

Epistemologia e teorias da educação no Brasil¹

*Dermeval Saviani**

Resumo: No tratamento do tema referente às relações entre epistemologia e teorias da educação, este artigo começa por identificar as diferentes teorias educacionais no âmbito das principais concepções de educação. A partir daí, destaca o caráter específico da teoria pedagógica, aborda as etapas históricas de seu desenvolvimento e examina as condições em que a pedagogia pode se constituir como uma teoria científica da educação. Por fim, considera como essa questão vem se manifestando na situação brasileira. Nesse contexto observa que o debate instaurado nos anos setenta sobre o estatuto epistemológico da pedagogia refluuiu nos anos oitenta e noventa, cedendo lugar a uma mobilização cujo eixo foi a questão da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação. O texto se encerra com um convite à retomada vigorosa do debate epistemológico, resgatando a longa e rica tradição da pedagogia como teoria da prática educativa.

Palavras-chave: Epistemologia e educação; teorias da educação; pedagogia; estatuto epistemológico da pedagogia; ciência da educação.

Abstract: In an approach of the topic concerning the relations between epistemology and education theories, this article starts with the identification of the different education theories within the sphere of the main conceptions of education. Then it brings a focus on the specific nature of the pedagogic theory, approaching the historical stages of its development, and examining the conditions in which pedagogy may be a scientific theory of education. Finally, it provides considerations on how this issue has been emerging in the Brazilian situation. In this context, it can be observed that the debate which raged in the seventies about the epistemological condition of pedagogy reappeared during the eighties and nineties, allowing for a mobilization whose axis was the reform of teacher education courses. The text ends with an invitation to the vigorous resuming of the epistemological debate, recovering the long and rich tradition of pedagogy as a theory of educational practice.

Key words: Epistemology and education; education theories; pedagogy; epistemological condition of pedagogy; education science.

* Professor Emérito da Unicamp, Coordenador Geral do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR) e Pesquisador do CNPq. dermevalsaviani@yahoo.com.br

1. Conferência de abertura do I Seminário de Epistemologia e Teorias da Educação – EPISTED, promovido pelo Grupo de Pesquisa Paidéia, DEFHE-FE-Unicamp, nos dias 6 e 7 de novembro de 2005.

1. Epistemologia, teorias da educação e pedagogia

Epistemologia é um termo de origem grega que está referido ao conhecimento. Mas a língua grega contém vários termos que designam, de uma ou outra maneira, o conhecimento. Assim, encontramos “doxa” que significa opinião, portanto, o conhecimento ao nível do senso comum; “sofia”, que traduzimos por sabedoria, corresponde ao conhecimento decorrente de grande experiência de vida; “gnosis”, cujo sentido remete ao conhecimento em seu significado geral; e o termo “episteme” que, especialmente a partir de Platão, se refere ao conhecimento metódico e sistemático, portanto, ao conhecimento científico. Entendida nessa acepção específica, a epistemologia corresponderia ao campo filosófico que indaga, de modo geral, sobre as condições de possibilidade, valor e limites do conhecimento científico e, em termos específicos, sobre as condições que determinada atividade cognitiva deveria preencher para integrar a esfera do conhecimento científico. Conseqüentemente, o enunciado do tema desta conferência, que me foi atribuída pelos organizadores deste I Seminário do Grupo Paidéia, estaria suscitando o problema relativo ao grau em que as teorias da educação poderiam ser caracterizadas como científicas. Em outros termos, a questão em pauta diz respeito à pergunta sobre se existe ou, pelo menos, se é possível a existência de uma teoria científica da educação.

Preliminarmente, cabe considerar que a expressão “teoria da educação” não tem um sentido unívoco. Aliás, o próprio título, ao colocar essa expressão no plural, já aponta essa questão. Na verdade, o significado da teoria da educação deve ser aferido no âmbito da concepção em que se insere. E, como podemos detectar diferentes concepções de educação, inevitavelmente nos deparamos, também, com diferentes teorias da educação.

Consideradas nas suas linhas gerais, as principais concepções de educação podem ser agrupadas em cinco grandes tendências: a concepção humanista tradicional, desdobrada em duas vertentes, a religiosa e a leiga; a concepção humanista moderna; a concepção analítica, que cabe considerar paralelamente à concepção produtivista; a concepção crítico-reprodutivista; e a concepção dialética ou histórico-crítica. Cada uma dessas concepções comporta, via de regra, três níveis distintos, mas articulados entre si. São eles: a) o nível correspondente à filosofia da educação; b) o nível da teoria da educação, também geralmente chamado de pedagogia; e c) o nível da prática pedagógica. Assim, postulamos que uma concepção pedagógica se distingue de outra não necessariamente por conter esse nível e não aquele, mas, freqüentemente, pela maneira como articula esses níveis e pelo peso maior ou menor que cada um deles adquire no interior da concepção.

No caso da concepção tradicional o nível preponderante é, sem dúvida, o da filosofia da educação, a tal ponto que poderíamos mesmo dizer que a teoria da

educação, a pedagogia, é subsumida, assimilada à filosofia da educação. Nesse contexto, o que chamamos de “pedagogia tradicional” é um conjunto de enunciados filosóficos referidos à educação, que tomam por base uma visão essencialista do ser humano, cabendo à educação a tarefa de conformar cada indivíduo à essência ideal e universal que caracteriza o homem. Em conseqüência, a prática pedagógica tradicional será o modo como o professor irá proceder na realização da referida tarefa em relação a seus alunos.

Quando consideramos a concepção humanista moderna, cuja filosofia da educação não supõe o homem como uma essência universal, mas entende que os homens devem ser considerados na sua existência real, como indivíduos vivos que se diferenciam entre si, notamos que a teoria da educação deverá dar conta das diferenças que caracterizam os indivíduos, os quais devem ser considerados nas suas situações de vida e na interação com os outros indivíduos. A teoria da educação ganha, então, autonomia em relação à filosofia da educação, devendo buscar apoio nas ciências, já que é através do método científico que nos é possível ter acesso aos elementos empíricos que caracterizam a vida dos educandos. Eis porque a pedagogia nova será uma teoria que buscará se revestir do atributo de cientificidade, seja apoiando-se nas ciências já constituídas, com destaque para a biologia, a psicologia e a sociologia, seja procurando tornar científica a própria pedagogia por meio das escolas e classes experimentais. Orientada pelos princípios da pedagogia nova, a prática pedagógica, tal como se patenteia no escolanovismo, irá valorizar a atividade, as experiências, a vida, os interesses dos educandos.

O caso da concepção analítica já apresenta uma outra peculiaridade. Dado que em tal corrente filosófica a função própria da filosofia é definida pela análise da linguagem, a filosofia da educação será entendida como análise da linguagem educacional. Como tal, ela não tem como objetivo analisar e explicar o próprio fenômeno educativo e, muito menos, orientar a prática pedagógica. Assim, dir-se-ia que, rigorosamente falando, a concepção analítica de educação se restringe ao nível da filosofia da educação, não contemplando os outros dois níveis. No entanto, é possível perceber uma afinidade entre essa concepção e a teoria da educação (pedagogia) tecnicista, já que têm em comum os mesmos pressupostos traduzidos na objetividade, neutralidade e positividade do conhecimento, traduzidos, do ponto de vista da educação, nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Isso nos coloca diante de uma tendência correlata que podemos denominar de “concepção produtivista de educação”. Vê-se, pois, que a pedagogia tecnicista não deriva da concepção analítica como ocorre com a pedagogia tradicional e a pedagogia nova, das quais se pode dizer que decorrem respectivamente da concepção humanista tradicional e moderna de filosofia da educação. A relação, nesse caso, é indireta, pela via dos pressupostos, e não direta, pela via da conseqüência. Por sua vez a pedagogia tecnicista vai se pôr como uma teoria que busca explicar o fenô-

meno educativo a partir de sua descrição empírica, visando chegar a enunciados operacionais suscetíveis de orientar a prática educativa e dando origem, assim, à prática pedagógica tecnicista. Na verdade, ela se põe como um ramo científico, já que sua base teórica deriva do behaviorismo, uma das correntes que se empenharam em garantir à psicologia o atributo de cientificidade, diferenciando-se da psicologia anterior, chamada de psicologia filosófica ou racional. Filosoficamente, a matriz dessa corrente pedagógica remete ao positivismo, na versão que se difundiu na segunda metade do século XX sob a forma do estrutural-funcionalismo. A filosofia da educação própria da concepção produtivista é, pois, de teor estrutural-funcionalista.

No âmbito da concepção crítico-reprodutivista deparamo-nos com uma outra peculiaridade. Aqui, de certo modo, contrariamente ao que ocorre na concepção humanista tradicional, é o nível da teoria da educação que subsume ou assimila a filosofia da educação. Isto porque, neste caso, a teoria da educação é tributária de uma teoria da sociedade concebida em grau máximo de generalidade, não se pondo, pois, a possibilidade de um nível que possa abarcá-la, como ocorre com a filosofia da educação nas outras concepções. De outro lado, na concepção crítico-reprodutivista não se põe, também, a questão da prática pedagógica. Com efeito, a ambição dessa concepção, como teoria científica, é explicar os mecanismos sociais que compelem a educação a exercer necessariamente a função de reprodução das relações sociais dominantes, independentemente do tipo de prática pedagógica que venha a ser implementada.

Finalmente, na concepção pedagógica dialética ou histórico-crítica, os três níveis se fazem presentes. O que a diferencia das demais concepções é o modo como se articulam esses níveis, os quais estabelecem entre si relações recíprocas, de modo que cada nível se comporta ao mesmo tempo como determinado e como determinante dos demais. Uma importante implicação desse modo de entender a educação é que a prática pedagógica, em lugar de aparecer como um momento de aplicação da teoria da educação, é vista como ponto de partida e ponto de chegada cuja coerência e eficácia são garantidas pela mediação da filosofia e da teoria educacional.

Pela descrição sumária das concepções, feita acima, pode-se perceber que, se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Na verdade o conceito de pedagogia reporta-se a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade e não têm como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa, como é o caso das teorias que chamei de “crítico-reprodutivistas”.

A questão epistemológica que precisa ser enfrentada é, pois, a seguinte: pode uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática assumir o caráter de uma teoria científica? Em suma: a pedagogia é ou pode ser considerada uma ciência?

É interessante observar que, na tradição ocidental, encontramos, de um lado, inúmeros pensadores e correntes educativas que não se colocavam essa questão, pois não viam qualquer dificuldade em admitir a cientificidade da pedagogia. De outro lado, um número também considerável de estudiosos têm recorrentemente levantado questionamentos que negam a possibilidade de a pedagogia constituir-se como ciência. Cabe, pois, examinar, ainda que de forma breve, essa questão.

2. Pedagogia, senso comum e ciência

Quando, em 1972, fui encarregado de ministrar na pós-graduação em educação uma disciplina denominada “Problemas de Educação”, organizei o programa centrado em seis problemas enunciados a partir de dois critérios, o potencial existencial e o alcance teórico, e tratados em três níveis: a constatação, a caracterização e a tentativa de solução. Tais problemas encadeavam-se de tal modo que a tentativa de solução de um trazia consigo o problema seguinte. Pois bem. O primeiro problema que abria a programação da referida disciplina foi assim enunciado: O que é a pedagogia? O que é o pedagogo? Mal-estar existencial que caracteriza essa questão.

Passados mais de trinta anos, parece que o referido mal-estar ainda persiste, o que tem levado a se procurar evitar o uso do termo pedagogia. Eis que nos vários países da América Latina os cursos das universidades destinados à formação de educadores não se chamam de Pedagogia, mas de Ciências da Educação. No prefácio de um livro recente denominado *Pedagogía, dall'empiria verso la scienza*, Giovanni Genovesi afirma que os estudos pedagógicos passaram (na Itália) da pedagogia, entendida como uma disciplina onicompreensiva dos estudos sobre educação, às ciências da educação, que povoam ou deveriam povoar os cursos de graduação e as escolas de especialização para os professores de toda ordem ou grau (GENOVESI, 1999, p.V). E o primeiro capítulo desse livro tem o sugestivo título de *Pedagogia: pouca clareza e péssima divulgação*, sendo composto dos seguintes tópicos: um termo ambíguo; o desprezo da Intelligentia; o péssimo serviço dos dicionários; e as culpas dos pedagogistas.

Também em 1972 redigi, para subsidiar uma reunião de planejamento do Centro de Educação da PUC-SP, um pequeno texto denominado *Contribuição a uma definição do Curso de Pedagogia*, publicado em 1976 no n° 5 da Revista *Didata* e incluído, em 1980, no livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (SAVIANI, 2002, p.53-61).

Nesse texto eu partia da dificuldade de se compreender a educação, tendo em vista a reconhecida complexidade que lhe é inerente. Dado que interferem na educação diversos fatores, compreendê-la implica levar em conta diversas perspectivas, o que acarreta uma dispersão traduzida ou num enciclopedismo vacilante ou na oscilação entre os diferentes enfoques decorrentes das várias abordagens, supostamente científicas, que incidem sobre a educação. E levantava a possibilidade de se superar as dificuldades apontadas por meio do enfoque pedagógico. A pedagogia seria o recurso que nos permitiria unificar as perspectivas e eliminar a diversidade de abordagens; haveria, para lá e acima da diversidade, uma e mesma abordagem: a abordagem pedagógica. Mas anotava, em seguida, que essa esperança resultava em frustração quando tentávamos compreender em que consiste a abordagem pedagógica, ficando com a seguinte sensação: em lugar de avançar, estávamos retrocedendo, uma vez que aos problemas anteriores se acrescentava mais este: o que devemos entender por pedagogia?

Na tentativa de responder a essa pergunta recorrendo aos livros que tratam do assunto eu fazia, quase trinta anos antes, uma constatação semelhante àquela feita por Giovanni Genovesi no primeiro capítulo do livro acima referido. Dizia eu nesse texto de 1972:

Se, para responder à questão formulada sobre o que devemos entender por pedagogia, recorrermos aos livros que tratam do assunto, é possível que nossa perplexidade aumente ainda mais. As conceituações se multiplicam, o pedagógico se desdobra em múltiplos enfoques e a esperada unificação das perspectivas se desfaz. Há os que definem a pedagogia como a ciência da educação. Outros lhe negam caráter científico, considerando-a predominantemente como arte de educar. Para alguns ela é antes técnica do que arte, enquanto outros a assimilam à filosofia ou à história da educação, não deixando de haver, até mesmo, quem a considere como teologia da educação (SAVIANI, 2002, p.55). Outra forma de entender a pedagogia é dada pelo termo teoria, definindo-a como teoria da educação. Mas há, também, definições combinadas, como ciência e arte de educar; ciência de caráter filosófico que estuda a educação apoiada em ciências auxiliares; e teoria e prática da educação.

No entanto, um exame, mesmo que superficial, das diversas e múltiplas caracterizações do termo pedagogia permite perceber que, para lá da diversidade, há um ponto comum: todas elas trazem uma referência explícita à educação.

Como ocorre, em geral, com toda prática humana, a prática educativa também se desenvolveu inicialmente de forma espontânea, como uma atividade indiferenciada no interior da prática social global. Nessas condições, os procedimentos que caracterizam a prática educativa foram se estabelecendo e adquirindo características próprias no âmbito do senso comum, tendo como guia o bom senso de seus agentes.

Giovanni Genovesi, no livro já referido anteriormente, distingue três etapas históricas no desenvolvimento da pedagogia. Nas duas primeiras a pedagogia teria se comportado como filha da educação, ao passo que na terceira ela se converte em mãe da educação.

Segundo Genovesi, nas duas primeiras etapas a pedagogia é filha da educação “no sentido em que depende indubitavelmente dos modos reais em que se realiza a formação em determinados contextos históricos” (p.33). Já na terceira etapa é a educação que se torna filha da pedagogia que, “encaminhando-se pelas sendas da autonomia científica, constrói o seu objeto de estudo” (p.34).

Na primeira etapa a pedagogia identifica-se com a própria prática educativa definida, por sua vez, por procedimentos imitativos e intuitivos determinados pelas necessidades postas pela sociedade no seio da qual esse tipo de educação se constitui. “Substancialmente, desde a civilização suméria e egípcia (3238-525 a.C.) e da chinesa 2500 a.C. – 476 d.C) a prática do ensino se baseia sobre repetições, sobre transcrições de textos e sobre uma rigorosa memorização” (p.38), acompanhadas sistematicamente de castigos físicos.

Na segunda etapa, que se estende de Sócrates e Platão (Séc. V a.C) até a primeira metade do século XX, “a pedagogia se torna o momento da reflexão crítica da própria prática educativa”. Aí a racionalidade deixa de ser entendida como algo inerente à educação, tornando-se uma espécie de meta-educação voltada para a “construção de teorias da educação, sobre a educação e para a educação. E em tal construção a filosofia é soberana” (p.43).

Conforme Genovesi (p.63), os positivistas realizam, no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, uma tentativa de superar tanto a subordinação da pedagogia à filosofia e à teologia como a concepção da educação como arte, substituindo-a pelo conceito de atividades conduzidas com rigorosos procedimentos científicos, controlados e falsificáveis. Entretanto, conclui Genovesi, “infelizmente a submissão à filosofia foi substituída apenas por uma outra submissão, não menos perniciosa para o constituir-se da pedagogia como ciência autônoma: a submissão às ciências naturais ou a outras ciências que pareciam poder exhibir uma sólida base experimental como garantia segura de cientificidade” (p.64).

Com isso tentou-se responder à pergunta sobre se existe uma pedagogia, negando a ela uma substancial independência e autonomia de objeto, de linguagem e de método, reduzindo-a a uma mera aplicação dos resultados de outras ciências. Assim, o caminho da pedagogia como reflexão sobre a educação até buscar a cientificidade no apoio a ciências que a legitimem e lhe universalizem as aplicações práticas, foi percorrido por inteiro, tendo, definitivamente, desembocado num beco sem saída: “a contradição de querer reivindicar a cientificidade e, portanto, a autonomia de uma ciência tornando-a dependente dos resultados de uma outra ciência, seja a psicologia ou a medicina ou a antropologia cultural” (p.64-65).

A esse desvio do positivismo correspondeu a reação do idealismo, na Itália representado principalmente por Croce e Gentile, denunciando a volta à “empirização” da pedagogia e reclamando a sua vinculação à filosofia, a quem compete enunciar os princípios e as finalidades da educação, cabendo à pedagogia organizá-la e cuidar de ela aplicar os princípios emanados da filosofia. Em suma, a pedagogia não é outra coisa senão filosofia aplicada. Completava-se assim o ciclo correspondente à segunda etapa da pedagogia, que lhe assinalou o caráter de teoria da educação.

Finalmente, a terceira etapa se inicia no último quartel do século XX e ainda não está concluída. Nessa etapa, segundo Genovesi, a pedagogia se torna

a ciência que cria o seu objeto, a educação: um construto teórico do qual é possível estudar os mecanismos, os modos de aplicação, as finalidades, que não se identificam mais com o que se alcança mas com o que se persegue. A educação se torna um ideal, uno e indivisível, uma meta que o homem persegue tendo a clara consciência de que não poderá nunca atingi-la (p.72-73).

Em seguida o autor passa a tratar das dimensões estruturais da pedagogia, para concluir que a pedagogia é uma ciência autônoma porque tem a sua própria linguagem e tem consciência de usá-la segundo um método e fins próprios, constituindo, por meio dessa linguagem, um corpo de conhecimentos, uma série de experimentações e de técnicas sem as quais lhe seria impossível qualquer construção de modelos educativos (p.79-80). E, como toda ciência, obviamente também a pedagogia se afirma como uma construção teórica em função da prática sendo, porém, enganador, definir uma ciência e, portanto, definir a pedagogia e as ciências da educação apenas pela vertente prática, isto é, como ciência de intervenção.

Genovesi admite a possibilidade de várias ciências da educação. Mas considera que não é possível determinar, de uma vez por todas, quais são as disciplinas que compõem o universo das ciências da educação, devendo-se, isto sim, definir o critério a partir do qual uma ciência pode ser considerada uma das ciências da educação. E enuncia o seguinte critério: ter por objeto a educação, apressando-se a alertar que não se trata de uma mera tautologia:

Não basta que uma disciplina entre no assim chamado arco psicopedagógico como, por exemplo, a antropologia, a biologia, a sociologia, a psicologia geral, a psicologia da idade evolutiva, etc. para ser considerada uma das ciências da educação. É necessário que cada uma delas, com toda a sua bagagem teórico-prática que a caracteriza como ciência, se ocupe de um aspecto do objeto “educação” (p.87-88).

No conjunto das chamadas ciências da educação a pedagogia ocupa um lugar particular. O papel da pedagogia não é outro senão oferecer modelos formais sobre o problema da formação do indivíduo, racionalmente justificáveis e logicamente defensáveis, particularizando as variáveis que os compõem como instrumentos interpretativos e propositivos de uma classe de eventos educativos (p.98).

Para Genevesi “a pedagogia é somente uma das ciências da educação, ainda que aquela decisiva à qual cabe criar e pôr em foco formalmente o objeto educativo em estreita relação com o seu fazer histórico” (p.99).

No entanto, as ciências da educação só se podem constituir enquanto tais, graças à pedagogia: “lá onde não há pedagogia não pode haver ciências da educação” (p.107).

Não deixa de ser intrigante esse entendimento de que a pedagogia é apenas uma dentre as muitas ciências da educação, sendo, ao mesmo tempo, aquela que permite a existência das demais ciências da educação.

Contrapondo-me a essa visão, trago à baila uma reflexão que desenvolvi em 1976 e que se incorporou no texto *O problema da pesquisa na pós-graduação em educação*, publicado em *Cadernos de Pesquisa*, n.16, março de 1976, e depois também incluído no livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica*.

No texto em referência faço uma distinção que, creio, poderá nos permitir colocar de forma mais satisfatória a questão relativa à diferença entre as várias ciências da educação e uma ciência da educação propriamente dita, que poderíamos chamar, concordando com Genovesi, de Pedagogia.

As chamadas ciências da educação, em verdade, são ciências já constituídas com um objeto próprio, externo à educação, e que constituem, em seu próprio interior, um ramo específico que considera a educação sob o aspecto de seu próprio objeto, recortando, no conjunto do fenômeno educativo, aquela faceta que lhe corresponde. Diferentemente, a ciência da educação, propriamente dita, se constituiria na medida em que constituísse a educação, considerada em concreto, isto é, em sua totalidade, como seu objeto.

Teríamos, então, dois circuitos distintos. No primeiro caso, o das ciências da educação, o ponto de partida e o ponto de chegada estão fora da educação. Ela é ponto de passagem. Assim, as pesquisas no âmbito das ciências da educação (sociologia da educação, psicologia da educação, economia da educação, antropologia educacional, biologia educacional, etc.) circunscrevem a educação como seu objeto, encarando-a como fato sociológico ou psicológico ou econômico, etc., que é visto, conseqüentemente, à luz das teorizações sociológicas, psicológicas, etc., a partir de cuja estrutura conceptual são mobilizadas as hipóteses explicativas do aludido fato. O processo educativo é encarado, pois, como campo de teste das hipóteses que, uma vez verificadas, redundarão no enriquecimento do acervo teórico da disciplina sociológica (psicológica, econômica, etc.) referida.

Já no segundo circuito, a educação, como ponto de partida e ponto de chegada, torna-se o centro das preocupações. Note-se que ocorre agora uma profunda mudança de projeto. Em vez de se considerar a educação a partir de critérios sociológicos, psicológicos, econômicos, etc., são as contribuições das diferentes áreas que serão avaliadas a partir da problemática educacional. O processo educativo erige-se, assim, em critério, o que significa dizer que a incorporação desse ou daquele aspecto do acervo teórico que compõe o conhecimento científico em geral dependerá da natureza das questões postas pelo próprio processo educativo. Parece ser esse o caminho por meio do qual poderemos chegar a uma ciência da educação propriamente dita, isto é, autônoma e unificada.

Essa ciência irá adquirir um lugar próprio e específico no “sistema das ciências” como, de certo modo, o sugeri no texto “Sobre a natureza e especificidade da educação”, redigido em 1984 e incluído no livro *Pedagogia histórico-crítica* publicado em 1991, quando afirmei:

Se a educação, pertencendo ao âmbito do trabalho não-material, tem a ver com idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, habilidades, tais elementos, entretanto, não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem. Nessa forma, isto é, considerados em si mesmos, como algo exterior ao homem, esses elementos constituem o objeto de preocupação das chamadas ciências humanas, ou seja, daquilo que Dilthey denominou de “ciências do espírito”, por oposição às “ciências da natureza”. Diferentemente, do ponto de vista da educação, ou seja, da perspectiva da pedagogia entendida como ciência da educação, esses elementos interessam enquanto é necessário que os homens os assimilem, tendo em vista a constituição de algo como uma segunda natureza (SAVIANI, 2003, p. 13).

De qualquer modo, não deixa de ser auspicioso constatar um claro reconhecimento, pelo menos em algumas esferas, como flui do livro de Genovesi, de que o caráter da pedagogia como ciência da educação tende a se definir de forma mais precisa, obtendo, em consequência, aceitação no universo científico.

Com efeito, mesmo nos casos em que se procura articular a educação e a pedagogia no contexto dos chamados novos paradigmas que vieram a obter grande circulação a partir da década de 90 do século XX, o estatuto científico da pedagogia é admitido sem restrições, como se pode constatar na obra *Manuale di pedagogia generale*, de Franco Frabboni e Franca Pinto Minerva. Frabboni chega mesmo a considerar, em outro livro denominado *Manuale di didattica generale*, que o século XX foi o século da pedagogia, em que esta se constituiu como ciência. E, na esteira dessa constatação animadora, acaba por prognosticar que o século XXI será o século da didática, que atingirá, também, o próprio estatuto de cientificidade.

3. Conclusão

Ao convidar-me para proferir esta conferência, Silvio Sánchez Gamboa me propôs que se procedesse a um balanço, tomando como ponto de partida o evento organizado pelo INEP sobre “natureza e especificidade da educação”, realizado em 1984, e se enunciasses as perspectivas sobre a questão levantada pelo tema relativo à abordagem epistemológica das teorias da educação no Brasil. Para fazer um balanço, seria necessário efetuar um levantamento da produção, uma espécie de estado da arte em torno do tema tratado, tarefa que não me foi possível realizar. Todavia, mesmo sem fazer um balanço, é possível registrar que o debate que se instaurou nos anos setenta sobre o caráter da pedagogia e da escola, seja em relação ao seu estatuto epistemológico, seja no que toca à sua função social e à formação profissional dos educadores, refluuiu nos anos oitenta e noventa, cedendo lugar a uma mobilização cujo eixo foi a questão da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação.

A mobilização dos educadores foi importante para manter vivo o debate, para articular e socializar as experiências que se realizaram em diferentes instituições, para manter a vigilância sobre as medidas de política educacional, para explicitar as aspirações, reivindicações e perplexidades que os assaltavam e para buscar algum grau de consenso sobre certos pontos que pudessem sinalizar na direção da solução do problema. Em termos concretos emergiram do movimento duas idéias-força. A primeira se traduz no entendimento de que a docência é o eixo sobre o qual se apóia a formação do educador, qualquer que seja a direção que essa formação venha a tomar. A partir dessa idéia prevaleceu entre as instituições a tendência a organizar o curso de pedagogia em torno da formação de professores, seja para a habilitação magistério, em nível de 2º grau, seja, principalmente, para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental. A segunda idéia se expressa na “base comum nacional”. Em vários dos seminários, encontros e congressos realizados essa idéia foi retomada, sendo explicitada mais pela negação do que pela afirmação. Com efeito, foi se fixando o entendimento que “base comum nacional” não coincide com a parte comum do currículo nem com a idéia de currículo mínimo. Seria, antes, um princípio que deveria inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o País. Seu conteúdo, entretanto, não poderia ser fixado por um intelectual de destaque, por um órgão de governo e nem mesmo por decisão de uma eventual assembléia de educadores. Deveria fluir das análises, dos debates e das experiências que fossem encetadas, possibilitando, num processo em médio prazo, chegar a um consenso em torno dos elementos fundamentais que devem basear a formação de um educador consciente e crítico, capaz de intervir eficazmente na educação, visando à transformação da sociedade brasileira.

Como se pode perceber pelo artigo 64 da atual LDB, a noção de “base comum nacional” foi incorporada ao texto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No entanto, o seu conteúdo ainda permanece pouco claro. Pode-se supor que essa falta de clareza tenha a ver exatamente com os rumos tomados pelo debate. Com efeito, a excessiva preocupação com a regulamentação, isto é, com os aspectos organizacionais, acabou dificultando o exame dos aspectos mais substantivos referentes ao próprio significado e conteúdo da pedagogia, sobre cuja base cabe estruturar o curso correspondente.

Apesar dessa inflexão, que deslocou para segundo plano a questão da pedagogia, especialmente no que se refere ao aspecto epistemológico, essa preocupação não esteve inteiramente ausente. Exemplo disso é o livro *Pedagogia, ciência da educação?* (PIMENTA, 1996), lançado em 1996. Organizado por Selma Garrido Pimenta, traz textos de Tarso Bonilha Mazzotti, “Estatuto de cientificidade da pedagogia”; de Selma Garrido Pimenta, “Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática”; de António Nóvoa, “As ciências da educação e os processos de mudança”; e de José Carlos Libâneo, “Que destino os educadores darão à pedagogia?”.

Considerando-se, como assinalou Schmied-Kowarzik (1983, p.7), que a pedagogia é *uma das ciências práticas mais ricas em tradição*, o caminho a ser percorrido para equacionar de modo adequado o problema relativo ao estatuto epistemológico da pedagogia começa pelo resgate de sua longa e rica tradição, buscando explicitar, no conjunto de suas determinações, a relação íntima que mantém com a educação como prática da qual ela se origina e à qual ela se destina. O procedimento que me permito sugerir para realizar esse itinerário é retomar as principais concepções de educação, de modo a sistematizar, a partir delas, os principais conceitos constitutivos da pedagogia.

No entanto, as perspectivas para se realizar o itinerário proposto não são animadoras nas condições atuais, a julgar pelo estágio em que se encontra a questão relativa à definição das diretrizes curriculares nacionais do Curso de Pedagogia. Cumpre retomar vigorosamente esse debate de caráter epistemológico. Esta iniciativa do Grupo Paidéia é, pois, extremamente oportuna. Oxalá este evento seja sucedido por outros que ampliem e aprofundem essa relevante discussão.

Referências bibliográficas

FRABBONI, F. *Manuale di didattica generale*. Roma-Bari: Laterza, 1993.

FRABBONI, F; PINTO MINERVA, F. *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza, 1994.

GENOVESI, G. *Pedagía, dall'empiria verso la scienza*. Bologna: Pitagora, 1999.

PIMENTA, S. G. (Org.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 14 ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*. 8 ed., revista, ampliada e em novo formato. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHMIED-KOWARZIK, W. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

Recebido em 10 de abril de 2006 e aprovado em 23 de junho de 2006.