



Pedagogia: campo das ciências humanas às voltas da misteriosa arte de ensinar

Carlota Boto
Universidade de São Paulo

Resumo

O presente ensaio tem por propósito debater o significado da Pedagogia como área do conhecimento intermediária entre ciência e arte. Para tanto, procuramos dialogar com alguma bibliografia sobre o tema. Procuraremos identificar a herança das chamadas “ciências da educação,” no que toca ao seu próprio conjunto de saberes. Reconhece-se que o repertório de tais “fundamentos da educação” é composto por uma interface entre campos diversos do saber das clássicas humanidades. A interdisciplinaridade da Pedagogia se dá exatamente nessa confluência entre vários campos do conhecimento; o que não deixa de, por vezes, trazer alguma inquietação, quando se busca, na pesquisa em educação, reconhecer o que é particular e originário especificamente do domínio da Pedagogia. Tal identidade, por seu turno, propicia nos tempos que correm (entre globalização da vida e digitalização da escrita), ainda que paradoxalmente, um distintivo potencial para explorar a acepção mesma de ‘transdisciplinaridade.’ Existe uma experiência acumulada, dentre os pesquisadores da educação, para entretecerem áreas, temas e problemas. Esta experiência, caso bem aproveitada, que poderá resultar em frutífera produção teórica e em práticas criativas.

Palavras-Chave: Ciências da educação. Filosofia da educação. Pedagogia.

Abstract

The aim of this essay is to debate the meaning of Pedagogy as an intermediate area of knowledge between science and art. To do this we try to dialogue with a bibliography on the topic. We shall try and identify the heritage of the so-called “educational sciences,” as far as their own set of knowledge is concerned. It is recognized that the repertoire of these “cornerstones of education” comprises an interface between various fields of knowledge that go to make up the classical humanities. The inter-disciplinary nature of Pedagogy is to be found precisely in this confluence between the various fields of knowledge. This sometimes leads a certain preoccupation in educational research when attempts are made to try and recognize what is specifically peculiar to and originates in the domain of Pedagogy. In turn, in today’s age (with its globalization of life and digitalization of the written word) and even though it is paradoxical, this identity provides a distinctive potential for exploring the very significance of ‘trans-disciplinarity.’ There is, among educational researchers, an accumulated experience that allows for the intertwining of areas, topics and problems. This is the experience, which if taken good advantage of, can result in fruitful theoretical production and creative practices.

Key words: Educational sciences. Philosophy of education. Pedagogy.

Introdução

Educar á uma arte ou uma ciência? Menos do que isso: 'ensinar bem' é arte, ciência pedagógica ou domínio da matéria ensinada? Como dizia – a dada altura – um poeta: 'costumamos ser distraídos das coisas mais importantes'.

É possível dizer, pois, que as tecnologias intelectuais em uso participam do processo cognitivo; conformando não apenas temas a serem apreendidos, mas a própria forma de intelecção dos mesmos temas. Os suportes textuais que ancoram a palavra – seja pela materialidade seqüencial e lógica do livro, seja pelo desdobrar da tela do computador – remetem a 'tecnologias intelectuais.' Nos termos do estudo de Pierre Lévy (1996), tais tecnologias organizam os circuitos, a classificação e a disposição das informações de modo a especificamente estruturar o que o autor compreende ser 'ecologias cognitivas:'

[...] todo conhecimento reside na articulação dos suportes, na arquitetura da rede, no agenciamento das interfaces. Traduzir antigos saberes em novas tecnologias intelectuais equivale a produzir novos saberes. A ilusão consiste em crer que haveria 'conhecimentos' ou 'informações' estáveis que poderiam mudar de suporte, ser representadas de outra forma ou simplesmente viajar guardando ao mesmo tempo sua identidade. Ilusão, porque aquilo sobre o que versam as teorias do conhecimento – saberes, informações e significações – são precisamente efeitos de suportes, conexões, proximidades, interfaces. O que é conhecer? Isto coloca em jogo dobras um pouco mais densas, amálgamas mais apertados, folheados de interfaces possivelmente mais espessos, redes conectando sem dúvida mais longamente seus trocadores e seus canais... Mas entre o curso do mundo tal como decorre no grande coletivo cosmopolita dos homens, dos seres vivos e das coisas, e os processos cognitivos, não existe nenhuma diferença de natureza, talvez apenas uma fronteira imperceptível e flutuante. (LÉVY, 1996, p. 184).

Escrever para a leitura da tela é um desafio que convida a todos nós o futuro já presente da sociedade digital. É, por um lado, um exercício, que nos seduz tanto quanto nos atemoriza. A palavra fechada no texto que se desdobra do computador, à semelhança do rolo de papiro da Antiguidade Clássica, possibilita a multiplicidade de interpretações, supondo – como agravante – a carência da voz do interlocutor. Pode-se objetar dizendo que o livro impresso



também já fazia isso. É verdade. Mas não tanto... O suporte da tela – que ainda nos causa alguma estranheza – por outro lado, possibilita que a palavra nos represente. O livro em códice também. A diferença – agora apontando para a positividade da tela – reside no fato de podermos nos arrepender e ‘deletar’ o escrito; sem que – se não quisermos – deixemos historicamente qualquer registro da passagem do texto. As letras podem se esvaír; escapar pelas mãos: sobrar  algum papel amarelado em gavetas da memória...

A sociedade moderna caracteriza-se por um dado modo de estrutura o de saberes e por critérios classificatórios que demarcam claramente campos múltiplos e distintos de conhecimento; cada um deles – por suposto – pensado mediante chaves conceituais específicas... mediante algum padrão que lhe seria intrínseco. Configuram-se – nessa órbita – lógicas e universos discursivos que falam a territórios demarcados por particulares indaga es postas   realidade...

A palavra que eu aqui mobilizo constrói, produzida, a identidade do texto, que deixa, nessa medida de me pertencer; para configurar telas interpretativas independentes de minhas inten es de autor. O mesmo texto que eu componho registra uma dada identidade: escreve sua própria inscri o em teias e labirintos de intertextualidade, em uma constela o discursiva que – por princípio – transgride quaisquer fronteiras disciplinares.

No caleidoscópio da linguagem, nós freqüentemente nos valemos da transcri o de outras vozes – mais autorizadas; mais abalizadas; mais reconhecidas. Mas o sentido, o significado e o rumo do texto por mim redigido estruturam-se sob minha irrenunciável responsabilidade. Neste caso específico, a disserta o produzida teve por propósito surgir como um convite – ou mesmo uma exorta o –   abertura intelectual das bordas e das margens, por vezes aprisionadas em fronteiras específicas de campos disciplinares, que – não estabelecendo suficiente interlocu o uns com os outros – pouco contribuem para o avanço de um ‘conhecimento mais sábio’ sobre o tema da educa o. Refletir sobre o discurso da educa o – em sua peculiaridade – requer de nossa análise contemporânea uma infatigável busca por entrelaçamento de repertórios e de algum entrecruzamento de linguagens hoje especificamente fixadas em territórios especializados e – tantas vezes – aprisionados por discussões internas a esta ou àquela escola de pensamento.

O repertório do discurso pedagógico: interpelando o debate

O repertório do debate que permeia o campo dos estudos pedagógicos é marcado por alguns slogans ou verdades presumidas que, submersas no discurso, agem como se fossem os próprios pressupostos da prática e da realidade educativa. Pensar a Pedagogia como disciplina científica ou como o conjunto articulado das Ciências da Educação significa adotar um modelo teórico de referência e de apreensão do objeto, mas supõe também todo um desdobramento da matriz teórica e das chaves conceituais escolhidas na ação e intervenção educativa. O trajeto do diálogo da Pedagogia com seu próprio estatuto de cientificidade situa na encruzilhada o “estado da arte” das Ciências da Educação, como motivo e como tema. Este é o assunto que pretendemos abordar no presente ensaio.

O discurso científico – que constitui uma modalidade entre outras de interpretação da realidade – apresenta-se, por ser assim, como um instrumento para responder questões que a sociedade especificamente se coloca, enquanto problemas a resolver. Indubitavelmente, o tema da educação configura um dos inúmeros discursos do conhecimento moderno. A Pedagogia impõe-se, na tênue linha fronteira entre Biologia, Psicologia e Sociologia, como um conhecimento voltado para a compreensão do ato de educar, pensado historicamente; pensado filosoficamente. Não é por acaso que, então, à volta da *Filosofia da Educação* – ou talvez em busca dela – um conjunto de saberes entrelaçados empresta o repertório de outras áreas para pensar a educação: *Sociologia da Educação*, *Psicologia da Educação*, *História da Educação*. O alicerce das ciências da educação está no discurso da *Didática*. Este, contudo, não se furta a se apropriar das referidas matérias – qualificadas, por alguns, como seus ‘fundamentos.’ Como bem sublinha Roland Barthes, todo discurso vem estruturado à luz de uma gramática que lhe é própria; uma gramática lógica pensada para ser apreendida por uma dada comunidade lingüística. (BARTHES, 2001). O caso do discurso da educação – do discurso pedagógico – é singular. Estruturado para pensar sobre a arte/ciência do ensino – e ancorado, portanto, em sua inequívoca matriz didática –, o debate educacional abarcará múltiplas facetas supostas relevantes para a reflexão educativa.

O debate pedagógico – na linguagem que tendencialmente o constitui – padece de um mal de origem: a crença na existência de ‘um’ método



necessariamente apropriado e adequado para 'o' ensino; como se estivéssemos ainda presos à mesma atmosfera mental que, no século XVII, embalava o meritório projeto de Comenius – quando propunha que se ensinasse tudo a todos; rapidamente; e sem fadiga. Ensinar Matemática é algo que possa didaticamente se assemelhar a ensinar História? Aprender Educação Física requer procedimentos mentais/cerebrais análogos ao aprendizado da Física teórica? Ensinar crianças supõe procedimentos equivalentes aos utilizados no ensino de adultos? Finalmente, são de fato observáveis as categorias que expressam qualitativas repartições usualmente efetuadas entre métodos tradicionais e novos? Habitualmente considera-se o tradicional como postulado que qualquer professor deve rejeitar para assumir seu caráter inovador. Isso conduz à equivocada pressuposição de que aquilo que a tradição construiu é – por definição – menos meritório do que o discurso que apregoa o dito 'novo.' Tolos pedagogos da novidade...

Essa órbita do discurso pedagógico – ainda que já algo ultrapassada – não está totalmente em desuso. Pode-se presumir, ainda, alguma reminiscência da simplória crença inabalável nos métodos; crença que tende a minimizar não apenas conteúdos e saberes do ensino; mas principalmente a imprescindível indagação sobre o quê, de fato, merece ser ensinado – ou quais aspectos da realidade social e da história da ciência deverão ser didaticamente traduzidos em conhecimento escolar. Mas isso são conteúdos. Poderemos nós – pedagogos – garantir o êxito de nosso ensino pela adoção sistemática e rigorosa de qualquer método? Será que existe um método de ensino que esteja além do que alguns pedagogos do século XIX entendiam ser o tato pessoal do professor? Sob outra clivagem: existiria mesmo algum método capaz de ir além do conteúdo que lhe dá existência em aula?

41

Recordações da forma escolar: história e constituição do objeto

Procedimentos diversificados e atraentes do ensino não são recentes. Ainda no século XVI eram preocupações que residiam até mesmo no *Ratio Studiorum* jesuítico – regulamento que demarcava um território específico para um ambiente que propositalmente afastava a juventude de suas famílias e de suas comunidades: os colégios. Parece bastante discutível, portanto, o mito

da fundação do que se passou a compreender por 'educação nova:' o pioneirismo deste ou daquele autor pretensamente novo quando arroga para si o privilégio da inovação. Do contrário, os professores sempre correrão o risco de adjetivar como tradicional o outro; sendo eu mesmo sempre fonte da inovação – partindo evidentemente do suposto de que o que é novo é – por definição – melhor e mais valioso do que aquilo que a tradição fez por conservar. O discurso do novo é anti-histórico; em todos os sentidos... A traiçoeira ilusão e as trapaças do aparentemente inédito – dirá Hanna Arendt – são tão óbvias quanto nefastas:

[...] às crianças que se quer educar para que sejam cidadãos de um amanhã utópico é negado, de fato, seu próprio papel futuro no organismo político, pois, do ponto de vista dos mais novos, o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velhos do que eles mesmos. Pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo... O mundo no qual são introduzidas as crianças é um mundo velho, isto é, um mundo preexistente, construído pelos vivos e pelos mortos, e só é novo para os que acabaram de penetrar nele. (ARENDETT, 1979, p. 225-226).

42

Inovações sempre existiram; embora as escolas tendam a ser centradas na conservação do que se supõe ser herança culturalmente acumulada. É preciso interrogar melhor o discurso do novo – porque ele pode ser refém da incompetência teórica do próprio sujeito de sua enunciação. Mesmo a transdisciplinaridade (que é, a meu ver, o discurso que aborda o conhecimento do futuro, a partir de onde serão transgredidas fronteiras entre áreas e barreiras que hoje obstaculizam o entrecruzamento de campos variados de saber; os quais usualmente reagem, fechando-se, às vezes, em sua própria comunidade corporativa e lingüística) exige erudição. Exige o domínio de repertórios de matérias variadas. Para isso, há de se conservar; há de se transmitir às gerações mais jovens acervos culturais tidos como válidos pelas gerações precedentes.

É útil ler *A República* de Platão, ou *A Ética* de Aristóteles? Talvez não diretamente: mas – a propósito – por que teriam sido essas duas obras resguardadas preservadas e transmitidas entre gerações no decurso de 2500



anos? Talvez por haver nelas algum valor que fale de perto ao ser humano. A transdisciplinaridade – para não se tornar um conjunto infeliz de ditos triviais ou um protocolo pífio de intenções – exige que sejam observadas gramáticas lógicas da cultura erudita em áreas diversas do conhecimento. Exige o que a Renascença chamaria de Humanidades. Exige a intersecção de vários campos do conhecimento físico e biológico para apreensão de algo que possa aludir – por remissão – àquilo que contempla o que algures foi nomeado Filosofia Natural. Não se trata de voltar atrás no curso da História; trata-se de entretecer territórios – para compreender melhor. O conhecimento do futuro é, sim, transdisciplinar. E, sob tal aspecto, o território dos estudos pedagógicos é privilegiado; porque, como matéria do conhecimento científico, a Pedagogia – pode-se dizer – nasceu transdisciplinar; já que manifestamente emprestou seu repertório de outras inúmeras áreas do saber humano.

Em sua dimensão histórica, é possível dizer que o discurso que constitui a fala específica da educação é oriundo do irradiar da Modernidade. Os primeiros tratados exclusivamente dirigidos à educação têm seu lugar no século XVI; e muito particularmente no século XVII. Evidentemente, tratava-se de responder, do ponto de vista teórico, a uma necessidade histórico-social, posto que as práticas desavisadas e desautorizadas de leitura assustavam os contemporâneos. Era necessário prescrever modos orientados de leitura: o que ler, como ler, quando ler... Era preciso mobilizar a técnica tipográfica para elaboração de compêndios de civildade, voltados para prescrever normas de bom comportamento público: polidez, cortesia, urbanidade, boas maneiras – e obediência às regras do jogo social... Diz-se, sobre o tema, que a Reforma protestante tornou necessária a revolução técnica que Gutenberg tornara possível. A tecnologia impressa de informação amplia substancialmente a comunidade de leitores. Era preciso regerar a leitura. Para isso, foram inventadas as escolas modernas – tanto nos países católicos com seus colégios religiosos quanto em regiões de tradição protestante. Cria-se, na ambiência renascentista, um inaudito valor para a alfabetização visual e alfabética; criam-se teorias específicas de educação, centradas sobre a caracterização da especificidade da infância. O tema da inocência infantil requeria socialmente um novo conceito de pudor.

O homem letrado instituiria a necessidade social de preservar a criança do contato com uma leitura de mundo para a qual ela – na especificidade de sua condição infantil – não estaria, ainda, preparada. A cultura letrada

inventara a infância como desdobramento na nova identidade do adulto letrado. Infância que, etimologicamente, residiria na ausência de voz, passa a significar não mais aquele que não fala, que não verbaliza oralmente. A infância no mundo moderno é, antes, o conjunto daqueles que não possuem o domínio da habilidade leitora. Logo, a fronteira não poderia mais coincidir com os sete anos de idade, como ocorria anteriormente. Logo, o próprio povo iletrado viria a ser – em seguida – estigmatizado como povo-criança.

A imprensa criou uma nova definição de idade adulta baseada na competência de leitura e, conseqüentemente, uma nova concepção de infância baseada na incompetência de leitura. Antes do aparecimento desse novo ambiente, a infância terminava aos sete anos e a idade adulta começava imediatamente. Não havia um estágio intermediário porque nenhum era necessário. Por isso é que, antes do século XVI, não havia livros sobre criação de filhos e pouquíssimos sobre mulheres no papel de mães... É por isso que as pinturas coerentemente retratavam as crianças como adultos em miniatura, pois logo que as crianças deixavam de usar cueiros, vestiam-se exatamente como outros homens e mulheres de sua classe social. A linguagem dos adultos e crianças também era a mesma. Não há, por exemplo, em lugar algum referências à maneira de falar das crianças antes do século dezessete, quando começaram a se tornar numerosas. E por isso a maioria das crianças não ia à escola, já que não havia nada importante para lhes ensinar; a maioria era mandada embora de casa para fazer trabalhos subalternos ou servir como aprendizes. No mundo medieval a criança é, numa palavra, invisível... E então, sem que ninguém esperasse, um ourives da Mogúncia, na Alemanha, com o auxílio de uma velha prensa usada no fabrico do vinho, fez nascer a infância. (POSTMAN, 1999, p. 32-33).

A pedagogia como projeto de ciência da desenvolvimento humana

A cientificidade da Pedagogia como matéria de estudo – embora reconhecida embrionariamente desde, ao menos, o século XVII, quando é publicada a *Didática Magna* – consolida-se, de fato, em finais do século XIX. A fragilidade conceptual no campo da Pedagogia decorre, contudo, em larga medida, da freqüente dificuldade dentre os teóricos da educação em compreenderem temas de fronteira – dois pelos menos: *História* e *Educação*, para a



História da Educação; Psicologia e Educação, para a Psicologia da Educação; Filosofia e Educação para a Filosofia da Educação; Sociologia e Educação, para a Sociologia da Educação. Sem referências metodológicas e aportes teóricos transversais dificilmente se obtém relevantes resultados de pesquisa; para uma área que envolve, a princípio, o que o mundo digital qualificou – por neologismo – de ‘interface.’ O discurso da educação exige, pois, enfrentar a banalização do tema quando este vem atado a uma fôrma padronizada de prescrições metodológicas – receitas e modelos absolutamente incapazes de traduzir os impasses e as perspectivas do ato educativo. A constatação de Jorge Nagle acerca do objeto é sumamente esclarecedora:

[...] o discurso pedagógico vai, gradualmente, apresentando uma composição epistemológica insustentável, ou pelo menos problemática. É bom recordar, no caso, os esforços que nele se encontram de associar, sem as necessárias cautelas, questões de conhecimento com cursos de ação. Caminhando um pouco mais, constata-se nele uma combinação descriteriosa entre o uso informativo e o uso normativo da linguagem... Neste momento, uma outra afirmação já pode ser feita: habitualmente o discurso pedagógico apresenta-se, sob a forma de uma mistura de padrões descritivos com padrões prescritivos e exortativos. Embora a presença destes três padrões seja comum no discurso pedagógico, não é comum, por parte dos estudiosos, distingui-los com alguma precisão e argumentar de acordo com as regras peculiares a cada um deles – isto é, os estudiosos não chegam a perceber que trabalhar com proposições que possuem valor de verdade (descrição) é diferente de trabalhar com outras que não possuem tal valor (prescrição e exortação)... se desrespeita, de um lado, a ‘geografia conceitual das palavras’, de outro, a ‘gramática lógica’ de cada universo discursivo. Básica e sinteticamente, o que ocorre é a recusa em transformar em problema uma questão central: como podem conviver formulações de caráter normativo com descrições? Ou ainda: de que forma, e sem atentar contra princípios elementares da argumentação, se pode transformar um pensamento com valor de verdade numa pauta de ação? O desrespeito às regras (lógicas) próprias de cada universo discursivo é muito comum no discurso pedagógico. Essa situação dá origem a inúmeras questões, cada uma delas apresentando dificuldades particulares. Nesse quadro, duas questões podem ser mencionadas, e ambas surgem do fato de, no discurso pedagógico, se empregarem idéias, princípios e conhecimentos de diversos campos, e, até mesmo, métodos e técnicas. Especificamente, uma é a questão do valor científico das contribuições de outros campos para os estudos



pedagógicos; outra refere-se ao fato de como os estudiosos da educação absorvem essas contribuições... O estudioso se comporta como se houvesse um cálculo universal, com regras fixas de procedimento, qualquer que seja o universo discursivo; além disso, não se põe em questão o nível do campo e a qualidade dos conhecimentos que servem de base para as elaborações pedagógicas. Não se indaga, neste último caso, da cientificidade do conhecimento empregado ou absorvido pedagogicamente, bem como não se problematiza o que disso pode resultar sob a forma de elaboração pragmática. Esta reflexão vale para o caso de um conhecimento de base filosófica ou biológica, psicológica ou sociológica, econômica ou administrativa. Parece que se trabalha como se em todos esses domínios (a) existisse o mesmo nível de cientificidade; (b) as mesmas regras lógicas pudessem ser aplicadas para estabelecer a forma dos argumentos; (c) valesse o mesmo tipo de prova para as demonstrações. Em especial, age-se como se todos os campos estivessem no mesmo estágio de realização dos ideais científicos; sem considerar, portanto, a história particular de cada um deles. (NAGLE, 1976, p. 26 e 28).

46

Durante os anos 50 do século XX, a idéia de Ciências da Educação percorria de maneira abrangente o debate pedagógico, constituindo-se praticamente em um *slogan* educacional, com característica de – no dizer de Israel Scheffler – proporcionar “[...] símbolos que unificam idéias [...] [exprimindo e promovendo], ao mesmo tempo, a comunidade de espírito, atraindo novos aderentes e fornecendo firmeza e confiança aos veteranos.” (SCHEFFLER, 1974, p. 46).

Na França particularmente, ocorreu intenso debate sobre o estatuto epistemológico do conhecimento educacional, já que, desde finais do século XIX, em virtude da atmosfera evolucionista da época, pretendia-se conferir caráter científico ao conhecimento educativo. Sobre o tema, Robert Dottrens e Gaston Mialaret, no primeiro volume do *Tratado das ciências pedagógicas*, dizem que a substituição que então ocorria da palavra Pedagogia pela expressão Ciências da Educação não consistia

Nem volta às fontes, nem efeito de moda passageira; corresponde ao desenvolvimento de todas essas disciplinas relacionadas com a educação. Não estamos mais no tempo em que os conhecimentos do pedagogo só podiam ser rudimentares. A formação de um especia-



lista em Ciências da Educação exige numerosos anos e competências muito variadas. (DOTTRENS; MIALARET, 1974, p. 32).

Mialaret compreendia, assim como muitos de seus contemporâneos, que a particularidade do conhecimento educacional vinha por empréstimo daquilo que outras áreas do conhecimento tinham a dizer sobre o tema da educação. Em outro trabalho também voltado para análise do território das ciências educacionais, o mesmo autor destaca que, na divisão apresentada para o concerto das ditas Ciências da Educação, a *História da Educação e da Pedagogia*, a *Etnologia da Educação*, a *Sociologia da Educação*, a *Demografia Escolar*, a *Economia da Educação*, a *Administração Escolar* e a *Educação Comparada* eram, basicamente, o conjunto de disciplinas voltadas para o estudo das condições locais e gerais da educação.

As ciências voltadas para a compreensão das situações e dos fatos da educação seriam particularmente compreendidas mediante quatro categorias de base: "1. As disciplinas que estudam as condições do ato educativo sob o ângulo fisiológico, psicológico, psico-sociológico; 2. As *Didáticas* e a *Teoria dos Programas*; 3. As *Ciências dos Métodos e das Técnicas Pedagógicas*; 4. As *Ciências de Avaliação*." (MIALARET, 1984, p.61-2). Compreendiam-se também nesse referido tópico a *Psicologia da Educação*, a *Psico-Sociologia dos Pequenos Grupos* e as *Ciências da Comunicação*. Finalmente, haveria um espaço para a dimensão da Filosofia, cujo objeto deveria ser voltado para a reflexão sobre o futuro. A *Filosofia da Educação* era, pois, concebida como uma atividade prospectiva, de maneira a contribuir para analisar tendências e para apreender e equacionar as demandas e os anseios sociais por transformações no plano educativo.

Mialaret sublinha essa perspectiva de planificação impressa nos estudos então denominados Ciências da Educação: "[...] modelar o amanhã, prever os problemas postos pelo futuro no tocante à política de educação, e elaborar outras soluções possíveis, seja a curto, meio ou longo prazo." (MIALARET, 1984, p. 86). Sua abordagem partia do postulado mediante o qual a Pedagogia – em sua condição de 'ciência do espírito' – deveria dialogar com aspectos da Biologia, particularmente com aqueles concernentes à herança genética e à hereditariedade. Além disso, compreendia-se que o estudo sistemático, organizado e metódico da educação era fruto da progressão da própria história do conhecimento humano, como se houvesse uma lei

evolutiva na história da Humanidade que conduzia a reflexão do homem a um inevitável rumo de progresso e aperfeiçoamento científico.

A grande questão colocada, como vimos, é exatamente a vinculação normativa, prescritiva e moral desse tipo de ciência que se quer pedagógica: tratava-se, tanto quanto entendiam seus teóricos, de uma chave teórico-metodológica que não poderia prescindir do necessário compromisso com modelos e referências prospectivas da sociedade. Além da realidade educacional, ou acima mesmo dessa realidade, haveria o domínio dos fins, dos objetivos, da meta 'planificada.' Arte essencialmente humana, a Pedagogia, como ciência, pretendia continuar a ser prescritiva. Por que então a Pedagogia se tornava ciência?

Sobre o tema, Lorenzo Luzuriaga, em 1950, enfatiza a necessidade de transformar os esparsos estudos sobre a educação em um modelo sistêmico:

Que a Pedagogia é uma ciência – destacava o mesmo autor – demonstra-o sua própria constituição. Toda a ciência é formada por um objeto próprio, um pedaço de realidade que não pertence ao campo da demais ciências. A Pedagogia possui objeto peculiar, a educação, que lhe cabe exclusivamente. Toda ciência deve dispor de uma série de métodos para resolver seus problemas, e assim é a Pedagogia com seus métodos de observação, experimentação, compreensão, interpretação, etc., da realidade educativa. Finalmente, toda a ciência organiza o resultado de seus estudos em um conjunto unitário de conhecimentos, em sistema, e a Pedagogia dispõe também de unidade e sistema. (LUZURIAGA, 1970, p. 10).

Domingo Tirado Benedi e Santiago Hernandez Ruiz – em seu *Compendio de la Ciencia de la Educacion*, publicado no México no ano de 1950 – argumentam que, em alguma medida, a Pedagogia assemelhava-se à ciência poética a que se referia Aristóteles, dado que se constitui como “atividade estruturadora e formativa.” (BENEDI; RUIZ, 1950, p. 48).

Caberia recordar que, precedendo este debate, Durkheim, em escritos datados dos anos 20, buscava já compreender o caráter eminentemente social que possibilitava o encontro de um veio comum ao ato educativo desenvolvido nas mais diferentes sociedades da história humana. Perscrutar o que poderia haver de comum, para além das especificidades e particularidades reconhecidas nos diferentes sistemas de formação, supunha perceber neles o que os unia: “Não existe nenhum povo que não projete determinado número



de idéias, de sentimentos e de práticas que a educação deve inculcar em todas as crianças indistintamente, seja qual for a categoria social a que pertençam.” (DURKHEIM, 1985, p. 49). A educação, enquanto prática, deveria, pois, reforçar, no parecer de Durkheim, a adesão a normas e valores e a sociabilidade. Podemos até arriscar dizer que foi talvez Durkheim quem talvez pela primeira vez sinalizasse para o efeito de ‘reprodução social’ contido no ato de educar.

A reprodução social, que – no entendimento de Durkheim – era constituída como uma rede comum de signos e sentidos coletivos para as gerações imaturas, significaria uma partilha necessária à própria preservação e coesão da estrutura social. Ocorre que, ao se referir ao papel do Estado na educação, a perspectiva pública enunciada por Durkheim acarretaria algumas implicações até então não manifestas. Para o autor, o ensino sistematizado faz-se matéria de Estado pelo fato de se constituir como tarefa coletiva do grupo social – compreendido este último sob uma ótica homogênea e uniforme – com o fito de “[...] adaptar a criança no ambiente social para o qual ela se destina.” (DURKHEIM, 1985, p. 58). Nessa direção, dever-se-ia imprimir na criança determinadas idéias e sentimentos que a colocassem em harmonia com o meio onde deveria viver. Ora, isso por si implicava já o reconhecimento de desigualdades entre os diversos e inconfundíveis meios de uma mesma sociedade. Contudo, tal ambiente diverso seria não apenas autorizado, mas mesmo recomendável, o que faria com que o objeto último da ação educativa fosse paradoxalmente o de adaptação, conservação, manutenção, reprodução do existente: adaptar, persuadir e evitar o conflito.

A sociedade é tomada por legítima e a educação é a ação ampliadora dessa legitimidade. As premissas desse discurso liberal estão presentes em todo debate sobre o qual se desenvolveria o modelo científico da educação. Porém a ação educativa era obstaculizada, na abordagem liberal do temário, pelos efeitos da hereditariedade. Acerca do assunto, René Hubert dizia – em seu *Tratado de Pedagogia Geral* publicado na França em 1952 – que o problema da herança genética é o que mais dificuldades coloca à ação educativa, posto que ninguém se liberta por completo dos limites impostos por sua constituição natural e pelas heranças atávicas recebidas. (HUBERT, 1957). Caberia lembrar também que a própria idéia de adaptação ao meio – tão cara a Durkheim e aos que a ele se seguiram – decorre ela mesma da aceção de desenvolvimento orgânico derivada da biologia: “[...] a idéia de adaptação e

a idéia do desenvolvimento individual considerados como uma recapitulação do desenvolvimento da raça.” (FITZPATRICK, 1958, p. 144).

Também naqueles anos 50, o norte-americano Fitzpatrick discorria sobre a falsa transposição para o domínio do humano das questões originárias de investigações relativas ao campo das ciências da natureza, analogia que conduzia à falaciosa percepção do ambiente do homem como um universo puramente ecológico, devendo nele o educador se restringir à garantia das condições necessárias à adaptação dos educandos àquilo que, desde o princípio, seria sua herança social. Outra falsa teoria em voga, no parecer do mesmo autor, seria a hipótese evolucionista, que – derivada do cientificismo de Spencer, mas expressa também em teses atribuídas a Herbart – compreendia o percurso do desenvolvimento humano como se a criança pudesse reproduzir em seu crescimento as distintas fases de acúmulo cultural da humanidade ocidental. Procurando desmascarar as limitações das teorias anteriores e mesmo seu caráter discriminatório, Fitzpatrick recorre, entretanto, a um derivado da hipótese evolucionista, que entende o desenvolvimento social como produto do acúmulo e da transmissão cultural inter-gerações. Diz o autor sobre sua hipótese:

O homem se desenvolve. Aumenta seu capital como resultado da acumulação realizada pelos homens através das idades. É, pois, por acréscimo do capital social que se radica a condição de seu desenvolvimento, e não nas mudanças biológicas. O vital é a utilização humana do capital social. Porém esta, presumivelmente por razões intelectuais, morais e mesmo biológicas, pode fracassar no homem. (FITZPATRICK, 1958, p. 146).

Nos dois decênios que imediatamente sucediam o Pós-Guerra, o mundo ocidental, mais do que nunca, colocava em questão as grandes identidades que teriam marcado a tradição iluminista-liberal. Passava-se a duvidar do ideal escolar, do ideal da Pedagogia ou das Ciências da Educação. Nóvoa diz que o conhecimento pedagógico encontra sua identidade ao transbordar suas disciplinas de origem, apresentando com isso ao campo da indagação metodológica novos objetos, novas preocupações.

Nos anos 60 – como recorda Jean-Claude Forquin – a Pedagogia centrar-se-ia sobre a ‘hipótese do déficit.’ O debate em torno de uma Pedagogia compensatória deslocaria o campo da pesquisa, passando “[...] de uma



sociologia da educação centrada no aluno e seu meio familiar para uma sociologia centrada na escola como instituição social e aparelho de transmissão e seleção culturais.” (FORQUIN, 1995, p. 121).

A transição entre os anos 60 e os anos 70 constituir-se-ia como uma fronteira na qual a interpretação enraizada na teoria marxista adentrava os estudos da Pedagogia. O conteúdo simbólico contido na chave interpretativa desenvolvida pela análise histórico-social de Marx viria a acarretar uma série de desdobramentos importantes – particularmente destacados pela reflexão de Althusser – mediante os quais a ideologia se materializa em aparelhos institucionais de Estado, onde a escola ocupa lugar proeminente no sentido de alicerçar todo o projeto de dominação simbólica da sociedade burguesa. De acordo com o modelo analítico de Althusser, a superestrutura refletiria mecanicamente a última instância da economia. Classificando de heróis os professores que – em seu ofício inglório – se insurgem contra o sistema escolar e contra os grilhões da ideologia, o autor, entretanto, notifica-os de que, a despeito de seus nobres ideais e intenções, todos eles estariam irredutivelmente atrelados a um modelo dominante e dominador de Estado, para cuja manutenção apenas contribuem.

Sustenta Althusser com isso todo um corolário de idéias que, matizadas aqui e ali, poderiam ser resumidas no seguinte: a ação de poder exercida por aqueles determinados grupos sociais que detêm também o domínio dos meios de produção é justificada mediante uma teia de construção simbólica que, irradiando os valores manifestos dessa pequena parcela como se fossem inquestionáveis e universais, serve de suporte teórico legitimador da situação vigente como se esta fosse irredutível:

Os mecanismos que reproduzem este resultado vital para o regime capitalista são naturalmente envolvidos e dissimulados por uma ideologia de escola universalmente reinante, visto que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a escola como um meio neutro, desprovido de ideologia (visto que...laico) em que mestres, respeitosos da ‘consciência’ e da ‘liberdade’ das crianças que lhe são confiadas (com toda a confiança) pelos ‘pais’ (os quais são igualmente livres, isto é, proprietários de seus filhos) os fazem aceder à liberdade, à moralidade e à responsabilidade de adultos pelo seu próprio exemplo, pelos conhecimentos, pela literatura e pelas suas virtudes ‘libertadoras.’ (ALTHUSSER, 1980, p. 67).

No mesmo período, Pierre Bourdieu desenvolveria sua tese, segundo a qual a tarefa motriz da escola seria a reprodução no campo da cultura das desigualdades provenientes de distinções estabelecidas pelas próprias condições materiais de existência. Veiculando, com pretensão de universalidade, valores simbólicos da burguesia, além de todo um legado de bens culturais acumulados no seio dessa camada e decifrável apenas por aqueles que detêm a posse prévia de seus códigos, o objeto da escola, é, a princípio e por princípio, o fracasso; fracasso que se compõe exatamente pelo fato de a instituição trabalhar com um corpus discursivo, simbólico e valorativo, traduzido em práticas escolares, pelo saber e pelo saber-fazer dos professores, por entrecruzamentos entre maneiras e estilos, que dizem muito de perto aos estudantes oriundos do meio burguês – e que, com isso, obterão êxito certo –, mas que, com certeza, representam uma constelação de signos totalmente alheia ao cotidiano e ao repertório das camadas populares.

Escolhendo os já eleitos, o sistema de ensino ainda faria mais, ao persuadir os jovens oriundos das camadas populares de que o fracasso escolar, a que invariavelmente eles estão submetidos, nada mais é do que reflexo de sua incapacidade individual (dado que a escolarização, por suposto, lhes teria proporcionado todas as oportunidades para a plena desenvolvimento de seus talentos e capacidades). Nos termos do autor, esse seria um caminho se volta: “[...] o livre jogo das leis da transmissão cultural faz com que o capital cultural retorne às mãos do capital cultural e, com isso, encontra-se reproduzida a estrutura de distribuição dos instrumentos de apropriação dos bens simbólicos que uma formação social seleciona como dignos de serem desejados e possuídos.” (BOURDIEU, 1982, p. 297).

Assim como a anterior hipótese da “ciência biológica da educação” dos anos 50, a teoria da reprodução escolar das desigualdades no plano material das condições sociais tornar-se-ia, em breve, um perfeito slogan para a lógica de um “ganhador que perde”, dado o caráter hermético e totalizante dessa interpretação, mediante a qual resta ao educador apenas o consolo da resignação diante da fatalidade da determinação externa, não mais biológica ou genética, mas social...

Seja como for, há de se concordar com António Nóvoa quando ele pondera sobre a ambivalência dos estudos educacionais, na fronteira entre a arte e a ciência. Para Nóvoa, o esforço de enquadramento cientificista das



investigações educacionais teria reduzido, em alguma medida, dimensões relevantes da ação pedagógica:

[...] expurgando-a [para utilizar as palavras do próprio Nóvoa] das dinâmicas difíceis de controlar objetivamente. Como se o ato educativo se inscrevesse necessariamente no prolongamento de um raciocínio científico. Como se fosse possível (e desejável) instaurar uma qualquer razão educativa, limitando ao mínimo os fatores aleatórios do cotidiano escolar. A educação não é apenas – continua Nóvoa – um projeto científico ou racional, pois a ação pedagógica realiza-se a partir de uma pluralidade de valores e de crenças, de ideais e de situações, que é ilusório tentar controlar a priori. A educação não encontra sua razão de ser apenas no razoável, mas também no trágico; não é apenas um ato racional, mas também dramático. (NÓVOA, 1996, p. 80).

Suponho que, para compreender a moderna *episteme* do discurso pedagógico, deveremos nos reportar ao próprio imaginário evolutivo desse mundo que a modernidade cria e enuncia. Para tanto, advertência de Foucault parece-nos indubitavelmente oportuna:

No fundo da prática científica existe um discurso que diz: 'nem tudo é verdadeiro; mas em todo o lugar e a todo o momento existe uma verdade a ser dita e a ser vista, uma verdade talvez adormecida, mas que no entanto está somente à espera de nosso olhar para aparecer, à espera de nossa mão para ser desvelada. A nós cabe achar a boa perspectiva, o ângulo correto, os instrumentos necessários, pois de qualquer maneira ela está presente aqui e em todo lugar.' Mas achamos também, e de forma tão profundamente arraigada na nossa civilização, esta idéia que repugna à ciência e à filosofia: que a verdade, como o relâmpago, não nos espera onde temos paciência de emboscá-la e habilidade de surpreendê-la, mas que tem instantes propícios, lugares privilegiados, não só para sair da sombra como para realmente se produzir. Se existe uma geografia da verdade, esta é a dos espaços onde reside, e não simplesmente a dos lugares onde nos colocamos para melhor observá-la. (FOUCAULT, 1985, p. 113).

Interrogando matrizes discursivas posteriores à queda do Muro de Berlim

Os anos 90 são marcados – no cenário brasileiro – pela forte referência de Foucault no campo teórico da educação, mediante investigações que, centradas prioritariamente no cotidiano da escola, no campo da formação e da prática docente, procuram averiguar a existência de uma cultura tipicamente escolar, uma forma de escola que seria quase uma gramática: aquilo que na linguagem não admite a mudança. Essa idéia de cultura escolar, compreendida a partir da dita “virada lingüística” inaugura talvez a pós-modernidade das Ciências da Educação. Como bem sublinha Tomaz Tadeu da Silva:

[...] uma das implicações da ‘virada lingüística’ é conceber o nosso conhecimento e a compreensão do mundo social como necessariamente vinculado à própria forma como nomeamos esse mundo. Esse processo de nomeação não é o mero reflexo de uma realidade que existe lá fora; esse processo produz, constitui, forma a realidade. As categorias que usamos para definir e dividir o mundo social constituem verdadeiros sistemas que nos permitem ou impedem de pensar, ver e dizer certas coisas. (SILVA, 1996, p. 245).

54

Haveria, de alguma maneira, correspondência entre saber e poder, mas não apenas por confisco do espaço onde se centra o poder. Ao contrário das análises de matriz marxista, aqui o poder não apenas “[...] distorce, reprime e mistifica,” mas sobretudo, “[...] produz, cria identidades e subjetividades” (SILVA, 1996, p. 242), curiosamente, a partir das mesmas categorias que permitem nomeá-lo. A linguagem então deixa de capturar significados que lhe preexistem, mas inventa sentidos no ato de pretensamente enunciar o real.

Resta indagar se a idéia de verdade e de possibilidade do conhecimento verdadeiro saiu do horizonte do homem ocidental, não apenas no tocante à órbita das *Ciências da Educação*, mas no que diz respeito à própria dimensão constitutiva das Humanidades de maneira geral. Inegavelmente houve aqui uma ruptura epistemológica e, depois de Foucault, dificilmente poderemos persistir em utilizar sem alterações as anteriores lentes conceituais. Algumas antigas interrogações deixam de ter propósito; novos problemas surgem para a pesquisa na educação: se não podemos reduzir a educação às limitações da biologia, se não podemos tampouco no ato educativo restringir



nossa ação pela suposição prévia da determinação de o meio, estaríamos nós autorizados, como investigadores, a reduzir a realidade ao texto que as descreve? Em qualquer dos três casos, estaremos diante de um imperialismo analítico e epistemológico, proveniente quer da Biologia, quer da Sociologia, quer da Lingüística. Sendo fundamental, para aclarar as idéias, esse conjunto de saberes emprestados de outros domínios, nenhum deles, contudo, revela ser suficiente, no plano da teoria, para abarcar todos os aspectos implicados na ação pedagógica. Resumamos:

Não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros. Implica uma forma de atividade e, acrescentarei, uma relação com a linguagem e uma relação com o tempo. O saber apresenta-se sob a forma de 'objetos', de enunciados descontextualizados que parecem ser autônomos, ter existência, sentido e valor por si mesmos e como tais. Esses enunciados, porém, são as formas substancializadas de uma atividade, de relações e de uma relação com o mundo. Não há saber que não esteja inscrito em relações de saber. O saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. Como tal, é o produto de relações epistemológicas entre os homens. Não obstante, os homens mantêm com o mundo e com os homens entre si (inclusive quando são 'homens de ciência') relações que não são apenas epistemológicas. Assim sendo, as relações de saber são, mais amplamente, relações sociais. Essas relações de saber são necessárias para constituir o saber, mas, também, para apóia-lo após sua construção: um saber só continua válido enquanto a comunidade científica o reconhecer como tal, enquanto uma sociedade continuar considerando que se trata de um saber que tem valor e merece ser transmitido. (CHARLOT, 2000, p. 63).

A pós-moderna crise de paradigmas engendrada no recente realinhamento da geopolítica mundial indubitavelmente reorientou o discurso pedagógico. O impacto das novas tecnologias, a presença já massificada da mídia televisiva; tudo isso configura uma redefinição da própria identidade histórica da infância e da juventude.

O que a Pedagogia tem a dizer – por exemplo – sobre as recentes e perturbadoras descobertas provenientes do campo das *Ciências Cognitivas*, das *Ciências da Mente*? Como advogar – como educadores comprometidos com os setores majoritários da sociedade – uma escolarização capaz de atuar de alguma maneira para a produção de lutas de representações no jogo de poder posto na sociedade? Como ser crítico sem ser fatalista? O que temos a dizer da educação para além do discurso que produzimos? É suficiente a ciência para formar o educador, ou devemos regressar à dimensão da arte do ofício? Esquecemo-nos dos métodos de ensino. Isso resolveu o problema? Como a escola pretende lidar com a cultura do vídeo, dos meios de comunicação de massas, da informática que, em certa medida, concorrem com a civilização do escrito, alterando o olhar das jovens gerações? O que temos a dizer sobre as nossas próprias cristalizações teórico-metodológicas? Dizem que as novas gerações vêm progressivamente perdendo o domínio, a fluência e o hábito de leitura. Por acaso, com a nossa dita ciência, nós sabemos fazer a “leitura” dessas novas gerações?

56 **A educação entre as práticas triviais e os labirintos do discurso teórico**

A educação – costumeiramente alicerçada como baluarte privilegiado das grandes transformações sociais – é hoje, antes de tudo, objeto de descrédito, tendo no circuito acadêmico seus mais violentos algozes. Se o princípio do século XX presenciou o apogeu de um discurso entusiástico – que clamava por igualdade de oportunidades e alçava a escola à condição de instituição formadora da cidadania – perante ilusões proféticas de uma pedagogia compreendida como alavanca da regeneração social; este princípio do século XXI testemunha, por sua vez, um nítido traço de visão ressentida, entre contornos teóricos impregnados de um discurso pretensamente crítico – mas que configura ardilosas armadilhas, embrenhado no sereno conforto do ceticismo, na resignação da inércia, quando profissionais da educação tomam como dado inamovível o fato de o ato educativo agir exclusivamente para reproduzir, no âmbito da cultura, desigualdades postas no interior da sociedade. Ora, quem não acredita profissionalmente em si é o ser incapaz de comprometer-se com mudanças ou transformações.



O ofício do educador exige que ele acredite na possibilidade de desenvolvimento humana e encare a escola como realidade histórica e suscetível de ser alterada. Se eu educo, tenho por dever a pressuposição de que meu aluno será capaz de aprender. Sendo assim, há de se interrogar a própria prática, o dia-a-dia de nossas aulas; na rotina que organizamos para nossos alunos. Empresto, à guisa de exemplificação do problema, o pensamento de Mário Sérgio Cortella:

Dizemos nós: 'eles não querem saber de nada'; dizem eles: 'as aulas não têm nada a ver comigo. Não é verdade; quase todas as crianças gostam da escola. Do que, talvez, não gostem muito, é das nossas aulas. Vamos exagerar um pouco para obter um efeito reflexivo: é só observar a alegria com a qual chegam, a algazarra no portão, os gritos no pátio; de repente, toca o sinal e vão, cabisbaixas, para a sala de aula, onde ficarão, quietinhas (à força?). Toca o sinal do intervalo, saem correndo, esfuziantes, colocando em risco até a própria segurança; acabado o intervalo, retornam melancólicas. Hora de ir embora porque terminaram as aulas ou faltou um professor? Não querem; ficam pelos corredores e portões rindo, brincando, conversando. Precisamos despachá-los porque adoram a escola. (CORTELLA, 2001, p. 117).

57

Afirmar que a escolarização pode ser sozinha e exclusivamente a chave de resolução dos problemas sociais é, sem dúvida, uma ingenuidade, dado que – todos sabemos – há mecanismos e dispositivos de origem econômica, societária e política que consolidam estruturas de poder: as bárbaras distâncias e a brutal desigualdade social que permeiam este país – reveladas inclusive pelos parcos vencimentos dos professores de Ensino Fundamental e Médio. Toda teoria fatalista é, no limite, comodista – posto que a responsabilidade inexistente em virtude de o ato final haver sido anunciado no princípio. Por outro lado, julgar que nada pode ser feito para alterar o futuro anunciado é recusar-se à prospecção de um futuro construído também por mãos humanas; mais do que isso, é renunciar à profissão-professor. Além do mais, essa talvez seja uma das mais perversas estratégias para que não ocorrem transformações. Existe, para tal atitude indolente e niilista a inaudita e tácita convivência expressa pelos setores mais reacionários do sistema social.

A escola precisa ser mudada, sim – e a escola pública necessita, antes de qualquer coisa, ser transformada por seus próprios agentes. É preciso,

58

todavia, nessa direção, observar criteriosamente a vida cotidiana do espaço da escola e decifrar o que ela tem para nos contar. (AZANHHA, 1992). Fazer isso é verdadeiramente aliar a necessidade da teoria com a urgência da prática. E se observarmos o processo da escolarização com cautela metodológica e serenidade histórica, perceberemos ainda – menos por razões intelectuais do que pela gritante evidência do empírico – reivindicações explícitas e veementes das camadas economicamente desfavorecidas pelo direito à instrução: ao acesso e permanência na escola, à boa qualidade de um ensino público e gratuito, posto constitucionalmente como direito subjetivo dessa mesma população que deseja a escola para seus filhos...

A transformação, até certo ponto, existe como 'atitude' da sociedade civil. É possível, necessário e desejável a dinamização do espaço escolar para que nele haja também um salto de qualidade. Para tanto, acima de tudo, é necessário acreditar na potencialidade da transformação, como o primeiro passo e provavelmente um dos segredos para obtê-la. Em tal direção, o discurso pedagógico deverá observar criteriosamente o cotidiano escolar – em suas rotinas, seus ritos e seus mitos; para confrontar esse mesmo dia-a-dia com o princípio de realidade que poderá, de maneira objetiva, calcular e avaliar o que pode ser feito no curto, no médio e no longo prazo. Esse é o cariz político da educação, que não poderá ser ocultado por manifestos de intenções psicopedagógicas. O cotidiano do fazer escolar possui o contorno da direção que é dada majoritariamente pelos profissionais que atuam na escola. Não se confunde, assim, com equivocadas acepções de suposto exercício democrático.

Democratização de ensino – como nos ensinou Azanha –, tomada a expressão em seu sentido mais legítimo, não se confunde com a democratização dos métodos e procedimentos interiores à sala de aula. Democratizar o ensino é produzir a ampliação do acesso – ser democrata em educação é incorporar mais gente à sala de aula; favorecer mecanismos efetivos de aumento de oportunidades de acesso das crianças e adolescentes à escola. Em qualquer outro sentido, para Azanha, tratar-se-ia do que ele chama "simulacro de democracia":

Imaginar que a vivência da liberdade no âmbito da escola capacite para o exercício da liberdade na vida pública é, de certo modo, deixar-se embair por um simulacro pedagógico da idéia de democracia. A liberdade na vida escolar, por ilimitada que seja ocorre num contorno institucional que pela sua própria natureza e



finalidade, é inapto para reproduzir as condições da vida política. A liberdade do aluno, ainda que sub-repticiamente, é condicionada e dirigida por objetivos educacionais; no fundo é um faz-de-conta pedagógico, mesmo quando politicamente motivado. O jogo de forças e de interesses que move a vida política é irreproduzível no ambiente escolar. O que pode unir ou desunir as crianças na escola não é a mesma coisa que associa ou separa os homens na situação política [...]. Nem mesmo há qualquer garantia de que a prática da liberdade na escola contribua para a formação de vontades livres e autônomas [...]. Não se democratiza o ensino, reservando-o para uns poucos, sob pretextos pedagógicos. A democratização da educação é irrealizável intramuros, na cidadela pedagógica; ela é um processo exterior à escola, que toma a educação como uma variável social e não como simples variável pedagógica. (AZANHA, 1987, p. 39 e 41).

O discurso pedagógico, a pouco e pouco, se desloca e está hoje mais atento aos rituais e aos procedimentos internos da escola: em sua rotina, em seus fazeres, em seus saberes... É na dinâmica dessa realidade profissional onde vivem e convivem os docentes, especialistas e técnicos da Pedagogia – embalados pela aliança entre ação e reflexão – que poderá ser pautado o diálogo entre professores, alunos, normas de conduta, conhecimento erudito e cultura popular. Na confluência, o educador deverá procurar sensatez para abrir-se a necessárias inovações e pontuais reconstruções. Há algo de emocionalmente inquietante na busca do conhecimento; o que não significa, em hipótese alguma, reduzir o problema da escolarização a aspectos afetivos. Cumpre apenas considerar que o tato pedagógico é necessário e que não há roteiros prefigurados de conduta. Há o aluno para quem se deve dizer o não; dado que ele precisa – por excesso de auto-confiança – aprender a resistir a situações de frustração. Há outro, na mesma sala de aula, para quem uma palavra de estímulo pode constituir um diferencial de vida. Há de se recorrer à razão e à sensibilidade; à prudência e ao risco; sobretudo ao discernimento. E como diria Miguel de Unamuno (1986), ao ‘amor e à pedagogia.’

Devemos inventar a escola do futuro com que sonhamos, a partir da prática rotineira que sempre nos fornecerá novos e inusitados elementos. Para tanto é preciso, porém, que sejamos verdadeiramente capazes de mobilizar nossa experiência para que ela se torne objeto de estudo incessante, de reflexão e de investigação rigorosa sobre a escola em que atuamos; intersecção entre o corpo teórico e a técnica cotidiana; intersecção entre a projeção das

nossas utopias e as concretas condições objetivas da escola e do tecido social brasileiro; intersecção enfim – para utilizar as expressões de António Nóvoa (1998) – entre o nosso ‘ser pessoal’ e nosso ‘ser profissional.’ Pela interface será plausível encontrarmos nosso próprio estilo de trabalho: as nossas preferências, os nossos modos e maneiras de ensinar, os métodos e as técnicas de ensino-aprendizagem que mais combinam com nosso jeito de ser, aquilo que é verdadeiramente a nossa vocação. Nisso há alguns elementos que parecem básicos, dentre os quais o primeiro consistiria na necessidade de se fugir do que Azanha (1992) qualificou como ‘abstracionismo pedagógico;’ expressão que vem explicitada no argumento de José Sérgio Fonseca de Carvalho:

Exemplos paradigmáticos dessa veleidade são as ‘descrições’ – características das várias vertentes do construtivismo – do professor, da escola e das práticas ‘tradicionais’, que não ultrapassam um impressionismo vulgar e que têm sido incapazes de elucidar as condições concretas nas quais se ensina e se aprende em uma instituição escolar. Por outro lado, e talvez como decorrência do caráter abstrato dessas descrições e desses conceitos, as sugestões e as recomendações de procedimentos didáticos e educacionais veiculadas por esses discursos raramente têm resultado em alternativas de práticas escolares que sejam ao mesmo tempo operacionalizáveis, abrangentes e significativas. Ao contrário, muitas vezes transformados em ‘slogans’ e ‘palavras de ordem’, as máximas e os princípios didáticos construtivistas raramente ultrapassam fórmulas gerais de escasso valor prático para o trabalho do professor. Esse é o caso dos ‘slogans’ que analisamos e que recomendam ao professor ater-se aos interesses de seus alunos ou adequar seu ensino ao nível de conhecimento e desenvolvimento da classe. Nem poderia ser de outro modo. O mínimo que se espera de um discurso que se proponha a modificar um conjunto de práticas sociais historicamente solidificadas, como as escolares, é que ele as conheça em suas manifestações mais típicas ou freqüentes, em seus condicionantes e resultados e, a partir desse conhecimento, aponte alternativas e as justifique, levando em consideração os valores e determinantes históricos a elas associados. (CARVALHO, 2001, p. 125).

Em educação, é imprescindível o expediente do discernimento para distinguir o que merece ser preservado do que vale a pena ser alterado; tanto do ponto de vista do profissional quanto do ponto de vista da temporalidade em que vivem nossos estudantes. Há de se cuidar, então, para que nosso



exercício profissional seja pautado sempre pelo corajoso reconhecimento da necessidade da modificação, pelo tenaz recurso da prudente reflexão, pela abertura para a descoberta do outro. O outro é sempre o diferente. Nosso aluno é um composto de vida, de experiências, de pensamentos que precisa ser sempre decodificado em si. Não tomemos nunca nosso aluno por nós mesmos. Não esperemos dele aquilo que nós fomos um dia, quando tínhamos aquela idade; porque a época é outra, a realidade é outra, o mundo é outro... E não adianta querer substituir esse mundo pelo nosso – ou o que é pior: por saudosas reminiscências de nossa suposta idílica infância ou adolescência.

Como bem caracterizam Bill Green e Chris Bigum (1995), há hoje uma fronteira entre gerações que difere daquela do passado; muito particularmente no tocante aos procedimentos, estratégias e dispositivos de aprendizado. Para os supracitados autores, a tecnologia repôs, com outras características, as especificidades geracionais. A tecnologia da informação é outra; a velocidade é outra; e o tempo corre... Recorrendo ao referido texto sobre os 'alienígenas em sala de aula', emprestemos as palavras de Green e Bigum: "[...] para a maioria dos adultos, a ecologia digital na qual agora nos encontramos desenvolveu-se ao redor de nós e nós nos adaptamos a ela, alguns mais prontamente que outros. Em contraste, nossos/as jovens nasceram nela; é seu ambiente natural." (GREEN; BIGUM, 1995, p. 235).

Por vezes, a escola em sua forma – na gramática interna que constitui sua cultura – supõe determinados padrões de unidade, de homogeneidade, que não convivem muito bem com a transgressão. E todos os que atuamos na escola devemos sempre nos lembrar de que a forma da escola nos modela também a nós, professores; e que, nós mesmos, às vezes, sem querer, tendemos a adquirir maior familiaridade com o aluno mais pacato, mais sereno, menos questionador. Dificilmente pensamos um processo educativo escolar que não seja pautado por preceitos de seqüência e de hierarquia, como se houvesse – em busca do conhecimento – um ponto de partida mínimo do qual, resguardadas fases e etapas progressivas, se poderia galgar degraus dirigidos, sucessivamente, a um ponto máximo. Tal perspectiva é quase oposta a qualquer concepção de conhecimento. Por onde começar? Como estabelecer fronteiras de hierarquia e graus? Qual será o ponto de chegada? Por mais que nos pareçam tolas essas ilusões pedagógicas, a acepção de escola graduada e seriada por idades e níveis diferentes de aprendizado nos é absolutamente familiar. A crise desse modelo de escola vem atada a novos requisitos

reclamados pela sociedade do sistema educacional. Do ponto de vista pragmático a questão poderia ser qualificada da seguinte maneira:

[...] o conhecimento tem virtudes democráticas intrínsecas como fonte de poder. Diferentemente das forças tradicionais (a força, o dinheiro, a terra), o conhecimento é sempre ampliável. Sua utilização não o desgasta, mas, ao contrário, pode produzir mais conhecimento. Um mesmo conhecimento pode ser usado por diferentes pessoas e sua produção exige criatividade, liberdade de circulação, intercâmbio, diálogo – todos eles aspectos próprios do funcionamento democrático da sociedade. Em termos institucionais... dá lugar a formas flexíveis de organização, nas quais as hierarquias são definidas pela acumulação de habilidade e informação... (TEDESCO, 1998, p. 46-47).

Para além dos roteiros prescritivos, um apelo ao bom-senso: tato pedagógico

62

Os tradicionais enfoques disciplinares – mediante os quais a realidade é confinada em arquivos acadêmicos repartidos e segregados uns dos outros – dificultam bastante a apreensão de uma acepção mais sistêmica e progressista, voltada para perceber mais globalmente o ambiente envoltório do aprendizado escolar. Qualquer que seja nossa perspectiva sobre a matéria educacional, ao entrar em sala de aula, devemos possuir a consciência manifesta de quem tem duas tarefas a cumprir: agir, ao mesmo tempo, como professores e como analistas sociais, capazes de avaliar nossa própria prática de magistério. Só assim poderemos ser criativos; só assim voltaremos os conteúdos e as estratégias de ensino-aprendizagem em favor da maioria de nossos alunos. Isso exige, por seu turno, a serenidade de quem confia no espírito profissional e a humildade de quem precisa, muitas e muitas vezes, reconhecer o erro e voltar atrás. Isso pode possibilitar, por sua vez, a identificação dos problemas a serem equacionados e a definição de estratégias adequadas para enfrentá-los. Nem conhecimento nem relações humanas podem, contudo, adquirir para o homem caráter instrumental, sob o custo de sacrificar a própria acepção de felicidade na existência coletiva, dado que a condição ética como reguladora de conduta tem por suposto a esfera pública: a vida justa é a vida livre, e os padrões éticos serão aqueles ditados por uma lógica autônoma



que seja capaz de postular como universais os alicerces condutores da ação individual. Conhecimento e sabedoria podem se tornar termos complementares quando o professor deseja e decide se tornar mestre... E o lugar pedagógico ocupado por um mestre supõe algo para além do imprescindível contato com estudantes e com o conhecimento acumulado.

O mestre transmite o saber, mas inscreve na transmissão sua própria marca pessoal; seu sinal. Mostra caminhos e revela segredos, com suor e com sangue descobertos. Ser mestre é se dispor a desbravar trilhar e revelar roteiros: como o professor do já clássico filme *Ao mestre com carinho* quando (na cena em que o profissional leva seus alunos a um museu) o professor literalmente dirige o grupo, conduz o passeio e aponta obras-primas do universo artístico, convidando, simbolicamente, aqueles recém-chegados ao ambiente da cultura elaborada a travar contato com ela. Ser mestre é obter essa adesão da juventude para o conhecimento na escola de tudo aquilo que, sem a escola, seria mais difícil de ser aprendido. Ensinamos pela palavra; sem dúvida. Ensinamos também por gestos e por expressões. Ensinamos ou deixamos de ensinar também quando silenciemos. De qualquer modo, temos nosso consolo quando nos defrontamos com aquele antigo aluno que, hoje adulto, recorda-se de nós e continua nossa voz: ressoada, transformada e – tomara – aprimorada. Nele reside, pela tenaz perseverança da memória, nosso trajeto profissional, nossa narração de vida, nosso ofício presente e nosso projeto futuro...

[...] essa alegria cultural, essa alegria que consiste em gostar de um poema, que consiste em compreender finalmente como trabalha o motor elétrico, que consiste, enfim, em compreender o que é o capitalismo ou o socialismo. No meu espírito, essa alegria não é o contrário da obrigação. De fato, para mim, a alegria da escola exigiria a obrigação. Porque é preciso passar primeiro por uma espécie de túnel, porque há um momento em que, no fundo, ainda se não acha bonito o poema. É preciso que o professor diga: estudem-no; vamos estudá-lo todos. E o meu sonho seria que os alunos, ao cabo de duas semanas – não digo ao cabo de dez anos, mas de duas semanas –, dissessem: 'Ah, sim, isto merecia que eu fizesse o que me disseram para fazer, valia a pena tanto esforço, porque agora sinto uma felicidade que não teria encontrado se não tivesse feito esse esforço'. Mas eu queria... E aqui vem a minha segunda parte: quase todas as frases começam por 'o meu sonho é', 'eu queria', 'penso em', porque a coisa está nas nuvens, é idílica, está nas imagens. Mas o meu sonho seriam alunos que pudessem conquistar



difícilmente, e eu quase diria dolorosamente, através das obrigações escolares, uma alegria que de outro modo não poderiam conhecer. (SNYDERS, 1996, p. 22).

Referências

ABBAGNANO, N.; VISALBERGUI, A. John Dewey e a escola progressiva americana. In: ABBAGNANO, N.; VISALBERGUI, A. (Org.). **História da pedagogia**. Tradução Glicínia Quartín. Lisboa: Livros Horizonte, 1981. (v. 4).

ARENDT, Hanna. **Entre o passado e o futuro**. 2. ed. Tradução Mário W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1979.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Tradução Joaquim José de Moura Ramos. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.

AZANHA, José Mário Pires. **Experimentação educacional**: uma contribuição para sua análise. São Paulo: EDART, 1975.

64 _____ **Educação**: alguns escritos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.

_____ **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo: EDUSP, 1992.

_____ **Educação**: temas polêmicos. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BARTHES, Roland. **A aventura semiológica**. Tradução Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BENEDI, Domingo Tirado; RUIZ, Santiago Hernandez. **Compendio de la ciencia de la educacion**. Mexico: Atlante, 1950.

BLOCH, Marc. **Introdução à história**. Tradução Maria Manuel; Rui Grácio; Victor Romaneiro. 4. ed. Sintra: Europa-América, s/d.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. Tradução Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.



BOTO, Carlota. **Rascunhos de escola na encruzilhada dos tempos**. 1990. 435 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

_____. A pedagogia como ciência da educação. **Cadernos de Educação**, Araraquara, v. 1, n. 1, p. 7-19, 1998/2000.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução Sérgio Miceli. 2. ed. São Paulo: Perspectivas, 1982.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CASTRO, Aline Helena Izzi de. **Educação, cultura e poder na obra de Georges Snyders: rastros e rumos da alegria na escola**. 2004. 294 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar) | Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Araraquara, 2004.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

CHARTIER, Émile (Alain). **Reflexões sobre educação**. Tradução Maria Elisa Mascarenhas. São Paulo: Saraiva, 1970.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**. Tradução Mary del Priori. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução Reginaldo Carmelo Corrêa de Moraes. São Paulo: Unesp, 1998.

COMÊNIO, João Amós. **Didática magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. Tradução Joaquim Ferreira Gomes. 3. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1985.

CONDORCET, Marie Jean Antoine-Nicolas Caritat. **Escritos pedagógicos**. Madrid: Talleres Calpe, 1922.

CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. **Projetando a mudança: o novo e o tradicional na educação brasileira. (anos 70 e 80)**. 1999. 387 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

CORTELLA, Mario Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 4. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001.

DOTTRENS, Robert; MIALARET, Gaston. O desenvolvimento das ciências pedagógicas e seu estado atual. In: DEBESSE, Maurice; MIALARET, Gaston. (Org.). **Tratado das ciências pedagógicas**. Introdução e Tradução Luiz Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional e Editora da Universidade de São Paulo, 1974. (v. 1).

DUCH, Lluís. **La educación y la crisis de la modernidad**. Barcelona: Paidós, 1997. (v. 1).

DURKHEIM, Émile. **Education et sociologie**. 5. ed. Paris: P.U.F., 1985.

ECO, Umberto. **Interpretação e superinterpretação**. Tradução M. F & Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FITZPATRICK, E. **A filosofia y ciencia de la educación**. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1958.

FORQUIN, Jean-Claude. **Sociologia da educação: dez anos de pesquisa**. Tradução Guacira Lopes Louro. Petrópolis: Vozes, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução Raquel Ramallete. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FRANCA, Padre Leonel S. J. **O método pedagógico dos jesuítas: o ratio studiorum**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUSDORF, Georges. **A palavra**. Lisboa: Edições 70, 1995a.

_____. **Professores para quê?** Tradução Cristina Sarteschi. São Paulo: Martins Fontes, 1995b.

HANNOUN, Hubert. **Educação: certezas e apostas**. Tradução Ivone C. Benedeti. São Paulo: UNESP, 1998.

HUBERT, René. **Tratado de pedagogia general**. 2. ed. Buenos Aires: Libreria El Ateneo Editorial, 1957.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A infância que inventamos e as escolas de ontem e de hoje. **Estilos de clínica**, São Paulo, v. 8, n. 15, p. 140-159, 2003.



LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

LUZURIAGA, Lorenzo. **Pedagogia**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira; J. B. Damasco Pena. 7. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MIALARET, Gaston. **Introdução à pedagogia**. Tradução Alcides Franco Bueno Torres. São Paulo: Atlas, 1977.

_____. **As ciências da educação**. Tradução Ana Maria Rabaça. 2. ed. Lisboa: Moraes, 1980.

_____. **Les sciences de l'éducation**. 3. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1984.

NAGLE, Jorge. **Educação e linguagem**: para um estudo do discurso pedagógico. São Paulo: Edart, 1976.

NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. As ciências da educação e os processos de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema In: RIBEIRO, Ricardo. (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Tradução Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PETERS, A. **The concept of education**. Londres: Routledge, 1968.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução Suzana Menescal de A. Carvalho; José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

REBOUL, Olivier. **La philosophie de l'éducation**. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação**: o discurso e o excesso de significação. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1996.

SACRISTÁN, G. **Poderes instáveis em educação**. Tradução Beatriz Affonso Neves. São Paulo: Artes Médicas, 1999.

SCHEFFLER, Israel. **A linguagem da educação**. Tradução Balthasar Barbosa Filho. São Paulo: Saraiva, 1974.

SILVA, Luiz Heron. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Identidades terminais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SNYDERS, Georges; LÉON, Antoine; GRÁCIO, Rui. **Correntes actuais da pedagogia**. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

SNYDERS, Georges. **Feliz na universidade**: estudo a partir de algumas biografias. Tradução Antonio de Padua Danese. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. **A alegria na escola**. Tradução Antonio de Padua Danese. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Tradução Cátia Aída Pereira da Silva. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 1998.

UNAMUNO, Miguel. **Amor y pedagogia**. Barcelona: Bruguera, 1986.

Profa. Dra. Carlota Boto
Universidade de São Paulo
E-mail lreisboto@usp.br

Recebido 22 maio 2004
Aceito 2 jun. 2004