



doi: 10.20396/rfe.v12i2.8659396

Da *Paidéia*, na Antiguidade à Pedagogia, na Contemporaneidade: os desafios da educação

Liliane Barreira Sanchez¹

Resumo:

Este artigo busca apresentar as principais concepções educativas presentes em diferentes períodos da história da humanidade, variando da Antiguidade Clássica, com o modelo da *Paidéia*, aos dias atuais, em que a Pedagogia se apresenta como “ciência da educação”. Através de uma breve contextualização dos diferentes arranjos de sociedade de cada época, busca analisar as relações existentes entre eles e as características próprias de cada projeto de formação humana correspondente. Ao final, pretende levantar algumas reflexões sobre o estatuto da Pedagogia como “ciência”, abordando os desafios que isso institui para a relação entre os sujeitos da escola e o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Filosofia. Pedagogia. Ciência.

Abstract:

This article seeks to present the main educational concepts present in different periods of human history, ranging from Classical Antiquity, with the *Paidéia* model, to the present day, in which Pedagogy presents itself as “Science of Education”. Through a brief contextualization of the different arrangements of society in each period, try to analyze the existing relationships between them and the characteristics of each corresponding human formation project. In the end, it intends to raise some reflections on the status of Pedagogy as “science”, addressing the challenges that are instituted for the relationship between school subjects and the teaching-learning process.

Keywords: Philosophy. Pedagogy. Science.

Na Grécia Antiga, onde nasceram a democracia e a Filosofia, a *Paidéia* era considerada parte importante e fundamental no processo de formação humana. Naquele contexto, o exercício da cidadania se dava pela

¹ Possui graduação em Filosofia - bacharelado e licenciatura plena pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1992), mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1997) e doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2006). Atualmente é professora associada 1 com dedicação exclusiva à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,

participação direta dos cidadãos na vida pública. A educação era vista, então, como atividade essencialmente política (que dizia respeito aos assuntos da *pólis*). Aqueles que eram considerados cidadãos (*polites*), que faziam parte do seletivo grupo de homens livres, proprietários de terras, que usufruíam do ócio (*skole*), eram os que deliberavam na *Ágora*, participando das decisões públicas e desfrutando dos benefícios da vida democrática. Portanto e para tanto, precisavam receber uma formação integral, que possibilitasse sua construção identitária em conformidade àquele ideal de cidadania, cultivando determinadas características consideradas virtuosas perante àquela comunidade.

Esse ideal de formação, chamado *Paidéia*, corroborava com os princípios da democracia emergente, fundamentados na experiência política coletiva do diálogo, do consenso e da elaboração das leis, que também incidiram sobre as reflexões filosóficas da época. Naquele momento, o conceito de virtude (*arété*) não estava relacionado ao valor de uma honra individual, mas se identificava com a participação ativa na vida comum, com o dever cívico que pertencia a cada cidadão, que, sendo parte da *pólis*, atrelava seu destino aos de todos. Eis como a formação humana (*Paidéia*) correspondente àquele projeto de sociedade se relacionou com a Filosofia, através de um novo ideal de *arété*.

No entanto, a partir de Platão (JAEGER, 1994, p. 658) a concepção de educação começou a se distanciar dessa prática política para tornar-se um projeto de idealidade. O modelo platônico da busca da sabedoria inaugurou o conceito de interioridade, pois este autor se preocupou, antes de tudo, com a questão da aquisição do verdadeiro conhecimento, alçando a Filosofia ao topo do processo formativo e educador do homem. Para Platão (JAEGER, op.cit), a Filosofia seria o caminho para se atingir o conhecimento, tarefa à qual deveria ser dedicada toda a vida dos cidadãos. E os filósofos seriam aqueles que, nesse caminho, poderiam ir mais longe, sendo, portanto, os mais indicados para governarem a *pólis*.

No *Protágoras*, Platão (1970) abordou o tema da *Paidéia* tendo como fundamento a relação entre o saber e a virtude, considerando o Bem (virtude suprema) como uma essência metafísica, capaz de converter e modificar profundamente aqueles que o conhecessem. Nesse sentido, a proposta educativa de Platão se apoiava num ideal de *Paidéia* que se daria durante toda a vida do homem, num esforço constante de libertação da ignorância e busca do conhecimento. Por isso, na *República*, ele irá propor que o governante seja um filósofo, capaz de educar verdadeiramente os homens, já que a virtude seria uma espécie de saber.

No *Mênon*, Platão (2001) também abordará a definição deste saber como o conhecimento da virtude, procurando elucidar sua essência. Neste sentido se desenvolverá um debate sobre a possibilidade ou não de seu ensino. O caráter metafísico da virtude está presente na filosofia platônica, uma vez que ela existe como um modelo, um *eidos*, uma *Idea*. Sendo assim, ao questionar o que é a *arété*, questiona-se também a sua essência e se chega ao fundamento de um saber que é universal e que, por não ser externo ao homem, não pode, portanto, ser-lhe ensinado. Trata-se de uma busca dentro de si para encontrar esse saber, que exige um esforço, um autoexame por parte de quem quer aprender.

Sendo a definição platônica de “saber” um tipo de conhecimento que não é ensinado, mas que surge de dentro da alma de quem o procura (pelas reminiscências), a Filosofia, que é a via régia platônica para o conhecimento, ganha, então, um status diferenciado no processo de formação humana. Como se vê no *Mênon*, quando a personagem de Sócrates pergunta questões geométricas ao escravo, não está lhe ensinando algo externo a ele, mas guiando-o para uma descoberta de um determinado saber que se dará apenas em seu próprio interior. É assim que a maiêutica socrática se compara ao ofício da parteira. Trata-se de um tipo de orientação que um homem pode dar a outro, mas, apenas para conduzi-lo ao saber que existe dentro de si. É nisso que consiste o trabalho de Sócrates como educador, que se distingue claramente da atividade dos sofistas, restrita ao ensino de técnicas de argumentação (*techné*).

A influência da concepção metafísica de Platão sobre os assuntos relacionados à formação humana se estendeu à época medieval, se adaptando aos princípios de uma educação cristã, que reforçou a questão do isolamento político do sujeito ao se voltar para a sua relação privada com Deus. Na Idade Média, a educação e o conhecimento ficaram quase que exclusivamente restritos aos domínios da Igreja e de seus *sanctis*, inclusive dando origem ao que se convencionou chamar de “Filosofia Patrística” (Filosofia dos Padres). Tanto na formação religiosa quanto na educação voltada para os leigos, a Filosofia, ou a atividade de aberto questionamento concebida e praticada na democracia antiga, já não encontrava, obviamente, espaço de expressão e desenvolvimento naquele outro contexto. O que se estabeleceu à época, então, foi uma “Filosofia Cristã”, que se confundia com a Teologia, explicitamente marcada por dogmas e argumentos de autoridade. Não havia, no tocante à formação humana, espaço para dúvidas e interrogação, porque a finalidade da existência se apresentava clara e incontestável aos homens de fé: servir a Deus e aos desígnios da Igreja.

Para entender melhor como seu deu a primazia e o controle da Igreja nas sociedades medievais, vale lembrar que depois da desintegração do Império Romano e da formação dos reinos bárbaros, a Igreja assumiu a tarefa de reunificar a sociedade, através da imposição de uma unidade religiosa. Sendo assim, o monopólio das atividades educativas e culturais, o combate às heresias (inquisições), as expedições militares religiosas (cruzadas) e o enorme poder econômico acumulado fizeram da Igreja a mais sólida instituição da Europa medieval. Mas, para manter a ordem social num cenário de muitos conflitos, era preciso legitimá-la de forma dogmática, com o auxílio de argumentos religiosos. Por isso, a “vontade de Deus” servia para justificar tudo, estabelecendo uma ordem “natural”, fundamentada na “origem divina”. E foi assim que a Igreja passou a ditar os princípios morais que submetiam igualmente servos e senhores, cada qual no desempenho específico de seus papéis sociais, controlando a organização familiar, os casamentos, os direitos de herança, bem como a educação e a cultura.

Considerando que os objetivos de formação humana instituídos em cada época derivam dos ideais e valores que regem a sociedade e suas instituições e que o sentido de religiosidade assumiu um caráter intenso durante a Idade Média, se constituindo, inegavelmente, como a principal característica daquele período, entendemos que as práticas educativas, bem como as concepções teóricas que as fundamentavam não escaparam desse destino. Os assuntos sagrados faziam parte da rotina das pessoas e estavam presentes e encarnados nas contingências da vida quotidiana, imputando penalidades severas a quem deles se desviasse. Ou seja, a religião foi, de fato, o principal elemento da sociedade medieval, marcando um modelo antropológico forjado em bases metafísicas.

Santo Agostinho (1965), um dos grandes teóricos do início da Idade Média, influenciado pelo movimento do neoplatonismo, afirmava que a “Filosofia” deveria estar inteiramente regulada pelos valores divinos, sobre-humanos e extra sociais. Ele, como outros filósofos que o sucederam, pregava um modelo de formação que primava pelo desenvolvimento dos aspectos interiores do humano, que necessitava da sublimação das paixões do corpo, das sensações ligadas à realidade corpórea, para que a alma pudesse ir ao encontro de uma consciência transcendental, marcada pela presença divina, fonte de sua salvação e justificativa única de sua existência. É inegável que, naquele contexto, o pensamento filosófico e educacional se concentrou unicamente na preocupação com a realização de uma virtude que já estava predeterminada, ou, nas palavras de Cambi (1999, p. 150): “...a pedagogia da Alta Idade Média caracteriza-se como estática e uniforme ao redor do princípio da fé e da Igreja”.

Já no século XI, em razão das transformações geopolíticas que ocorreram à época, a educação precisou também se transformar para melhor adequar o homem às novas exigências da vida na cidade, pautadas pelo incremento das atividades comerciais. Fez-se necessário, então, para dar continuidade legítima ao poder da Igreja, também modificá-la, moldando-a ao novo ideal de sociedade que começava a surgir. Santo Anselmo foi um dos pensadores que desempenhou um papel crucial naquele cenário, em que

as relações humanas se tornavam mais complexas e os poderes locais começavam a se fortalecer, competindo com a autoridade dos poderes eclesiásticos.

Anselmo (1988) valorizava a importância da razão como um meio para se atingir um fim, mas isso não significava, em hipótese alguma, o abandono da fé. Porém, ele considerava necessário um esforço racional por parte de quem crê, para compreender melhor o objeto de sua crença. Ou seja, para este pensador, a Teologia (fé) e a Filosofia (razão) estariam estreitamente ligadas, levando-o a elaborar argumentos que pudessem provar a existência de Deus, tentando utilizar, para isso, a razão, pois, segundo ele, era inaceitável que os homens, possuindo racionalidade, simplesmente acreditassem nas coisas sem, de fato, compreendê-las. Nesse sentido, o pensamento de Santo Agostinho influenciou bastante as formulações de Santo Anselmo, por já afirmar, séculos antes, que a fé não eliminava a razão.

Em conformidade às tendências de sua época, Anselmo buscou valorizar os saberes antigos, tentando harmonizar as duas esferas, fé e razão, considerando que todo conhecimento tem importância. Por isso, ele ficou conhecido como uma figura central do pensamento escolástico, caracterizado pelo ensino teológico-filosófico, fundamentado nas ideias de Aristóteles adaptadas ao Cristianismo, ministrado nas escolas de conventos e catedrais e, posteriormente, nas universidades europeias do final da Idade Média e nos anos do Renascimento. Ou seja, sem deixar de legitimar a doutrina da Igreja, Anselmo defendeu também a capacidade reflexiva do homem, adaptando-se ao novo modelo de sociedade que estava nascendo, reconhecendo a razão como possível fonte de conhecimento. Assim, dava-se início a um modelo de homem que viria a ser característico dos períodos históricos posteriores do Renascimento e da Modernidade.

Para entender melhor a mudança desse perfil antropológico, cabe ressaltar algumas importantes transformações sociais e culturais ocorridas no século XII, XIII e também no XIV que contribuíram para esse fim, tais

como a intensificação do desenvolvimento urbano, o surgimento da classe burguesa, as organizações de mercadores e artesãos em associações, a eclosão de revoltas entre os camponeses e servos das glebas, as crises nos poderes da Igreja e nos governos de alguns reinos, dentre outras. Foi toda uma estrutura social que se defrontou com transformações abruptas, que irromperam no campo da cultura, da política, da educação, da arte e, obviamente também do pensamento filosófico-cristão. Sem falar nos graves problemas causados por conflitos políticos e religiosos, crises econômicas, guerras, sublevações populares e epidemias, que repercutiram intensamente nas vidas de todos os habitantes.

Franco Cambi (1999, p. 190) afirma que houve uma crise na visão de mundo da época, que fez emergir a valorização do individualismo e do realismo, abrindo caminho para outros tipos de expressões artísticas e culturais, bem como outros interesses políticos e pedagógicos, relacionados a um universo de valores mais laicos e mundanos. Todos esses elementos reunidos levaram a uma crise na educação, na forma como ela havia sido estruturada até então. As concepções sobre formação humana que emergiram com a falência do ideal e da prática democrática durante o contexto histórico medieval estavam se transformando outra vez, deixando de lado a forte influência do dogmatismo religioso para dar lugar a uma concepção antropológica que concebeu o sujeito como protagonista de sua própria história, domador da natureza e senhor da razão.

A época seguinte, chamada de Renascimento é considerada por muitos historiadores como um período de transição entre a Idade Média e a Modernidade, apresentando, portanto, uma certa mistura das características de ambas. O ideal de homem renascentista teve suas raízes num processo de formação que privilegiava a sensibilidade humana e que suscitou novas concepções pedagógicas, éticas e políticas. Cabe ressaltar que, conforme o próprio nome indica, a Renascença foi uma época de vida intelectual intensa, estimulada pela revalorização de textos dos grandes pensadores gregos antigos.

A cultura filosófica na Renascença apresenta duas faces bem distintas: a primeira prolonga, de alguma maneira, a tradição filosófica medieval, colocando-se sob a égide dos grandes fundadores das escolas da filosofia antiga, Platão e o platonismo, Aristóteles e o aristotelismo e, em medida bem menor, Epicuro e o epicurismo e os mestres do estoicismo greco-romano; a segunda, que pode ser propriamente considerada a filosofia do Humanismo, inova profundamente o conceito clássico-medieval de filosofia, integrando no currículo dos *studia humanitatis* uma nova ideia e uma nova prática da filosofia. (Vaz, 1999, p. 261)

A influência do pensamento clássico, em especial de Platão e Aristóteles, permanecerá vigente durante o Renascimento, constituindo-se nas principais fontes de ensino de Filosofia nas universidades europeias. Ao lado deles, porém, ganhará importância também obras relacionadas a um caráter mais prático da Filosofia, como as de Cícero, com foco na reflexão moral e ensinamentos para a vida, abordando temas sobre a dignidade humana, por exemplo. Esse tipo de abordagem levará a uma mudança na compreensão das relações entre o homem e o mundo para além das concepções religiosas vigentes no período medieval, abrindo espaço para a valorização de outros saberes outrora considerados proibidos, como a astronomia, a astrologia, a química, a alquimia e a investigação da natureza.

O humanismo torna-se uma espécie de projeto pedagógico da época, contribuindo para a emancipação da sociedade em relação às autoridades eclesiásticas. Dessa forma, desenvolve-se um espaço conceitual mais autônomo para o exercício da reflexão moral e para a elaboração de novos códigos de conduta, bem como para o surgimento de novas formas de pensar a política e as relações sociais. O crescente poder da burguesia, o desenvolvimento científico, as descobertas marítimas, as revoltas religiosas, dentre outros acontecimentos do período, serão elementos que contribuirão para compor um novo ideal de mundo, de homem, de sociedade, de cultura

e de educação, que culminarão na posterior exacerbação do racionalismo moderno.

As teorias epistemológicas da Modernidade se afirmaram como críticas ao modelo do pensamento metafísico, fundamentadas no modelo do pensamento racional. Em oposição aos dogmas do Cristianismo, estabeleceu-se o mito da razão e da ciência, como formas de organização e controle. Para dar conta da complexidade daquela conjuntura, necessitava-se também de uma força que pudesse servir como unificadora, que, no caso, foi a razão matemática. A Matemática converteu-se num modelo de pensamento e numa forma de conceber e explicar o mundo. Os pensadores modernos retomaram o significado da expressão *ta mathema*, (conhecimento completo), racional do início ao fim, do qual a Matemática seria o modelo.

Naquele cenário, os projetos de educação se ampliaram para além dos interesses da religião, deixando, então, de ser monopólio da igreja, ficando a cargo de especialistas que, ao buscarem uma definição científica da educação, compartimentalizaram as áreas do saber e fizeram da Pedagogia uma espécie de “ciência”, que, ainda nos dias de hoje, busca seus fundamentos em outras, tais como a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, a Biologia ou a Estatística. Tal abordagem “científica” da educação, se estendeu da modernidade aos dias atuais, concedendo à pedagogia o importante estatuto de “ciência humana”, que, segundo Franco Cambi (1999, p. 402), levou à emancipação do modelo metafísico:

(...) o declínio do modelo metafísico da pedagogia (...) tinha começado entre os séculos XVII e XVIII, com Locke, aumentando depois com Rousseau e Kant, com o romantismo e o positivismo, para expandir-se em nosso século, onde permaneceu como apanágio de posições que não eram de vanguarda, embora combativas e religiosas (como o idealismo, como muito pensamento católico, neoescolástico ou espiritualístico). A centralidade da especulação filosófica como guia da pedagogia foi substituída no pensamento contemporâneo pela

centralidade da ciência, e de uma ciência autônoma, cada vez mais autônoma em relação à filosofia.

Essa concepção destacada por Cambi (1999), que se manteve como tendência dominante no campo da educação a partir da Modernidade, influenciará as tentativas de definições da prática educacional. O fazer educativo passou a ser campo de investimento de uma nova atitude investigativa, conforme o espírito cientificista da época solicitava. As atenções voltaram-se para a experimentação de novos métodos e procedimentos técnicos relacionados à aprendizagem e à administração da educação escolarizada. A escola surgiu como instituição pública e estatal, foco central do projeto de formação humana da época.

Porém, ao lado da escola, outras instituições reguladoras do comportamento, também assumirão a responsabilidade de “educar”, de conformar os indivíduos aos valores sociais vigentes. Como atesta Foucault (1991, p. 127), serão vários os mecanismos e aparatos sociais que assumirão a função de disciplinadores e controladores dos seres humanos e reforçarão o estabelecimento do poder no Estado Moderno: os hospitais e manicômios, a organização do setor militar e fabril, e, obviamente, as prisões. A escola apresentou-se, então, como mais um deles: local de instrução, de formação, a ensinar conhecimentos e a modelar comportamentos.

Sobre a questão da disciplina nas escolas, ainda segundo Foucault (1991), ela servirá também como meio de conformação dos sujeitos às várias funções produtivas que eles deverão cumprir na sociedade, através de um minucioso controle do corpo: disciplinando seus gestos e suas posições. Mas, servirá igualmente para operar uma divisão produtiva do tempo, organizando-o, para seu melhor aproveitamento, evitando seu desperdício com coisas inúteis. Essa lógica, que obedecerá ao padrão da racionalidade cientificista da época e aos mecanismos da produção capitalista, será aprimorada cada vez mais com o desenvolvimento da ciência e da técnica, com o objetivo de produzir eficiência na aprendizagem.

Mas, para além da função de reprodutora da ideologia do Estado Moderno e do sistema capitalista, a escola será também lugar de emancipação dos indivíduos, com o objetivo de garantir para todos igual e comum acesso a um novo tipo de conhecimento, amparado na substituição do pensamento metafísico pelo científico, do mito pelo empirismo. Esse conflito entre conformação e emancipação se estenderá da Modernidade aos dias atuais, fazendo da instituição escola um lugar de antinomias e contradições, tanto em relação às teorias que a fundamentam, como às práticas pedagógicas nela inseridas. Sobre esse assunto, discorre Cambi (1999, p.218):

Certo é que, na educação moderna, emancipação e conformação têm funções essenciais, tanto uma como outra. A conformação põe ênfase naquele homem socializado que é cidadão de uma sociedade mais aberta, mais móvel, mais articulada (nas classes, no trabalho, nas relações sociais), na qual deve desempenhar um papel, papel do qual depende a própria sobrevivência da articulação e da mobilidade social. (...) À educação como emancipação foi depois delegada a formação do indivíduo, do sujeito como indivíduo, que é o centro motor da modernidade: aquele sujeito livre, autônomo e responsável, mas que se sabe também construtor ativo do próprio mundo e caracterizado pela escolha e pela possibilidade (...)

O homem moderno precisará ser educado para o novo mundo que o cerca, animado pelas descobertas científicas, pela desnaturalização do estado das coisas e pela desmistificação das leis que regem o mundo. Mas, ao lado de todas essas conquistas da Modernidade, a tentativa de definir cientificamente a educação trará para o campo da formação humana a dimensão do controle, da predição e da planificação, tão bem elucidadas por Foucault. Tais aspectos se imporão como elementos limitadores da compreensão do humano e reforçarão nas práticas educativas alguns elementos característicos das ciências consideradas exatas, tais como a

preocupação com a identificação de determinações observáveis e de regularidades verificáveis no processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, a definição moderna de educação apoiada na valorização do conhecimento científico conseguiu se instituir como resposta ao modelo de formação fundamentado nos dogmas do pensamento metafísico anterior. Mas, mesmo sendo consequência de inegáveis avanços nos campos da Epistemologia e da Antropologia, ela não eliminou totalmente o dogmatismo de suas entranhas. Assim como o mito de Ouroboros, acabou por se encerrar num ciclo que substituiu um modelo de pensamento dogmático por outro que também se impôs como detentor de respostas absolutas. Ou seja, a desmedida valorização da racionalidade científica trouxe para o campo da educação a afirmação daquilo que Castoriadis (1987 B, p. 234) chamou de “hipercategoria da determinidade”: a aspiração a um saber capaz de estabelecer objetivamente certezas, de explicar e até mesmo predizer a natureza humana e social, definindo as determinações do fazer educativo.

A busca pela obtenção de respostas e certezas acompanha o homem em sua caminhada histórica, parecendo, às vezes, ser uma necessidade inerente a sua “natureza”, ainda que se saiba que isso se dá (e sempre se deu) às custas de uma ilusão de poder, de controle, de previsibilidade, relacionada a uma grande dificuldade de lidar com o indeterminado, com enigmas. O homem está sempre buscando consolo em afirmações, conclusões, verdades que, muitas vezes, se impõem como absolutas, como leis universais, forjadas por instâncias naturais ou sobrenaturais, que acabam servindo de suporte para a elaboração de algumas teorias. Todavia, tais instâncias, como a religião ou ainda a razão e a lógica são também criações históricas do homem. Nesse sentido, são sempre transitórias e nunca eternas ou definitivas, variando conforme os contextos em que se inserem.

No entanto, ainda que provisórias, são necessárias e importantes também, até o momento da elaboração de suas antíteses e de novas sínteses. Assim é o conhecimento e assim são as teorias: válidas, até que se prove o

contrário ou se descubram exceções. Em se tratando de saberes referentes às ciências ditas humanas ou sociais, a complexidade se torna ainda maior, porque nunca é possível dizer inteiramente o que o homem é ou prever o que ele será, uma vez que a sua existência se dá sob a forma de autocriação incessante. Como diz LÍlian do Valle (2000, p. 18):

Não se pode dizer o que o homem será ao nascer; nem ao menos aquilo em que se tornará, daqui a um tempo. Há entre nossas vãs intenções de conhecimento científico e o homem, uma enorme fenda, que se chama criação, que é a origem da autonomia humana.

Aqueles que se dedicam ao ofício da docência sabem que, para além das muitas dificuldades que se enfrenta em sala de aula atualmente, o grande desafio da educação ainda é o próprio processo educativo. Trata-se de uma atividade que tem como finalidade a construção da autonomia humana, mas que se institui como o seu oposto: a heteronomia. A primeira só existe como possibilidade se consideramos que o ponto central do processo educativo é a auto-construção individual e própria de cada ser humano. Sendo assim, mesmo parecendo contraditório, esse processo de autocriação que se dá durante a socialização do indivíduo, vai depender das relações e das trocas que ele estabelece com o mundo a sua volta.

Por isso, consideramos que a melhor definição a ser atribuída ao processo educativo é a de um projeto sobre o qual não se pode ter garantias absolutas ou certezas universais, sobre o qual não se pode estabelecer, de uma vez por todas, regras únicas e eternas ao seu respeito. E é exatamente isso que faz com que a realidade da prática educativa ofereça resistências às vãs tentativas de controle das instâncias educacionais, causando frustrações nos sujeitos que nelas depositam confiança. Ainda hoje, na atualidade, observa-se a exposição de teorias que pretendem explicar inteiramente o fenômeno educativo, quer reduzindo o humano às divisões de extratos cognitivos biológicos, quer pela tentativa de imposições de técnicas e

manuais que se pretendem solucionadores de problemas e aplicáveis a diferentes contextos, todas elas fadadas ao fracasso.

Trata-se ainda da influência exercida pelo pensamento moderno reducionista, cognitivista, cientificista, exclusivamente racionalista, que não abre espaço para outras possibilidades do vir a ser. Nesse cenário, lidamos com falsas noções de controle, com tentativas vãs de explicações e predições teóricas, com aplicações de métodos, de recursos, de técnicas, com elaborações de regras e receitas, que acabam tornando a “ciência da educação” exatamente aquilo que ela não deveria ser: a mera aplicação de teorias e procedimentos pensados à priori para a complexa tarefa da formação humana.

Ousamos afirmar que a educação não pode se resumir a ser apenas isso, pois nela estão envolvidos e relacionados entre si, dois agentes que nunca são inteiramente passivos: aluno e professor – seres humanos, livres, criadores. Ainda que o potencial de autonomia e de criação desses sujeitos possa estar, muitas vezes, limitado, violentado, ocultado, obstruído por instâncias externas, há sempre uma possibilidade de resistência ao instituído. Isso, por si só, já é suficiente para contradizer e negar as elaborações teóricas que se pretendem únicas e solucionadoras da “crise da educação”. Já é suficiente para ameaçar e denunciar as falácias cometidas pelos tecnocratas da educação, que, na grande maioria das vezes, sequer pisaram em uma sala de aula.

Por lidar com o humano, esse ser criador e enigmático, pois não se sabe totalmente o que ele é ou o que será; por lidar com seu potencial de criação, o “poder poder ser” algo que ainda não está definido de antemão, a educação não pode ser esgotada ou inteiramente explicada por teorias pré-concebidas e supostamente “universais”. A menos que tais teorias se pretendam renováveis, abertas para lidar com um conteúdo que não se esgota. Pois, citando novamente Castoriadis (1987 A, p. 58), o homem é “efeito que ultrapassa suas causas e causas que seus efeitos não esgotam”.

Ou seja, o humano é irredutível e resistente às explicações teóricas e aos controles metodológicos. Ele escapa a elas.

Sendo assim, nos parecem cada vez mais equivocadas as determinações que correntemente insistem em serem impostas ao campo da educação. Ainda que se possa afirmar que a concepção atual de formação se baseia numa busca de equilíbrio entre teoria e práxis, a primeira continua ocupando um papel central na definição das políticas educativas. A educação é, ainda na atualidade, matéria de especialistas, tecnólogos designados para a função de estabelecer os parâmetros e leis que, supostamente, definirão e regerão a realidade das salas de aulas e que, na grande maioria das vezes, não a contempla.

A crítica a essa forma de conceber a Pedagogia não pretende solucionar os problemas da educação opondo radicalmente o conhecimento teórico ao prático, valorizando mais a um do que ao outro. Trata-se apenas de apontar que a continuidade de políticas educativas elaboradas por pessoas consideradas portadoras de um saber específico, de uma formação superior e, em grande parte, completamente alheias ao cotidiano das instituições escolares, despreza o rico potencial de colaboração que os professores atuantes em sala de aula têm para oferecer.

Aos professores, principais agentes do fazer educativo, muitas vezes só resta a grande frustração de não conseguirem encontrar aquilo que tanto buscam nas teorias pedagógicas e educacionais e nos métodos e técnicas que delas derivam, que são os sentidos da função de educar. Dessa maneira, longe de poderem melhorar suas performances como profissionais e de atuarem como sujeitos autônomos, acabam por se distanciar cada vez mais também da possibilidade de formarem alunos reflexivos e deliberativos. A busca de soluções para os diversos problemas contidos na complexa tarefa de educar em manuais ou técnicas, incide na desvalorização de suas próprias experiências e saberes, que muito poderiam contribuir para a transformação de suas realidades. Pois, como diz Lílían do Valle (2000, p. 19):

Educar é construir, a cada momento, o sentido do que é educar, tanto quanto viver é, a cada momento, fazer e refazer o sentido do que é viver e existir é fazer e refazer incessantemente o sentido muito próprio que a existência humana adquire em cada um de nós.

No exercício da Pedagogia, muitas vezes as teorias, os métodos, as técnicas e procedimentos que poderiam servir de bons aliados, passam a desempenhar uma função alienadora no processo educativo, imobilizando o professor, fazendo-o cego e surdo à emergência do potencial de criação e da singularidade do sujeito e da experiência. Tal consequência se deve em muito ao fato de as teorias serem produzidas “do lado de fora da escola”, pelos tais “renomados especialistas”, com o intuito apenas de promoverem práticas e não de serem produzidas a partir das próprias práticas. Sendo assim, não passam de teorias artificiais, descoladas da árdua e complexa realidade das salas de aula e carregadas de soluções milagrosas, que não se realizam jamais, tornando a escola atual um espaço inadequado e a educação uma utopia.

Referências:

AGOSTINHO, Santo. *La Ciudad de Dios*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1965 (Obras de San Agustín, V. XVII).

ANSELMO, Santo. *A Verdade*. São Paulo: Nova Cultural, 1988 (Os Pensadores).

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CASTORIADIS, Cornelius. *As Encruzilhadas do Labirinto I*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 A.

_____. *As Encruzilhadas do Labirinto II*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 B.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1991.

JAEGER, Werner. *A Paidéia; A formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

PLATÃO. *A República*. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2004.

_____. *Ménon*. São Paulo: Ed. Loyola, 2001.

_____. *Protágoras*. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1970.

VALLE, Lílian do. A educação como enigma. *Saúde, sexo e educação*. Rio de Janeiro: IBMR, Ano VII, n. 21, 2000.

VAZ, Henrique C. de Lima. *Escritos de Filosofia IV – Introdução à ética filosófica I*. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.

Submetido em: 30/04/2020

Aceito em: 01/07/2020

Publicado em: 03/08/2020