

Capítulo 2

Educação e pedagogia

Neste capítulo entrelaçamos conceitos fundamentais como educação e pedagogia, procurando compreendê-los à luz daquilo que atualmente se espera do educador e do pedagogo. Aqui, apenas esboçamos algumas diretrizes, cujos principais vetores serão retomados ao longo do livro.

1. O ato de educar

A educação não é a simples transmissão da herança dos antepassados para as novas gerações, mas o processo pelo qual também se torna possível a gestação do novo e a ruptura com o velho. Evidentemente, isso ocorre de maneira variável, conforme sejam as sociedades estáveis ou dinâmicas. As comunidades primitivas e as tradicionalistas resistem mais à mudança, enquanto nas sociedades urbanas contemporâneas a mobilidade é muito maior.

Para o professor José Carlos Libâneo, “educar (em latim, *educare*) é conduzir de um estado a outro, é modificar numa certa direção o que é suscetível de educação. O ato pedagógico pode, então, ser definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais, tanto no nível do intrapessoal como no nível da influência

◀ Nesta xilogravura do início do século XVI, o mestre lê, tendo ao chão a vara que castiga. De lá para cá, percebemos quanto já mudamos na ação educativa, mas também quanto ainda teremos de mudar.

do meio, interação essa que se configura numa ação exercida sobre sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os tornem elementos ativos desta própria ação exercida. Presume-se, aí, a interligação no ato pedagógico de três componentes: um *agente* (alguém, um grupo, um meio social etc.), uma *mensagem transmitida* (conteúdos, métodos, automatismos, habilidades etc.) e um *educando* (aluno, grupos de alunos, uma geração etc.)¹.

Diz ainda o professor Libâneo que o especificamente pedagógico está na imbricação entre a mensagem e o educando, propiciada pelo agente. Como *instância mediadora*, a ação pedagógica estabelece a relação de reciprocidade entre indivíduo e sociedade. Conclui-se que a educação não pode ser compreendida fora de um contexto histórico-social concreto e, portanto, a prática social é o ponto de partida e o ponto de chegada da ação pedagógica.

Veremos na unidade II como a educação se processa de modo difuso nas sociedades tribais ou, ainda hoje, permanece informal na família e no convívio social. Mas a educação também pode ser formal, quando são criadas instituições especialmente voltadas para a educação intencional, cujo exemplo mais comum é a escola. Neste capítulo abordaremos sobretudo o sentido da educação formal, intencional.

Para que a práxis educacional seja intencional, é preciso que saiba explicitar de antemão os fins a serem atingidos no processo.

Retomando o curso da história, vemos que a Grécia dos tempos homéricos preparava o guerreiro; na época clássica, Atenas formava o cidadão, e Esparta era uma cidade que privilegiava a formação militar; na Idade Média, os valores terrenos eram

submetidos aos divinos, considerados superiores; no Renascimento, buscava-se educar para formar o *gentil-homem*, e assim por diante.

Seguindo esse raciocínio, sem dúvida teríamos muita dificuldade em determinar com segurança quais os fins da educação no mundo contemporâneo: que valores se encontram subjacentes ao processo educacional? Se tal elucidação é relativamente simples quando realizada *a posteriori*, mostra-se problemática quando queremos definir os fins aqui e agora.

Para o pedagogo norte-americano John Dewey, o processo educativo é o seu próprio fim (o fim não é prévio, nem último, mas deve ser interior à ação). A partir dessa visão, o professor argentino Gustavo Cigrigliano teceu as seguintes considerações: “No viver diário, vida, atividade e fim se confundem. Os pais criam os seus filhos para torná-los adultos? Ou a sua criação é parte da vida deles e dos seus próprios filhos?”. Isso significa que a educação não deve estar separada da vida nem é preparação para a vida, mas é a vida mesma.

Se os fins não são exteriores à ação, isso não quer dizer que a ação se realize sem a clarificação dos fins, mas sim que estes constituem objetivos colocados a partir da valoração por meio da qual o indivíduo se esforça para superar a situação vivida. Sob esse aspecto, as necessidades humanas devem ser analisadas concretamente, e as prioridades serão diferentes se nos propusermos a educar em uma favela ou em um bairro de elite. Portanto, os fins se baseiam em valores provisórios que se alteram conforme alcançamos os objetivos imediatos propostos e também enquanto muda a realidade vivida.

Essas questões nos remetem ao tema da política (que veremos melhor no capítulo 11).

¹ *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo, Loyola, 1985, p. 97.

A educação não pode ser compreendida à margem da história, mas apenas no contexto em que os indivíduos estabelecem entre si as relações de produção da sua própria existência. Desse modo, não há como separar educação e poder: a educação não é um processo neutro, mas se acha comprometida com a economia e a política de seu tempo.

Por exemplo, veremos no capítulo já referido que a ideologia impõe valores de uma classe (portanto seus valores particulares) a outra, como se estes fossem valores universais. Assim, para o colonizador português, o “bom índio” era o índio submisso, disposto a trabalhar de acordo com o padrão europeu e a se tornar cristão, abandonando suas crenças, consideradas atrasadas.

A educação não pode, portanto, ser considerada apenas um simples veículo transmissor de saberes e valores, mas também um instrumento de crítica dessa herança. A educação deve abrir espaço para que seja possível a reflexão crítica da cultura.

2. A reflexão pedagógica

Qualquer atividade educacional que se queira intencional e eficaz tem claros os pressupostos teóricos que orientam a ação. Ao elaborar leis, fundar uma escola, preparar o planejamento escolar ou enfrentar dificuldades específicas em sala de aula, é preciso ter clareza a respeito da teoria que permeia as decisões. No entanto, é comum observarmos o “espontaneísmo”, resultado da indevida dicotomia entre teoria e prática, porque o professor não foi adequadamente informado a respeito da teoria ou porque não sabe como integrá-la à prática efetiva.

Vejamos alguns exemplos: uma escola de ensino médio que oferece, a cada semana, dez aulas de química, uma de história e

nenhuma de filosofia; uma sala de aula para crianças em que as carteiras estão fixadas no chão; um professor que prefere estimular pesquisas em grupo e outro que privilegia a exposição oral; alguém que lamenta o fato de não se ensinar mais latim no colégio; um professor que exige leituras extraclasse, um que faz chamada oral com frequência e outro que dá pouca ênfase às avaliações.

Todos esses aspectos resultam de concepções — tematizadas ou não — que colocam, primeiramente, as seguintes questões: Que tipo de pessoa se quer formar? Para qual sociedade? A partir da elucidação da base antropológica, passamos para a seleção dos conteúdos a serem transmitidos: O que ensinar? Só então se colocam questões metodológicas: Como ensinar? Podemos concluir que a escolha dos conteúdos e do método não é casual e — quer o professor saiba, quer não — depende de determinada concepção de ser humano e de sociedade, concepção esta que não é neutra, por estar impregnada da visão política que a anima.

Desse modo, os procedimentos específicos usados em sala de aula adquirem sentido a partir do esclarecimento dos pressupostos antropológicos, epistemológicos e axiológicos bem como da sua coerência (ou incoerência) com o método e o conteúdo escolhidos.

Dependendo das respostas dadas a essas questões teóricas, podemos compreender as diversas propostas pedagógicas e as consequências delas para a práxis educativa, sejam da escola tradicional, sejam da escola renovada, da tecnicista, da libertária, e assim por diante.

Pedagogia: ciência da educação

A palavra *pedagogo* designava, na Grécia antiga, o escravo que conduzia a criança à escola (ver dropes 2). Essa denominação concreta (pedagogo/pedagogia) assumiu poste-

riormente conotações abstratas para indicar as *teorias sobre a educação*. Ao longo do tempo o conceito de *pedagogia* sofreu variações, do mesmo modo que os princípios e os fins da educação nem sempre permaneceram os mesmos.

De modo geral, podemos distinguir pelo menos três tendências mais marcantes (e cada uma delas, por sua vez, produziu diversas teorias ao longo do tempo): a) as pedagogias filosóficas (ou essencialistas), baseadas nos modelos ideais do ser humano “universal”; b) as pedagogias positivistas, que buscam garantir sua cientificidade; c) as pedagogias dialéticas, que refletem cientificamente sobre a educação como também propõem modos de uma ação emancipatória. Na unidade IV veremos mais detidamente as diversas correntes que se fundamentam nessas orientações básicas.

Embora admitindo a coexistência ainda hoje dessas diversas tendências, vamos neste capítulo analisar as características da terceira, que também é conhecida como *pedagogia crítico-emancipatória*, começando com as perguntas da pedagoga e psicóloga da educação Maria Amélia Santoro Franco: “O que pode e deve ser hoje a pedagogia? A que necessidades sociais ela deve responder? A que específico objeto deve focar sua ação? De que métodos de investigação precisará se utilizar, para tornar pertinente sua ação, no sentido de concretizar seu papel social?”².

Nas respostas a essas questões, a autora propõe uma concepção de pedagogia reinserida na política, partindo do pressuposto de que nenhuma práxis educativa é neutra. Por isso mesmo, diante das desigualdades presentes na estrutura da sociedade vigente — sobretudo no Brasil —, precisamos de uma ciência pedagógica que, em seu fazer social, se assuma como instrumento político de emancipação humana.

Para esclarecer o que significa esse foco da teoria, comecemos por determinar a *prática educativa* como o objeto da pedagogia. Trata-se de um objeto de grande complexidade, sobretudo porque educar é uma *prática social intencionada*, isto é, antecedida por um projeto teórico consciente que visa a mudanças de comportamentos, não só no educando, mas também no educador e na sociedade. Daí podermos considerar a ciência pedagógica inserida em um processo histórico-social sempre renovado e que nunca termina.

O pedagogo, cientista que é, investigará de maneira metódica e rigorosa o modo pelo qual se instauram e se processam essas práticas educativas e para tanto não recusa a parceria das ciências auxiliares da educação. Mas não só. O pedagogo também deverá propor modos de transformação dessas práticas. Ou seja, a ciência pedagógica não visa apenas a *pesquisar e conhecer* a realidade educativa, mas a *agir* sobre ela, fecundando-a, transformando-a.

Alguém poderia se perguntar se, nesse caso, a pedagogia seria propriamente uma *ciência aplicada* — em que a pesquisa visa desde o primeiro momento à aplicação prática — e não uma *ciência básica*, na qual o cientista amplia pela teoria o conhecimento científico em determinada área. Por exemplo, enquanto na biologia (ciência básica) são feitas pesquisas sobre determinado vírus, na farmacologia (ciência aplicada) buscar-se-ia encontrar ou sintetizar uma droga para tratar pessoas acometidas por aqueles vírus. Neste último caso, o objetivo das pesquisas seria pragmático, por estas estarem voltadas para o desenvolvimento de uma tecnologia.

No entanto, ancorada em ampla bibliografia, a professora Maria Amélia Santoro Franco se recusa a restringir a pedagogia

² *Pedagogia como ciência da educação*. Campinas, Papirus, 2003, p. 15-16.

ao campo das ciências aplicadas. Diante da especificidade do pensar-agir pedagógico, a ciência pedagógica seria como uma *práxis pedagógica*. E completa: “A pedagogia não poderá ser ciência se não se organizar em torno da *reflexão engajada* [grifo meu], devendo se constituir como ciência crítica e reflexiva, mergulhada no universo da prática educativa, engajada nos anseios do coletivo, sabendo, por princípio, que não basta a ela ser uma ciência da crítica sobre a prática. Isto é pouco e não é um caminho fecundador de novas percepções”³.

Por isso podemos falar em *práxis educativa* e *práxis pedagógica* como dois polos inseparáveis, sempre em intercomunicação: a pedagogia, ao mesmo tempo que é a teoria da práxis, deve estar voltada para a práxis.

3. Ciências auxiliares da pedagogia

O século XVII destacou-se pela busca do rigor metodológico, seja na filosofia, seja na ciência. São conhecidos os esforços empreendidos nesse sentido por René Descartes, Francis Bacon e Galileu Galilei, entre muitos outros. Também na pedagogia surgiu nesse mesmo período o interesse pela metodologia e pelo rigor da teoria quando relacionada com a prática. O educador morávio Amós Comênio foi um precursor nesse assunto, propondo métodos de ensino mais elaborados que pudessem superar o espontaneísmo em educação.

O interesse pelos métodos reflete-se no aperfeiçoamento das ciências da natureza nascentes, também voltadas para a busca de rigor na investigação de seu objeto de estudo. Como veremos, no que diz respeito às ciências humanas, seu desenvolvimento ocorreu mais tardiamente, no final do século XIX e começo do XX.

A psicologia

No século XVIII, Jean-Jacques Rousseau destacou a importância de se conhecer bem aquele que se quer educar. Nesta linha, seguiram Johann Pestalozzi e Friedrich Froebel, convencidos de que a educação seria mais eficaz, com maiores chances de formar um adulto feliz, se o desenvolvimento do psiquismo infantil ocorresse de modo harmonioso e sem coações.

Como naquele período a psicologia se encontrava em estado incipiente como ciência, esses esforços não passavam de tentativas bem-intencionadas, sem muito rigor na sua fundamentação. Somente no final do século XIX as ciências humanas (psicologia, sociologia, economia etc.) começaram a se separar da filosofia, delimitando objeto e método próprios. Tornou-se, então, possível à psicologia a superação do conhecimento superficial e, segundo Claparède, “passar das opiniões às certezas”. A psicologia aplicada à educação, por exemplo, contribui para avaliar questões como controle e distúrbio de aprendizagem, níveis de dificuldade do educando, ritmo de aquisição de conhecimentos etc.

No século XIX foram importantes os trabalhos de Johann F. Herbart, e no início do século XX Alfred Binet estabeleceu uma escala métrica da inteligência que se tornou famosa. Pesquisas foram desenvolvidas, e inúmeros psicólogos das mais variadas tendências metodológicas contribuíram para o aperfeiçoamento da pedagogia.

Havia os que privilegiavam experiências no campo do comportamento, como, por exemplo, John B. Watson, Burrhus F. Skinner e Edward L. Thorndike. A psicanálise de Sigmund Freud, a psicologia genética de Jean Piaget e a análise histórica e cultural

³ *Pedagogia como ciência da educação*, p. 90. A partir da p. 89, são citados os seguintes autores: W. Flitner, W. Schmied-Kowarzik, Theodor Litt e outros.

levada a efeito por Lev S. Vygotsky deram destaque às relações interpessoais. Alguns partiram da filosofia fenomenológica, como os gestaltistas Kurt Koffka e Wolfgang Köhler, ou ainda do pragmatismo, como William James e John Dewey.

A sociologia

O desenvolvimento da sociologia ampliou a compreensão da escola como grupo social complexo e da educação como processo de perpetuação e desenvolvimento da sociedade. Na passagem do século XIX para o XX, Émile Durkheim analisou pela primeira vez o caráter social da educação, realizando uma abordagem científica centrada no fato concreto da educação e não mais no seu conceito metafísico.

Como sociólogo, Durkheim aplicou sua ciência no estudo dos fatos da educação, com ênfase na sua origem social. Tornou-se clássica sua definição: “A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina”⁴.

Portanto, para Durkheim, “a educação satisfaz, antes de tudo, a necessidades sociais” e “salta aos olhos que toda educação consiste num esforço contínuo para impor à criança maneiras de ver, de sentir e de agir às quais a criança não teria espontaneamente chegado”.

Essa nova abordagem deu destaque ao caráter social dos fins da educação e instituiu a pedagogia como disciplina autônoma, desligada da filosofia, da moral e da teologia. Além disso, Durkheim conside-

rava a pedagogia uma “teoria prática” da educação que, ao fundar suas principais noções na sociologia e na psicologia, se torna capaz de guiar e esclarecer a prática.

Os limites da abordagem durkheimiana estão em ser ela também parcial, na medida em que, ao enfatizar o processo externo, se descuida do processo interno da educação. Além disso, absolutiza o poder da sociedade sobre o indivíduo, retirando dele todo o poder de contestação. Mesmo considerando os diversos segmentos que compõem a sociedade, não analisa os conflitos que determinam o caráter ideológico da educação. Trata-se de uma concepção de certa forma conservadora, pois vê a educação como forma de manutenção da estrutura social.

A novidade da aplicação da sociologia na educação privilegia a atitude descritiva e volta-se para o exame dos elementos reais, tais como a análise da inserção da escola em determinado campo da realidade, os instrumentos utilizados, o caráter das instituições escolares, a herança social (tradições, ideias, técnicas etc.), a interação entre quem recebe e quem transmite a educação e assim por diante.

Muitos sociólogos têm trazido contribuições valiosas para a pedagogia. Desde as reflexões de Marx, chegando no século XX com o impacto das análises feitas pelas duplas francesas Bourdieu/Passeron e Baudelot/Establet, que denunciaram a função reprodutora da escola na sociedade de classes. Na unidade IV voltaremos a eles.

Outras ciências

A *economia* é outra ciência auxiliar da pedagogia: partindo da análise dos modelos econômicos, compreendemos as relações entre a economia e os fluxos de demanda

⁴ *Educação e sociologia*. 6. ed. São Paulo, Melhoramentos, 1965.

de escolarização. Nesse sentido, são fecundas as análises feitas a propósito dos níveis de desenvolvimento econômico dos países, o que tem servido, inclusive, para melhor entender as contradições que perduram nas regiões subdesenvolvidas.

No Brasil, por exemplo, o modelo agrário de economia, típico do primeiro período de nossa história (que vai do século XVI até a vinda da família real para o Brasil, em 1808), caracterizou-se pela pouca exigência no campo educacional. No entanto, o desenvolvimento do comércio e, posteriormente, no século XX, o início da industrialização recrudesceram o interesse pela educação e a necessidade de sua expansão.

Outra ciência de especial importância para a reflexão sobre a pedagogia é a *história da educação*. O interesse pelo passado não resulta de simples preocupação erudita ou mera curiosidade, mas viabiliza projetos de mudança que não sejam visionários e ingênuos, ou que, ao contrário, não estejam contaminados pelo pessimismo gerado por crises repetidas. No entanto, apenas no século XIX os historiadores começaram a se interessar por uma história sistemática e exclusiva da educação, antes apenas um “apêndice” da história geral. No Brasil essa preocupação é muito mais recente — e tornou-se mais intensa a partir da década de 1970 —, embora muitos campos ainda exijam premente investigação para que se desenhe um perfil mais nítido da educação brasileira. Só assim será bem fundamentada uma análise crítica que proporcione mudanças efetivas.

Sem pretender citar todas as ciências auxiliares da pedagogia, podemos ainda destacar a *antropologia*, a *geografia humana* e a *linguística*, além da *cibernética*, que revolucionou os métodos pedagógicos. Merece destaque especial a *biologia*, que mantém estreita ligação com a educação, devido ao

estudo do desenvolvimento fisiológico, da interação corpo-mente, da genética.

4. A especificidade da pedagogia

Vimos no capítulo anterior que a filosofia é muito importante para a pedagogia, mas não se confunde com ela. Agora, o reconhecimento da relevante contribuição das ciências da educação igualmente não nos leva a colocá-las no lugar da pedagogia.

As tendências contemporâneas da pedagogia visam a descartar análises parciais — individualista ou social —, na busca de uma abordagem dialética da educação que possa equacionar devidamente os polos opostos indivíduo-sociedade, reflexão-ação, teoria-prática, particular-geral.

Pretende-se superar, com isso, a concepção da pedagogia como “filha” da filosofia e também o risco do psicologismo, do sociologismo ou de qualquer outro “ismo”. Isso não significa desprezar o importante papel desempenhado pela filosofia, que acompanha reflexivamente os problemas educacionais, e a contribuição dada pelas ciências em geral para a maior objetividade na análise dos fatos educacionais.

Ao pedagogo cabe equilibrar as diversas contribuições teóricas que enriquecem sua teoria e lhe dão rigor e objetividade, desde que evite o que o professor Luiz B. Lacerda Orlandi denominou “flutuações da consciência pedagógica”⁵. O risco dos “ismos” só será evitado se a educação for o ponto de partida e de chegada dessas análises. Explicando: o ponto de partida da pedagogia é sempre um problema apresentado pela realidade educacional. Busca-se, em seguida, a contribuição das ciências auxiliares da educação, para só então atingir o ponto de chegada, que é, de novo, a realidade educacional. Assim, não se deve perder de vista

⁵ “O problema da pesquisa em educação e algumas de suas implicações”, in *Educação Hoje*, nº 2, março de 1969.

a especificidade da pedagogia como teoria distinta daquelas ciências, não rejeitando, ao mesmo tempo, sua contribuição.

Desse modo, a pedagogia delimita o próprio campo e estabelece seu caminho, podendo então ser compreendida como *teoria geral da educação*, capaz de transformar a educação em uma atividade intencional e eficaz.

A partir da consciência dos problemas educacionais de seu tempo, o pedagogo estabelece objetivos realizáveis, busca os meios para atingi-los, verifica a sua eficácia, revê os processos utilizados, e assim por diante. Só dessa forma a educação se tornará instrumento real de transformação.

À guisa de conclusão, convém lembrar a importância da formação do educador, para que a superação das contradições seja possível com maior grau de intencionalidade e compreensão dos fins da educação.

Nos tempos que vivemos hoje, algumas tarefas urgentes se impõem. A principal delas é que tenhamos força suficiente para que a sociedade seja mais justa e menos seletiva, dando condições para a educação verdadeiramente universal, formativa, que socialize a cultura herdada, ao mesmo tempo que possibilite a autonomia que permita a crítica dessa mesma cultura.

Dropes

1 - Empreendo, pois, o deixar-me levar pela força de toda vida viva: o esquecimento. Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar.

Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia — *Sapientia*: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível. (Roland Barthes)

2 - Pequeno vocabulário etimológico:

• Aluno — do latim *alumnus, alumni*: criança nutrida no peito. Daí, pupilo, discípulo.

• Aprender — do latim *apprehendere*: agarrar, apanhar, segurar, apoderar-se

de. Daí, tomar conhecimento de, prender na memória.

• Educar — do latim *educare*: criar, amamentar; e *educere*: levar para fora, fazer sair, tirar de; dar à luz, produzir. Daí, conduzir de um estado a outro, modificar.

• Ensinar — do latim *insignire*: assinalar, distinguir, colocar um sinal, mostrar, indicar. Daí, indicar o caminho para aprender.

• Infância — do latim *infans, infantis*: que não fala, incapaz de falar.

• Instrução — do latim *instructio, instructionis*: construção, edificação.

• Mestre — do latim *magister, magistri*: o que comanda, dirige, conduz. Daí, mestre.

• Pedagogo — do grego *paidogógos* (*pais, paidós* = criança e *agógós* = guia, condutor): escravo que acompanhava as crianças à escola; depois, mestre, preceptor.

• Saber — do latim *sapere*: ter sabor, agradar ao paladar; saber, conhecer, aprender.

• Texto — do latim *textum, texti*: tecido, pano; obra formada por várias partes reunidas.

● Leitura complementar

[As ações educativas e a ciência pedagógica]

Pode-se hoje observar um grande distanciamento entre a esfera das ações educativas e a esfera do exercício pedagógico. A educação tem-se organizado na sociedade de modo distante das ações pedagógicas. E temos hoje uma sociedade muito complexa, com forte potencial educacional. Será preciso e necessário que ações científicas e pedagógicas possam produzir transformações desse potencial em possibilidades educativas, reintegrando novamente o educativo ao pedagógico.

A crescente dissociação entre a atividade educativa e o exercício pedagógico foi produzindo a não valorização científica da pedagogia, que, abdicando de ser a ciência da educação, foi-se contentando em ser apenas um instrumento de organização da instrução educativa. Outras ciências, distantes da ótica do pedagógico, foram assumindo o papel que lhe deveria ser destinado, qual seja o de mediadora interpretativa da práxis.

Decorre então que as teorias educacionais, que antes foram teorias sociológicas, psicológicas, antropológicas, não deram conta de serem instrumentos fomentadores de práticas educativas. Inevitavelmente, a não fecundação mútua de teorias educacionais e práticas pedagógicas foi redundando na instrumentação acrítica das práticas, produzindo caminhos lineares e paralelos entre os dois polos de ação educativa e, dessa forma, o fosso entre a teoria e a prática pedagógica foi ficando cada vez maior, subdimensionando-se a validade teórica e prática da pedagogia.

Assim, ao se pretender reconduzir a pedagogia como ciência da prática educativa, em consonância com as demandas e as possibilidades do contexto histórico contemporâneo e consoante à sua matriz

epistemológica, será preciso considerar que ela deve ter necessariamente um papel político, uma vez que estará sempre refletindo, avaliando, propondo à discussão os fins e os valores da educação, num determinado tempo e espaço históricos.

Numa sociedade de classes, nem sempre tão democrática como se pretende um ideal humanista, há que se perguntar: a serviço de que interesses está a pedagogia — da manutenção dessa mesma sociedade ou da transformação dela? Se estiver a serviço da transformação, em que direção caminham tais transformações? Se estiver a serviço da manutenção, quais os interesses que estão sendo contemplados nessa relação?

(...) Devemos ainda refletir sobre *qual deve ser o objetivo neural da ação pedagógica, seu irredutível epistemológico*. Se considerarmos que sua ação deve estar diretamente vinculada à humanização da sociedade, ela será sempre um instrumento político, portanto é fundamental que ela funcione como uma ação social inclusiva e participativa, e que fique clara sua posição a favor da humanização, da equalização de oportunidades, da construção da justiça e da paz entre os homens. Ela precisa ser explícita e democrática.

E mais, estando a pedagogia a serviço da humanização do homem, isso significa estar ao lado de sua emancipação, de sua libertação. Há que se lembrar que a emancipação se fará em estreitas, contínuas, dialéticas relações do homem com a cultura, do ser com o significado. Não haveria necessidade de pedagogia se não fosse crucial ao homem, para se fazer homem, ser conduzido à cultura e, nesse processo, apreender, interpretar, criar significados para que, amalgamado com os significados da cultura, *fazer-se homem e construtor da cultura*.

Maria Amélia Santoro Franco, *Pedagogia como ciência da educação*. Campinas, Papyrus, 2003, p. 70-71.

Atividades

Questões gerais

1. Explique em que sentido o ato pedagógico se desenvolve pelo processo de mediação.
2. Por que o adestramento de animais não pode ser considerado educação? Responda explicando que também entre as pessoas muitas vezes são aplicadas — inadequadamente — técnicas semelhantes.
3. Veja no Vocabulário (final do livro) o significado da palavra *práxis*. Em seguida, explique em que sentido podemos falar da indissociabilidade entre a *práxis educativa* e a *práxis pedagógica*. Complete justificando por que a ciência pedagógica não visa apenas a *conhecer* o fato educativo.
4. “No favor dos movimentos de renovação pedagógica, certas disciplinas têm sido objeto (...) de estudos mais aprofundados; é o caso, notadamente, do ensino das matemáticas modernas e (...) do ensino da língua. Outras vezes, trabalho análogo tem sido feito para corresponder à necessidade de readaptar o aluno a certas atividades, quando suas perturbações poderiam comprometer-lhe o futuro dos estudos. É o caso, por exemplo, do que se pode chamar de *perturbações em dis*: dislexia, disortografia e discalculia, correspondentes às grandes aprendizagens instrumentais no começo da vida escolar: leitura, escrita e cálculo.” A partir desse texto de Maurice Debesse, atenda às questões:
 - a) Identifique as ciências particulares que podem contribuir para melhorar o ensino das referidas disciplinas e as que fornecem subsídios para compreender as perturbações da aprendizagem.
 - b) Forme grupo com seus colegas para pesquisar a respeito das diversas ciências auxiliares e sobre a contribuição que elas têm dado à educação e à pedagogia.
 - c) Apesar da contribuição das ciências auxiliares, discuta qual é a especificidade da ciência da pedagogia diante delas.
5. “De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação. / A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior.” Com base nessa citação de Theodor Adorno, comente o caráter ambíguo da educação sob os seus dois aspectos, de adaptação e transgressão.
6. “(...) assim como a educação tem por termo seu fim, sua própria negação, pois o educador visa ao poder e à autonomia do educando (o que não deixa de tornar trágico, em certo sentido, o vivido dessa relação), assim o Estado

'eminente', o Estado que seria 'grande educador', desejaria sua própria niilificação." A partir dessa citação de Lévy e Best, atenda às questões:

a) No texto, "ter por termo seu fim" significa uma relação que *deve* se extinguir. Se isso não ocorrer, de que tipo de educação estaríamos falando?

b) O que significa dizer que "o educador visa ao poder e à autonomia do educando"?

c) Segundo os autores, também o Estado, como educador, deveria desejar sua própria niilificação, ou seja, seu desaparecimento como poder. Explique o significado dessa afirmação e os riscos de um Estado por demais orientador do processo educativo.

d) Faça um paralelo entre a relação educador—educando e a relação pais—filhos, discutindo como também esta última precisa "ter por termo seu fim". Em seguida, analise os riscos quando esse projeto de ruptura não se cumpre (entenda-se *ruptura* não necessariamente como rompimento de laços afetivos, mas como desconstrução da figura de *filho*, tal como existe na relação assimétrica com os pais infantis).

7. Com base no texto de Roland Barthes (drops 1), responda às questões:

a) Quais são os três níveis do aprender a que se refere Barthes?

b) Em que o pesquisar é superior ao ensinar o que se sabe?

c) O que o autor quer dizer a respeito da importância do desaprender?

d) Em que sentido o esquecimento representa a força de toda vida viva?

e) Por que para o autor é importante recuperar a etimologia da palavra *saber*? A partir desse aspecto, faça uma crítica às maneiras pelas quais a escola se relaciona com o saber.

8. "O poder que dá o saber, destrói o saber; muda a verdade em dogma, e pensador em censor." A partir da citação de Olivier Reboul, distinga *educação* e *doutrinação*.

Questões sobre a leitura complementar

1. No primeiro parágrafo, a autora denuncia um certo "estado de coisas" e propõe uma mudança de orientação do exercício pedagógico. Explique o que isso significa, com suas palavras.

2. Explícite a relação intrínseca que existe entre pedagogia e política.

3. Discuta com seus colegas sobre o que significa *humanizar* o ser humano pela educação. Em seguida, deem exemplos de sua *desumanização* nas sociedades de classes.