

NA PRÁTICA DOCENTE A TEORIA SE DESMANCHA NO AR: a resistência a teoria no espaço-escolar¹

IN THE TEACHING ACTIVITY THE THEORY FADES AWAY: the resistance to theory at school-place

Ronaldo Queiroz de Moraes¹

Resumo

O presente artigo trata de uma breve discussão em torno das práticas pedagógicas no espaço-escolar e de sua relação com a teoria. Com efeito, amiúde, presenciamos um distanciamento entre o observar e o agir – um abismo entre a teoria e a prática – que se manifesta na crescente resistência dos docentes à teoria e no apego excessivo à prática cotidiana naturalizada e nominada “experiência”. O que significa uma resistência à leitura do real vivenciado em sua complexidade e à negação de um vínculo necessário entre a contingência histórica e o discurso coerente pautado na ação ética.

Palavras-chave: Teoria, Prática, Práxis.

Abstract

The present paper deals with a brief discussion on the pedagogical practices at school place and their relationship with theory. Indeed, we often witness a distance between observing and acting – a large gap between theory and practice – evinced by the growing resistance of teachers and professors to theory and their excessive attachment to daily practice, naturalized and so-called “experience”. That means resistance to catch the acquainted real in its complexity and the neglect of a necessary link between historical contingency and the coherent speech based on ethical action.

Key words: Theory, Practice, Praxis.

¹ Ronaldo Queiroz de Moraes: Mestre Em Integração Latino-Americana (UFSM) e Professor de História do Colégio Militar de Porto Alegre. E-mail: ronaldo.queiroz@zipmail.com.br

Uma separação perigosa entre aquilo que se diz e aquilo que se faz requer um trabalho que não deixe de lado a teoria.

Michel de Certeau

Em princípio, o saber deve poder ensinar-se.

Paul de Man

Estamos convencidos (...) de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática.

Paulo Freire

Introdução

É tão comum no discurso docente a expressão: “a teoria é uma coisa e a prática é outra”. Estamos à “beira do abismo” – num espaço problemático e perigoso onde o que se diz e o que se faz parecem coisas de ordem distante. Os discursos teóricos voltados à educação se volatilizam no ar diante da naturalização da prática docente, de tal forma que se estende um precipício entre as teorias referentes aos saberes escolares e a prática efetiva dos docentes em sala de aula. Há um distanciamento entre o pensamento e a ação – os sujeitos da teoria não são os mesmos da prática. Há níveis de leitura do mundo, camadas intransponíveis, que asseguram o exercício teórico no espaço acadêmico e a prática pura e simples na escola. Assim sendo, o discurso teórico acadêmico que chega à escola se parece desmedido, sem efeito, pois esbarra na dita “experiência” do dia-a-dia que naturaliza a escola e seus problemas, negando, dessa forma, qualquer possibilidade transformacional.

Em face disso, sempre há uma lógica discursiva, algo que assume o lugar da teoria no espaço-escolar – um pensamento baseado no empirismo – que referenda tal conduta, em outras palavras, uma “boa consciência reificada” da prática cotidiana naturalizada que se contrapõe ao discurso sofisticado e complexo da teoria acadêmica. Tudo em nome da sacrossanta “experiência” adquirida ao longo do tempo.

“A máscara do adulto chama-se experiência” diz Walter Benjamin (2002); o mesmo ocorre na escola: para que as coisas continuem no mesmo lugar recorremos freqüentemente à “experiência” docente; quantas vezes já presenciamos o desmonte da teoria, tudo se desmanchando no ar, em benefício da sacrossanta experiência. Posto que a “experiência” transformou-se em trincheira de resistência à teoria. Desse modo, refuta-se o pensamento complexo jogando-o para longe dos muros escolares. Ademais, a experiência no espaço-escolar é entendida como um mero saber empirista fruto do dia-a-dia, uma prática docente isolada, não-reflexiva, restrita à “caixa preta” da sala de aula – sem qualquer contato com o pensamento e com as pesquisas do mundo acadêmico.

Efetivamente, quando nos afastamos das questões teóricas nos aproximamos da banalização da prática. Não temos PRÁXIS, ou melhor, pensamento/ação num mesmo movimento, de tal forma que a banalização da prática substitui o diálogo criativo e a ação consciente.

Todavia, a ausência da teoria acadêmica no espaço-escolar não se restringe às teorias educacionais, mas à própria teoria em si, ou seja, ao pensamento sofisticado e complexo que representa socialmente o real vivenciado. Por essa forma, a questão fundamental em educação é o de estabelecer um vínculo entre nossa prática cotidiana (o que fazemos) e o que se teoriza (o que academicamente pensamos), sem sobreposição ou hiato.

O objetivo desse artigo é o de estabelecer uma observação crítica com referência às práticas docentes que negligenciam a teoria acadêmica – absolutamente, não em termos moralizantes, mas como contingência epocal do capitalismo tardio.

Retirando as camadas de terra

O trabalho é arqueológico – assim, recorremos aos gregos, pois é preciso uma genealogia da prática teórica e da própria palavra (teoria) para que possamos perceber o momento em que não presenciávamos na cultura ocidental a disjunção entre o pensar e o fazer; com efeito, quando uma camada de terra ainda não havia soterrado a práxis. Etimologicamente, o termo advém do verbo *theorein* e significa: observar, contemplar, inspecionar. No grego, o termo não entra em oposição com a práxis; é com a filosofia idealista que presenciemos o início desta oposição. Entre os gregos a ação (*theorein*) não designava um ato privado levado a cabo por um filósofo isolado, mas tratava-se de um ato público (coletivo) afetando diretamente o social. Os indivíduos responsáveis pela observação eram escolhidos entre os melhores cidadãos por sua capacidade crítica – seguramente, por possuir um olhar e um discurso para além do senso comum. Estes indivíduos tinham o título de *theoros* – eram os responsáveis pela ação teórica. A sua função era de ver-e-contar. É obvio que outros cidadãos podiam ver e contar, no entanto, a responsabilidade social de tal ação cabia aos *theoros*, eram responsáveis por julgar objetivamente um fato social. A cidade necessitava de um olhar e de um discurso mais sistematizado e crítico. A teoria fornecia a solidez do fato social – de tal forma que somente o acontecimento teoricamente atestado podia ser tratado como fato. O real para tornar-se público – vivencial – passava por uma instância mediadora, investida de autoridade concedida pela cidade (Godzich, 1989). Para Platão esses cidadãos representavam a categoria social dos verdadeiros “observadores” (Jaeger, 1995) da realidade. Portanto, a teoria, fruto da observação sofisticada do real, estava imbricada à prática social vivida e a ação dos *theoros* tinha credibilidade na comunidade de cidadãos. Em outros termos, não existia entre os gregos qualquer abismo entre a abstração discursiva do real vivido e a materialidade do mundo social.

Pensando em termos educacionais, nossa comunidade, hoje, dissocia os *theoros* (observadores do espaço-escolar) das práticas socialmente vividas na escola, ao mesmo tempo em que o docente negligencia amiúde sua função teórica (observador crítico). Observar e agir na órbita escolar são coisas de ordem oposta – o que para os gregos era por demais estranho. É como se o discurso mais sofisticado e complexo da realidade escolar fosse desnecessário e não fizesse parte do real vivido. Assim, o discurso aceito como legítimo é aquele que simplifica e banaliza as práticas cotidianas – aquele que se respalda na “experiência” cotidiana e que se aproxima das narrativas publicitárias. Diante disso, soterra-se silenciosamente a teoria.

Temos aqui duas questões importantes: a primeira, se refere à especialização funcional da prática docente que brutaliza sua ação, na medida em que o professor não consegue pensar sua prática em termos teóricos, nem mesmo se colocar numa posição de *theoros* (observador crítico do real vivenciado) de sua atividade, destarte, a prática docente se deforma pela ausência dos pressupostos teóricos na ação do dia-a-dia; a outra questão, é a não correspondência ou crédito por parte da comunidade escolar aos *theoros* acadêmicos, no sentido grego, é como se as observações dos *theoros* não correspondessem ao real vivenciado em sala de aula, pois o que eles “dizem” é teoria/abstração e o que “fazemos” é ação/realidade – numa expressão que desde muito se automatizou: “tudo é muito bonito na teoria (abstração), mas na prática

(realidade) é outra coisa”.

Nessa perspectiva há uma disjunção social entre a teoria e a prática que se explica a partir de um contexto maior de reprodução crescente das relações capitalistas extremamente fragmentárias e racionalizantes. Realmente, essa disjunção não é um problema exclusivo da escola moderna, pois está presente na vivência reificada da própria modernidade. O desencantamento racionalizante do mundo contemporâneo, apontado por Max Weber, produziu nos corpos, em contrapartida, uma espécie de encantamento ideológico com ralação a técnica e a tecnologia voltadas, decisivamente, para o mercado. Dado que a máquina para nossa sociedade se posta para além da mera metáfora do social, ela é o próprio paradigma societal que funciona como força motriz racionalizante fragmentando a ação – objetivando produzir um fluxo maior de coisas para o mercado globalitário. Temos assim a construção de um sujeito que sabe fazer, efetivamente, num tempo esgotado pela velocidade das máquinas – onde “time is money”.

Podemos, *grosso modo*, apontar essa disjunção a partir dos filósofos idealistas, entre o final do século XVIII e o início do século XIX, época da consolidação do capitalismo moderno; tempo de crescente disciplinarização do corpo social para a fábrica, momento de definição das identidades nacionais e da construção da escola moderna republicana – com o aumento da sensibilização e do controle sobre a infância. Como resultado, tivemos a crescente especialização das atividades sociais: os teóricos de um lado e os práticos de outro. Com efeito, o fordismo e o taylorismo como paradigmas da produção moderna (fragmentação do trabalho) têm seu equivalente na cultura e no saber, ou seja, o processo de transformação do trabalho artesanal em trabalho industrial com a disjunção do saber criativo (do artesão) da força produtiva (o que engendrou o proletário moderno) tem relação com a crescente especialização do trabalho intelectual no capitalismo – e essa disjunção se intensifica após a Segunda Guerra Mundial com o surgimento da cultura massificada.

Com a sistematização da universalização do saber, paradoxalmente, os centros teóricos se contraíram formando assim indivíduos, como já foi dito, que efetivamente sabem fazer, no entanto, não sabem pensar seriamente o que fazem em seu cotidiano profissional. Tal modelo societal contribuiu para a reificação da ação, solidificando uma estranha ética, na qual assegura-se a ação específica de acordo com um saber institucionalizado, assim, o direito é encargo do advogado, a saúde é responsabilidade do médico, a educação do pedagogo, a disciplina do monitor, a sala de aula (o saber disciplinar) do professor... da mesma forma em que o pensar a prática passou a ser responsabilidade exclusiva do espaço acadêmico, não tendo qualquer relação com a prática em si, portanto, a comunidade de cidadãos não referenda qualquer legitimidade ou vínculo entre observar e agir.

Em face disso, como resultado imediato, temos a formação de sujeitos práticos em sua essência, apartados portanto da ação teórica. Indubitavelmente, nos tempos modernos, uma camada de terra soterrou o *theoros* no sentido grego, hoje, *grosso modo*, a atividade intelectual tende a ser cada vez mais uma função burocrática e específica, restrita ao mundo acadêmico, da mesma forma que o mundo prático se resume a instrumentalização do agir – numa espécie de proletarização da conduta humana.

Da miséria da teoria à prática normalizada

O crítico literário americano Paul de Man² (1989) aponta a disjunção entre a teoria e a prática como uma incapacidade intelectual de erguer uma relação compreensiva entre a contingência da história e a necessidade de um pensamento coerente. Em outras palavras: formular teoria, pensar teoricamente, observar, julgar, uma dada realidade exige uma ação de leitura do social e um comportamento coerente que traduza essa ação. Assim, pensar e agir devem ser comportamentos de mesma ordem.

Atualmente, em grande parte, os discursos que circulam no espaço-escolar estão ancorados numa visão de mundo por demais mecanizada, compartimentalizada e limitada. A naturalização do fazer-escolar e a volatilização da teoria comportam a negação da história e paralisam a dinâmica social da vida em nome de um realismo conservador que compreende a realidade apenas em sua virtualidade publicitária. Assim, em nome de uma visão de mundo basicamente ligada à velha psicologia behaviorista (de estímulos e respostas), da eficiência empresarial, da lógica do mercado, da particularização e da instrumentalização do saber, desregula-se qualquer esforço criativo ou crítico (Giroux, 1997).

Podemos também apontar uma outra visão, complementar, do otimismo ingênuo da auto-ajuda e da mercantilização publicitária do fazer-pedagógico que tem o mesmo efeito imobilizador.

Submersa nesse excesso de controle, a missão de educar transforma-se em mera função administrativa e o pensar teoricamente assume um tom pejorativo, uma mera abstração ou sonho juvenil, tão utópico que no fazer-pedagógico se desmancha no ar, portanto, menos real que o próprio cinema americano.

Com efeito, quando nominamos e mapeamos nossa ação no campo da práxis é relevante compreender o contexto atual em termos de contingência da história e ao mesmo tempo fomentar um discurso-ação ético/coerente numa perspectiva educacional crítica e libertadora. Em tempos de fragmentação, de práticas normalizadas, é indispensável transpor esse abismo que nos aparta da teoria, em outras palavras, é preciso romper com as práticas que asseguram esta visão empresarial da escola, esta mera transposição realista do social, desprovida da ação crítica, da esperança e da transformação. Carecemos, portanto, de um discurso-ação que vá além da linguagem estabelecida midiaticamente e da conformidade (Giroux, 1997), como também, restabelecer o papel da teoria e da prática vivida sem disjunções. Em outras palavras, é fundamental lançar uma ponte no meio desse abismo que inviabiliza a práxis no espaço-escolar.

Por certo, a miséria da teoria (prática não-reflexiva deslocada da contingência histórica) não consegue perceber que o social é politicamente construído, em tensão constante, da mesma forma, que não percebe que a produção de mercadorias e que a esfera publicitária produzem cultura, ou melhor, passaram a ser responsáveis pela reprodução crescente da consciência social. Assim sendo, o isolamento se torna impossível, qualquer unidade particular de ensino, por mais autônoma, marginal ou nova, não pode negligenciar os poderes existentes no corpo social e que se fazem presentes nas práticas escolares (Giroux, 1997).

Embora, isto não implique na afirmação de que o poder do mercado seja o

único atuando exclusivamente; há relações de poder, há a resistência positiva obviamente, há também outros poderes de ordem institucional/burocrática, discentes, docentes e pais críticos ou, infelizmente, autoritários e displicentes, há, ademais, a opressão contra os “anormais” no espaço-escolar etc. No entanto, quando percebemos esses poderes em termos de contingência da história (contexto pós-moderno que pode ser transformado), isto é, em termos de uma narrativa política mais abrangente, é importante, então, levar em conta o poder do mercado no processo de subjetivação social, pois é um passo importante para que possamos a partir daí compreender as relações de poder e as máquinas de subjetivação no capitalismo tardio. Em outros termos, o mercado globalitário flexibiliza as relações produtivas, domésticas e escolares, portanto atua em filigrana e se apresenta nas práticas sociais mais singulares: famílias monoparentais, violência banalizada, exploração do trabalho, incerteza, estresse cotidiano etc.

É bom lembrar que em tempos de mercado total, o mercado também, vai à escola, produz e desregula subjetividades. Ou melhor, o mercado tem um poder que precisa ser politizado.

Por exemplo, como nos furtar dos problemas que atingem nossos alunos e alunas nos primeiros tempos das aulas pela manhã; o cansaço, a desmotivação e a sonolência – quando sabemos que, na maioria das vezes, há uma relação direta com o *écran* dessas “máquinas de visão³”, que colonizam o tempo vivo cotidiano transformando-o em tempo morto no consumo das forças vivas. Posto que vem paulatinamente estendendo o tempo da programação televisiva para manter os indivíduos sobre o “fogo cerrado” das narrativas publicitárias, de tal forma que o horário nobre hoje se estende para além da meia noite. Outrossim, a internet que desconhece o intervalo, consome o tempo socialmente vivenciado e põe no seu lugar o tempo real das máquinas, como resultado reduz progressivamente a vivência cotidiana lançando confusão societária, assim, os indivíduos passam por horas presos ao *écran* dessas máquinas informacionais não havendo discernimento entre o tempo local e o tempo globalitário. Apresentamos aqui apenas dois exemplos, que estão por demais imbricados às mudanças no campo social em tempos de capitalismo tardio que, decisivamente, afetam o fazer-pedagógico.

Nesse sentido, é importante avaliar nossos problemas específicos de sala de aula num campo amplo da contingência histórica e a teoria é um dos elementos fundamentais para essa avaliação, visto que, nos fornece perspectivas para nosso agir cotidiano – engendrando, assim, um pensamento coerente e uma ação pautada na ética.

Das práticas normalizadas só podemos esperar o conformismo e a total subordinação frente às tecnologias de controle do mercado totalitário. Daí a emergência dos discursos de auto-ajuda, dos **PSEUDOPedagogos**⁴ da pós-modernidade, com uma fala carregada de otimismo ingênuo mediada pela alta tecnologia, normalmente utilizam músicas *new age* num tom religioso, as luzes se apagam e os computadores via *power point* tratam de formular imagens sobre imagens, produzindo um *poder-comover*⁶, muito próximo do cinema americano. Um discurso que põe na mesma ordem a missão de educar e o negócio empresarial. Os alunos são decisivamente clientes e nós comerciantes do saber, logo, é num tom agradável e numa linguagem simples que devemos vender nosso produto. Motivar os funcionários e cooptar os consumidores, eis o objetivo final.

Teoria do ensino como práxis

Primeiramente, diz-se, comumente, que a teoria não pode ser ensinada aos alunos e que suas proposições são, essencialmente, abstratas – não correspondendo ao real vivenciado – destarte, o discurso teórico não faz parte do cotidiano, da vida efetiva. A praticidade mecânica da vida e a simplicidade objetiva do discurso publicitário estão por demais presentes nos argumentos que refutam o pensamento complexo esvaziando-o de vida, num pragmatismo abstrato que esgota qualquer espaço-tempo para pensar e transformar a própria vida reificada.

Numa arqueologia da prática docente a teoria se desmancha no ar, há a resistência à teoria, dado que o ensino normalizado negligencia o complexo em benefício da banalização do saber. Diz-se, segundo a “experiência”, que as crianças possuem uma compreensão limitada da realidade, que leituras complexas se volatilizam no ar entre videogames, salgadinhos e refrigerantes... reivindica-se, desse modo, uma infância naturalizada pelas narrativas publicitárias, negligenciando assim o contexto como contingência da história do capitalismo tardio, não havendo espaço para a resistência crítica ao mercado – à vida reificada. Assim, o que temos, numa visão conservadora, são corpos naturalizados e banalizados, incapazes de reagir frente às narrativas de mercado e inaptos à complexidade do saber. Nesse contexto, diz a “experiência”: simplificar é o caminho... é ser didático.

Paul de Man (1989) nos lembra que o ensino não é necessariamente uma relação intersubjetiva, mas, acima de tudo, é um processo cognitivo em que o professor e o aluno se encontram transversal e diretamente envolvidos. Em outros termos, o ensino é essencialmente acadêmico e não pessoal, as analogias entre o ensino e os vários aspectos do mundo do espetáculo ou da assistência social são, na maior parte das vezes, desculpas por se ter renunciado à tarefa de educar. Desse modo, ser didático (simplificar) é negligenciar a “verdade” do objeto em sua complexidade, isso significa, essencialmente, negar o próprio ato de educar.

Realmente, um método pedagógico que não consegue ajustar-se à “verdade” de seu objeto só pode ensinar o engano, ou seja, quando subjugamos a complexidade de nossa ciência em nome do didaticamente correto, estamos decisivamente no campo da farsa. Pois segundo Paul de Man (1989): “é melhor malograr no ensino daquilo que não deveria ser ensinado do que ser bem sucedido no ensino daquilo que não é verdadeiro”.

A sentença “devemos acima de tudo ser didáticos”, esconde a vontade da simplificação e o ajuste do discurso pedagógico às vicissitudes do mercado mediante o uso da linguagem publicitária, em outras palavras, tal sentença resulta na derrota do educador em benefício do “realismo” (mais virtual do que real) do mundo do mercado.

Sem dúvida, carecemos ser, acima de tudo, sinceros, honestos e verdadeiros. Chega o momento em que, segundo Paul de Man (1989) melhor seria “chamar gato ao gato” – sem simplificações e mentiras.

Diante disso, as seguintes palavras de Walter Benjamin (1985) são por demais pertinentes:

Na prática docente a teoria se desmancha no ar: a resistência à teoria no espaço-escolar

Ronaldo Queiroz de Moraes

A criança exige dos adultos explicações claras e inteligíveis, mas não explicações infantis, e muito menos as que os adultos concebem como tais. A criança aceita perfeitamente coisas sérias, mesmo as mais abstratas e pesadas, desde que sejam honestas e espontâneas (...).

Por certo, há uma resistência à teoria no ensino, e essa resistência traduz-se, consoante Paul de Man (1989): “como uma recusa à utilização da linguagem sobre a linguagem, de tal forma que a resistência à teoria é de fato uma resistência à leitura” – a leitura dos textos, a leitura do mundo, a leitura das práticas, isto é, a observação autônoma do real vivenciado. Por essa forma, a miséria da teoria é uma resistência efetiva à própria teoria; é o que preenche a ausência da teoria no espaço-escolar – um pensamento empirista do real reificado. Efetivamente, a miséria da teoria é uma **ANTIteoria** imperialista da total impossibilidade da teoria no espaço-escolar.

A teoria é o pensamento que advém da vida, portanto, longe de mera abstração, ela é vida. Destarte, quando falamos em vida e pensamento é preciso reivindicar uma perspectiva diante da contingência histórica contemporânea. Em contexto globalitário, transformacional, as práticas educacionais necessitam da práxis – de leitura/ação do mundo socialmente posto na dinâmica de seu devir. Por conseguinte, a educação hoje de acordo com Edgar Morin (2001) exige a formação de “cabeças bem-feitas” com capacidade crítica de ação, com a perspectiva de responder aos formidáveis desafios que se apresentam no cotidiano, na política, na economia, em outros termos, para viver a incerteza dos tempos pós-modernos. A contingência histórica contemporânea é a da incerteza, o que exige dos cidadãos uma posição de sujeito do acontecimento diante da crescente coisificação das práticas sociais.

Num mundo informacional não devemos confundir mensagens midiáticas espetaculares com conhecimento, assim, o ato de educar trata de transformar essa informação em conhecimento, e de transformar o conhecimento em sapiência (Morin, 2001) – saber crítico. Em outros termos, a informação advinda do *écran* publicitário deve ser desconstruída em sala de aula a partir do conhecimento teórico, redimensionando-a em seus efeitos de verdade; destarte, do conhecimento passaremos para a sapiência – ou seja, é fundamental a presença de sujeitos bem “formados” para que possam se situar e agir no mundo da informação.

No texto de Paulo Freire (1980) “Pedagogia do Oprimido” podemos resgatar uma categoria epistemológica significativa para nossa práxis cotidiana: o “inédito-viável”. Categoria que surge quando vivenciamos “situações-limites⁶” ou melhor, quando percebemos o contexto (à beira do abismo) como contingência, portanto longe de se estar na fronteira entre o ser e o nada (na impotência absoluta), nós nos mantemos na margem real onde começam todas as possibilidades (na fronteira entre o ser e o ser mais). É nesse momento que podemos viver o “inédito-viável” como perspectiva positiva numa práxis do possível. Para Ana Maria Freire (2000) o inédito-viável “é uma palavra epistemologicamente construída para expressar, com enorme carga afetiva, cognitiva, política, ética e ontológica, os projetos e os atos das possibilidades humanas”. Nesse sentido, não podemos apenas denunciar a atual condição reificante da escola, sem apontar os “inéditos-viáveis” que estão presentes em nossa práxis cotidiana.

Assim, convém aqui destacar o trabalho epistemológico (os “inéditos-viáveis”) de Edgar Morin (2001), que numa ação transdisciplinar, propõe ajustar as práticas

educativas à realidade globalitária, a partir de cinco proposições que se alimentam mutuamente:

1. aptidão para organizar o conhecimento;
2. o ensino da condição humana;
3. a aprendizagem do viver;
4. a aprendizagem da incerteza;
5. a educação cidadã;

Uma proposta teórica capaz de romper com a fragmentação e a simplificação do saber, ao mesmo tempo em que produz sujeitos críticos para a condição pós-moderna – sujeitos transformacionais. Longe da receita de bolo, pois o exercício pedagógico exige diálogo, criatividade e ação coerente, tal proposta trata de questões que podem fazer parte do cotidiano escolar; numa práxis do possível que se contraponha à burocratização e à midiaticização mercadológica do espaço-escolar.

Pensar o possível não significa absolutamente lançar projetos rígidos e mecânicos, apontando proposições tal como presenciamos num manual de aparelho doméstico. Há um desespero e um apego demasiado por saídas curtas e soluções imediatas, ou por exemplos a serem copiados, porém são essas proposições, vinculadas à velocidade das máquinas na solução dos problemas educacionais, que nos empurram na direção da impotência. E essa impotência se manifesta por intermédio da potência conservadora que nega os sonhos e os “inéditos-viáveis” como ações do real vivido – como práxis do possível, quando paradoxalmente, se apega aos “sonhos” reificantes do consumo de imagens sobre imagens da pós-modernidade como se fossem os únicos sonhos possíveis, dado que esses “sonhos” de mercado são mais reais (possíveis) do que as proposições advindas do pensamento crítico; pois, essas proposições são vistas como sonhos utópicos inviáveis já que é impossível ir além das situações limites do mercado total. É como se não pudéssemos dobrar a linha, cruzar o abismo que nos aparta dos sonhos possíveis que se farão “inéditos-viáveis”.

Conclusão

Educar é ação social, culturalmente localizada em contexto específico, logo, paradoxalmente, a modernidade responsável pela disjunção entre a teoria e a prática, por meio do soterramento da práxis, nos fornece a arqueologia como metáfora – ciência capaz de remover as camadas de terra, de retomar da cultura clássica a função pública dos *theoros*, cidadãos responsáveis pela leitura do acontecimento, quiçá hoje possamos diante da incerteza do mundo parar, ver e agir para além desses simulacros publicitários e assim compreender esse “realismo virtual de mercado” como contingência histórica – ou melhor, como “situação-limite” num campo aberto para as mudanças positivas – para os “inéditos-viáveis”.

Decisivamente, a modernidade forjou o especialista, profissional de uma bossa específica. No entanto, nem todas as atividades se prestam a reificação realista do mercado. Edgar Morin (2001) resgata em Freud a existência de três atividades impossíveis por definição: educar, governar e psicanalisar, pois são mais do que

funções ou profissões. Educar por exemplo, ao se reduzir ao mero exercício funcional, transforma a atividade do professor em atividade alienada, de funcionário. E, por sua vez, a profissionalização do ensino leva a redução da atividade docente à de um mero especialista. Assim, para Edgar Morin (2001): “o ensino deve voltar a ser não apenas uma função, uma especialização, uma profissão, mas também uma tarefa de saúde pública: uma missão”.

Diante disso, estamos num campo maior e mais complexo do que o da estreiteza da competência – a missão de educar exige a mesma relação de Andy Warhol com a arte, ou seja, “um prazer no fazer as coisas” e também um diálogo fraterno, e essencialmente, a necessidade de romper com este abismo que nos aparta do observar e do agir centrados na coerência e no pensamento complexo.

A práxis do possível é estrategicamente criativa, numa tática de resistência pedagógica. Tal postura, não se resume à elaboração de trincheiras no afã de apartar-se do mundo do mercado globalitário; porém busca atuar nesse mesmo mundo, com juízo crítico e compreendê-lo como contingência da história passível de mudança.

Sem dúvida, compreender e articular a contingência histórica (contexto pós-moderno) ao pensamento ético/coerente exige uma observação crítica do acontecimento e de práticas pedagógicas criativas, não estabelecendo nenhuma separação entre teoria e prática. A intersecção entre a denúncia/crítica e a intervenção criativa, por meio das propostas e ações alternativas ao mercado reificante é a práxis viável. A leitura do mundo é saber sempre interacional/transformacional com o próprio mundo social – portanto, é no mundo que a teoria se apresenta como prática crítica do real vivido, desse modo resgatar os *theoros* dos gregos é, ao mesmo tempo, dar a teoria à vida cotidiana que lhe foi soterrada pelo concreto da disciplinarização moderna.

Referências Bibliográficas

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Campinas. SP, Papyrus, 1995.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo, Duas Cidades, Ed. 34, 2002.

_____. *Magia e técnica, arte e política*. 4ªed. São Paulo, Brasiliense, Obras escolhidas, vol. 1, 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 8ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. *Utopia e Democracia: os inéptidos-viáveis na educação cidadã*. In: Azevedo, José Clóvis, Gentili, Pablo e outros (Orgs.). *Utopia e Democracia na educação Cidadã*. Porto Alegre. SMED/UFRGS. 2000.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

GODZICH, Wlad. *Prefácio “O Tigre no Tapete de Papel”* In: MAN, Paul de. *A resistência à teoria*. Lisboa, Ed. 70, 1989.

JAEGER, Werner. *Paidéia: A Formação do Homem Grego*. São Paulo, Martins Fontes, 1995.

MAN, Paul de. *A resistência à teoria*. Lisboa, Ed. 70, 1989.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita*. 5ªed., Rio de Janeiro, Bertrand do Brasil, 2001.

VIRILIO, Paul. *Guerra Pura: a militarização do cotidiano*. São Paulo, Brasiliense, 1984.

Notas

² Paul de Man tangencia questões pedagógicas no ensino da teoria literária em seu texto “A Resistência à Teoria”, trazendo observações importantes, mesmo não sendo diretamente um teórico da educação.

³ A máquina de visão é o aparato bélico da indústria cultural que provoca uma lógica de mundo específica – a “lógica paradoxal”, apontada por Paul Virilio - que marca o encerramento de uma lógica da representação pública a partir da ocupação do espaço real. A lógica paradoxal ocupa o não-espaço; é a realidade virtual que domina a atualidade, subvertendo a própria noção de realidade. Esse *écran* produz um “poder-comover” que corresponde ao impacto da máquina de visão sobre os corpos, transformando-os em deficientes da máquina; é o encantamento da tecnologia que se traduz na inércia absoluta dos corpos durante horas em seu cotidiano.

⁴ Com efeito, a escrita de palavras, ao longo do texto, conjugadas por hífen, mistas (ou não) em caixa alta (tais como: fazer-escolar, espaço-escolar, PSEUDOpedagógico, ANTIteoria e outras) não correspondem à conceitos, pois apenas revelam um estilo de escrita que pretende sublinhar imagetivamente observações e críticas referentes à educação.

⁵ Outro conceito de Paul Virilio que busca traduzir e contabilizar o impacto da tecnologia e da velocidade sobre o corpo humano – são a máquinas de visão que nos comovem exercendo poder sobre nós.

⁶ Conceito de Álvaro Viera Pinto apud Paulo Freire in Pedagogia do Oprimido.

Correspondência:

Ronaldo Queiroz de Moraes - Av. Borges de Medeiros n° 1197/304 - Centro - CEP 97010-081 - Santa Maria - E-mail:ronaldo.queiroz@zipmail.com.br

Recebido em janeiro de 2004

Aprovado em março de 2004