

O PROFESSOR E SUA PRÁTICA

*Joel Pimentel de Ulhôa**

Ora, se os livros que contam hoje a história da educação grega são verdadeiros, os velhos escravos pedagogos faziam alguma coisa semelhante ao que hoje desejamos que seja a educação no seu sentido pleno, logo, mais humano (...) o pedagogo ensinava o sujeito sobre como “tornar-se pessoa”.

Carlos Rodrigues Brandão

RESUMO: O artigo mostra as dificuldades que o professor encontra para pensar teoricamente a sua prática, fundamentando-a enquanto educador. Reflete, em consequência, sobre o risco dos “ismos” que dominam a prática pedagógica impedindo-lhe uma visão crítica do processo educacional como um todo e termina lembrando que a solução para esse problema não está na criação de uma “ciência da educação” (postura cientificista), mas na adoção, pelo educador, de uma atitude crítica e aberta ao diálogo com os vários campos de saber com que interage.

PALAVRAS-CHAVE: educador, educação, professor, ciência, teoria, prática, atitude científica, crítica.

ABSTRACT: The article points out the difficulties the teacher encounters to formulate in theory his own practice, fundamenting it as a teacher. It reflects, therefore on the risks of “isms” that

* Professor da Universidade Federal de Goiás.

dominate pedagogical practice impeding a critical view of the educational process as a whole and ends reminding us that the solution to this problem is not in the creation of a “science of education” (a scientificist posture), but the adoption, by the teacher, of a posture not naive and open to dialogue with the various fields of knowledge with which he interacts.

KEY-WORDS: teacher, education, science, theory, practice, scientific posture, criticism.

O professor é um profissional que, por natureza, convive, intensamente, com os problemas da educação enquanto prática. Nesse sentido, ele é, por excelência, o educador por antonomásia, que conjuga o saber teórico com a prática da educação.

Assim, é natural que para o professor os problemas da relação entre a teoria e a prática sejam preocupação constante. O fantasma de uma teoria divorciada da prática ou de uma prática sem teoria, ou seja, de uma prática ingênua ou puramente empírica, deve, naturalmente, incomodar o professor, uma vez que seu trabalho de profissional da educação depende muito da segurança com que, em sua atividade, ele seja capaz de sintonizar a teoria com a prática e vice-versa, dando a essa atividade caráter teórico-prático efetivo.

As dificuldades que o professor tem que enfrentar para conseguir isso são sabidamente muito grandes, em virtude de vários fatores, sobejamente conhecidos dos educadores. A verdade, porém, é que todos os que militam na área da educação sentem esse problema e não apenas o professor.

É conhecida a definição do conceito de “problema” proposta por Julián Marías. Problema é um obstáculo que se tem necessidade de vencer. São muitos os obstáculos que nos cercam, sem que isso constitua “problema” para nós: essa porta fechada, por exemplo, é um obstáculo à passagem desta sala para a vizinha. No entanto, ela

só constituirá um problema para nós se desejarmos passar para a sala vizinha através dela. Assim, o problema é um obstáculo que necessitamos superar, um obstáculo-para-nós, cuja presença nos incomoda efetivamente.¹

A questão da teoria e da prática é, nesse aspecto, um autêntico problema para os educadores, que sentem, cada dia mais agudamente, o desafio de teorias cujo sentido não lhes parece muito evidente ou lhes escapa totalmente a partir de sua prática, ou o risco das práticas que não conseguem fundamentar, ou, ainda, o que é pior, a experiência desagradável de ajuntar teorias e práticas às vezes contraditórias. É o caso, por exemplo, para os professores, das aporias da avaliação, que podem ser tomadas como modelo típico dessas dificuldades: de um lado, no campo das idéias, a ênfase é posta, nos sistemas de avaliação curricular em geral, em certos valores que haurem sua vida diretamente das fontes do humanismo: o respeito à liberdade, à criatividade, à iniciativa do aluno; de outro, se desenvolve uma prática contraditória de controle através de técnicas nitidamente inspiradas em concepções behavioristas. Em outras palavras, vistas as coisas na ótica da psicologia: Rogers de um lado, Skinner de outro, convivendo, com suas maneiras antitéticas de postular a natureza da educação.

A problematidade dessa questão é, pois, sentida no nível da ação educativa, e é nesta, portanto, que a atitude do professor, enquanto profissional, ou especialista em educação, é, verdadeiramente, submetida ao teste da cientificidade crítica e em que o professor é julgado pela ciência. A idéia de ciência assume então natureza de valor, pois através dela pressente-se a possibilidade de, pelo menos, equacionar melhor os termos em que a prática pedagógica poderá ser pensada.

¹ Cf. MARIÁS, Julián. *Introdução à Filosofia*. São Paulo: Duas Cidades, 1966, p. 22-3.

O estudo das relações entre a teoria e a prática, no campo da educação – que, obviamente, suscita questões de ordem muito mais profundas e complexas que as de natureza meramente lógica ou epistemológica – faz voltar à baila um problema antigo, até agora não de todo resolvido: é possível a ciência da educação? Questão embaraçosa, que interessa, evidentemente, a todas as variantes da formação do professor, que sabe que a intenção da educação não se esgota numa pretensão de ordem prática: além de se preocupar com a ação de conduzir ou de educar, o professor alimenta, também, a preocupação teórica de explicar as leis dessa ação.

No entanto, na formação teórica do professor, a realidade educacional é vista sempre por perfis que se sobrepõem e, às vezes, se opõem: o perfil sociológico, o perfil psicológico, o perfil antropológico, o perfil biológico, etc., o que concorre para o aparecimento dos “ismos” na prática pedagógica: o psicologismo, o sociologismo, o biologismo, essas formas sempre parciais e relativas de explicar e conduzir o processo e, portanto, sempre ilegítimas e ideológicas, por reduzirem a realidade educacional a uma única face percebida. É o tributo, diga-se de passagem, que ainda se paga pela fragmentação excessiva do saber provocada pela concepção mecanicista do mundo que está na base da nossa cultura e que tem suas raízes no cientificismo do século XVII.

Contudo, a educação que preocupa os profissionais não é apenas o perfil com que ela se oferece ao psicólogo, ou ao sociólogo, ou ao biólogo, etc., nem tampouco o somatório desses perfis heterogêneos, cujo número inclusive é indefinível. A educação é algo mais do que esses raios perspectivos através dos quais percebemos apenas ângulos de sua identidade, mas, para expressar isso que ela é, ou seja, essa realidade global cuja natureza é postulada pelos educadores, o “discurso pedagógico” ainda não tem conceito cunhado, o que dificulta a produção de um sistema operacional adequado e que possa eficazmente conduzir a prática pedagógica ou, o que é mais grave, obnubila a clareza de uma visão crítica sistêmica pela desmedida fragmentação do objeto.

Assim, a prática, expressando as ambigüidades dos conceitos teóricos com que a educação é explicada na formação do professor, se

desdobra em práticas psicológicas, práticas sociológicas, práticas biológicas (ou “psicologistas”, “sociologistas”, “biologistas”...), sem chegar a adquirir, realmente, o estatuto definido de uma prática pedagógica legítima e transdisciplinar. Com isso, bloqueada a intenção pedagógica pela prática, o professor assiste, impotente, ao crescimento da impossibilidade de perceber a perspectiva objetual que lhe é própria, vendo tornar-se sempre mais remota a possibilidade de a educação chegar a cumprir-se sustentada numa base de conhecimento específico não unilateral e reducente.

Esse aspecto característico da situação de fato explica que se tome, às vezes, a educação apenas como técnica, como ciência aplicada. Contudo, é preciso que se defina a natureza específica dessa técnica, pois, se interrogarmos os fundamentos dessa crença notaremos que, de fato, o que existe é uma multiplicidade de técnicas, visto que, como já comentamos, na educação se aplica uma multiplicidade de ciências, heterogêneas quanto aos “perfis” da educação que focalizam. Portanto, temos assim, também, apenas perfis de uma técnica educacional e não uma técnica pedagógica, propriamente dita. Se a educação deve ser uma técnica com autonomia, é preciso, primeiro, que se produza o campo teórico próprio dessa técnica.

Na falta desse campo, fica também vedada à educação a possibilidade de alcançar, verdadeiramente, o estatuto de tecnologia: a tecnologia, diz Bunge, “não é meramente o resultado de se aplicar o conhecimento científico existente aos problemas práticos: a tecnologia viva é, essencialmente, o tratamento desses problemas sobre um fundo de conhecimento científico e com ajuda do método científico. Por isso, a tecnologia, seja das coisas ou dos homens, é fonte de conhecimentos novos.”² Como na educação se tem uma multiplicidade de abordagens científicas e metodológicas, e não se dispõe de um critério que permita definir o número adequado (se é que há) e a natureza dessas abordagens

² BUNGE, Mario. *La ciencia - su método y su filosofía*. Buenos Aires: Siglo Veinte, 1973, p. 48.

– com o agravante essencial, além do mais, de essa multiplicidade traduzir a fragmentação do objeto intencional da educação, já lembrada –, cabe admitir que lhe é bastante impreciso o “fundo de conhecimento científico”, de que fala Bunge. Conclusão: o estatuto técnico e o tecnológico da educação ainda não estão, também, definidos, e padecem da mesma carência de um fundamento unitário.

Vemos, então, que ao tematizar o campo das experiências pedagógicas, ou seja, ao interrogá-lo do ponto de vista de sua natureza própria, nós nos deparamos com uma situação de crise. Quando tentamos pensar essas experiências e exprimi-las através de conceitos que as expliquem, verificamos que as aporias dessas experiências se apresentam, também, como aporias da compreensão. Presenciamos, na educação, uma situação de crise de fundamentos, que somente a reflexão filosófica poderia clarificar e uma atitude científica rigorosa e crítica poderia minorar.

Durkheim está convencido da possibilidade de uma disciplina científica que tome “as coisas da educação” por objeto: “Que as coisas da educação, consideradas de certo ponto de vista, possam ser objeto de uma disciplina, que apresente todos os caracteres das outras disciplinas científicas, parece-nos, primeiramente, de fácil demonstração.”³ Para Durkheim a educação tem a mesma realidade que qualquer fato social: “Na verdade, a educação que se realize numa sociedade determinada, considerada em momento determinado de sua evolução, é um conjunto de práticas, de modos de fazer, de costumes, que constituem fatos perfeitamente definidos, com a mesma realidade da de outros fatos sociais.”⁴ Assim, esse conjunto de fatos sociais definidos como “educação” pode ser tomado como objeto de uma disciplina científica, que outra não seria senão a sociologia da educação, que teria por função refletir sobre os sistemas e teorias existentes, a fim de oferecer ao educador uma teoria orientadora. Essa disciplina não seria nem conhecimento especulativo da educação nem atividade educativa, mas uma forma de aplicação

³ DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1967, p. 58.

⁴ Idem, p. 59.

sistemática da especulação à ação, com objetivos práticos. Para Durkheim, a ciência da educação é a sociologia.

Apesar de toda a extraordinária contribuição que Durkheim deu ao desenvolvimento dos estudos científicos da educação, é preciso notar que a “educação” de que ele se ocupa traz a marca registrada do sociólogo: o ser da educação por ele postulado se define e se esgota nos limites dos conceitos sociológicos. É natural, portanto, que ao delinear a forma científica de tratar a educação, ele raciocine em termos de ciência sociológica e a ciência específica seria, então, para ele, a sociologia da educação e – aqui cabe indicar uma crítica – essa sociologia concebida, inclusive, à luz de um conceito restrito e discutível de “ciência”.⁵

Educação, porém, será apenas isso? Há algo implicado na própria etimologia da palavra que denota, também, a idéia de certo desenvolvimento de “dentro para fora” (*e ducere*) do homem. Assim, postular para ela a natureza exclusiva de “fato social” é reduzir ideologicamente, não legitimamente, o fenômeno a uma dimensão que, embora seja importante, não o esgota: a dimensão social, ou seja, a dimensão das influências da sociedade sobre o indivíduo.

O exemplo de Durkheim é apenas um dentre muitos que se poderia invocar. São conhecidas as preocupações de Dilthey, Dewey e outros com uma ciência da educação. A verdade, porém, é que os educadores continuam navegando em águas turvas e Cirigliano tem razão, quando diz: “Considere-se o caos que são as múltiplas noções de educação que os pobres educadores e pedagogos procuram juntar em teoria, primeiro, e, em seguida, na prática, entre a confusão de conceitos e doutrinas díspares. A consideração sobre a educação nessa atitude é, sempre, resultado de sistemas filosóficos pessoais e nunca ciência individual. E a pedagogia paga, por essa carga, sua desigual complexidade, sua hibridez, sua descolorida posição” – e, depois de apresentar algumas das múltiplas definições de educação já propostas, pergunta: “O que pode tirar daí um

⁵ Cf. PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1973, p. 11-2.

educador que deve realizar praticamente em aula a educação?”⁶

O que pode, realmente, o professor fazer, como educador, para sobreviver no volume desmedido de informações, muitas vezes conflitantes, que recebe das ciências das quais se alimenta? É difícil esperar que sem um sistema teórico o professor possa sistematizar a sua prática. No fundo, talvez estejamos correndo o risco de ver aplicada à educação a mesma pergunta inquietante que Althusser formula, num estudo sobre Freud: “...simples prática sem teoria...talvez então muito simplesmente magia?”⁷ Já se disse, porém, que não há nada de mais prático do que uma boa teoria⁸, pelo que é de se esperar que a educação descubra, o mais depressa possível, seu ponto de apoio teórico sólido, a fim de que possa desenvolver-se como pensamento crítico e fortalecer-se como prática. Isso, porém, não será possível sem um esforço inter e transdisciplinar aberto e arejado, do qual participem a filosofia, as ciências e os professores, com sua experiência e seus problemas.

Por que, no entanto, haveria o educador de se preocupar com isso? Qualquer pessoa de bom senso percebe que a resposta é óbvia: “...um homem moderno”, diz Mario Bunge, “não dispensa as teorias científicas a fim de avançar, seja em conhecimento, seja em ação. Suprimam toda teoria científica e a própria possibilidade de progredir ou mesmo de manter boa parte do que foi conseguido desaparecerá. Mas também: apliquem mal as teorias científicas e a própria humanidade pode chegar a um fim. Nosso futuro depende, pois, de nossas teorias tanto quanto da maneira de aplicá-las.”⁹

⁶ CIRIGLIANO, Gustavo F.J. *Filosofia de la educación*. Buenos Aires: Editorial Humanitas, 1973, p. 21.

⁷ ALTHUSSER, Louis. Freud e Lacan. In: *Estruturalismo - antologia de textos teóricos*. Lisboa: Martins Fontes, s/d, p. 235.

⁸ “...como insistia Kurt Lewin, nada é tão prático quanto uma boa teoria – que proporciona compreensão.” KRECH, David, CRUTCHFIELD, Richard S. e BALLACHEY, Egerton L. *O indivíduo na sociedade*. São Paulo: Pioneira, 1962, p. 5.

⁹ BUNGE, Mario. *Teoria e realidade*. São Paulo: Perspectiva, 1974, p. 9.

Para a Comissão Faure, que durante muito tempo exerceu forte influência na área da educação, não apenas na França, a ciência e a tecnologia “devem tornar-se os elementos essenciais de todo o empreendimento educativo; inserir-se no conjunto das atividades educativas destinadas às crianças, aos jovens e aos adultos, a fim de ajudar a pessoa a dominar não só as forças naturais e produtivas, mas também as forças sociais e, fazendo-o, a adquirir domínio de si própria, das suas escolhas e dos seus atos: enfim, ajudar o homem a impregnar-se do espírito científico, de maneira a promover as ciências, sem por isso se tornar escravo.”¹⁰

A dificuldade está, porém, em operacionalizar a proposta de Faure, transformando a educação em ciência: “...a educação, em si mesma, oferece dificuldades especialmente marcadas para constituir-se como ciência. Como prática social que se realiza através de instituições, formais ou não, ela é, tal como as relações humanas ou a administração, um campo privilegiado de aplicação das descobertas das ciências do comportamento e seu estudo dificilmente se fará a partir de uma perspectiva própria, mas sempre do ponto de vista de várias ciências particulares.”¹¹

Assim, é possível que tenhamos que aguardar um maior “amadurecimento” das ciências sociais e humanas e esperar que esse “amadurecimento” nos traga, a exemplo do que acontece com a física, teorias mais gerais e abrangentes que dêem conta, provavelmente de forma transdisciplinar, de modo cada vez mais profundo e totalizante, do “fenômeno humano”. É possível que se isso um dia acontecer teremos descoberto o fundamento que falta à educação. No entanto, os próprios educadores talvez possam participar desse esforço totalizador que se impõe. Mas para isso terão que munir-se de recursos outros além dos que possuem e buscar, inclusive, uma “perspectiva própria” com que possam apresentar-se no terreno desse esforço. Enquanto continuarem

¹⁰ FAURE, Edgar. *Aprender a ser*. Lisboa: Bertrand, 1974, p. 159.

¹¹ PAIVA, Vanilda Pereira. *Op. cit.*, p. 11.

sendo meros “porte-paroles”, sem instrumental próprio, das ambigüidades teóricas que constituem seu universo de discurso, realmente não terão o que dizer de convincente nesse debate. A posição de caudatária, sobre ser-lhes incômoda, não é conveniente aos interesses da educação.

Jamais será, também, conveniente aos interesses da educação uma adesão não-crítica dos professores à ciência. A ciência pela ciência ou o mito da ciência inocente já é algo ultrapassado: o professor, ao assumir a ciência como valor, há de fazê-lo, sempre, como educador, ou seja, como profissional comprometido com o homem, para quem a ciência só tem sentido de valor na medida em que o liberte e contribua para seu desenvolvimento. Assim, é a partir do homem que o professor deve buscar a idéia reguladora de seu universo teórico. E o homem não se esgota no “dado”, que certos tipos de ciência erigem como dogma da objetividade, como no caso clássico do cientismo durkheimiano. O humanismo, com efeito, mesmo nas suas expressões mais exigentemente críticas, nos faz pensar num certo enraizamento infável da vida humana, que ao professor não é dado colocar “entre parênteses”, como se não contasse. Há no homem, sem dúvida, um certo fundo objetivamente indevassável, que a racionalidade científica sozinha, pelo menos nos seus níveis atuais de avanço, é incapaz de perceber. Esse fundo torna talvez impossível ao homem sobreviver sem a segurança dogmática dos mitos, — e a ciência é provavelmente uma das nossas formas de satisfação de nossas carências míticas, sendo indispensável ao professor ter isso sempre presente para não se tornar ingenuamente escravo dela, como nos adverte Edgar Faure. É preciso que o professor saiba distinguir o saber que serve à educação da ideologia, que põe a educação a serviço de outros interesses, ou seja, a ideologia que escraviza o homem do saber que o liberta. Quando um professor reflete sobre a ciência, não o faz como cientista ou como filósofo, mas como *educador*, ou seja, como alguém preocupado em deitar luzes sobre uma área específica de valores culturais que tematiza como significativa para o homem.

Assim, a ciência, para o professor, é um instrumento, não um fim em si mesma. Mas um instrumento sem o qual o homem moderno já não

pode mais conduzir com eficácia a sua ação. Na medida em que a educação cada dia mais se transforma num tecnicismo vazio de conteúdo próprio, mais ela se torna instrumento manipulável ao arbítrio das visões atomizantes e sectárias, menos útil se torna à cultura, transformando-se num desserviço que se presta ao país e num risco para o próprio homem.

Os professores têm que achar, e com urgência, seu próprio caminho, e a eles se aplica a observação de Cirigliano a propósito dos pedagogos: “Os pedagogos ainda discutem se existe algum campo que seja próprio da pedagogia (...) Perguntam-se, ainda, se é ciência do espírito ou da natureza ou se, talvez, participa de ambas, se é filosofia, ciência, arte, técnica, etc., etc. E se acham, sempre, esperando a solução que o último sistema filosófico traga. A pedagogia não pode esperar que lhe indiquem o que é. Nem tampouco estar dependendo de prévios sistemas filosóficos. Deve encontrar seu caminho próprio.”¹²

Esse caminho da educação não poderá ser uma escolha a priori – é contra isso que Dilthey nos adverte – mas deverá ser demarcado com sólidos fundamentos no real e a partir de uma atitude de rigoroso compromisso com a verdade da educação. Em suma: uma das condições para a definição dos caminhos da educação está em que o professor seja capaz de assumir uma atitude crítica autêntica. Para isso, deverá abrir-se ao diálogo com a filosofia e com a ciência. Não apenas com as filosofias e com as ciências com as quais, por tradição, está habituado a dialogar, mas com o *espírito filosófico* e com o *espírito científico*, no seu sentido mais profundo e sem dogmatismos, ou seja, no que eles têm de mais exigente e perene, através do debate franco de idéias, pois somente assim se entende uma “atitude crítica autêntica”, comprometida com a verdade.

Os professores, por outro lado, têm muito a oferecer, nesse diálogo. Eles trazem consigo todo um passado de sucessos e frustrações, de dúvidas e certezas, que pode ser colocado a serviço de um repensar que se faz urgente no campo da filosofia e da ciência no Brasil, e de uma ética realista e renovadora dos valores culturais e sociais. Para isso, eles

¹² CIRIGLIANO, Gustavo F.J. *Op. cit.*, p. 21-2.

próprios terão que se repensar, interrogando-se a si mesmos sobre até que ponto e em que medida se acham comprometidos com a vida, com a cultura, com o desenvolvimento efetivo do ser humano.

Com efeito, a crise da educação é reflexo de uma crise muito mais profunda, que é a crise da cultura e de seus paradigmas tradicionais. A educação, no seu sentido mais amplo, é transmissão de cultura e, na medida em que essa cultura entra em crise, é natural que a educação, com todas as suas idéias, costumes, métodos e técnicas, entre, também, em crise. Não se solucionará nunca a crise da educação enquanto não for equacionada a crise da cultura e não será, portanto, aprimorando seus instrumentos técnicos, administrativos e didáticos que o professor superará as contradições que carrega em sua prática, como veículo formal de transmissão de cultura.

Isso é importante registrar a fim de que as esperanças e utopias da ciência não se transformem, no âmbito pedagógico, em crença ingênua e utopismo. A atitude científica do professor deve começar pela crítica da cultura e da sociedade, ou seja, do mundo da educação dentro do qual deverá conduzir sua atividade. Somente assim poderá chegar à gênese e à razão de ser de suas dificuldades, ampliando quantitativa e qualitativamente seu rendimento, em benefício da educação e do desenvolvimento integral do homem.

Sem o conhecimento crítico das dificuldades que “o mundo” opõe à sua ação, o professor não sairá do patamar de dúvidas em que as contradições da cultura e da sociedade o colocam. Sem crítica, espelhará o que se convencionou chamar de alienação e, num estado tal, suas teorias e suas práticas jamais se associarão de modo consciente, não lhe assegurarão nenhuma desenvoltura ou segurança efetiva e não contribuirão, em nada, como instrumento de renovação social e cultural. A educação será campo fértil e passivo de maquinações e manipulações ideológicas, contrárias à própria intenção pedagógica e aos objetivos de uma atitude crítica.

Essa atitude independe de que haja ou não uma “ciência da educação” constituída. Pelo contrário, apresenta-se inclusive como

condição de possibilidade dessa hipotética ciência ou, talvez, como a única forma de a educação vir realmente a encontrar o seu caminho, nos termos sugeridos por Cirigliano¹³, pois somente através dela seremos capazes de descobrir verdades importantes no campo da educação.

Em que consistirá, basicamente, a atitude crítica, para o professor?

A ciência nasceu com uma mudança de atitude do homem diante do mundo. No momento em que, dando-se conta da ingenuidade de sua fé perceptiva, ou de sua incapacidade de intuir a natureza verdadeira das coisas num olhar, por perceber que as coisas não se revelam em sua identidade plena ao olhar do homem, o homem do mito, carregado de dúvidas e perplexidade, dá origem ao homem da *epistême*, o homem da “teoria”, o homem da “ciência”.

Na sua origem a atitude científica é ambígua: o homem da ciência não crê no que crê. Desconfia de suas crenças, interroga suas certezas, cria um mundo seu – o mundo da “teoria” – para poder crer no mundo que lhe foi dado. Desfaz-se do mundo para reconquistá-lo.

Dúvida e certeza, abandono e posse, no fundo: uma grande fé no poder da razão e uma grande crença, que provavelmente herdamos dos gregos, de que o universo é um cosmos, uma construção harmoniosa, em que há leis que temos condições de conhecer.

A ciência surge no momento em que o homem abandona os arúspices, os oráculos, para interrogar sua própria razão. Com o aparecimento da *epistême* grega, no século VI a.C., a humanidade substitui o “ver” intuitivo pelo *theorein*, pelo ver da “teoria” – mas, realmente, a ciência, no sentido de saber metódico e hipotético-dedutivo que o termo modernamente adquiriu, nasce quando o próprio *theorein* grego começa a ser interrogado, no século XVI de nossa era, e a busca da compreensão é substituída pela preocupação do controle das leis da natureza e se caminha do *lógos* para a *ratio*.

O que, porém, não deve ser esquecido é que mesmo no momento crucial de sua instauração, ou seja, no mencionado século XVI, a ciência

¹³ Cf. nota 12, retro.

se apresenta como uma questão de atitude do homem diante do mundo e no mundo: a atitude de quem quer interrogar, de forma metódica, as crenças com que vivemos no mundo dado.

A atitude crítica do professor se coloca nesse mesmo contexto: trata-se de interrogar as crenças com que vivemos no mundo da educação que nos é dado. Que mundo é esse em que vivemos? Que educação é essa de que falamos? Que ato educativo é esse que praticamos? Que homem é esse que se educa? Quem é que educa ou que se educa? Como se educa? Para que ou para quem se educa? Enfim: quais são os autênticos valores seminais que, em qualquer tempo e lugar, dão sentido e constituem o ato de educar?

Sem diálogo com as ciências e com a filosofia, o professor não poderá responder a essas questões. No entanto, esse diálogo deverá ser mantido com a mesma atitude com que foi buscado: a atitude interrogativa de quem não crê em dogmas quando se trata de explicar racionalmente o mundo opaco das coisas e dos homens, mas que deseja explicações fundamentadas, que digam a que vêm, por que vêm e como vêm.

Vê-se, então, que a atitude crítica do professor deverá propiciar a abertura de um debate da filosofia e das ciências, através do qual se instaurará um diálogo fecundo, multi e transdisciplinar em torno do homem, que vem sendo tão esquecido e às vezes até negado no campo da cultura intelectual – como sintoma, aliás, de sua marginalização no terreno concreto da cultura e da sociedade – e cuja recuperação se impõe como função primeira e essencial do universo das idéias e da prática pedagógica.

Essas considerações, aplicadas ao professor, dar-nos-ão de seu perfil uma visão muito ampla e profunda. Como “educador por antonomásia”, o professor tem que participar e incentivar esse diálogo multi e transdisciplinar como obrigação e tarefa específica sua. A educação, que lhe cabe orientar, obriga-o a isso. Ele tem que tomar parte ativa – e deve-se ver isso como função inalienável – de todo o processo de planejamento e execução, vale dizer, de todas as questões pertinentes à teoria e à prática da educação na escola, cabendo-lhe de modo especial a exemplaridade na prática do ensino. Assim, os ônus de uma atitude científica crítica rigorosa repousam, com intransferível peso, sobre seus

ombros. A ele compete, na escola, manifestar-se sobre os objetivos educacionais do sistema instrucional. A ele cabe orientar esse sistema, no sentido de que não se transforme, como tem com frequência ocorrido, em um fim em si e não perca seu caráter essencial de meio educativo. Como poderia, no entanto, o professor contribuir para isso, sem aquela visão universal da cultura e, portanto, da educação, que essa abertura, esse diálogo e esse debate franco de idéias e valores a que leva uma correta atitude crítica lhe podem fornecer?

A atitude crítica na educação há de trazer, sempre, consigo, basicamente, os caracteres e o embrião de uma utopia: uma grande dúvida no que temos feito e uma grande fé no que podemos fazer. Por isso, ao fim e ao cabo, o que nos deve mesmo preocupar é a grande questão que o educador Rubem Alves nos coloca: “Onde se encontra o educador, no discurso científico sobre a educação, especialmente aquele das ciências sociais?”¹⁴ – porque é desse educador “ausente”, como nos diz o autor, que vai depender a realização da utopia pedagógica, ou seja, a utopia de como conseguir ensinar o sujeito a tornar-se pessoa.

Referências Bibliográficas

ALVES, Rubem. O preparo do educador. In: *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

ALTHUSSER, Louis. Freud e Lacan. In: *Estruturalismo - antologia de textos teóricos*. Lisboa: Martins Fontes, s/d.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Refletir, discutir, propor: as dimensões de militância intelectual que há no educador. In: *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

¹⁴ ALVES, Rubem. O preparo do educador. In: *O educador: vida e morte*. Rio: Graal, 1982, p. 20.

- . *Em campo aberto*. São Paulo: Cortez, 1995.
- BUNGE, Mario. *La ciencia - su método y su filosofía*. Buenos Aires: Siglo Veinte, 1973.
- . *Teoria e realidade*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: *O educador: vida e morte*. Rio: Graal, 1982.
- CIRIGLIANO, Gustavo F. J. *Filosofía de la educación*. Buenos Aires: Humanitas, 1973.
- COELHO, Ildeu Moreira. A questão política do trabalho pedagógico. In: *O educador: vida e morte*. Rio: Graal, 1982.
- . *Realidade e utopia na construção da universidade: memorial*. Goiânia: Ed. da UFG, 1996.
- DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1967.
- FAURE, Edgar. *Aprender a ser*. Lisboa: Bertrand, 1974.
- KRECH, David, CRUTCHFIELD, Richard S. e BALLACHEY, Egerton L. *O indivíduo na sociedade*. São Paulo: Pioneira, 1962.
- LEVINE, Donald N. *Visões da tradição sociológica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.
- MARÍAS, Julián. *Introdução à filosofia*. São Paulo: Duas Cidades, 1966.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1973.

SILVA, Jefferson I. da. *Formação do educador e educação política*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.