

EDUCAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE CRISE: REVISITANDO ALGUNS CONCEITOS DO CAMPO EDUCACIONAL

Cledes Antonio Casagrande
Cristine Gabriela de Campos Flores

Introdução

Estamos vivenciando um momento complexo, significativo e desafiador às instituições educacionais da atualidade, que pode ser compreendido a partir de dois aspectos correlacionados: a crise sanitária e humanitária decorrente do Covid-19 e a recorrente crise teórico-metodológica que solapa as bases dos fundamentos e das práticas pedagógicas.

Se por um lado a pandemia de Covid-19 evidenciou a importância das instituições de ensino para a sociedade brasileira, por outro trouxe à tona diversas fragilidades de nosso sistema educacional, que há tempos enfrentava uma crise de sentido. Entre as inúmeras tentativas de adaptar a prática educativa à realidade pandêmica global, vimos professores e gestores buscando alternativas tecnológicas e metodológicas nas quais pudessem se apoiar e que os ajudassem a refletir e enfrentar esses desafios, reafirmando sua missão de bem educar crianças e jovens.

Observamos, também, equipes de todos os níveis educacionais - da Educação Básica ao Ensino Superior - retomando práticas coletivas de planejamento, estudo, reflexão e discussão acerca dos melhores percursos, currículos, ênfases e estratégias de ensino e de aprendizagem para que os estudantes tivessem êxito em seu processo formativo. Desse processo crítico e criativo emerge nosso sentimento e constatação de que necessitamos continuar refletindo acerca dos fundamentos e das práticas de ensino-aprendizagem, com o objetivo de aprimorar o nosso modo de educar, inovando nas metodologias de ensino e sendo criativamente fiéis ao nosso histórico papel de Educadores Lassalistas.

Como Lassalistas, estamos ligados a uma tradição educacional histórica, visto que somos herdeiros de um dos fundadores da pedagogia moderna, João Batista de La Salle. Esse educador apontou, na França do início do século XVIII, também em um período de crise, a necessidade de “ensinar a bem viver”, o que pressupunha uma educação integral e integradora, que gerasse aprendizagem e sentido na vida das crianças e jovens nela envolvidos.

Hoje, vemos emergir novas tendências metodológicas que se contrapõem ao modo mais tradicional de educar, que podem ser identificadas por metodologias ativas, cultura *maker*, estudos de casos, *peer instruction*, dentre outras. No geral, essas metodologias estão centradas na aprendizagem e no papel ativo dos estudantes na construção do próprio processo de conhecimento. É importante darnos conta de que, diferentemente de passar anos somente aprendendo para depois praticar, essa tendência aponta que também é possível ‘fazer para aprender’. Com isso, não estamos dizendo que devemos renunciar a tradição e tudo o que conhecemos por educação. Apenas necessitamos nos conectar com o nosso tempo histórico, interagindo e aprendendo com os desafios que a nossa missão de educar hoje nos apresenta.

Diante deste contexto histórico-social, este artigo tem como foco refletir acerca dos pressupostos

teórico-metodológicos da educação atual. Seu objetivo consiste em revisitar os conceitos originários de termos consolidados no campo educacional, buscando redescobrir neles entendimentos que possam se tornar fecundos para compreender, de uma maneira renovada, nossa tarefa teórico-prática de educadores hoje. Para tanto, utilizou-se do exercício hermenêutico como abordagem metodológica.

O texto está dividido em duas partes. A primeira parte apresenta uma análise histórica de como a crise dos fundamentos teóricos do pensamento ocidental e da ciência moderna influenciaram a área da educação, apontando que, a partir desse período, inicia-se um movimento generalizado de relativização das teorias educacionais e dos saberes docentes vigentes. A segunda parte argumenta que existem princípios históricos estruturantes da *práxis* educativa que podem ser revisitados, pois oferecem elementos essenciais para orientar o fazer pedagógico de nosso tempo. Eles serão discutidos nos seguintes tópicos: educação, teoria educacional, pedagogia e prática pedagógica¹.

A crise teórico-metodológica na educação: uma leitura

A educação sente as consequências de certa crise teórica e da falta de referenciais resultantes do que pode ser denominado de pós-modernidade. Esse cenário pode ser compreendido desde a perspectiva da contestação dos pressupostos teóricos da racionalidade moderna, do relativismo em relação à verdade e pela emergência de diversas teorias que contestam as concepções vigentes de conhecimento, de ética e de educação, apontando a emergência de novos sentidos e perspectivas.

Historicamente, podemos perceber que o período da Modernidade se configurou pela centralidade na razão humana. Nesse tempo, a razão passou a ser entendida como uma força unificadora, capaz de reunir os dados complexos da realidade, organizá-los, analisá-los e representá-los como um conhecimento universal e necessário. Mediante o uso da capacidade racional e orientado pelos pressupostos da matemática e do método, o sujeito moderno tornou-se senhor da natureza e da própria existência.

O sujeito torna-se *fundamento epistemológico* posto que as certezas subjetivas substituem as autoridades e a tradição na legitimação do conhecimento. Torna-se *fundamento ético* ao definir as suas regras de ação independentemente dos padrões tradicionais e coletivos. Por fim, torna-se *fundamento ontológico* ao condicionar a existência da realidade das coisas à sua capacidade de representá-las de forma “clara e distinta” (FENSTERSEIFER, 2001, p. 55) [grifos do autor].

Além disso, segundo Habermas, na modernidade...

A autorreferência do sujeito cognoscente abre o acesso para uma esfera interior de representações, curiosamente certa, que nos pertence inteiramente, a qual precede o mundo dos objetos representados. A metafísica surgira como a ciência do geral imutável e necessário; a partir de agora ela só pode encontrar um equivalente numa teoria da consciência, a qual fornece as condições subjetivas necessárias para a objetividade de juízos gerais, sintéticos *a priori* (2002c, p. 22).

Com a crise dos pressupostos da racionalidade moderna, são submetidos à crítica e à revisão o projeto do Esclarecimento², a centralidade da subjetividade e a crença na unidade da razão. A pós-

1 Este ensaio se originou de pesquisas que temos realizado no campo da filosofia da educação. Além disso, ele segue a linha argumentativa de publicações anteriores (CASAGRANDE; SARMENTO, 2014; CASAGRANDE, 2009), nas quais buscamos aproximar o conceito de educação ao conceito aristotélico de *práxis* e, ao mesmo tempo, nos perguntamos sobre os necessários fundamentos dos processos educativos da atualidade.

2 Entendemos por ‘projeto do Esclarecimento’ o ideal de autonomia epistêmica e moral dos sujeitos, a crença no progresso da sociedade sob bases científicas e racionais e o correspondente projeto de formação do ser humano.

modernidade traz à cena elementos que foram relegados pela modernidade: a pluralidade³, o relativismo e a multiplicidade de vozes da razão⁴.

Sensível aos sinais de mudança da sociedade contemporânea, Boaventura de Sousa Santos, ao referir-se ao tempo presente, explicita, metaforicamente, os paradoxos a que somos confrontados constantemente.

Vivemos num tempo atônito que ao debruçar-se sobre si próprio descobre que os seus pés são um cruzamento de sombras, sombras que vêm do passado que ora pensamos já não sermos, ora pensamos não termos ainda deixado de ser, sombras que vêm do futuro que ora pensamos já sermos, ora pensamos nunca virmos a ser (SANTOS, 2008, p. 13).

Consoante a esse processo de crise, a educação passa a sofrer contestação de suas teorias e de suas práticas. Aparentemente, neste contexto de incertezas, existe um movimento generalizado de relativização das teorias educacionais e dos saberes docentes vigentes. Por conseguinte, algumas práticas educacionais perdem seu estatuto de legitimidade e de sentido. Parece que tudo é passível de refutação e de revisão sob o signo da inexistência de fundamentos, de certezas ou de caminhos seguros a percorrer.

Entretanto, defendemos a ideia de que existem princípios estruturantes da *práxis* educativa que podem ser revisitados, pois oferecem elementos essenciais para orientar o fazer pedagógico de nosso tempo. Tais princípios, relacionados às concepções de pessoa, de mundo, de sociedade e de formação, mesmo que relativizados em algumas instâncias da sociedade contemporânea, se constituem nas raízes que sustentam um projeto educativo que almeja legitimidade e eficácia.

Sabemos que o campo educacional não está alheio às tendências e aos confrontos teóricos advindos das Ciências, especialmente das Ciências Humanas. As teorias da educação configuram-se, de modo geral, a partir de uma intrincada relação entre os planos histórico-social, cultural e econômico de uma determinada época, dos planos pessoais e sociais dos diversos atores e profissionais da educação, bem como, do plano das tradições e das práticas educativas já implementadas na história. Além disso, as teorias educacionais são partícipes, por um lado, de um conjunto de ideais, práticas, sonhos e circunstâncias sociais de seu próprio tempo. Por outro, entendidas sob a ótica de seu caráter de crítica, auxiliam no questionamento do contexto histórico-social do qual são originárias e partícipes.

Nessa intrincada relação, várias tentativas já foram realizadas com o intuito de redefinir o *status* teórico da educação. De acordo com Carr (1996), a partir da década de 1970, duas concepções teóricas combinadas auxiliaram a repensar o papel da filosofia da educação, redefinindo-a enquanto disciplina não ideológica e mais respeitável. A primeira consistiu na tese do fim da ideologia, para a qual a perspectiva de transformação radical da ordem social está fora de lugar. A segunda sustentava que os antigos pensadores deveriam ser considerados fracassados, pois suas teorias não podem se manter numa era científica. Com isso, a filosofia da educação adota uma nova definição, com método e caráter acadêmico. Sua tarefa consistiria, a partir de então, em elucidar os significados e os conceitos educativos básicos, analisando as condições lógicas que regem os termos utilizados para expressá-los. A filosofia da educação reduziu-se a uma tarefa analítica da linguagem empregada no campo educacional.

3 Para Hermann (2001, p. 91), “a pluralidade refere-se a uma multiplicidade de normas e formas de vida, teorias e ideias, modos de fundamentação e filosofias, constituindo-se numa inegável marca da atual realidade sociocultural”. É um tema recorrente, que encontra na Filosofia contemporânea um inegável destaque, denotando uma categoria que não se submete ao cânone unitário e universal da fundamentação tradicional da Filosofia.

4 Para Habermas (2002c, p. 153), “a unidade da razão não pode ser percebida a não ser na multiplicidade de suas vozes, como sendo uma possibilidade que se dá, em princípio, na forma de uma passagem ocasional, porém, compreensível, de uma linguagem a outra”.

Essa tendência, a de uma filosofia da educação que se ocupa em clarear conceitos, recebeu severas críticas, especialmente por não considerar a dimensão histórica dos conceitos em questão e a implicação desses conceitos na *práxis* educativa. Segundo Carr, as perdas ocasionadas pela falta de autoconsciência histórica revelam-se em duas dimensões:

[...] em primeiro lugar, se perdeu o sentido da filosofia da educação como atividade que se prolonga desde a época de Platão e, portanto, como atividade em que, incluídas as mudanças mais radicais, se desenvolveu a partir de um marco de continuidade. [...] Em segundo lugar, se perdeu a adequada apreciação da filosofia da educação contemporânea como uma construção histórica, imersa na sociedade, que surgiu de um determinado clima cultural, e como uma resposta a problemas intelectuais e preocupações educativas fundamentais (CARR, 1996, p. 45-46).

O que ocorre com a filosofia da educação é a perda gradativa do senso de continuidade e o autoentendimento de ser uma tarefa contextualizada, com uma história concreta e passível de ser revisitada. Nesse viés, entendemos que a tradição histórico-humanista das teorias da educação não pode ser desconsiderada. Ademais, pensamos ser necessário, neste exercício hermenêutico que aqui empreendemos, visitar os conceitos originários de termos consolidados no campo educacional, buscando redescobrir neles entendimentos que possam lançar novas luzes para compreender, de uma maneira renovada, nossa tarefa teórico-prática de educadores hoje.

As produções teóricas do campo educacional são profícuas na apresentação de conceitos e termos filosóficos que se interrelacionam com os pedagógicos. São relações nem sempre muito claras e precisas, que demandam a contínua diligência e investigação dos conceitos, compreensões e significados, bem como de suas implicações para a prática pedagógica.

Chamamos a atenção que a tarefa a que nos propomos, neste momento, não se constitui em algo árido, sem correlação com a realidade educacional⁵. É corrente, na filosofia contemporânea, o entendimento de que o mundo possui constituição simbólica. Ou seja, as estruturas de referência da vida humana são constituídas por sentidos e significados construídos e reconstruídos constantemente no mundo da vida, através das relações que se estabelecem entre pessoas, grupos e instituições, bem como através da aplicação de determinados ideais nas ações concretas dos sujeitos sociais.

A relação do ser humano com o mundo, espaço de configuração de si, enquanto autorreconstrução da própria identidade e das estruturas de significado do próprio mundo, consiste numa relação eminentemente simbólica e mediada pela linguagem. Isso ocorre porque, de acordo com Habermas (2002a, p. 56), “nosso contato com o mundo é mediado linguisticamente”. A linguagem consiste no meio a partir do qual os sujeitos procuram se entender acerca de algo do mundo objetivo, social ou subjetivo e, mediante o agir comunicativo, buscam modos concretos de coordenação social, de socialização e de desenvolvimento cultural. Nesse sentido, podemos afirmar, consoante a Habermas, que a cultura, a sociedade e a própria personalidade possuem substrato simbólico.

As componentes do mundo da vida – a cultura, a sociedade, e as estruturas da personalidade – formam contextos de significado complexos que se comunicam entre si embora estejam incorporados em substratos diferentes. O conhecimento cultural materializa-se em formas simbólicas – em objetos utilitários e tecnologias, em palavras e teorias, em livros e documentos, etc. – tal como o faz nas ações. Quanto à sociedade, toma forma nas ordens institucionais, nas normas legais ou nas redes de práticas e costumes normativamente regulados. Por fim, as

5 Essa afirmação ampara-se no entendimento de que a vida pessoal e social, constituída enquanto vida simbólica, é marcada por uma interdependência e mutualidade entre as estruturas conceituais e as estruturas sociais. Nesse sentido, afirma Carr: “isso é assim pela simples razão de que as estruturas conceituais e sociais não são independentes nem diferentes” (1996, p. 93).

estruturas de personalidade tomam forma, literalmente, no substrato dos organismos humanos. O que é assim materializado são os conteúdos semânticos que podem também ser liquidados e postos em circulação na moeda da língua normal (HABERMAS, 2002b, p. 141).

Partindo, pois, do pressuposto de que o mundo é estruturado simbolicamente e de que os conceitos oriundos da cultura, da sociedade e da identidade pessoal são construídos e reconstruídos continuamente mediante processos dialéticos entre os diversos seres humanos e as instituições sociais, implicando um comprometimento vital desses mesmos seres, buscaremos revisitar os significados de alguns conceitos do campo educacional. Ao mesmo tempo, queremos questionar a plausibilidade e a fecundidade desses conceitos para a ação educacional atual. Trata-se da tarefa de rediscutir termos como [i] educação, [ii] teoria educacional, [iii] pedagogia e [iv] prática pedagógica, como veremos na sequência.

Princípios estruturantes da *práxis* educativa

Como educadores, somos herdeiros de uma tradição milenar, que teve sua gênese ligada à história do ocidente, representada nos conceitos de formação como *Paideia*, *Humanitas* e *Bildung*. No centro da imagem do afresco intitulado “Escola de Atenas”, criado pelo pintor renascentista Rafael Sanzio, no Século XVI, vemos esboçada, nas figuras de Platão e de Aristóteles, mestre e discípulo respectivamente, a dinâmica epistemológica e metodológica que ainda nos acompanha hoje. A representação de Platão, apontando para o alto, carrega consigo uma compreensão de conhecimento como algo inato, ligado à origem divina da alma; denota que conhecer consiste em rememorar, ou uma espécie de lembrança que irrompe pelo questionar do mestre. Já Aristóteles, ao apontar para o chão, lembra-nos que existe somente o mundo no qual vivemos e somos. Disso decorre que os conteúdos de nosso conhecer provêm da realidade concreta na qual estamos inseridos e das experiências que vivemos na interação com o mundo e com os outros sujeitos. Por isso, para conhecer algo, devemos realizar a experiência desse algo, vivenciar a realidade concreta.

Imagem 1: Escola de Atenas.



Fonte: SANZIO, Rafael. Afresco, 500x700cm, 1509-1510. Palácio Apostólico, Vaticano. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Escola_de_Atenas>. Acesso em 02/05/2022

O afresco de Rafael representa a tensão que tem impulsionado inúmeros educadores no decorrer dos séculos: a busca pelos ideais e melhores conteúdos formativos, pelos fundamentos do conhecimento e pelas metodologias mais adequadas ao processo formativo. Nesse sentido, essa seção apresenta conceitos e princípios, relacionados às concepções de pessoa, de mundo, de sociedade e de formação, que oferecem elementos essenciais para orientar o fazer pedagógico de nosso tempo. Eles serão discutidos nos seguintes tópicos: educação, teoria educacional, pedagogia e prática pedagógica.

Educação

Freire (1969) escreveu que o homem não pode ser pensado como um ser pronto ou uma realidade acabada; antes disso, o autor compreende o ser humano como um ser em constante processo de desenvolvimento, buscando autorrealização e crescimento. Como Freire (1969), partimos do pressuposto de que o ser humano é um ser inacabado, que se constrói e se reconstrói na interação com o outro e com o mundo, mediante processos de aprendizagem no decorrer de toda a sua vida.

Nesse processo de formação do humano, a educação emerge como “ação proposital de um grupo humano sobre si mesmo e sobre sua continuidade através das novas gerações” (MARQUES, 1996, p. 52). Essa ação é efetivada no contexto fluido do mundo da vida, em meio às tradições culturais e nas relações de ensino e de aprendizagem que se estabelecem entre os diversos sujeitos, pois

[...] os sujeitos dotados da capacidade de linguagem e de ação só se constituem [...] como indivíduos, na medida em que, enquanto elementos de determinada comunidade linguística, crescem num universo partilhado intersubjetivamente. No âmbito dos processos comunicativos de formação, as identidades do individual e do coletivo são *coevas* na sua constituição e preservação. Com o sistema de pronomes pessoais instalou-se, então, um imperativo inflexível de individuação na linguagem de interação socializante orientada para a comunicação; através da mesma mediação da linguagem quotidiana, contempla-se, a um mesmo tempo, a intersubjetividade socializante (HABERMAS, 1999, p. 18).

Nessa perspectiva, na educação, tornam-se decisivos os processos de aprendizagem que levam ao desenvolvimento de competências e habilidades, em especial ao domínio de códigos culturais básicos, ao desenvolvimento da competência comunicativa, da capacidade de explicitar entendimentos acerca de si mesmo e do mundo, de possibilidades de entender os problemas da realidade atual e, ao mesmo tempo, da capacidade para resolver os problemas que se apresentam, bem como para continuar aprendendo e se configurando como humano.

Marques caracteriza a educação como um “fenômeno primordial e básico da vida humana, congênere e contemporâneo da própria vida em todas as suas fases e situações” (MARQUES, 1996, p. 51). Sendo construção e reconstrução constante de si e do mundo, a educação pressupõe processos progressivos de aprendizagem. Nesta acepção, a aprendizagem pode ser entendida “não como simples adaptação ao que existe, ou mero acréscimo de conhecimentos e habilidades, mas posta na ótica de concreta configuração, reconstrução autotranscendente, do ser homem singularizado entre os homens” (MARQUES, 2000, p. 10).

Para Charlot, “a educação é um triplo processo de humanização, socialização e entrada numa cultura, singularização-subjetivação. Educa-se um ser humano, o membro de uma sociedade e de uma cultura, um sujeito singular” (CHARLOT, 2006, p. 15). Desse modo, entendemos a educação como um processo de formação ampla do ser humano, implicando humanização, socialização e formação da identidade individual por meio de aprendizagens contínuas, da interação com o outro e da participação concreta em uma comunidade humana.

A relação entre teoria educacional e educação nem sempre é fácil de estabelecer. Tendo em vista que a educação é, de algum modo, sempre relacionada a uma atividade de caráter pragmático, estabelecida prioritariamente no campo da ação, corre-se o risco de reduzir essa discussão ao velho dilema entre teoria e prática. Esse aligeiramento conceitual encobre, muitas vezes, o caráter teórico e paradigmático que sustenta todo o ideário educacional. Uma hipótese que se levanta para explicar o paradoxo entre teoria e prática, no campo da educação, pode ser visualizado em duas concepções distintas de teoria e suas implicações no âmbito educacional.

A primeira concepção remete a uma compreensão da teoria enquanto “uma generalização, um conjunto de princípios, um corpo coerente de saberes explicativos que podem ser utilizados para prever, controlar e dominar” (CARR, 1996, p. 14). Trata-se de uma concepção que remonta ao Positivismo e que remete o valor e a validade de uma teoria aos seus resultados práticos mensuráveis. Nesse viés, uma teoria educativa teria consistência maior ou menor de acordo com sua capacidade de controlar e orientar a prática educativa.

A concepção que assumimos, por sua vez, denota que a teoria tem como objetivo estabelecer um amplo processo de compreensão do mundo e dos seres humanos enquanto totalidade. Nesse sentido, a ação teórica emerge enquanto processo social, humano e humanizador, através do qual podemos compreender melhor a nós mesmos e ao mundo no qual vivemos. Segundo Carr (1996, p.15), nesse viés, “o fato de teorizar forma parte do processo dialético de autotransformação e de mudança social: o processo através do qual os indivíduos reconstróem a si mesmos e, ao mesmo tempo, reconstróem sua vida social”.

Dessa forma, compreende-se que se, por um lado, fazer teoria, teorizar, é parte integrante da própria condição humana, por outro, analogicamente, podemos afirmar que pensar os pressupostos de toda a ação educativa escolar é condição para todo ato pedagógico eficaz e eficiente. Ao entender a função teórica como uma tarefa necessária aos atores da educação, especialmente aos educadores, poderemos perceber a teoria não como algo afastado da prática pedagógica cotidiana, mas como algo necessário para organizar, modelar e antecipar o curso da ação por parte dos implicados nos processos educacionais. Neste sentido, a teoria educacional contribuirá para a efetivação prática da ação educativa.

Toda teoria educativa que aspire regular, ordenar e ser útil à prática à qual está subordinada deve, então, responder à função modeladora ou reguladora que caracteriza as teorias tecnológicas. A concretização desta função se materializa em proporcionar modelos operativos de caráter pragmático (orientados à ação) sob a forma de um conjunto sistemático de indicações e prescrições de base científica, que assegurem o êxito da intervenção (ROMERO PÉREZ, 2004, p. 105).

Ao considerar a necessidade de que toda a ação pedagógica seja reflexiva, organizada, pensada e planejada sob pressupostos teórico-práticos, romperemos com o preconceito corrente de que as teorias pouco ou nada contribuem com a prática. Nesse cenário, os princípios teóricos balizam as práticas educacionais a partir das quais se originam. Com isso, sob a designação de *Teorias Educativas*, poderíamos distinguir dois níveis de análise: um nível meta-teórico (epistêmico e ideológico) e outro pedagógico ou prático.

As teorias educativas nos remetem a modelos pedagógicos, e estes, por sua vez, a teorias educativas. Os modelos pedagógicos contêm informação relacionada a instruções e procedimentos; ou seja, sobre regras tecnológicas sobre como organizar a prática educativa em consonância com os pressupostos ou enunciados da teoria educativa. A teoria educativa serve como base para a justificação do modelo pedagógico que se deriva da teoria. O sentido – narrativa, ideologia ou filosofia – do modelo se localiza no nível meta-teórico da teoria (ROMERO PÉREZ, 2004, p. 107).

Diante disso, podemos entender que às teorias educacionais cabe, por um lado, a tarefa de fundamentar,

justificar e dar sentido à prática educacional. Trata-se, nesta acepção, de uma função paradigmática, que englobaria pretensões antropológicas, filosóficas, sociológicas e políticas, de modo que fosse possível conceber formas de entendimento acerca do ser humano, da sociedade e dos modos de convivência que se quer atingir mediante o ato educacional. Por outro, tais teorias cumpririam com a função de esclarecer e de fundamentar o saber pedagógico, o saber para a ação, que orientaria o fazer pedagógico em cada circunstância definida.

Pedagogia: a ciência da educação e do educador

Quando a educação é direcionada, seus processos são organizados e são criados discursos acerca da formação do ser humano, surge a *Pedagogia*. Logo, a pedagogia pode ser compreendida como ciência da educação, pois se caracteriza como um modo de sistematização dos saberes que compõem um projeto de formação humana. Segundo Gomes (2007, p. 119), “a educação pode ser entendida como um processo amplo de formação cultural da sociedade, sendo a pedagogia uma forma de sistematização dos saberes que compõem um projeto educacional”.

O saber pedagógico diferencia-se do saber teórico acerca da educação. Sua estrutura implica um saber para a ação, orientado por uma racionalidade epistêmica e uma racionalidade intencionada. Neste sentido, a pedagogia também possui um viés técnico e instrumental, que configura um saber para agir segundo objetivos, processos e planos educacionais pré-estabelecidos.

Romero Pérez (2004, p. 58), ao referir-se ao conhecimento pedagógico, afirma:

O conhecimento pedagógico implica uma modalidade particular de saber: o “saber pedagógico”, que inclui como conteúdo proposicional um saber para que, por que, como, quando e onde atuar, para tornar efetiva a intenção educativa. [...] Se trata de um sistema consistente e sistemático de conhecimentos teórico-práticos, que envolvem competências (estratégias) e decisões, que o educador profissional [...] coloca em jogo com a intenção de incidir e regular de modo mais eficaz os processos formativos por ele iniciado.

Os interesses que orientam o saber pedagógico são eminentemente práticos e intrinsecamente correlacionados com a concretização da intencionalidade educativa. Trata-se de um conhecimento amplo, que dialoga com todas as áreas do saber e das ciências, mas que não se reduz a nenhuma delas.

Refletindo sobre o estatuto da Pedagogia, Marques (1996), chama a atenção para o fato de que ela consiste na *ciência do educador*. O autor entende que a Pedagogia, determinada por uma racionalidade ampla, possui como tarefa primordial ser o elo entre a teoria educacional e a prática educativa.

Em sua primeira e fundamental tarefa de vincular as práticas educativas a uma sólida condução teórica, incumbe à Pedagogia dar unidade e coerência, no que se refere aos processos da educação, a um discurso processual comum, em que se intercomunicam as ciências empíricas e as bases racionais em que assentam, os elementos cognitivo-instrumentais e os elementos práticos, normativos, emancipatórios e estéticos da cultura e do processo amplo da linguagem isenta de coações (MARQUES, 1996, p. 84).

Marques (1996) também alerta que a pedagogia não pode ser resumida a um simples conhecimento da educação ou direcionado para a educação. Trata-se, antes disso, de um conhecimento “que se constrói audazmente ao fazer-se a educação e como diretriz, sempre provisória, para as decisões exigidas a cada passo e momento e no interior do próprio processo da educação” (1996, p. 87). Ou seja, não se trata de um conhecimento descontextualizado, mas sempre relacionado à prática e à própria teoria, um saber que emerge da relação entre a experiência e a teoria.

A compreensão da educação enquanto *práxis* também ajuda a superar o tradicional equívoco de colocar teoria e prática em posição de dualidade. Na ótica da educação escolar, compreender a educação como *práxis* é reconhecer a necessária unidade e a mútua dependência dessas duas instâncias na estruturação de processos de ensino e de aprendizagem e de formação continuada dos educadores. Esse conjunto de elementos configura, a nosso ver, o substrato a partir do qual as políticas educacionais, os projetos formativos e os processos de ensino e de aprendizagem poderão se concretizar, tornando os processos educacionais mais claros, mais evidentes e mais intencionais aos seus protagonistas.

Uma das questões que perpassa este texto consiste em elucidar qual o caráter de uma prática educativa ou de uma ação pedagógica. Para aprofundar essa reflexão, faz-se necessária uma retomada histórica do conceito de *prática*, uma vez que o mesmo não se apresenta unívoco na história, sofrendo mutações diretamente proporcionais à sua inserção social. Trata-se de proceder, neste caso, de acordo com os dizeres de Gadamer (2007), através de uma prestação de contas histórico-conceitual do conjunto dos conceitos utilizados a fim de podermos perscrutar, na história, a evolução conceitual desse termo. Nesse sentido, esse autor afirma:

Venho seguindo há muito tempo o princípio metodológico de não empreender nada sem uma prestação de contas histórico-conceitual. É preciso prestar contas de nossa pré-conceitualidade para o nosso filosofar, na medida em que procuramos esclarecer a implicação dos termos conceituais com os quais a filosofia lida (GADAMER, 2007, p. 11).

Seguindo essa mesma intuição metodológica, Carr (1996) propõe uma retomada do conceito de *prática*, levando em conta quatro aspectos: primeiro, que o conceito atual de prática educativa teve sua origem em estruturas conceituais e numa forma de vida que desapareceu e, portanto, muito diferente do nosso contexto; segundo, no processo de transição de um contexto social para outro, modificou-se a tendência de entender a educação como prática; terceiro, as mudanças conceituais nunca são tão profundas a ponto de eliminar o significado original do termo e de desconectá-lo totalmente de suas raízes históricas; quarto, a história do conceito de prática educativa pode revelar as ocasiões em que certas ideias filosóficas contribuíram para a modificação dos significados.

Ao cotejarmos o termo *prática*, na história da Filosofia, nos deparamos com o conceito aristotélico de *práxis*, que se refere a uma forma de vida humana característica (*bios praktikos*) dedicada à busca do bem. Ela se distingue da vida dedicada à busca teórica (*bios theoretikos*), uma vida contemplativa pautada na *theoria*⁶.

Seguindo a vertente grega do termo, encontramos em Aristóteles (2007), na *Ética a Nicômaco*, a afirmação de que as ciências podem ser classificadas em três grandes categorias: as *teóricas* ou especulativas (física, metafísica, matemáticas, etc.), as *práticas* (ética e política) e as *produtivas* ou *poiéticas* (as artes). Aristóteles dá destaque especial às ciências práticas, pois implicam a formação do ser humano enquanto cidadão virtuoso e enquanto ser responsável por um agir correto⁷.

Vemos, desse modo, que a ética e a política se inserem no rol das ciências práticas. Para que os homens estejam aptos a realizá-las concretamente na vida da *pólis*, é necessário um processo de formação. Desse modo, a ética e a política somente serão possíveis se os novos (novas gerações) passarem por um processo de formação que os torne aptos ao exercício da justiça e da democracia, saberes delas decorrentes. Essa formação poderá ser efetivada mediante ações práticas, que implicam realizar experiências e vivências refletidas dos valores éticos e democráticos, principalmente pela participação na vida da comunidade e pelo compromisso de sempre agir corretamente.

6 Cf. Gobry (2007), verbete *práxis*, p. 121 e 122.

7 Cf. Aristóteles, 2007, p. 69, [1103b1].

É importante nos darmos conta de que, na perspectiva aristotélica, tanto a ética quanto a política, em si mesmas, não são conteúdos passíveis de ensino e de aprendizagem, mas saberes oriundos da vida prática. Diferentemente das ciências teóricas, elas não podem ser simplesmente ensinadas. Trata-se, antes disso, de disposições que devem ser exercitadas, vivenciadas e experienciadas pelos diversos sujeitos sociais. Distinto do saber técnico e do saber teórico, o saber ético, no rol das ações práticas, corresponde à sabedoria de responder às exigências de um posicionamento racional e valorativo adequado a cada momento da existência⁸. Não existe uma resposta pronta ou uma reação pré-determinada para cada situação da vida que encontraremos no futuro. As respostas e os posicionamentos pessoais dependerão da capacidade de avaliação e de reflexão de cada sujeito, bem como do cabedal de experiências que ele vivenciou em sua história de vida e no seio da comunidade à qual pertence.

Como estamos no âmbito de ações humanas, a ação pedagógica, assim como a ação ética e a política, pode ser entendida enquanto uma ação prática, uma *práxis*, um agir humano intencional e sistemático. Nesse sentido, diferencia-se de *poiésis*, pois esta denota uma ação de fazer ou de produzir. Para Aristóteles, a arte é um bom exemplo do criar (*poiésis*). Já a prudência (*phrónesis*) ou sabedoria prática correlaciona-se diretamente com a *práxis* ou o agir. Por isso, a prudência pode ser entendida enquanto “característica que pode ser atribuída ao homem capaz de bem deliberar sobre o que é bom e proveitoso para si mesmo” (2007, p. 182 [1140a1]), não numa acepção pessoal, mas como recurso para o bem-estar geral.

De modo geral, o que caracteriza a *práxis* é que ela consiste numa forma de ação reflexiva, que pode criticar e transformar a teoria que a rege. Nela, nem a teoria, nem a prática gozam de proeminência: cada uma modifica e revisa continuamente a outra. Isso tudo nos abre a possibilidade de entender a prática da educação como uma *práxis*. Portanto, por *práxis* pedagógica, entendemos o agir que presentifica, sistematiza e implementa um projeto de educação. É a prática concreta do ensinar e do aprender com vistas à humanização. Uma prática educativa é uma atividade intencional desenvolvida de forma consciente que só pode tornar-se inteligível na relação com os esquemas de pensamento, em princípios tácitos e parcialmente articulados a partir dos quais os profissionais atribuem sentido às suas experiências. Toda prática educativa recorre a uma noção de educação e a uma teoria educacional, das quais ela pode extrair compreensões amplas acerca do mundo, da pessoa humana e da sociedade. A partir dessas noções básicas, o educador poderá fundamentar os processos de ensino e de aprendizagem de modo legítimo.

Entender a educação enquanto uma *práxis* permite-nos redesenhar os processos formativos dos professores, aliando a teoria e a prática. Também permite-nos aproximar a teoria da prática, visto que todas as ações pedagógicas podem se tornar ações formativas. As ações de reflexão acerca da prática, portanto ações teóricas, podem consubstanciar-se em melhorias dos processos de ensino e de aprendizagem.

Considerações finais

Partindo da constatação de que a área da educação passa por uma crise teórica e de sentido, este artigo teve como objetivo revisitar os conceitos originários de termos consolidados no campo educacional, buscando redescobrir neles entendimentos que possam se tornar fecundos para compreender, de uma maneira renovada, nossa tarefa teórico-prática de educadores hoje. Para tanto, utilizou-se do exercício hermenêutico

⁸ Gadamer (2005) aborda amplamente essa questão. Para esse autor, “o saber ético não poderá nunca revestir o caráter prévio, próprio dos saberes suscetíveis de aprendizagem”. Isso significa que “o fim pelo qual pautamos nossa vida e o seu desenvolvimento nas representações éticas que guiam nossas ações [...] não podem ser objeto de um saber simplesmente ensinável” (p. 422-423).

como abordagem metodológica.

A primeira parte do artigo apontou que, com a crise dos pressupostos da racionalidade moderna, a educação passa a sofrer contestação de suas teorias e de suas práticas. Neste período, conhecido como pós-modernidade, parece que tudo é passível de refutação e de revisão sob o signo da inexistência de fundamentos, de certezas ou de caminhos seguros a percorrer. Nesse sentido, argumentou-se que existem princípios relacionados às concepções de pessoa, de mundo, de sociedade e de formação, que mesmo que relativizados em algumas instâncias da sociedade contemporânea se constituem nas raízes que sustentam um projeto educativo que almeja legitimidade e eficácia.

O primeiro princípio refere-se ao conceito de educação enquanto um processo de formação ampla do ser humano, implicando humanização, socialização, individuação e aprendizagens contínuas. Esse princípio parte da compreensão de que o ser humano é um ser inacabado, que se constrói e se reconstrói na interação com o outro e com o mundo, mediante processos de aprendizagem. A educação, neste contexto, emerge como ação intencionada que um grupo humano realiza sobre si mesmo e sobre as novas gerações, tendo em vista um projeto de ser humano e de sociedade.

O segundo princípio diz respeito à teoria educacional. Assumimos a compreensão de que a teoria tem como objetivo estabelecer um amplo processo de compreensão do mundo e dos seres humanos enquanto totalidade. Nesse sentido, a ação teórica emerge enquanto processo social, humano e humanizador, por meio do qual podemos compreender e agir melhor sobre nós mesmos e sobre o mundo no qual vivemos. Dessa forma, percebemos a teoria não como algo afastado da prática pedagógica cotidiana, mas como algo necessário para organizar, modelar e antecipar o curso da ação por parte dos implicados nos processos educacionais.

O terceiro princípio define a pedagogia enquanto ciência da educação e do educador, pois caracteriza-se como um modo de sistematização dos saberes que compõem um projeto de formação humana.

O último princípio compreende a prática educativa enquanto *práxis*, um agir humano reflexivo, que pode criticar e transformar a realidade e a teoria que a rege. Nessa compreensão, nem a teoria, nem a prática gozam de proeminência: cada uma modifica e revisa continuamente a outra. Portanto, por *práxis* pedagógica, entendemos o agir que presentifica, sistematiza e implementa um projeto de educação. É a prática concreta do ensinar e do aprender com vistas à humanização.

Por fim, entendemos que a crise sanitária e humanitária que assolou o planeta nos anos de 2020 e 2021 trouxe novos e escancarou velhos desafios para a prática pedagógica, mas também revelou possibilidades e abriu caminhos para que voltemos a discutir e reafirmar esses conceitos estruturantes, que não faziam mais parte da maioria dos debates do campo da educação.

Referências

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. 2. ed. Bauru, SP: EDIPRO, 2007.

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

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza**: la investigación-acción en la formación del profesorado. Tradução de J. A. Bravo. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CASAGRANDE, C. A. **Educação, intersubjetividade e aprendizagem em Habermas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

- CASAGRANDE, C. A.; SARMENTO, D. F. A pesquisa-ação colaborativa: contribuições para a reflexão sobre as relações entre teoria e prática no campo educacional. *In*: RANGEL, M.; CASAGRANDE, C. A.; RAMIREZ, V. L. (Orgs.). **Fundamentos da formação docente em temas de pesquisa**. Niterói: Intertexto, 2014. p. 29-61.
- CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. v. 11, n. 31, p. 7-18. jan./abr. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WM3zS7XkRpgwKWQpNZCZY8d/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 26 ago. 2022.
- FENSTERSEIFER, P. E. **Educação física na crise da modernidade**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.
- FREIRE, P. Papel da Educação na humanização. **Revista Paz e Terra**, São Paulo. n. 9, p. 123-132, out. 1969.
- GADAMER, H. G. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2005.
- GADAMER, H. G. **Hermenêutica em retrospectiva: a virada hermenêutica**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- GOBRY, I. **Vocabulário grego da filosofia**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.
- GOMES, L. R. **Educação e consenso em Habermas**. Campinas: Ed. Alínea, 2007.
- HABERMAS, J. **Comentários à ética do discurso**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade: doze lições**. São Paulo: Martins Fontes, 2002a.
- HABERMAS, J. **Agir comunicativo e razão destrancendentalizada**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002b.
- HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002c.
- HERMANN, N. **Pluralidade e ética na educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MARQUES, M. O. **Pedagogia: a ciência do educador**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 1996.
- MARQUES, M. O. **A aprendizagem na mediação social do aprendizado e da docência**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.
- ROMERO PÉREZ, C. **Conocimiento, acción y racionalidad en educación**. Biblioteca Nueva: Madrid, 2004.
- SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.