

APONTAMENTOS FILOSÓFICOS PARA A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: Necessidade de uma nova hermenêutica

Paulo Fioravante Giaretta*

RESUMO: Este trabalho, em caráter filosófico, argumentativo e bibliográfico, intenta problematizar a conjuntura formativa apresentada aos novos pedagogos, bem como apontar novas tendências e exigências epistemológicas à prática docente no século XXI. Gestado na discussão acadêmica, com ênfase na abordagem curricular e na formação pedagógica, propõe-se a apresentar novas perspectivas e hermenêuticas. Para tanto, partindo do conhecimento das teorias modernas e da delimitação da estrutura educativa adjetivada de pós-moderna, constata-se a necessidade de redefinir os espaços educativos.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia, Educação, Modernidade, Teorias Educacionais, Verdade, Ideologia.

PHILOSOPHICAL INDICATION TO THE PEDAGOGIC FORMATION: Necessity of new hermeneutics

ABSTRACT: This search is characterized as philosophy, argumentative and bibliographic, with the objective to show the formative conjecture presented the new professional of pedagogy, such as to appoint new tendency and epistemology exigency to practice of teaching in the XXI century. Its focus is in academic discussion, with emphasis in approach in pedagogy formation, with the proposal to present news perspectives and hermeneutics for the formation of professional. Starting with knowledge of modern's theory and delimitation of educative structure called post-modern, verify the necessity of determine the educative space.

KEY-WORDS: Philosophy, Education, Modernity, Educational Theory, Truth, Ideology.

1. Introdução

Falar em educação, em específico, no atual contexto, marcado pelos processos de transformação, caracterizado pelas conquistas e vitórias, bem como derrotas e crises humanitárias, existencial ou acidental, o espaço primeiro é o da *indagação*: Educação para que e para quem? Para que tipo de sociedade educamos e

* Acadêmico de Pedagogia, UNIPAR Campus Francisco Beltrão, graduado em Filosofia; Responsável pela Biblioteca da UNIPAR Campus Francisco Beltrão. Endereço: Rua Antonio Paiva Contelmo, nº 395, Francisco Beltrão – Pr. CEP 85 601-251.

nos educamos? Que referencial humano está implícito na educação? E, ainda, como nos indaga o mestre Libâneo, no título de uma de suas obras: *Pedagogos(as) e pedagogia*, para quê?

Desde o início da humana atividade educacional está presente a indagação: da razão mitológica como possibilidade de explicação do real à racionalidade clássica configurada na maiêutica socrática; da razão encavernada de Platão ao sofisma normativo; do “Cogito Ergo Sunt” cartesiano ao idealismo dialético hegeliano (razão explicativa do mundo pela tese, antítese e síntese); da pedagogia intelectualista kantiana, pautada no iluminismo racional (século das luzes), que configura os princípios da educação liberal ao princípio liberal pragmático propriamente dito; do positivismo cientificista de Comte e Durkheim que acena para uma superação do pensamento teológico e metafísico aos princípios do materialismo dialético e histórico que representa a exaltação dos ideais do proletariado; das mais diversas correntes filosóficas e pedagógicas modernas que buscam um princípio viável para a nossa atual prática educacional.

Este espaço de reflexão está permeado pelo mesmo espírito que configura nossa atitude de indagação diante das exigências modernas da realidade educacional. Exigências que acenam para uma constatare emergência e mudança de paradigmas, que concentram em si novas perspectivas. Para tanto, postulamos uma atitude acadêmica indagativa, capaz não de fornecer respostas, mas de orientar a problematização que intenta contemplar a formação dos profissionais da educação, encerrando em si uma postura ética e um compromisso social, valendo-se da ação dialogal, reflexiva e autocrítica.

Para tal objetivo, esta abordagem respeita alguns passos didático-metodológicos, além de evidenciar a busca a um olhar crítico sobre a Filosofia da Educação e sua ação específica na formação dos professores, para caracterizar os desafios que emergem da formação dos professores para a Filosofia da Educação.

2. Das Torias Modernas da Educação á Viabilização de uma Teoria Pós-Moderna

Na busca de fundamentar nossa reflexão-indagação sobre a importância e o papel da Filosofia da Educação para a formação dos professores, no curso de pedagogia, crê-se ser conveniente iniciar-se buscando a sistemática fundamentação nas mais expressivas e revolucionárias teorias educacionais modernas: Herbart, Dewey e Freire, bem como o aceno a uma nova teoria, teoria pós-moderna, que viabilizará e fundamentará nossa reflexão posterior.

A teoria educacional fundamentada em Herbart, neokantiana,¹ interessava-se no homem concebido dentro dos esquemas do humanismo, proveniente do século

¹ Esta filosofia neokantiana, fundamentada na tese de Kant, afirma ser o Sujeito, o completo sujeito racional, pertencente ao campo transcendental – pensar o homem e a razão humana como que estando em um campo necessário e universal. Afirma GHIRALDELLI, Jr, P (2000) que “Os homens empíricos, com

XVIII, e, em vigor, no então século XIX, propõe que o centro das atenções seja o “cérebro”, o aparato intelectual, o funcionamento psicológico do aparato intelectual e a possibilidade de seu estudo empírico. Compreendia que as percepções e os conceitos eram guiados pela razão e, guiados por ela, considerava que as motivações, os interesses do homem, da criança seriam comandados pelo seu intelecto – “o pensamento”- (GHIRALDELLI, 2000), ou seja, por seus conceitos dirigidos racionalmente.

O próprio Ghiraldelli resume, dizendo que “tratava-se do funcionamento de “massas” que se moviam a partir da intelecção, ou seja, do aprendizado de conceitos no cérebro humano”. Acrescenta ainda:

“O ensino e o aprendizado(...), deveriam partir dos conceitos morais e intelectuais, expostos e aprendidos segundo sua forma lógica ou histórica. Estes se incumbiriam de ir despertando cada vez mais o cérebro para outros conceitos, por atração das massa intelectuais movidas por esses conceitos” (GHIRALDELLI, 2000, p.15).

Tem-se, portanto, ao intelecto a tarefa de ser o carro-chefe, delimitando o interesse e motivação no processo de aprendizagem e conhecimento.

Para a teoria educacional fundamentada em Dewey, este carro-chefe não é o intelecto, mas os “interesses” que são, embora, de base psicológica, gerados nas situações de experiência humana com o meio (DOLL, 1997). Delimitava, assim, que a criança não se constitui em uma antítese do adulto, mas, que, a partir de seus interesses e motivações, ela desenvolvia um campo de conhecimento específico. Hegel compreende a construção e estruturação social como um processo histórico que, no campo da educação, mais tarde, influencia até mesmo o epistemólogo Piaget que sacraliza esta abordagem a partir de sua constatação: “Mais importante que aprender é ‘aprender a aprender’” (GHIRALDELLI, 2000).

Também em Paulo Freire - fruto do período pós-Segunda Guerra Mundial e da emergência da noção de Terceiro Mundo -, o “aprender a aprender” tem grande relevância, já que a sua teoria educacional gira em torno do pobre e do desenraizado. Compreende que é necessário entender os processos contínuos de mudanças do mundo moderno e poder influir diretamente neles. Em sua obra *Educação e Mudança*, mostra que, ao lado da “conscientização”, a “mudança” constitui-se em um tema gerador de sua prática teórica (FREIRE, 1999).

Kronbouer, buscando a fundamentação filosófica da conscientização em Paulo Freire, atesta, tendo como referência as reflexões do prof Erani M. Fiori:

seus aparatos intelectuais empíricos, para serem verdadeiramente homens deveriam funcionar com as propriedades que Kant atribui ao homem transcendental, aquele agente ideal dotado de sensibilidade (aparato perceptor e intuitor), entendimento (aparato já formado de categorias e formador de conceitos) e razão (aparato formado e formador de idéias, ideais e de vontade – vontade racional e não mero desejo)”.

“Que os fundamentos filosóficos implícitos em sua proposta pedagógica, trata-se de uma reconstrução da metafísica na perspectiva da fenomenologia e da dialética, elucidando a antropologia filosófica e a epistemologia que perpassa a sua proposta”. (KRONBOUER, 1998, P. 29).

Segundo Doll (1997), as teorias educacionais fundamentadas em Herbart, Dewey e Freire – ao menos em parte – estão pautadas em uma expressão “paradigmática fechada”, herança direta do modelo moderno justificado pela racionalidade metodológica de Descartes e da afirmação da ordem física instaurada por Newton.

Pode-se, ainda, compreender um Freire que acena a traços do pós-modernismo, especialmente do pós-modernismo social crítico. Para Michael Peters, as “tendências pós-modernas” do trabalho de Freire, dão-se, especialmente, na “ênfase na textualidade, no texto e nos textos análogos para o entendimento do mundo; na ênfase na subjetividade, experiência e cultura; e, em alguma extensão, seu entendimento da opressão e o exercício do poder” (PETERS, 2000).

Concomitantemente à construção das teorias educacionais modernas – Herbart, Dewey e Freire que, por sua vez, já acenam para a construção tida como pós-moderna - em face à filosofia da educação - convém citar uma nova postura pedagógica que, na linguagem de Ghiraldelli (2000), denomina-se “pós-virada em favor das narrativas”, ou “Pós-narrative tur”. Não se constitui em uma teoria consolidada, mas, que, de forma comparativa à educação moderna, representa uma construção pós-moderna à filosofia da educação, embora careça de uma definição e de estruturação filosófico-pedagógica.

Esta teoria materializa-se em meio à postura de uma nova geração de professores que se sentem comprometidos com a fertilização da imaginação e a não se conformarem com os saberes já instituídos, Peters (2000), caracteriza-se esta busca do novo como um comportamento intrínseco à nova geração de alunos; é a busca do novo que exige novos métodos, novas formas, novos processos de ensino, nova postura docente, nova compreensão da realidade e nova postura diante da realidade e das “verdades” apresentadas ou pesquisadas, novos espaços - lugar - tempo (BERTICELLI, 1997). Mas, esta glorificação da imaginação, claro, é mérito de professores que sabem onde está despontando o novo, por saberem o que é o velho. O saber constituído numa relação de dependência e respeito.

Costumou-se definir a pós-modernidade como sendo um processo revolucionário de negação da modernidade e de seus processos hierárquicos de verdade, bem e sujeito. Porém, não há consenso entre os autores sobre a expressão pós-moderna. Não se trata de uma expressão simples. Doll (1997), valendo-se de Griffin, afirma “que o pensamento pós-moderno representa uma reavaliação crítica dos modos modernos de pensamento; ele questiona as rígidas dicotomias criadas

pela modernidade entre a realidade objetiva e a experiência subjetiva” (1997). Sanfelice (2001), tratando da pós-modernidade, globalização e educação, liga a pós-modernidade ao surgimento da sociedade pós-industrial, na qual o “conhecimento” torna-se a principal força econômica de produção. Delineia, assim, uma nova subjetividade, na qual perde-se o senso ativo da história.

No atual contexto de práxis histórica, em que a realidade ganhou dimensões plurais, tem-se que ter cuidado com a “apresentação da realidade” que se fizer aos alunos, pois, o contexto educativo não mais aceita conceitos metafísicos hierarquizados. Tudo passa a ser questão problemática e exposta a debates, por diversos tipos de narrativas – cinematográfica, da leitura, das artes, da “Indústria cultural” (LIMA, 2000). O que se chama realidade passa, assim, a ter várias descrições. É neste novo contexto, tido por muitos intelectuais como pós-moderno que a filosofia, enquanto ação educativa deve buscar suas novas “sínteses de verdades”.

2.1. Noção de verdade e sua importância para a filosofia da educação

A noção de verdade carrega sua importância, pode-se afirmar, de forma inerente e necessária à conotação epistemológica e hermenêutica do próprio termo educação e, de forma mais específica, quando se fala a respeito da educação. É impossível imaginar uma turma de discentes frequentando um espaço acadêmico sabendo, de antemão, que o corpo docente está ali para ministrar inúmeras inverdades referidas ao conteúdo de especulação e pesquisa. Nas palavras de Ghiraldelli (2000) “é impossível acreditar, ao menos filosoficamente, que haja aula, se o discurso pedagógico do professor, se não completamente, ao menos em grande parte, seja verdadeiro”.

Porém, o modelo educacional filosófico, pautado na emergente fundamentação pós-moderna, apresenta, de imediato, um novo problema. É o problema da redefinição do que venha a ser a verdade. Ou como diria Nietzsche, por que sempre a verdade?

A importância da definição de verdade é reconhecida e dá-se como necessária na estruturação filosófico-pedagógica do discurso educacional, mas, o que se apresenta como necessário e emergente é a sua nova definição e abordagem em face ao novo contexto, exigências e desafios educacionais cobrados pela estruturação pós-moderna (DOLL, 1997). Ou seja, será que a expressão moderna, embalada pelas teorias tradicionais de verdade, representante do campo metafísico – pela qual perguntamos o que é a verdade - ainda é pertinente, e mais, responde às novas indagações?

A pós-modernidade em educação torna os professores, pais e intelectuais, em geral, desconfiados de que essas teorias² não tenham razão quando dizem estar certas porque fundamentadas em um discurso da filosofia da educação que garante,

² Estou falando aqui das teorias tradicionais baseadas em Herbart, Dewey e Freire que fundamentavam a noção moderna, metafísica da verdade.

na base, a verdade da relação ensino-aprendizagem, ou a verdade da natureza do homem, da criança e da educação. Eles começam a ver novos problemas educacionais que essas teorias não puderam ver, por não se apresentarem tão à vista como se apresentam hoje.

Ghiraldelli (2000), buscando uma contextualização para o discurso da verdade, apresenta a mesma dividida em duas teorias fundamentais: as teorias *tradicionais ou substantivas* (que, por sua vez é, ainda, subdividida em: teoria da correspondência, coerência e pragmatista), que estariam ligadas ao paradigma moderno em filosofia da educação; e as teorias *deflacionárias* que representariam a solução oferecida à filosofia e à filosofia da educação para a uma situação pós-moderna.

As Teorias tradicionais, como já especificadas, representam as teorias robustas carregadas do essencialismo metafísico, que norteia toda a concepção educacional na abordagem moderna. Mas é a teoria deflacionária / minimalista que, no momento, torna-se relevante, enquanto representa uma possibilidade e solução para o debate pós-moderno em filosofia da educação. Mas o que é o deflacionismo? O deflacionismo constitui-se em uma movimentação filosófica que busca dessubstantivar, dessencializar a verdade, ou seja, desprovê-la de qualquer conotação metafísica.

“...a perspectiva deflacionista nega que haja uma questão como esta, a saber, “qual a natureza da verdade?” Em geral o filósofo deflacionista, expressa isto dizendo que a verdade não é uma propriedade “real”, ou “robusta”, ou uma propriedade metafisicamente interessante, ou até mesmo que a verdade não é, absolutamente, um predicado. Na sua maioria os deflacionistas sustentam que a noção de verdade é “redundante”, isto é, o que falamos sobre a verdade é algo puramente formal”. (GHIRALDELLI, 2000, p. 17).

Tratando das questões implícitas, a filosofia da educação e os mecanismos da verdade e do discurso pedagógico, na abertura do século XXI, Ghiraldelli (2000) afirma que a verdade e o verdadeiro, para os deflacionistas, não pertencem ao campo metafísico, mas sim ao campo da pragmática da linguagem. Portanto, não cabe mais à filosofia da educação fundamentar – ao menos no sentido de conferir bases metafísicas – o discurso pedagógico. Sua importância não recai mais na responsabilidade de conferir às teorias pedagógicas um critério de verdade excepcional. Não tendo como imperativo descobrir a “natureza da verdade”, pois, no novo contexto não se pode mais discutir a verdade no campo metafísico, mas somente no campo da pragmática da linguagem, confere-se a ela uma nova atividade, que é observar e redefinir os vários discursos provocados pelas várias pedagogias.

Em sua abordagem sobre o currículo, na perspectiva da pós-modernidade,

Doll radicaliza o seu discurso:

“Nós estamos diante do século XXI, do terceiro milênio, dominados por fortes elementos de dúvidas e medos. Se temos alguma fé, e eu espero que sim, é uma fé baseada na dúvida, não na certeza. O que fazemos – e precisamos fazer – fazemos sabendo que está errado; não temos mais o sentido de certeza e correção, no sentido universal e metafísico proposto pelos modernistas. Tal correção (ou verdade) absolutamente não existe. Em vez disso tomamos determinadas decisões que esperamos serem as corretas para este momento, para esta época e lugar” (DOLL, 1997, p. 76).

Bardiou (2002) em sua obra “Para uma Nova Teoria do Sujeito”, esforça-se por desvincular a verdade do juízo. “A verdade não é limitada à forma do juízo”. Adequando, assim, o princípio da verdade ao fenômeno da novidade e chamando de saber, propriamente, o que é transmitido, o que se repete. Faz, assim, pensar-se na verdade como um processo real. “A verdade nunca é redutível a uma figura estabelecida do saber [...]. Uma verdade é uma espécie de buraco no saber. Pode-se pensá-la, mas não conhecê-la” (BARDIOU, 2002).

Importa observar-se que estes novos comportamentos filosóficos influem de forma direta sobre o discurso pedagógico e, de forma implícita, na formação dos professores do século XXI.

2.2. Educação do Professor

Face às noções de verdade, aqui desenvolvidas, evidencia-se a redefinição das mesmas em coerência às exigências pedagógicas contemporâneas, adjetivadas de pós-modernas em suas exigências técnicas e epistemológicas.

Dentro da prática docente vive-se um momento de transição paradigmática, que não pode ser desconhecida ou ignorada pelos professores, pois tal possibilidade levá-los-ia a lecionar nos moldes da tradição, dentro de certezas fixadas no passado, o que a caracterizaria como um apego às metanarrativas e ao desenvolvimento de verdades metafísicas, universalistas (DOLL, 1997). Nos novos tempos e exigências o docente não necessita apenas de didática e metodologia, mas de uma formação que o construa como um verdadeiro intelectual público.³

Dentro da perspectiva da formação para a docência, o pós-modernismo é

³ O termo intelectual, aqui, designa uma categoria social que se distinguiria pela instrução, pois exerceria atividade especializada. Compreende também o escritor, o artista, o cientista, o estudioso (professor?) que, por meio do fazer cultural, tem uma certa influência pública. O público, como adjetivo filosófico, designa o conhecimento que não pertence à esfera privada, é tudo aquilo que pode ser participado ou comunicado pela linguagem nas suas diferentes formas. Ver LEITE, D. ET AL. *A avaliação institucional*

definido, filosófica e pedagogicamente, como uma superação do intelectualismo elitista, tido como vanguarda da movimentação social e donos de seu destino, propondo uma pluralidade de vozes e narrativas em torno da demanda de novos atores sociais que contemplem as suas diferenças culturais; negação de sistemas teóricos de referência quer científicos, ideológicos ou religiosos (Ghiraldelli, 2000). Estas idéias são bem especificadas por Libâneo que rejeita as idéias mestras formuladas no âmbito do iluminismo e da tradição filosófica ocidental.

...a existência de uma natureza humana essencial, a idéia de um destino humano global ou coletivo, a idéia de que os fatos, os acontecimentos, as opiniões, se juntam numa totalidade, a idéia de que se pode ter uma teoria condutora da nossa ação pessoal e coletiva. Em troca dessas categorias universais, haveria ações específicas de sujeitos individuais ou de grupos particulares, existências particulares e locais, diferenças culturais, éticas, raciais. (LIBÂNEO, 2000, p. 167).

E, mesmo quando analisa a obra de Tomás T. da Silva (1994), *O adeus às metanarrativas*, caracteriza as críticas mais marcantes do pós-modernismo:

...rejeição das metanarrativas, descentração do sujeito e sua consciência do centro do mundo social, desconfiança da noção de razão universal, análise e crítica das estruturas de poder, rejeição dos dualismos e oposições binárias tipo opressor/oprimido, teoria/prática, etc., crítica à idéia de que a razão possa constituir-se em fonte de autonomia e emancipação. (LIBÂNEO, 2000, p. 175).

Por meio delas, tenta fornecer ao educador pistas para o seu posicionamento ou reposicionamento, em face dessas características e exigências.

No atual contexto faz-se presente a análise e a indagação filosófica sobre a prática da docência: as decisões sobre o que ensinar/aprender mostram-se, ainda, como forma de controle do conhecimento que, numa perspectiva histórica, vão passando de geração em geração, ou configura-se por formas plurais de vozes e narrativas? Nas decisões do fazer docente, as vozes e mensagens reproduzem mecanismos de controle do conhecimento próprios do seu capital cultural, ou criam-se possibilidades para a criação da intelectualidade pública?

Como já especificado em outro momento, Doll (1997) alerta que não se trata de refutar a base moderna e nela o conhecimento instituído e sistematizado, mas sim de inserir e estruturar filosófica e pedagogicamente a ação educativa ao novo

e os desafios da formação do docente na universidade. In: Docência na Universidade. 2ª ed. Campinas – SP: Papirus, 2000, p. 48.

contexto contemporâneo com suas implicações específicas, possibilitando a aproximação do processo ensino-aprendizagem do real sócio-cultural a que se está inserido de forma concreta.

Possibilitar a formação de um docente com posturas inovadoras, diante do atual contexto, significa redefinir as metas, as bases e a estruturação filosófica de suas buscas no campo da ação do ensino, pesquisa e extensão. Para tanto, Masetto (2000) acena para a possibilidade de uma formação que represente uma ruptura com a hegemonia da racionalidade cognitivo-instrumental e suas relações de poder hierarquizadas; o reconhecimento de outros saberes que não, necessariamente, encontrem-se dentro das instituições; uma subordinação da aplicação técnica da ciência aos valores éticos (reflexivos) e morais (normativos) da vida social; Uma vivência da democracia por meio do desenvolvimento de comunidades argumentativas e interpretativas abertas à sociedade, formação que questione os modos de vida, a disciplinaridade e todas as questões pertinentes ao viver e ao ser humano; que viabilize uma produção de conhecimento que rompa fronteiras, recrie-se e ressignifique-se, constantemente, em face das realidades e mudanças da sociedade, dos processos de comunicação e de produção de vida material e da vida social e cultural. E, conforme a fala do Libâneo (2000), na construção de sua pedagogia *stricto sensu*⁴ e que contribua para a construção de uma *sociedade pedagógica*, enquanto corresponda à escola dotada com uma dimensão global e permanente, correspondendo ao alargamento da função educativa e às dimensões da sociedade na sua totalidade.

As Universidades devem absorver as necessidades do momento histórico e possibilitarem a formação de docentes – profissionais da educação - que sejam capazes de serem reflexivos sobre a sua ação educativa (GIROUX, 1997). Diante do desenvolvimento da “sociedade da informação”, o professor não se pode deixar conduzir por linhas retas, ou seja, por uma ação pedagógica linear, pelo fato de que o professor não poderá mais oferecer ao seu aluno a mesma prática pedagógica que foi oferecida a eles em sua formação.

Segundo Masetto (2000), a formação precisa ser encarada como um processo e que seja permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais.

⁴ Libâneo (2000, p. 31) entende que a pedagogia deve formar o pedagogo *stricto sensu*, enquanto profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas sócio-educativas de modo formal e não formal e informal, decorrentes de novas realidades - novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação das formas de lazer, mudanças nos ritmos de vida, presença dos meios de comunicação e informação, mudanças profissionais e desenvolvimento sustentado, preservação ambiental etc. – não apenas na gestão, supervisão e coordenação pedagógicas de escolas - como também na pesquisa, na administração de sistemas de ensino, no planejamento educacional, na definição de políticas educacionais, nos movimentos sociais, nas empresas, nos serviços de lazer e animação cultural, na televisão, no rádio, na produção de vídeos, filmes, na requalificação profissional etc.

As práticas na formação do professor devem criar espaços para contemplar uma dimensão coletiva, em que os professores possam discutir, refletir e produzir os seus saberes e os seus valores. A proposição de formação continuada num processo participativo leva o professor a sair de seu isolamento em sala de aula, e esse desafio o impulsiona a discutir com seus pares sobre sua ação docente. (MASETTO, 2000, p. 64).

Giroux (1997) alerta para o problema da formação dos professores que intenta – política e ideologicamente - ser um mero exercício para o domínio dos fatos. Enfatiza que o mesmo se constitui em um treinamento técnico e linear, objetivando o domínio quantitativo das técnicas pedagógicas e dos recursos didáticos, sem um mínimo aceitável de reflexão qualitativa.

Em síntese, face às exigências contemporâneas, convém afirmar-se que o professor precisa ser crítico, reflexivo, pesquisador, criativo, inovador, questionador, articulador, interdisciplinar e saber praticar, efetivamente, as teorias que propõe aos seus alunos. Demo (1996) acrescenta que o professor necessita de elaboração própria, precisa saber teorizar suas práticas, carece de atualização permanente, precisa dominar a instrumentalização eletrônica, saber avaliar a aprendizagem. Isto tudo, porém, quando posto à luz da filosofia e sua redefinição interpretativa da verdade educacional, não nega ser um discurso permeado por ideologias específicas, não necessariamente negativas, mas que requerem uma investigação filosófica.

3. Conclusão

O contexto real que se apresenta gera uma situação, sem dúvida, um tanto paradoxal, definindo uma inversão valorativa, uma mudança paradigmática, onde os homens, que deveriam ser sujeitos são, na verdade, os objetos. Karl Marx (1982), em seu estudo sobre o capitalismo e na formulação de sua crítica à doutrina liberal, torna-se um dos primeiros intelectuais a buscar trabalhar a relação ideológica na estruturação social, econômica e política moderna. Opõe-se ao discurso liberal que diz ser o homem livre e agente, mas que, na verdade, não passa de um discurso ideológico, um discurso que revela e esconde, ao mesmo tempo, um conceito que favorece o poder, o *status quo* vigente, a situação real que é a vida sob o capitalismo e sua relação de classe.

Embora a ideologia permeie as mais insuspeitáveis esferas da vida humana: educação familiar, escolar, os meios de comunicação de massa, as prisões, as indústrias etc., nunca conseguirão determinar, de forma total, o pensamento humano criando, assim, espaços para crítica e conscientização.

Segundo Ghiraldelli (2000), o discurso não-ideológico é aquele que visa ao preenchimento das lacunas pela procura da gênese do processo. Não se trata da

construção de um discurso pleno, detentor da legitimidade do valor de verdade, mas sim a elaboração da crítica, do contradiscurso que revele a contradição interna do discurso ideológico e que o faça explodir.

Maria Isabel da Cunha (2000) retrata o fluxo reprodutor da ideologia dominante, dentro do contexto educacional, quando compreende que a escola, como instituição social, determina em seus próprios integrantes, os comportamentos que deles se espera e, ao mesmo tempo, é determinado pelo conjunto de expectativas que a sociedade faz sobre ela. O modelo de sociedade define o modelo de escola, tornando a relação professor-aluno cúmplice da pretensão social deliberada aprioristicamente sobre ambos.

CHAUÍ (2002) define que a “ideologia resulta da prática social, nasce da atividade social dos homens no momento em que estes representam para si mesmos esta atividade”. O que caracteriza a definição dos papéis escolares de forma ideológica passa pelas formas de produção e distribuição do conhecimento.

A educação, segundo REBOUL (2000), é um processo que visa a tornar o homem realmente humano, levando-o para o plano de auto-realização na dimensão pessoal e intersubjetiva. A filosofia e a educação esbarram na ideologia desenvolvendo uma ligação provocativa e contestadora. Sendo que a filosofia apresenta-se como questionamento radical.

Mais do que propor uma solução, ou uma verdade instrumental ao educando diante da alienação ideológica, a filosofia da educação capacita-se a instigá-lo a desenvolver uma postura crítica, o que atribui ao educador uma especial e específica tarefa: despertar a consciência de não se deixar iludir por forças que controlem o seu destino, que assumam o comando e o controle da sua realidade.

É com esta intenção que Barticelli (1998) fala sobre a pós-modernidade como o espaço da “diversidade, variedade, singularidade, descontinuidade e pluralidade”, apregoando ao campo do conhecimento uma ruptura com a ideologia da abordagem moderna do espaço (lugar) e tempo: “os lugares do conhecimento se multiplicam, numa rede sempre mais complexa, segundo as possibilidades que os novos meios de comunicação propiciam”. Faz-se necessário compreender que o lugar do aprender e da informação multiplica-se impondo uma nova lógica, uma nova hermenêutica.

A educação tem por missão contribuir para a instauração da cidadania e da democracia. Sendo que seu investimento deve dar-se na perspectiva construtiva das dimensões, tendo por desafio imediato e essencial a preparação das novas gerações para o trabalho, para a vida social e para a cultura da subjetividade, sem degradá-las, sem submetê-las à opressão social ou aliená-las. Tendo consciência de que o homem vive em uma sociedade concreta, historicamente determinada, e que as relações de produção, as relações políticas e as simbolizações culturais são, particularmente, alienadoras.

A educação do futuro deve preparar as próximas gerações para viver e funcionar em uma sociedade pluralista, construindo seu espaço de democracia na superação das barreiras de classe, fornecendo um ambiente em que as diferenças de classe econômica não tenham importância e privilégio. Para ser democrática, a educação tem que ser viabilizadora de oportunidade global e distinta, livre de qualquer determinismo alienante e dominador.

4. Referência Bibliográfica

- BADIOU, A. **Para uma nova teoria do sujeito**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- BERTICELLI, I.A. Da escola utópica a escola heterotópica: educação e pós-modernidade. **In: Educação e Realidade**. V. 23, Nº 1. Jan/Jun. 1998.
- CUNHA, M.I. **O bom professor e sua prática**. 11 ed. Campinas: Papirus, 2000.
- DEMO, P. **Política Social, educação e cidadania**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1996.
- DOLL, Jr. W.E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Artes Médicas: Porto Alegre, 1997.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1999.
- GHIRALDELLI, Jr. P. **O que você precisa saber sobre filosofia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- _____. **Estilos em filosofia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- GHIRALDELLI, Jr. P. (org). **O que é filosofia da Educação**. 2 ed. Rio de Janeiro. DP&A. 2000.
- GIROUX, H.A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KRONBOUER, L.G. Acerca de Paulo Freire: fundamentos filosóficos da conscientização. **In: Estudos Leopoldenses – série educação**. São Leopoldo – RS. V. 2, Nº 3, 1998.
- LIBÁNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- LIMA, J.C. Hipnose populista. **Folha de São Paulo**. São Paulo: 12/04/1998.
- LOMBARDI, J.C. (org). **Globalização, pós-modernidade e educação**. Autores Associados: Caçador – SC, 2001.

MASETTO, M. (org): **Docência na universidade**. 2 ed. Campinas: Papyrus, 2000.

REBOUL, O. **A filosofia da Educação**. Lisboa – Portugal: Edições 70, 2000.

Data de Recebimento: 16/05/2003.

Data de Aceite: 02/07/2003.