

Notas Acerca da Pedagogia

Débora Mazza

Resumo

O artigo aborda a identidade científica da Pedagogia enquanto campo que se ocupa da teoria e da prática educativa. Insere a construção da Teoria Pedagógica na interface com as disciplinas de conteúdos específicos, com as áreas que dão apoio epistemológico e com a ampliação dos espaços pedagógicos da sociedade atual.

Abstract

This paper is an approach of the scientific identity of Pedagogy while a Knowledge field that deals with the educational theory and practice. It inserts the construction of the Pedagogic Theory in the interface with the disciplines of specific contents, with the areas that give them epistemological support, and with the amplification of the pedagogical spaces in the actual society.

Palavras-chave: Pedagogia, Teoria pedagógica, Prática educacional

Dentre os processos sociais contemporâneos destaca-se a multiplicação dos espaços educativos e a aparente ampliação do conceito do que vem a ser Educação. O antropólogo Carlos R. Brandão expressou bem esse processo dizendo:

“nenhuma sociedade conseguiu escapar da necessidade de desenvolver práticas educativas, de um ou de muitos modos todas se envolveram com processos de ensinar, aprender, aprender para ensinar, ... em diferentes mundos a educação existiu de diferentes modos: em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultores ou pastores nômades; em sociedades camponesas, em países desenvolvidos e industrializados; em mundos sociais sem classes, de classes, com este ou aquele tipo de conflito entre as classes; em tipos de sociedades e culturas sem Estado, com um Estado em formação ou com ele consolidado”. (Brandão 1981: 7-9).

Brandão apresenta as práticas educativas como um fenômeno tão antigo quanto a sociedade e tão variado quanto as múltiplas formas que os agrupamentos humanos foram experimentando tendo em vista as possibilidades ambientais, a instrumentalidade técnica e os impulsos criadores.

Transpondo essas idéias para os nossos dias constatamos que a sociedade moderna impulsionada pelo desenvolvimento científico, econômico, ambiental e tecnológico multiplicou os recursos que possibilitam a

circulação dos bens materiais e simbólicos. As tecnologias da comunicação consolidaram o entendimento da educação como um fenômeno difuso que ocorre em vários lugares e de muitas formas.

Quando retomamos o sentido etimológico da palavra educação, encontramos na origem latina duas matrizes com significados próprios: *educare* que refere-se a alimentar, cuidar, criar, tanto as plantas quanto os animais e as crianças; e *educere* que liga-se a tirar para fora de, conduzir para, modificar um estado. Podemos, portanto, dizer que o conceito de educação desde sua origem carregava um sentido amplo e múltiplo envolvendo intervenções externas que visavam a adaptação do comportamento dos educandos as exigências e expectativas de um determinado meio social até atitudes que buscavam o desenvolvimento de processos internos segundo a natureza biológica e psicológica inata no educando.

Mialaret fez uma observação que, a meu ver, sintetiza esses dois movimentos e encaminha alguns conflitos entre diferentes escolas que contribuíram no campo da educação. Ele diz:

“Alimentar e educar. Não serão estas as duas tendências seculares e freqüentemente em conflito de uma educação ora preocupada antes de tudo em alimentar a criança de conhecimentos, ora em educá-la para tirar dela todas as possibilidades?” (1976: 11).

Adaptar e instigar, eis os movimentos que

perpassam a história das práticas educativas.

Quando observamos as definições clássicas de educação passando por Comênio, Pestalozzi, Froebel, Locke, Rousseau, Durkheim, Dewey,...é possível apontar que eles são unânimes em considerar a educação como um processo de desenvolvimento, onde o ser humano continuamente se transforma. As distinções assentam na tônica dada ora às disposições internas, ora às influências do ambiente externo, ora a ação recíproca entre ambos no processo de desenvolvimento da personalidade; e na finalidade ou ideal que se busca através da educação.

Nesse sentido a ampliação do conceito de educação não é uma tendência nova ela apenas se reveste de singularidade dada à complexidade da sociedade em que vivemos, a diversificação das atividades educativas e as inovações presentes no campo das tecnologias da comunicação. Acreditamos que este cenário afeta a Pedagogia enquanto campo que se ocupa da teoria e da prática educativa.

Se é verdade que a etapa atual da modernidade se caracteriza pela gestão do conhecimento através das novas tecnologias da comunicação que multiplicaram as possibilidades de acesso, internalização e consumo de saberes e de modos de ação; então estamos diante de uma sociedade genuinamente pedagógica.

Canclini (1989) diz que vivemos hoje culturas híbridas em que o poder pedagógico apresenta-se pulverizado pelos espaços formais e não formais das esferas pública e privada que envolvem a escola, a família, os movimentos sociais, os meios de comunicação, as relações de vizinhança, as instituições não escolares, as organizações do mercado, os espaços culturais, etc. Para o autor o desenvolvimento moderno distribuiu os objetos materiais e simbólicos em lugares específicos e diversos: as mercadorias de uso cotidiano nos mercados, os objetos que rememoram o passado nos museus de história, os objetos de valor estético e artístico nos museus de arte, os objetos sacralizados nos templos. Ao mesmo tempo as mensagens que veiculam sobre a existência, o consumo, o uso e o valor hierárquico desses objetos circulam pelas escolas, programas de televisão, vídeos educativos, revistas, jornais, livros... São processos educativos múltiplos e difusos que falam das coisas, das formas de uso, das possibilidades de consumo, das várias linguagens; e que organizam os espaços sociais e prescrevem os comportamentos individuais, os modos adequados de perceber, participar e circular por cada

situação. Para Canclini ser educado em uma cidade moderna consiste em saber distinguir entre o que se compra, o que se usa, o que se rememora, o que se goza simbolicamente...; implica em saber transitar pelos diferentes espaços sociais que guardam de forma fragmentada os saberes e os objetos. Para ele a educação não se vincula mais ao domínio de um acervo definido de conhecimentos prescritos e sim a mobilidade de transito nas culturas híbridas.

Concomitante a esse processo de ampliação do conceito de educação através da percepção da multiplicação das práticas e dos espaços pedagógicos na sociedade atual, consideramos importante retomar os processos formativos que constituem o objeto de estudo da Pedagogia assim como a relação que esta veio assumindo no conjunto das ciências que estudam o fenômeno educativo.

1. A Configuração da Identidade Científica e a Situação da Pedagogia

No encaminhamento da Pedagogia como ciência da e para a prática educativa faz-se necessário definir uma noção de ciência e a possibilidade de construção de teorias a partir de situações práticas.

Ribes (1982) formulou dois critérios definidores da identidade epistemológica de uma dada ciência. Para ele, a identidade de uma ciência configura-se inicialmente, a partir de sua especificidade epistemológica, vale dizer, como modo de conhecimento científico. Em segundo lugar, se define em termos da demanda de trabalho com um valor de troca que uma sociedade concreta lhe impõe.

Isso significa que se uma ciência possui especificidade epistemológica como área do conhecimento, é este o critério que, primeiramente, se aplica para assegurar sua identidade como ciência e, em segundo lugar, o possível envolvimento dessa "ciência" em áreas da sociedade que solicitam sua intervenção. Apesar de ser possível e desejável o envolvimento de uma área da ciência com outras áreas do conhecimento, o compromisso se funda, segundo Ribes, prioritariamente na sua especificidade epistemológica.

Como fica a Pedagogia dentro desta perspectiva?

O saber teórico-prático que se apresenta como pedagógico conta com um "corpus" teórico vinculado, em grande parte, às ciências em geral. Como não pode sustentar-se apenas nas situações de aplicação técnico-

prática, nem na vibração retórica das abstrações teóricas, o saber pedagógico oscila em meio a influências teóricas e práticas que se cruzam no desempenho das tarefas educativas.

Ao examinarmos o status epistemológico da Pedagogia, nos defrontamos com a noção de Ciências da Educação. As Ciências da Educação não se definem, epistemologicamente, pela área da Educação, mas se constituem nas áreas das ciências-mães, tais como: Filosofia, Sociologia, Psicologia, História, Antropologia, Matemáticas.

Nesta linha de reflexão podemos entender que uma ciência prática como a Pedagogia que recorre ao aporte de outras ciências, que estudam fenômenos constitutivos do processo educacional, pode diluir-se nas ciências da educação.

Retomando os critérios sugeridos por Ribes para a compreensão da especificidade da Pedagogia temos que: a Pedagogia é uma disciplina prática, aplicada.

Como definir a identidade científica de uma disciplina prática?

Para Ribes (1982), quando a disciplina não possui campo epistemológico próprio- como no caso da Pedagogia- o que a define é a sua responsabilidade social, ou seja, a sua vinculação com a solução de problemas concretos sob o marco funcional de uma instituição social. Tais disciplinas, via de regra, são exercidas em contato direto com os usuários dos serviços definidos por tais instituições sociais. Dessa forma, segundo Ribes, fica difícil justificar as chamadas Ciências da Educação na medida em que elas provêm de Ciências-mães e anteriormente classificadas pelo critério de especificidade epistemológica e que, como tal, são antes áreas diversas de conhecimento.

O relacionamento da Pedagogia com as outras ciências que lhe apóiam no plano epistemológico é fundamental para se entender a identidade da Pedagogia e a possibilidade ou não de se constituir como ciência.

A solução apresentada por Ribes complica-se quando constatamos que a Pedagogia estuda o processo educacional em sua totalidade e em sua especificidade qualitativa. Uma particularidade essencial da Pedagogia consiste em que ela não é uma simples soma dos resultados de outras ciências. Ela reelabora tais resultados de tal forma que contribua para esclarecer os diferentes componentes, relações e generalidades do processo educacional. Isto fixa

como porta de entrada da Pedagogia NÃO o território de outras ciências, a partir do qual o pedagogo olha para o fato educacional, mas SIM, as questões próprias da educação em relação com o processo real da vida do homem, suas relações de classe, seu trabalho, seu modo de produção, seu modo de apreensão do mundo. A Pedagogia opera em nível qualitativo diferente daquele das outras ciências individuais que lhe dão apoio epistemológico. Este nível qualitativamente diferente está expresso na própria elaboração da teoria educacional e pedagógica, em relação dialética com a prática educacional multifacetada.

Do ponto de vista de uma classificação de ciência, podemos dizer que a educação é objeto de estudo da Pedagogia, muito embora outras ciências tenham uma contribuição relevante a dar para a compreensão deste objeto. Não obstante isso não é motivo para se diluir o objeto de estudo da Pedagogia entre as "ciências da educação", pois tais disciplinas encontram-se definidas pela sua especificidade epistemológica e não pela responsabilidade com a instituição escolar, em particular; ou com os processos educativos, em geral.

A Pedagogia enquanto condição reflexiva da prática educativa, ora é tomada como tecnologia, ora como ciência, ora como filosofia aplicada. Como tecnologia, confunde-se com a didática geral e com a psico-pedagogia; enquanto ciência, aparece como uma das ciências sociais; ao se apresentar como filosofia aplicada, tem-se que uma dada filosofia se torna educativa em função da problemática enfocada.

Examinando-se o percurso da Pedagogia, as múltiplas tentativas de sua determinação, encontra-se o centro mesmo de sua definição: a reflexão sobre a prática educativa que se efetiva através e por meio das diversas ciências sociais, humanas e naturais, procurando delimitar o que é o ato de conhecimento. Nesse sentido, busca-se o fundamento do pensar pedagógico que teria um lugar próprio entre as ciências modernas. O objeto de conhecimento seria, então, o fazer educativo em suas circunstâncias, em suas múltiplas determinações.

No relacionamento entre Pedagogia e disciplinas de apoio epistemológico, bem como a localização da Pedagogia como ciência social aplicada, cabe uma advertência final. O caráter interdisciplinar do processo educativo não implica em acefalia teórica da Pedagogia e nem em impossibilidade de afirmar-se como ciência desde que defina o seu objeto de pesquisa e explicita sua

metodologia de trabalho que, segundo autores como Da Costa e Mazzotti, se faria no interior da lógica indutiva.

Mazzotti entende que

“a educação escolar reflete a contribuição das diversas ciências que procuram apreendê-la. Cada uma das ciências procura encontrar na escolarização as características que lhes são relevantes. Quando estas investigações permitem a exposição do movimento mesmo do fazer escolar alcança-se o desenho da tecitura da escolaridade, até onde isso é possível, em cada ciência em sua historicidade” (1992: 16).

Assim considerando, pode-se dizer que a tessitura apresentada pelas ciências do Homem possibilita a exposição dos limites do fazer educativo. Essa exposição é necessária para a Pedagogia mas não lhe é suficiente, pois esta carece estabelecer as condições para efetividade do fazer educativo.

A Pedagogia, segundo este enfoque, se afirmaria como ciência na medida em que tem por objeto de pesquisa a práxis educativa tomada em sua efetividade isto é, o ato de conhecer e os sistemas pedagógicos que a explicam. É uma ciência que tem por métodos os formais, empíricos e históricos-críticos estabelecendo uma rede de relações inferências própria do fazer educativo.

2. A Possibilidade de uma Disciplina Prática Aplicada Constituir-se como Ciência

A Pedagogia, enquanto pensar racional sobre a práxis educativa, põe para si os problemas da possibilidade do conhecimento válido e eficaz. De fato, desde o momento em que se constitui o problema de ensinar tudo a todos se está examinando a possibilidade do conhecimento válido e da eficácia para se determinar os fundamentos da educação escolar e da educação geral.

A revisão da escola e da educação tradicional, que afetou a família, a escola e os demais setores da vida social, desenvolvida a partir do século XVIII, na Europa ocidental, teve por objetivo a fundação de uma práxis educativa que se queria racional.

Toda e qualquer teoria ou proposta pedagógica, desde então, pressupõe a confiança na possibilidade da educação de crianças e jovens, bem como a confiança na possibilidade de se justificar e legitimar racionalmente a práxis educativa, seja qual for a corrente pedagógica a que se pertença. Parte-se da certeza empírica de que o fazer educativo pode ser planejado, desenvolvido, avaliado e que

é possível ensinar outros a serem professores ou trabalhadores docentes.

Essa certeza empírica é a que estabelece a Pedagogia como reflexão sobre a práxis educativa e inscreve-a entre as ciências práticas e, como tal, exige que se delimite seu objeto e método, como qualquer ciência.

O debate sobre a Pedagogia é relativamente recente, segundo Mazzotti data de uns cem anos, e tem sido marcado pela busca dos fundamentos da educação que alicerçariam as condições necessárias e suficientes para todo fazer educativo.

A Pedagogia, tomada como ciência, se justifica. A justificativa de uma ciência prática não pode ser estabelecida no âmbito da lógica clássica e nem no interior dos fundamentos lógicos ou teorias do conhecimento que se apoiam nesta lógica. Isto porque, para a lógica clássica, a lógica indutiva não se justifica na medida em que toda e qualquer ciência empírica é suspeita. A lógica clássica não reconhece a indução como maneira de se alcançar postulados verificáveis mesmo que os enunciados das ciências empíricas possam ser corretos, como frequentemente são. Trata-se, no caso, de retomar ou reconhecer à noção de ciência.

Dessa maneira, o primeiro momento de justificativa da legitimidade da Pedagogia como ciência é o da afirmação da possibilidade e da existência de uma lógica indutiva.

Será que da prática pode emergir um sistema de conhecimentos válidos?

Para Estrela, a discussão entre ciência pura e ciência aplicada já está suficientemente resolvida pelas metodologias de análise científica que o materialismo dialético introduziu no domínio dos fundamentos lógicos, metodologias essas que tem sua razão de ser na articulação dialética da teoria e da prática. Estrela diz:

“A aceitação das metodologias de análise científica do materialismo histórico, e não necessariamente do sistema filosófico, leva-nos a concluir que a distinção entre ciências puras e ciências aplicadas é um artifício ideológico” (1992: 14).

Para o autor a Pedagogia não existe enquanto ciência não por impossibilidade de definir uma abordagem científica, mas porque ancorou-se no “corpus” formado pelas Ciências da Educação, que não constitui uma resposta válida para que a Pedagogia adquira o estatuto de Ciência

autônomo.

Para Da Costa (1981), a relação teoria e prática não está de todo resolvida. O autor lembra que apesar de no plano do senso comum considerarmos viável esta possibilidade afirmando com tranquilidade que toda e qualquer ciência ou sistema de conhecimentos válidos deveriam derivar da prática; no plano filosófico, essa afirmação carece de fundamentos.

O autor aponta que se consideramos a Pedagogia como uma reflexão sistemática sobre uma práxis, a práxis educativa, muitos autores sustentam que ela não é e nem pode ser uma ciência; considerando que não haveria ciência da prática ou que apresentasse normas gerais para a prática. Uma definição de ciência que a compreenda como um encadeamento dedutivo, como são as ciências formais, ou como as ciências que tratam do mundo empírico em suas "leis" que independem dos homens, não permitiria incluir a Pedagogia entre o quadro das ciências. Esta posição fundada no empirismo-lógico nega os processos inferências ou da indução. No entanto, segundo Da Costa (1981), a indução em suas diversas formas está presente em todos os atos humanos e é a base mesma da racionalidade. O autor afirma que para se examinar o caráter das ações humanas-práxis - de maneira a apreendê-las em suas determinações lógicas é preciso que se reconheça que em toda ação há dois aspectos indissociáveis mas que podem ser tratados independentemente pela razão. Um aspecto é o causal que atesta que toda ação humana comporta uma finalidade, um objetivo a alcançar. Outro aspecto é o inferencial que alega que toda ação humana comporta antecipações que o agente ou sujeito 'pensa antes de fazer'. Da Costa aponta que é sobre as antecipações das ações que se ergue toda uma lógica que envolve inferências com base nos significados e que sustenta-se na lógica das próprias ações. Isto quer dizer que é possível desenvolver uma ciência- encadeamento racional de inferências válidas ou corretas- que tenha por objeto as ações humanas. O encadeamento dos significados e das ações pode ser tratado de maneira objetiva, como externo aos interesses e valores dos observadores e, dessa maneira é possível expor o movimento da práxis. Isto não significa que a investigação indutiva seja neutra, desprovida de valoração mas apenas que é objetiva, ou seja, expõe como exterioridade o movimento do objeto, no caso, as ações humanas; mesmo que as finalidades que determinam as ações não expressem os fins desejados e sim outros que permaneciam ocultados pelos sujeitos.

Mazzotti se debatendo sobre os fundamentos lógicos da Pedagogia diz:

"caso se considere que a Pedagogia é uma reflexão sistemática sobre a práxis educativa, não se confundindo com ela, pode-se admitir que o encadeamento de raciocínios próprios da Pedagogia são aqueles que buscam um sistema ou rede de significações que possa ser considerada válida. Isto significa dizer que: se para a prática pedagógica o que se põe , a efetividade- eficácia e eficiência - no alcance do pretendido; para a Pedagogia - como a ciência pedagógica - o que se exige é que apresente uma rede de significações válidas ou corretas.

A Pedagogia, tomada como uma reflexão sistemática sobre a práxis educativa, apresenta-se como uma ciência que examina a racionalidade dessa prática tendo por base o reconhecimento de que toda ação possui um aspecto causal que põe os problemas da eficácia e eficiência, e, um aspecto inferencial que se faz sobre as antecipações das ações. A Pedagogia, constituindo-se como ciência, busca estabelecer uma rede de inferências válidas e/ou corretas para as ações educativas. Tarefa a ser efetivada" (1992:12).

Parece-nos, que segundo esses autores, é possível e mesmo sustentável que uma disciplina prática aplicada, como a Pedagogia, possa constituir-se como ciência.

3. A Interface da Pedagogia com as Disciplinas de Conteúdos Específicos

Outro aspecto importante de ser analisado é a relação da Pedagogia com as ciências que tratam dos conteúdos específicos que a educação transmite, a Química, a Física, a Biologia, a Matemática, etc. Nesta relação operou-se um reducionismo da Pedagogia difundindo-se a idéia de que o conhecimento do conteúdo é o elemento definidor para se estudar o ensino específico destas disciplinas e que a teoria pedagógica se faria pelos profissionais que dominassem o conteúdo destas disciplinas. A teoria pedagógica passou, frequentemente, a ser estudada quando vinculada ao ensino de uma determinada disciplina. Uma teoria pedagógica geral que procurasse as regularidades ou o que há de comum no ensino das várias disciplinas foi desconsiderada, desvalorizada. Com isso a posição do pedagogo-profissional responsável pela elaboração dessa teoria pedagógica- tornou-se supérflua, secundária. Desarticulou-se a teoria pedagógica geral do ensino das disciplinas de

conteúdo específico e o objeto de estudo da Pedagogia foi sufocado.

Difundiu-se a idéia de que o conhecimento do conteúdo era o elemento definidor para se estudar o ensino dessas disciplinas. Isso propiciou um loteamento da Pedagogia e uma diluição de seu objeto de estudo- as regularidades do processo educacional. O processo pedagógico passou a ser estudado na medida em que estivesse ligado ao ensino de uma determinada disciplina, pelo profissional que dominava esta disciplina. Tal situação conduziu a idéia de que a Pedagogia era domínio de todos.

Teoria e prática desarticularam-se: a primeira transformou-se em abstração que pouco contribuiu ao processo educacional e a segunda transformou-se em empirismo, em pragmatismo. O desafio da Pedagogia perdeu-se, qual seria o de evitar a redução da Educação a mero praticismo ou ao teorismo abstrato desvinculado das dificuldades presentes na prática educativa..

Foi improdutivo para o desenvolvimento da Pedagogia como disciplina reflexiva da prática educativa, o relacionamento com as disciplinas dos conteúdos específicos. A prática pedagógica foi repartida entre inúmeros profissionais que trabalham isoladamente no ensino de suas respectivas disciplinas. Sem uma teoria pedagógica que orientasse a reflexão das situações educativas, tais profissionais trabalhavam ao sabor dos conteúdos curriculares específicos que sua área do conhecimento deveria cobrir, numa transposição direta e sem uma reelaboração didaticamente orientada às regularidades do processo pedagógico, ocasionado uma prática pedagógica fragmentada e desconectada das demandas da classe.

Dentro deste contexto o papel do pedagogo pode ser recuperado como profissional cuja atividade está determinada, principalmente, pela responsabilidade social. A sociedade moderna lhe reserva desafios próprios que não se limitam ao marco de uma instituição social mas que ultrapassam os muros escolares possibilitando que se configure uma pedagogia da rua, da família, do trabalho, da escola, rural, urbana, etc. A partir de uma prática interdisciplinar a Pedagogia pode gerar um enfoque próprio de análise do processo educacional, mediando e integrando os vários aportes das disciplinas que lhe dão apoio epistemológico e apoio dos conteúdos específicos, operando em um nível qualitativamente diferente e tendo como compromisso científico a busca de regularidades do processo

educativo.

A dificuldade de articulação conceitual da Pedagogia pode, talvez, ter afetado dois outros níveis de articulação da educação: a articulação financeira e organizacional. Do ponto de vista financeiro vivemos uma realidade na qual o crescimento da população e da demanda escolar vem associado a redução dos investimentos em educação, principalmente no setor público. Do ponto de vista organizativo, temos dificuldade de alicerçarmos entidades capazes de encaminhar assuntos salariais, pedagógicos, científicos e profissionais. Acredito que a luta pela Pedagogia passa por essas várias frentes: a financeira, a organizativa e a conceitual.

4. “As Oscilações do Saber Pedagógico” (Orlandi, 1984)

O processo de diluição do objeto de pesquisa da Pedagogia e a ausência de um pensar sobre o fato educativo peculiar a quem está diretamente envolvido com o cotidiano pedagógico tem levado a Pedagogia a buscar justificativas para as suas inserções profissionais em outras áreas do conhecimento.

Essa busca não ocasionaria maiores problemas e nem prejuízos à Pedagogia se ela viesse acompanhada de uma reconstrução conceitual que resgatasse a peculiaridade da práxis educativa- a unidade teoria e prática. Verificamos porém que, muitas vezes, as oscilações do saber pedagógico, às demais áreas do conhecimento científico que lhe dão apoio, não passam de transplantes teóricos levados ao sabor dos modismos.

A importação de teorias de outras áreas da ciência como se estas fossem teorias pedagógicas ocasionou um transplante dos paradigmas próprios a essas teorias. O resultado foi que a teoria pedagógica converteu-se em quintal de outras ciências e não construiu uma identidade própria que se faria na interface com as ciências do Homem.

Foi improdutivo para o desenvolvimento da Pedagogia como disciplina reflexiva da prática educativa, o relacionamento com as disciplinas de suporte epistemológico. A teoria pedagógica passou a ser pensada por psicólogos, sociólogos, filósofos dentro da visão de cada uma destas áreas. Sem uma teoria pedagógica que desse suporte à reflexão das situações educativas, os profissionais da educação passaram a

trabalhar ao sabor do que o psicólogo, sociólogo, filósofo tinham a dizer, numa transposição direta e sem uma reelaboração qualitativa diferente, onde as regularidades do processo educativo fosse o motivo impulsionador das pesquisas.

Campos, em 1956, realizou um levantamento das pesquisas educacionais realizadas ou em realização no Brasil, e identificou algumas flutuações das diferentes áreas da ciência que influenciaram o saber pedagógico. A autora apontou que a década de 20 até meados da década de 50 as pesquisas educacionais no Brasil se filiaram a uma problemática educacional configurada a partir de uma decisiva influência da Psicologia, fase marcada por temas próprios da psico-pedagogia. Campos entendeu que o saber pedagógico, ao tentar livrar-se de um teorismo abstrato e de um praticismo leigo, voltou-se para as teorias psicológicas.

Ainda outro autor, Orlandi, criticando a flutuação do discurso pedagógico à Psicologia e o reducionismo que essa influência acarretou ao ato educativo disse:

“julgando ter descoberto o educando, através das teorias psicológicas, o pedagogo imaginou ter compreendido a complexidade do ato educativo” (1983: 7).

Campos (1956) sugeriu que em meados da década de 50 os educadores insistiram na tese de que a educação sistemática devia satisfações à sociedade na qual estava inserida, caracterizando o saber pedagógico pela flutuação na matriz sociológica.

A repercussão de textos produzidos por sociólogos interessados no aspecto educativo iluminou uma fecunda perspectiva aos educadores. A Sociologia da Educação realizou análises das situações de ensino considerando

“o sistema de relações de papéis, de valores, determinados no ensino e pelo ensino, manifestando-se na escola, concebida não apenas como agência de instrução mas como grupo social complexo, num dado contexto social”. (Cândido, 1973: 107-108).

Porém, muitos destes textos se cristalizaram na medida em que foram usados como guias ou modelos à prática educativa, o que acabou não surtindo o efeito desejado considerando que esse saber tinha como ponto de partida e de chegada uma leitura da sociedade e não da educação, funcionando esta como pretexto da pesquisa e da análise sociológica.

Cunha e Góes (1989) apontaram que a partir da

década de 70 existiu uma conexão estreita entre educação e economia onde a educação foi como um grande negócio lucrativo.

Na conexão entre economia e educação Baran sugeriu que a escolarização foi,

“apreendida como técnica social suscetível de graus diversos de racionalidade funcional na promoção do desenvolvimento, o que restritivamente implica a desconsideração de outros objetivos que passam a ser defendidos para o processo educacional” (1967: 8).

A construção do fato educacional, via leitura econômica, apresentou-se de modo convincente como investimento em capital humano capaz de salvar as mazelas do subdesenvolvimento nacional e como possibilidade de ascensão das diferentes classes sociais.

As oscilações do saber pedagógico pelas diferentes áreas da ciência nos ajudam localizar os desafios e as possibilidades da Teoria Pedagógica articular construções teóricas e encaminhamentos práticos singulares.

Orlandi diz que:

“o tipo de complexidade que envolve o ato educativo pode ser mais significativo quanto mais difuso ele se apresentar em suas múltiplas conexões, distinguindo-se daqueles objetos que se apresentam complexos e significativos nas condições que o isolam” (1993:17)

mas é preciso pontuar que as múltiplas conexões buscadas nas ciências aplicadas deveriam enriquecer e não restringir e/ou configurar o problema educacional.

Bem sabemos que o objeto de pesquisa em educação mergulha numa pluralidade de estruturas, considerando o conjunto de problemas vividos pelos homens e suscitando as perguntas reveladoras de sua inserção social. A natureza do saber pedagógico é eminentemente dispersiva, na medida em que abarca todas as atividades humanas, em todos os cruzamentos das relações homem-ego (subjetividade), homem-homens (sociabilidade) e homem-mundo (ecologia). Neste sentido os problemas educacionais podem ser abordados em vários níveis de análise, derivando conceitos básicos oferecidos por uma série de ciências, as ciências da Educação.

Entretanto, o problema a ser considerado pela

Teoria Pedagógica é que:

1-a liberdade das flutuações não se limita ao universo das necessidades e satisfações estabelecidas pelos processos pedagógicos mas a suas vinculações com as áreas de origem, as ciências mães.

2-a interface com as várias áreas da ciência, não implica em diluição do seu objeto próprio de pesquisa pedagógica-as regularidades do processo educativo.

O saber pedagógico, é claro, faz-se na tensão da adaptação e da contestação das ciências nas quais ele se referenda, mas ele tem condições de exercitar uma reflexão crivada de teorizações e práticas que explicitem peculiaridades pedagógicas marcadas pela ambigüidade educacional que se configura nos movimentos adaptativos e nos movimentos contestadores, paridores dum arcabouço científico peculiar.

O saber pedagógico é suficientemente interdisciplinar e contraditório para comportar o aproveitamento de questões levantadas pelas Ciências da Educação e pode ser ágil para acionar questões ligadas a uma prática peculiar e contestadora da prática pedagógica sem a qual a Pedagogia se reduz a mero adestramento e quintal das ciências que se preocupam com temáticas ligadas a educação.

Entendo que essas questões, apesar de antigas, ganham nova visibilidade na agenda de discussão dos profissionais da educação em função da ofensiva que os cursos de Pedagogia vem sofrendo em decorrência do Decreto 3276/99 e do Parecer 10/200 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação que deu ao Parágrafo 2º do Artigo 3º do Decreto a seguinte redação:

“A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental far-se-á preferencialmente em cursos normais superiores”.

Será que essa proposta ajuda na superação de alguns dos impasses históricos presentes na construção da Teoria Pedagógica ?

Será que ela considera o contexto da sociedade atual que vem ampliando os espaços educativos e as exigências na formação do educador ?

Será que essa proposta concebe que a multiplicação das formas e dos lugares do saber lançam o pedagogo e a

Pedagogia para além dos muros da escola possibilitando a inserção profissional em projetos de educação para: menores de rua, instituições fechadas, ambiente de trabalho, lazer, portadores de necessidades especiais, tecnologias da comunicação, movimentos sociais organizados, etc. ?

5. Referências Bibliográficas

- ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. *Historia de la Pedagogia*. México: Fondo de Cultura Económica, S..A. de C.V., 1987
- ALVES, A.J. “O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação”. in *Cadernos de Pesquisa*, S.P., no. 77, Maio/1991, (3-94).
- ARIES, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2a. ed. R.J.: Zahar Editores, 1981.
- BARAN, ECHEVARRIA e outros. *Desenvolvimento, Trabalho e Educação*, coletânea organizada por L. Pereira, Zahar Editores, R.J., 1967.
- BERMAN, M. *Tudo que sólido desmancha no ar*. 6a. ed., S.P.: Companhia das Letras, 1988.
- BOURGEOIS, B. “La Pedagogie de Hegel”. in Hegel, G.W.F.: *Textes Pedagogiques*. Paris: Vrin, 1978.
- BRANDÃO, C.R. *O que , educação*. S.P.: Brasiliense, Col. Primeiros Passos, 1981.
- CAMPOS, Dinah S. Levantamento das Pesquisas Educacionais realizadas ou em realização no Brasil. CBPE/INEP/MEC, R.J., Out/1956.
- CÂNDIDO, Antônio. “A estrutura da Escola” in PEREIRA, L. E FORACCHI, M.M. *Educação e Sociedade*, 6a. ed., S.P., Companhia Editora Nacional, 1973, (107-128).
- CARVALHO, Adalberto Dias de. *Epistemologia das ciências da Educação*: Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 1988.
- CUNHA, Luís Antônio e GÓES, Moacyr de *O Golpe na Educação*. R.J.: Jorge Zahar Editor, 1989.
- DA COSTA, N.C. *Ensaio sobre os fundamentos da lógica*. S.P.: Hucitec: EDUSP, 1980.
- DURKHEIM, Émile. “A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora in PEREIRA, L e FORACCHI, M.M. *Educação e Sociedade*. 6a. ed., S.P., Companhia Editora Nacional, 1973, (34-48).
- ESTRELA, Albano. *Pedagogia, ciência da Educação?*. Portugal: Porto Editora, LDA, 1992
- FAZENDA, I.(org.) *Novos Enfoques da Pesquisa Educacional*. S. Cortez, 1992.
- FERREIRA, F.W. *Planejamento sim e não*. 10 ed., S.P.: Paz e Terra, 1988.

- FREITAS, Luís C. "Notas sobre a especificidade do pedagogo e sua responsabilidade no estudo da teoria e prática pedagógicas" in *Educação e Sociedade*. S.P. 7(22), set./dez, 1985, (12-19).
- "Projeto Histórico, ciência Pedagógica e Didática" in *Educação e Sociedade* S.P. 9(27), set.1987, (122-140).
- "A questão da interdisciplinaridade: notas para a reformulação dos cursos de Pedagogia. in *Educação e Sociedade*, S.P., 10(33), Ago., 1989, (105-131).
- "A organização do trabalho pedagógico: elementos para a pesquisa de novas formas de organização in *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. So., B.H., 1989, mimeo.
- GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Campinas, S.P.: Papirus, 1990.
- GOMES, German R. " O problema da pesquisa em educação" in MORRIS, Willian (org.) *O ensino superior: teoria e prática*. R.J.: Zahar, 1972, (63-84).
- HABERMAS, J. "A nova intransparência. A crise do Estado de Bem-Estar Social e o esgotamento das energias utópicas". in *Novos Estudos*. no 18, CEBRAP, set/1987.
- HARVEY, D. *Condição Pós-Moderna*. S.P.: Edições Loyola, 1992.
- KONSTANTINOV, N. A., SAVICH, A. L. e SMIRNOV, M. T. *Problemas fundamentais de la Pedagogia*. Montevideo, Pueblos Unidos, 1958.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para que?*. 2ª ed. S.P.: Cortez, 1999.
- MANACORDA, Mário Alighiero. *História da Educação. da Antiguidade aos nossos dias*. S.P.: Cortez: Aut. Associados, 1989.
- MARQUES, Maria Osório. *Pedagogia: A ciência do educador*. Ijuí: Livraria UNIJUÍ Editora, 1990.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha. *Pedagogia. Elementos para sua determinação e outros escritos*. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 1992.
- MIALARET, Gaston. *As ciências da educação*. Lisboa: Moraes, 1976.
- NAGLE, Jorge. "Estrutura Pedagógica: um modelo organizatório para o processo de escolarização" in *Boletim da disciplina Teoria Geral da Educação*. UNESP/ILCSE/Araraquara, S.P., 1964.
- ORLANDI, Luís B.L. "O problema da pesquisa em educação e algumas de suas implicações" in *Cadernos IFCH UNICAMP*, no. 13, Maio de 1984.
- PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. 10 ed.- S.P.: Cortez: Aut. Associados, 1990.
- RIBES, E. *La psicología: una profesión?*. Universidad Nacional Autónoma de México. Iztacala, 1982, mimeo.
- SCHMIED- KOWARZIK, Wolfdietrich. *Pedagogia Dialética. De Aristóteles a Paulo Freire*. 2a. ed., S.P.: Ed. Brasiliense, 1988.
- YATES, F. A. *O Iluminismo Rosa Cruz*. Trad. Samara Cajado, S.P.: Pensamento, 1978.

Débora Mazza

é professora doutora da Área de Sociologia do
Departamento de Educação / I.B. - UNESP- Rio
Claro
