



ISSN: 2175-5493

VII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de novembro de 2007

A DICOTOMIA HISTORICAMENTE PRESENTE NOS GRANDES MODELOS EDUCACIONAIS: ALGUMAS APROXIMAÇÕES.

Edna Furukawa Pimentel*
(UESB)

RESUMO

No decorrer da história da humanidade, a discussão em torno da dicotomia teoria e prática sempre existiu. Essa dicotomia, mesmo em pleno século XXI, parece ser ainda um dos grandes desafios da humanidade. Aqui, pretende-se refletir brevemente acerca de sua trajetória e de certa forma, de sua permanência no interior dos grandes modelos teóricos, conseqüentemente, de sua influência na formação de professores. Para isso, utilizaremos um breve retorno à história, buscando alguns indícios que possam contribuir para melhor compreensão dessa questão.

PALAVRAS-CHAVE: Fundamentos da Educação. Educação Popular. Formação Docente.

Inicialmente, apresentaremos sucintamente alguns modelos teóricos, como o Platônico, o Aristotélico, o Escolástico... Numa tentativa de evidenciar que a dicotomia teoria e prática nos acompanham há muito tempo. Desta forma, nos remeteremos brevemente para a antiguidade clássica, onde encontraremos o modelo platônico e o aristotélico. Platão e Aristóteles são os primeiros grandes sistematizadores da filosofia essencialista¹⁰⁹. Platão (428 ou 427 - 347 a.C.) se perguntava, por exemplo, se seria possível superar o nível do empírico, onde a multiplicidade dos fenômenos torna o

* Professora da Universidade Estadual da Bahia-UESB.

¹⁰⁹ Conforme Aranha (1993, p. 379) Essência é o que faz com que uma coisa seja o que é, e não outra coisa; conjunto de determinações que definem um objeto de pensamento, conjunto dos constitutivos básicos.



ISSN: 2175-5493

VII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de novembro de 2007

pensamento inseguro e o discurso meramente opinativo, e alcançar a esfera das essências, ou seja, da verdade. Nessas esferas as coisas poderiam ser percebidas como realmente eram e os discursos seriam precisos, exatos, fiéis. É importante notar que Platão, ao estabelecer uma divisão entre o mundo das idéias e o mundo das sombras, dividiu também o homem entre o "eu empírico" e o "eu essencial". O corpo, o desejo, os sentidos pertencem ao mundo imperfeito, transitório, sombrio. Enquanto isso, a alma (ou o espírito pensante) faz parte do mundo verdadeiro, belo e bom. Platão deu primazia ontológica e atemporal à essência, na medida em que está permanece imutável no plano da inteligibilidade do ser, em detrimento da existência empírica; à alma, em detrimento do corpo; à forma, em detrimento da matéria. Parece-nos que aqui já se configura o início da influência da dicotomia que irá caracterizar a educação até os dias de hoje.

Outro importante marco da história é Aristóteles (384-322 a.C.), discípulo de Platão, que mesmo tentando melhorar a teoria platônica, manteve intacta a idéia de essência. Em lugar de essências ideais e sombras materiais, Aristóteles desenvolveu sistematicamente conceitos sobre forma e matéria. Afirmava que enquanto a matéria é o princípio da passividade, a forma é ativa, duradoura e dá qualidade definida à coisa. A mudança que se opera em todas as coisas é uma passagem da "potência" ao "ato" na realização da forma definida, portanto, a forma do homem como racionalidade, a tarefa da educação é realizar essa potencialidade na pessoa para torná-la homem verdadeiro.

Penso que também no Cristianismo, de certa forma, também permaneceu o caráter dicotômico entre fé e razão, entre mundo terreno e mundo espiritual. Dois grandes modelos foram estabelecidos no período medieval: a patrística e a escolástica. A patrística¹¹⁰ (séc. I ao séc. V d.C.), cujo principal representante é Agostinho, defendia a necessidade de se buscar uma síntese entre fé e razão. No entanto, nos parece que essa tentativa de conciliar a fé cristã com as doutrinas greco-romanas, utilizando como um

¹¹⁰ Conforme Chauí (1995:44) compreende o período entre o século I ao VII. A Filosofia Patrística estava ligada à tarefa religiosa da evangelização e à defesa da religião cristã contra os ataques teóricos e morais que recebiam dos antigos.



ISSN: 2175-5493

VII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de novembro de 2007

dos procedimentos a difusão de escolas catequéticas por todo o Império, apresentou as condições propícias para a existência de duas concepções: uma educação para o povo (catequética, dogmática) e outra para o clérigo (humanista e filosófico-teológica), isso de certa forma, contribui para legitimar a dualidade nos projetos educacionais posteriores.

Entendemos que é a escolástica¹¹¹, que mais se aproximou da concepção essencialista herdada dos gregos. Esta também dividiu a realidade verdadeira eterna e espiritual de um lado, e a realidade aparente, temporal e corrupta de outro. Apesar das contribuições riquíssimas da escolástica no campo da filosofia, da teologia, da educação da dialética... Especialmente com Tomás de Aquino, Anselmo e Abelardo, pensadores contrários a posturas autoritárias e discriminadoras, como retratam, por exemplo, as belas aulas de Abelardo, efetivando o uso do método da dialética ou da disputa, existindo ali, um processo de ensino aprendizagem que não se impõe, mas ao contrário, se constrói a partir da qualidade da argumentação, ainda assim, nos parece que o que prevaleceu da influência medieval foi uma educação centrada na função de realizar o que o homem deve ser. Isso acarretou o que se convencionou denominar na área educacional de ensino tradicional, pois, ao se ostentar um controle quase absoluto dos conteúdos e procedimentos, concentrando a autoridade no professor, esse modelo contribuiu para reforçar um comportamento de submissão, de passividade do sujeito.

A humanidade percebeu que era preciso romper com esse modelo, e isso se deu no século XV, com o Humanismo, período de intensas mudanças sociais, políticas, econômicas, educacionais e pedagógicas. Entretanto, a sociedade do período Humanista, embora rejeitasse a autoridade dogmática da cultura eclesiástica medieval, mantinha-se ainda fortemente hierarquizada, excluindo dos propósitos educacionais a grande massa popular, com exceção dos reformadores protestantes, que agiam por interesses religiosos.

¹¹¹ Movimento doutrinal que se caracteriza pelo estudo da Revelação, tendo por instrumento, sobretudo, a filosofia de Aristóteles. Mondin (1981 p. 224, vol. 1).



No século XVI, a revolução pedagógica do Humanismo foi retomada e ampliada pelo Renascimento. Esse movimento foi caracterizado pelo grande esforço de renovação e construção de um novo conceito de sociedade e de homem (livre, independente, orgulhoso e ousado). E nesse contexto surgiu a Pedagogia Moderna.

O Renascimento Pedagógico ligou-se a alguns fatores mais gerais, como as grandes navegações (XV), a invenção da imprensa por Gutemberg (1400-1468), a invenção da bússola... Mas, esse período foi marcado, sobretudo, por intensos conflitos entre a Reforma Protestante e a Contra-Reforma Católica. Esse novo contexto influenciou a educação, tornando-a mais prática, incluindo a cultura do corpo e procurando substituir processos mecânicos por métodos mais agradáveis. Deve-se ressaltar que a educação renascentista preparou a formação do homem burguês, caracterizada pelo elitismo e individualismo. Ao contrário do pensamento teocrático da Idade Média, o Renascimento valorizava as humanidades, entendendo-se por isso os conhecimentos ligados diretamente aos interesses humanos, que formam e desenvolvem o homem, que respeitam a sua personalidade.

Mas foi especialmente no século XVII, que ocorreu a revolução pedagógica burguesa, esse século foi caracterizado especialmente pela nova ciência, pelo método matemático, pelo domínio cada vez maior da natureza. Destacaram-se: na Ciência, Francis Bacon (1561-1626); Galileu Galilei (1564-1642); Isaak Newton (1642-1727); René Descartes (1596-1650) e John Locke (1632-1704). Aqui se destacam dois grandes modelos epistemológicos da ciência que influenciaram, cada um à sua maneira, à Educação: O Racionalismo¹¹² e o Empirismo¹¹³. Assim, já se delineava claramente a transição. De humanista, a educação tornava-se científica. Neste período, a dicotomia

¹¹²Segundo Aranha (1993, p. 381) O Racionalismo é uma doutrina filosófica moderna (séc XVII) que admite a razão como única fonte de conhecimento válido; superestima o poder da razão. Principais representantes: Descartes e Leibniz. Oposta ao Empirismo.

¹¹³ Conforme Aranha, (1993, p. 378), nessa doutrina (séc. XVII), o conhecimento procede principalmente da experiência. Principais representantes: Bacon, Locke e Hume.



ISSN: 2175-5493

VII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de novembro de 2007

teoria /prática se tornou ainda mais fortalecida, com a primazia do sujeito sob o objeto e do objeto sobre o sujeito.

O advento da Modernidade, por volta do século XVII, foi um período marcado por grande efervescência cultural, quando se destacou Descartes, inaugurando definitivamente o pensamento moderno ao propor o uso disciplinado da razão como caminho para o conhecimento verdadeiro e definitivo da realidade, ao formular os princípios dessa nova forma de produção de saberes, caracterizados por uma série de operações de decomposição da coisa a conhecer e pela redução às suas partes mais simples. Esse modelo é conhecido como paradigma cartesiano.

O século XVIII foi o século do movimento racionalista, denominado de Iluminismo, que postulava a crença no poder da razão para reorganizar o mundo humano. Um de seus aspectos marcantes está no âmbito político, centrado no esforço para tornar a escola laica. Apesar dos projetos de estender a educação a todos os cidadãos, prevaleceu a diferença de ensino, ou seja, uma escola para o povo e outra para a burguesia.

O Paradigma Cartesiano mostrou-se bastante adequado para construir e tratar objetos simples e proporcionou uma associação entre ciência e técnica, atendendo às necessidades da industrialização. Dessa maneira abriu-se o caminho para a fragmentação do conhecimento, uma vez que as indústrias necessitavam urgentemente de especialistas para enfrentar os problemas e atingir os objetivos específicos de seus processos de produção e comercialização. Dessa maneira, o século XIX marcou a consolidação das especializações.

E assim, durante o século XX, a ciência ocidental se desenvolveu com base na noção de especialização, cada vez mais valorizada e, no campo das práticas sociais, novas profissões foram criadas e um novo sistema de ensino e formação foi se estruturando, com base na estratégia da disciplinaridade, caracterizada pela



ISSN: 2175-5493

VII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de novembro de 2007

fragmentação do objeto e pela crescente especialização do sujeito científico, características do Modelo de Racionalidade Técnica Instrumental.

Se a visão cartesiana de mundo permitiu o desenvolvimento científico-tecnológico presente no mundo atual, o reducionismo - que o caracteriza - apresenta um perigo na medida em que reconhece o método analítico como sendo capaz de oferecer a explicação mais completa e a única forma válida de produzir conhecimento. Aqui, a prática pedagógica se insere dentro deste contexto histórico e social, diretamente influenciado pelo projeto histórico da modernidade.

Não é difícil identificarmos na trajetória da educação ocidental, bem como no processo de formação docente, ainda hoje, a existência de modelos dicotômicos: pensamento / ação, objetividade / subjetividade, disciplina / espontaneidade, intelecto / experiência.

Ainda parece dominar, nas escolas e nos centros de formação, o modelo conteudista. Descontextualizado, acrítico, mantém o predomínio da concepção dicotômica, onde o papel da educação é possibilitar a aquisição de conhecimentos acumulados e não o de elaborar instrumentos teóricos que contribuam para a intervenção e transformação da sociedade.

Desta forma, no final do século XX, encontramos três expressivas concepções de formação de professores: o Modelo da Racionalidade Técnica, com a formação do especialista técnico; o Modelo da Racionalidade Prática, com o profissional reflexivo e o Modelo Crítico-Emancipatório, assumindo um posicionamento comprometido com uma abordagem mais progressista na defesa da formação do profissional como intelectual crítico reflexivo construindo coletivamente a possibilidade de superação da dicotomia teoria e prática. Neste sentido, Kuenzer e Rodrigues (2006) sintetizam esses três modelos de formação, ao afirmar que: A análise levada a efeito permite concluir que as divergências de fundo permanecem se derivando da concepção de relação entre teoria e prática que dá suporte às diferentes propostas em debate: a que confere primazia ao



trabalho intelectual, a que confere primazia à prática e a que adota a práxis como categoria fundante. (KUENZER; RODRIGUES, 2006, p. 203).

É necessário ressaltamos que também nós, latino-americanos, somos sujeitos construtores de concepções que influenciam o pensamento mundial. Concordamos com a afirmação de Gadotti (1998), de que a Educação Popular, como concepção de educação, é uma das mais belas contribuições da América Latina ao pensamento pedagógico universal, pelo seu caráter de prática emancipatória, tendo em Paulo Freire, um dos seus mais importantes referenciais. No decorrer de sua trajetória, foram vários os entendimentos a respeito do conceito de Educação Popular. Nós, particularmente, a compreendemos como pertencente a corrente das teorias progressistas crítico-emancipatórias. Desta forma, nos aproximamos das considerações de Holliday, ao afirmar que (2005:242):

Como concepção educacional, a educação popular não possui um corpo de categorias sistematizado em todos os seus extremos. Entretanto podemos afirmar que aponta à construção de um novo paradigma educacional, que se opõe a um modelo de educação autoritário, de reprodução, predominantemente escolarizado e que desassocia a teoria da prática. Nesta busca conceitual confluem diversas contribuições e correntes teóricas. Está apoiada em uma filosofia da práxis educacional entendida como um processo político-pedagógico centrado no ser humano como sujeito histórico transformador, que se constitui socialmente nas relações com os outros seres humanos e com o mundo. Por isso, esta concepção educacional está baseada em princípios políticos que apostam na construção de relações de poder equitativas e justas nos diferentes âmbitos da vida e em uma pedagogia crítica e criadora, que busca o desenvolvimento pleno de todas as capacidades humanas: cognitivas, psicomotoras, emocionais, intelectuais e valorativa.



ISSN: 2175-5493

VII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de novembro de 2007

A concepção de Educação Popular, especialmente no início do século XXI, em busca de sua maioridade, se firma como uma referência de oposição à homogeneização, ao controle, à conformação social. Neste sentido, conforme Paludo (2005), no início deste milênio começaram a surgir delineamentos de contradições das décadas de 1980 e 1990, onde se identifica à tentativa da constituição de um novo império: um novo bloco fora da hegemonia norte-americana, composta por China, Índia, Irã e países do Oriente Médio. Isso parece ser um sinal explícito de uma nova formação social, exatamente no momento em que a política norte-americana começa a dar sinais de perda de legitimidade e credibilidade em decorrência da alta acumulação e concentração de riqueza, que acarreta aumento da pobreza e ampliação das diferenças sociais em todo o mundo. Neste contexto os movimentos progressistas são desafiados a revisar suas concepções e métodos. Conforme Pontual (2005:96)

A partir dos meados dos anos 90, diversos estudos sobre os desafios da EP, no final do século XX e início do novo milênio, apontavam a necessidade de uma revisão crítica das práticas e concepções até então vigentes na Educação Popular à luz das grandes transformações em curso no mundo e, de modo particular, nas sociedades latino-americanas. Este debate denominado refundamentação da Educação Popular buscou redefinir seu papel, suas tarefas, sua concepção metodológica e criar novos instrumentos para a sua intervenção.

É neste cenário complexo que a Educação Popular passa por um processo de revisão de princípios, avaliando suas práticas, identificando suas principais dificuldades, no intuito de construir sua ressignificação / refundamentação para responder a este novo contexto.

É importante assinalar os principais problemas e contribuições da Educação Popular, levantando alguns questionamentos: Quais são as principais contribuições da EP ao longo das últimas décadas? O que ainda tem vigência? Quais seriam os seus



ISSN: 2175-5493

VII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de novembro de 2007

principais entraves e desafios? Qual é o seu papel diante do contexto atual? Que possibilidades de resignificação estão postas?

Podemos iniciar afirmando que a Educação Popular da década de 1990 em diante, é caracterizada por uma diversidade de movimentos e de novos atores sociais comprometidos com questões de gênero, de etnia, de cultura, de luta pelos direitos humanos, de ação comunitária, e de outros tantos grupos que se reconhecem como estando incorporados, de algum modo, ao espírito e ao ideário das práticas atuais da Educação Popular. Mesmo diante deste novo contexto, a EP mantém seus principais pilares fundadores: ético, político, epistemológico, metodológico, pedagógico.

Reconhecendo suas limitações de análise, diante deste tempo e espaço dinâmico e complexo, a EP assume os novos desafios, a partir da sistematização e reflexão crítica e constante de sua prática histórica. Sua existência como prática participativa, dialógica, crítica e flexível, características sempre presentes, continua demonstrando sua força de construir a unidade na diversidade.

O processo de resignificação não implica no abandono da conscientização política, mas na agregação de uma visão mais alargada de conscientização. Enquanto na década de 1980 o foco era na classe social, na esfera da economia e da política (influência marxista), hoje o interesse concentra-se no resgate da cidadania e na necessidade de inclusão dos indígenas, dos negros, das mulheres, dos subempregados, dos homossexuais, enfim, de todos aqueles que precisam encontrar seu espaço e garantir seus direitos sociais, o que possibilitou que a educação popular formasse uma diversidade de segmentos. Isso acarretou a ampliação do seu leque de aliados: intelectuais, técnicos, setores de classe média, setores governamentais, clérigos, religiosos, dentre outros.

Pela importância desse momento de resignificação e, por causa dele, alguns elementos estão sendo colocados como essenciais neste processo: a busca pela compreensão mais aprofundada desta nova realidade; a revalorização e sistematização



ISSN: 2175-5493

VII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de novembro de 2007

da teoria da educação popular; a articulação dos sujeitos e organizações através das discussões de rede (ainda pouco articulada nos países latino-americanos); a urgência de uma participação efetiva e ativa nos processos de elaboração, execução e avaliação das políticas educacionais com o propósito de desempenhar um papel de reflexão crítica e de mobilização social. Estes são alguns instrumentos de análise do cenário apresentado.

Algo extremamente necessário para os educadores populares, e de modo especial para os latinos americanos, é a elaboração da teoria da educação popular, onde se explicitem seus princípios teórico-metodológicos, ou seja: em qual (is) teoria(s) do conhecimento ela se fundamenta? Como os métodos se desdobram e se operacionalizam nos diferentes processos? Quais são as aprendizagens necessárias? Quais conteúdos? Essas questões ganham um destaque maior quando falamos do Brasil, da região nordeste e mais especificamente de um município no interior da Bahia.

Muitas questões precisam urgentemente serem aprofundadas, pois como trabalhar (neste mundo globalizado, de avanços tecnológicos, da informação, das novas linguagens) o respeito à cidadania? A construção das identidades locais? Como utilizar os diversos saberes dos educandos no contexto de suas singularidades? É urgente reconhecer as diferenças e diversidades que estão presentes no microespaço da sala de aula, da instituição escolar, tentando articular as proposições conceituais da EP com outras referências, buscando diálogos que sirvam para enriquecer e fazer mais consistente sua fundamentação teórica. É preciso articular-se a outros movimentos similares na América Latina e ao redor do mundo, e buscar parcerias de forma aberta, ancoradas nos princípios da ética, da participação, do respeito ao diferente, da construção de uma sociedade mais igualitária e democrática, fugindo da tentação dos reducionismos de que sua própria história é testemunha.



ISSN: 2175-5493

VII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de novembro de 2007

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. História da Filosofia. São Paulo: Ed. Presença, 1991. v.1
- _____. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ARANHA, M.L.A. Filosofando: Introdução à Filosofia. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1993.
- CHAUÍ, M. Convite à Filosofia. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1995.
- HOLLIDAY, O. J. Ressignifiquemos as propostas e práticas de educação popular perante os desafios históricos contemporâneos. In: UNESCO. Educação Popular na América Latina: desafios e perspectivas. Brasília: UNESCO/MEC, 2005. Cap. 3, p.239-245.
- KUENZER, A. Z.; RODRIGUES, M. F. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: SILVA, A. M. M. et al. Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006. Cap. 10, p. 185-212
- MONDIN, B. Curso de Filosofia: os filósofos do ocidente. 6ª ed. São Paulo: Edições Paulinas, 1981. v.1.
- PALUDO, C. Educação Popular: dialogando com redes latino-americanas. In: UNESCO. Educação Popular na América Latina: desafios e perspectivas. Brasília: UNESCO/MEC/CEAAL. 2005. Cap.2 p.41-65.
- PONTUAL, P. Educação Popular e democratização das estruturas políticas e espaços públicos. In: UNESCO. Educação Popular na América Latina: desafios e perspectivas. Brasília: UNESCO/MEC/CEAAL. 2005. Cap.2.p.95-105.
- REALE, Giovanni. História da Filosofia Antiga. São Paulo: Loyola, 1995. v..5.