

## CONTROVÉRSIAS EPISTEMOLÓGICAS, ÉTICAS E POLÍTICAS DA PEDAGOGIA CONTEMPORÂNEA<sup>1</sup>

*Marlene Ribeiro*<sup>2</sup>

### ABSTRACT

This text reflects the challenges that are presented to the contemporary pedagogy, taking as reference three crises which are related between them: crisis of scientific paradigm which affects the sciences-bases of education (epistemological challenge); crisis of the utopias that guide the human projects and actions (ethical challenge); and institutional crisis whose epicenter is the Welfare State and the consequent definition of the public policies (political challenge). Without intending to get answers, the purpose of this reflection is to resume the discussion about pedagogy as art or science, the education as utopia for a democratic society and the public school as a citizen's right. All these issues are presented by modernity, in order to restore as a possible horizon, a pedagogy as a praxis.

**Key-words:** Pedagogy and Science; Pedagogy and Ethics; Pedagogy and Policy.

### RESUMO

O texto reflete sobre os desafios que estão colocados para a pedagogia contemporâneas tomando como referência, três crises articuladas entre si: crise dos paradigmas científicos que atinge as ciências-

<sup>1</sup> Este texto tem suas origens nos estudos realizados para participar do concurso para Professor Titular em Filosofia da Educação da FACHED/UFRGS, em 1997, e para fundamentar a disciplina *Filosofia da Educação: Problemas Filosóficos*, oferecida na graduação em Pedagogia da UFRGS(1998/99).

<sup>2</sup> Professora Titular em Filosofia da Educação da FACHED/UFRGS.

fundamentos da educação (desafio epistemológico), crise das utopias orientadoras dos projetos e das ações humanas (desafio ético) e crise institucional que tem como epicentro o Estado do Bem-Estar e a conseqüente definição das políticas públicas (desafio político). Sem pretender encontrar respostas, o propósito da reflexão é retomar o debate sobre a pedagogia como arte ou como ciência, a educação como utopia para uma sociedade democrática e a escola pública como um direito do cidadão, questões propostas pela modernidade para recolocar, como horizonte possível, uma pedagogia como práxis.

**Palavras-chave:** Pedagogia e Ciência; Pedagogia e Ética; Pedagogia e Política

## 1. Introdução

A crise da pedagogia contemporânea pode ser compreendida dentro das crises simultâneas e articuladas da ciência, da moral e do Estado Moderno. Meu objetivo, com este trabalho, é analisar as controvérsias epistemológicas, éticas e políticas da pedagogia levantadas por essas crises, procurando retomar o debate sobre a pedagogia como ciência, sobre as utopias que historicamente fundamentaram as práticas pedagógicas e sobre a educação pública como um direito do cidadão, debate esse inserido nos processos de transformação instaurados pela modernidade. A importância dessa discussão está em colocar, como horizonte possível, uma pedagogia como *práxis*, que integre em uma unidade contraditória e provisória as dimensões da ciência, da ética e da política.

O iluminismo, ao contestar os pressupostos da “autoridade escolástica” sobre a ciência, a moral e a política, cria a necessidade de uma pedagogia liberta dessa autoridade, condizente com as exigências dos novos processos produtivos e voltada para os interesses dos estados nacionais emergentes. A libertação de mais de um milênio de domínio da Igreja católica sobre a concepção, os métodos e os instrumentos pedagógicos, ou a necessidade de uma proposta radicalmente diversa da que predominara nas escolas monásticas e

episcopais, tendo em vista o “homem burguês” que a organização capitalista iria exigir, é a questão de fundo que informa tanto as experiências como as reflexões sobre a pedagogia enquanto ciência e formação do novo homem para uma nova sociedade, no século XVIII.

Portanto, para entendermos as controvérsias epistemológicas, éticas e políticas da pedagogia contemporânea é preciso situar, dentro das mudanças que ocorrem na instituição dos estados nacionais, a origem dessas atribuições colocadas para a pedagogia ao independizar-se da teologia que lhe definia os fins, os métodos e os objetivos a serem alcançados. É Kant quem formula a necessidade de uma pedagogia como *arte na qual a prática deve ser aperfeiçoada por muitas gerações*, visando o aprimoramento da humanidade e que, por isso mesmo, deve seguir um planejamento e controle fundamentais sobre a *práxis* à qual dirige seus objetivos. Segundo Kant (1996: 15), [...] *o homem não pode chegar a ser homem a não ser através da educação. Ele não é mais do que aquilo que a educação faz dele.*

Herbart retoma indagações filosóficas feitas por Kant e propõe uma fundamentação científica para a pedagogia. Para Herbart, os homens se educam através dos conhecimentos que produzem e tais conhecimentos devem ser transferidos de forma concentrada às novas gerações, o que exige um planejamento. Colocando a moralidade como o fim maior da formação humana, Herbart distingue a educação como arte da pedagogia como ciência, propugnando uma síntese que contemple aspectos políticos, éticos, epistemológicos e estéticos.

A proposta de Herbart pode ser compreendida dentro do movimento realista iniciado no século XVIII em defesa do ensino das ciências naturais, movimento este que viria a influenciar para que Spencer, um dos propositores de teses evolucionistas, viesse a salientar a necessidade de uma fundamentação científica para a pedagogia (Ghiraldeli, 1996). Mas é Durkheim, já no início do século XX, quem muda o sentido dessa discussão, caracterizando a pedagogia como uma literatura que contesta a educação vigente e delegando às ciências da educação a incumbência de propor os fins (sociologia) e os meios (psicologia) para a educação (Durkheim, 1967).

No início dos anos 90, tendo como pano de fundo a profunda crise que atinge o Estado, a ciência, a moral e a educação, instaura-se

um debate sobre a crise dos paradigmas científicos, éticos e políticos instituídos pela modernidade, onde se retoma a polêmica sobre a pedagogia como ciência, como prática ou como arte. No interior dessa discussão pretendo desenvolver o tema que trata das controvérsias epistemológicas, éticas e políticas da pedagogia contemporânea.

## 2. Desafios Epistemológicos, Éticos e Políticos da Pedagogia Contemporânea

Enriquecendo a expressão *controvérsia*, proposta pelo título, incluirei o termo *desafio* que me parece mais amplo, abrangendo os conflitos próprios das controvérsias e, ao mesmo tempo, permitindo visualizar alternativas para uma pedagogia contemporânea.

Os desafios são decorrentes de crises assim compreendidas: crise dos paradigmas científicos (desafio epistemológico), crise das utopias orientadoras dos projetos e ações humanas (desafio ético) e crise institucional que tem o Estado, e a conseqüente definição das políticas públicas, como referência (desafio político).

O desafio epistemológico decorre da ruptura da hegemonia do estatuto positivista de ciência, fazendo com que as ciências sociais e humanas enfrentem a necessidade de rever seus modelos teóricos historicamente atrelados às ciências físico-naturais. Tais ciências passam por grandes transformações em decorrência de descobertas nas áreas da micro-eletrônica, informática, bio-tecnologia, química fina, trazendo, por sua vez, mudanças substanciais nas práticas produtivas e no conjunto das relações sociais.

O debate sobre o caráter de verdade científica não é novo. Recoloca-se no início deste século, quando a ciência, ao estudar a matéria, tem diante de si a questão da invisibilidade dos átomos, não podendo, a partir daí, afirmar com absoluta precisão quais as efetivas qualidades dessas partículas. Tal conclusão atinge a Física, a melhor equipada entre as chamadas "ciências exatas", cuja teoria atômica, segundo Mazzoti (1993) nada mais é do que um modelo, *um simulacro do real que não expressa a "verdadeira" natureza do objeto*. Essa discussão sobre a natureza da ciência e de seus modelos, ou métodos

de investigação, acentua-se com as descobertas de Einstein sobre o que veio a tornar-se conhecida como *teoria da relatividade*. É com bastante atraso, portanto, que esse debate se impõe para os pesquisadores educacionais brasileiros, no início dos anos 90, tendo a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) eleito como tema de sua 16ª Reunião anual, em 1993, *Educação: Paradigmas, Avaliação e Perspectivas*.

A modernidade, que tem como pressupostos a razão técnico-instrumental e a liberdade formal atreladas à propriedade privada, ao instituir-se, após as “revoluções burguesas”, parece ter sido incapaz de responder às expectativas que criou, principalmente no que diz respeito à promessa de emancipação social, gerando críticas que afirmam estarmos vivenciando a “condição pós-moderna”<sup>3</sup>. Sem entrar na discussão sobre este conceito, que abrange desde um relativismo radical despertado pela leitura da obra de Thomas Kuhn, *A Estrutura das Revoluções Científicas*, passando pelo desmascaramento das relações de poder-saber nas obras de Michel Foucault, até a negação da existência de um caminho único e universal para o homem, feita por Nietzsche, penso que seja necessário prestar atenção a algumas críticas dirigidas à modernidade para compreender os desafios postos à pedagogia contemporânea.

A ciência e a tecnologia modernas não respondem pela diversidade das culturas; a aplicação da teoria evolucionista não justifica o genocídio de povos “supostamente” atrasados que se contrapõem a um pretenso progresso; as ameaças de acidentes ecológicos, genéticos e nucleares não mais permitem a sustentação da onipotência científica e tecnológica baseada em discursos essencialistas identificados como autoritários, etnocêntricos, colonialistas e machistas. A pertinência desses questionamentos pós-modernos recomenda, no entanto, alguma cautela em uma tomada de posição quanto a validade e a veracidade do conhecimento, ou mesmo quanto a superação da modernidade como incapaz de realizar suas promessas. Importa aqui, para fundamentar os desafios vivenciados pela pedagogia contemporânea, ressaltar a crise

---

<sup>3</sup> Sobre *pós-modernidade*, ver SOUZA SANTOS, 1994: 70 e SILVA, 1993: 123.

experimentada pelas ciências de modo geral, em decorrência de descobertas e questionamentos que mostram a fragilidade de conceitos tomados como universais, a-temporais.

No campo das ciências que fundamentam a pedagogia, a situação ainda é mais crítica, uma vez que experimentam uma dupla dependência: das ciências humanas e sociais onde buscam princípios e categorias analíticas para validar seus postulados, e das ciências físico-biológicas as quais têm determinado historicamente as normas e critérios de *objetividade, validade, neutralidade e universalidade* que incidem sobre toda a produção científica. Dessa forma, a ambigüidade das ciências da educação oculta a fragilidade dessas ciências que, ao se especializarem no estudo do fenômeno educativo, assumem uma posição epistemológica duplamente subalterna, em relação às ciências humanas e sociais que as fundamentam e em relação às ciências físico-biológicas que, por sua vez, fornecem as diretrizes metodológicas onde se enraízam os critérios que têm balizado a concessão do estatuto de cientificidade (Carvalho, 1996).

A globalização econômica transpassa as fronteiras dos estados nacionais; novas descobertas, principalmente na área da Física, transgridem métodos científicos tradicionais e diluem os limites que separam as áreas do conhecimento; práticas sociais tornam-se jogos de retórica. Ao mesmo tempo, uma identidade historicamente elaborada sob tais referências vai sendo destruída. O risco que corremos, com a justificativa da *crise de paradigmas* e do alargamento das fronteiras territoriais, conceituais e ideológicas, segundo Warde (1993: 61), é cairmos em *novas totalizações* das quais, como intelectuais de países subdesenvolvidos e dependentes que somos, estejamos excluídos. Pelas razões anteriormente enunciadas, esse problema da subalternidade da pedagogia e das ciências que a fundamentam é ainda maior quando se trata da produção de conhecimentos em educação, que podem ficar à deriva e ao sabor de todas aquelas transformações, impondo-se a necessidade de interferir e de afirmar perspectivas de enfrentamento dos desafios em conjunto com os movimentos sociais e educacionais. Como fazer isso? Eis aí um grande desafio para uma pedagogia que se pretenda científica.

O segundo desafio que a pedagogia precisa enfrentar é o da perda das utopias que têm fundamentado as teorias e as práticas educativas. Nessas utopias, onde está implícita uma perspectiva de integração ou de transformação da sociedade, estão alicerçados os valores e os fins da educação. Ao longo dos tempos, concepções ideais de mundo, de sociedade e de educação, que apontam para um futuro desejável e norteiam as ações presentes em termos de bem e mal, de honestidade, de realização pessoal, de respeito por si mesmo e pelo outro, têm estado subjacentes às legislações, currículos e práticas pedagógicas. Visões tanto conservadoras quanto progressistas de educação, apesar de uma gama de expressões diferenciadas dentro de cada uma, coincidem nos fatos de serem balizadas por um modelo ideal de sociedade e de terem a equalização social, expectativa gerada pelas revoluções modernas, como horizonte utópico.

No primeiro caso, o funcionalismo tem o liberalismo como modelo teórico para o qual a sociedade é naturalmente dada e os indivíduos devem a ela integrar-se. Desse modo, a educação se coloca na perspectiva utópica do alcance da justiça e da igualdade sociais através das oportunidades democráticas colocadas à disposição de cada um para conquistar um *status* superior na sociedade estratificada por classes sociais. Como maiores expoentes dessa concepção podem ser indicados os nomes de Émile Durkheim, sistematizador da sociologia funcionalista, e John Dewey, mentor da escola ativa que em seus escritos propõe a educação voltada para uma sociedade democrática.

No segundo, o marxismo tem o socialismo como possibilidade pela qual devem lutar as classes exploradas, por isso, põe na luta de classes o motor da história que possibilitará a superação das classes sociais para a conquista da justiça e da igualdade. Nessa ótica, o projeto pedagógico, explicitado principalmente por Antonio Gramsci, que vincula a instrução tecnológica ao trabalho produtivo, tendo, neste último, o princípio pedagógico por excelência, pode apenas contribuir para o deslanche do processo revolucionário que supõe a transformação da base econômica.

Quer dizer, na base do conflito ético/político vivenciado pela pedagogia está a relação indivíduo e sociedade que cada modelo de

sociedade - capitalismo ou comunismo - tem privilegiado um dos polos, determinando assim os valores pedagógicos a serem desenvolvidos. A pedagogia enfrenta, então, os desafios decorrentes da contestação a ambos os modelos.

A expansão dos meios de comunicação de massa mundializaram a informação e permitiram observar que, tanto nas sociedades capitalistas como naquelas que passaram por processos revolucionários, as prometidas igualdade e emancipação sociais não foram atingidas, embora, a bem da verdade, tanto o Estado do Bem-Estar social nas primeiras, quanto conquistas nas áreas sociais nas sociedades ditas socialistas (segundas), possam ser consideradas como avanços. A crise no processo de acumulação de capital ou esgotamento do modelo taylorista-fordista de produção, como querem alguns autores entre os quais Frigotto (1995a), articulada à crise dos estados nacionais (Habermas, 1987 e Offe, 1991), mostra a fragilidade daquelas conquistas e coloca a nu a indigência em que vivem quase dois terços da humanidade, questionando também os valores éticos que têm orientado a pedagogia.

Principalmente o impacto causado pelo fracasso de experiências de “socialismo real”, aliado a novas questões que a teoria marxista das classes sociais não aprofundou, como é o caso das opressões sexual, étnica e religiosa, tem causado graves prejuízos ao socialismo como referência utópica que, por sua vez, fundamentava as pedagogias de conteúdo crítico, deixando sem rumo muitos pensadores educacionais progressistas.

Críticas dos pensadores pós-modernos implodem as utopias globais chamadas também de *metanarrativas*, causando um efeito devastador nas concepções antes referendadas pelo marxismo. No seu lugar, esses pensadores, que contestam as teorias globalizantes como incapazes de dar conta da multiplicidade de questões específicas e localizadas que afligem a humanidade, propõem que as ações sociais e pedagógicas fiquem restritas aos limites do particular, do presente, do que está próximo, perdendo as referências com relações sociais mais amplas e deixando os profissionais do ensino sem aquela bússola pretensamente segura que norteava suas práticas discursivas e pedagógicas (Silva, 1993).

A modernidade não conseguiu atingir e está cada vez mais distante de cumprir a promessa de emancipação social em que a satisfação das necessidades básicas esteja articulada à liberdade de ação e à igualdade de oportunidades. Sob essa promessa forjaram-se as utopias sociais e os valores axiológicos que têm alimentado o pensamento pedagógico. No entanto, nem o capitalismo e nem o impropriamente chamado "socialismo real" conseguiram eliminar as desigualdades, as opressões, a exploração do homem pelo homem que, sem solução, agravam-se ao mesmo tempo em que se esvazia o discurso crítico-libertador que normatizou a pedagogia, pelo menos até o final dos anos 80. Portanto, se as utopias geradas na modernidade, que mobilizaram as lutas sociais e alicerçaram as pedagogias críticas, são contestadas pelo pensamento pós-moderno, e se na pedagogia está implícita a possibilidade de intervenção individual e social baseada em valores axiológicos, em qual horizonte inspirar uma nova concepção de pedagogia em que o potencial crítico esteja direcionado para uma utopia exequível de sociedade e de educação?

O terceiro desafio a ser enfrentado pela pedagogia contemporânea diz respeito às transformações vivenciadas pelo Estado do Bem-Estar social, que transferem para o mercado a tarefa de oferecer educação aos consumidores, esvaziando assim o discurso político iluminista de "educação como direito de cidadania". A educação formal, entendida como aquela que se faz através de instituições específicas - creches, escolas e universidades -, constitui-se no campo privilegiado de investigação e intervenção da pedagogia. Defronta-se hoje a educação pública com a crise do Estado, principalmente do Estado do Bem-Estar social, que a inclui, juntamente com a saúde, a moradia e seguridade social, entre as políticas públicas. A adoção do neoliberalismo como estratégia de solução à crise de acumulação de capital, exige o desmonte das políticas de bem-estar social transferidas para o mercado como regulador das demandas e com a capacidade de excluir, de forma "neutra", o excedente da população trabalhadora que o modelo neoliberal de sociedade não comporta. É preciso acrescentar que o sucesso desse modelo assenta-se principalmente na dimensão global que assume o desemprego estrutural e tecnológico

(Singer, 1998), decorrente da aplicação das novas tecnologias aos processos produtivos, caracterizando-se como uma "3ª Revolução Industrial" (Raymond Williams, Apud Frigotto, 1995b: 7).

Em 1990, os pesquisadores educacionais já mostravam sua preocupação com os rumos tomados pelo Estado que, aos poucos, esvaziava sua função de provedor das políticas públicas. No mesmo ano, a ANPED, em sua reunião anual, pautou suas discussões sobre o tema *Neoliberalismo, educação, ciência e tecnologia*. Nessa ocasião, Cândido Grzyowski detectava o que chamou de *crise de paradigmas sociais*, caracterizando-a como uma crise de modelos de civilização, de trabalho, de sociedade e de ciência.

Questionando a proposta neoliberal de transferir a responsabilidade do Estado sobre serviços essenciais para o mercado, Grzybowski (1990: 20) definia este mercado como *a regra selvagem de convívio social - porque esse é seu conteúdo verdadeiro - a lei do mais forte adotada como regra, como norma, como princípio organizativo*.

No mesmo sentido, refletindo sobre *a armadilha neoliberal*, Oliveira (1990), que também participou do debate promovido pela ANPED, dizia que o mercado tem capacidade de resolver questões referentes à produção e ao comércio, porém é potencialmente incapaz de dar conta de problemas como a educação, a saúde, a moradia e outros que afetam a humanidade.

### **3. Controvérsias e Alternativas para uma Pedagogia Científica, Ética e Política**

As crises que desafiam a pedagogia contemporânea podem, ao mesmo tempo, acentuar posições controversas, propiciar reflexões e abrir novas perspectivas. Uma dessas controvérsias refere-se à constituição de um estatuto epistêmico-metodológico para a pedagogia. A questão se coloca no século XVIII no bojo de discussões sobre a autonomia das ciências em relação à filosofia. Kant (1996) propõe uma pedagogia como arte enquanto Herbart (In: Ghiraldelli, 1996) distingue a educação como arte da pedagogia como ciência,

colocando a moral como fim maior da educação. Porém, é com o positivismo, ao exigir uma fundamentação científica para a educação, que as discussões sobre a possibilidade de um conhecimento pedagógico autônomo, ou a constituição de uma pedagogia como ciência, mudam de rumo. É Durkheim (1967) quem estabelece uma dependência da pedagogia em relação às ciências da educação, esvaziando o potencial crítico daquelas discussões. É inquietante verificarmos que, ainda hoje, uma teoria pedagógica permaneça ausente dos currículos dos cursos de Pedagogia (Arroyo, 1998).

A fundamentação filosófica da pedagogia ainda é mais problemática, uma vez que a filosofia não é considerada ciência. Dessa forma, a educação, como campo de investigação e intervenção da pedagogia, pode carecer de sentido, correndo, segundo Carvalho (1996), dois tipos de perigos: a eliminação da fundamentação filosófica justificada pela "neutralidade" do ato educativo, ou o abuso do discurso filosófico usado para um ataque generalizado ao universo científico.

Os rígidos limites epistemológicos que estimulam a especialização, o empobrecimento e a distorção das problemáticas, dos conteúdos, dos objetos, dos métodos de pesquisa científica, podem ser rompidos através de práticas interdisciplinares que contribuam para a configuração de uma nova pedagogia enquanto ciência da educação. Isso é importante, não o suficiente, pois não resolve o problema da diluição do fenômeno educativo nas diferentes disciplinas que o tratam e que, por isso mesmo, são consideradas apêndices da ciência-mãe, onde buscam explicação e justificativa para demonstrar suas hipóteses. Fica a pergunta: dentro de cada uma dessas ciências-fundamentos, quem define e como é concebida a educação, considerando a especificidade do objeto de cada uma. Afirma Carvalho que:

*A falta de uma investigação educacional detentora de um estatuto epistemológico próprio impediu, então, que se explicitasse o que por tal se deveria entender, permitindo-lhe, inclusive, o avanço importante, mas desenquadrado das teorias da psicologia científica nascente em detrimento de uma ciência específica da educação. Aliás, era perfeitamente natural que*

*assim acontecesse numa época em que o conceito de ciência da educação era, com frequência, pejorativamente associado ao de uma pedagogia filosófica tradicional. (1996: 93)*

Assim sendo, o objeto das ciências da educação assume uma posição de subordinação com referência às ciências humanas das quais aquelas ciências auxiliares dependem para fundamentar suas análises do fenômeno educativo. Carvalho (1996) propôs como superação dessa dificuldade que implica em vincular a ação pedagógica, a investigação científica e a formação dos professores, a criação de uma ciência específica da educação, ou seja, a *ciência da educação*.

Há um grupo de pensadores educacionais que retomam a questão da autonomia do conhecimento pedagógico, desta vez, em relação às ciências da educação, afirmando a possibilidade e a necessidade de construir-se um estatuto metodológico e epistemológico para a pedagogia (Pimenta-1996, Mazotti-1993 e Estrela ). Refletindo sobre as questões levantadas por esses autores, afirma Marie Jane Carvalho (1996: 88): *Entendo que a pedagogia enquanto ciência da educação pressupõe e abarca o currículo, a avaliação, o discurso, a gramática e as práticas que compõem a experiência escolar e é parte dos projetos das políticas públicas.*

Concordo com a afirmação de uma pedagogia como ciência, porém, penso ainda, que a elaboração do seu estatuto epistemológico e metodológico deva retomar as reflexões kantianas que propõem a pedagogia como arte no sentido grego, isto é, enquanto ciência, planejamento e método (*tekhné*) e enquanto poesia, criação e lazer (*poiésis*).

O problema da eticidade do ato pedagógico está cada dia a cobrar respostas por parte dos educadores que se debatem entre uma realidade de opressão, desigualdade, injustiça, corrupção, impunidade e uma formação recebida para orientar suas práticas, que delega ao indivíduo-aluno as escolhas valorativas, negando a interferência do professor nessas escolhas.

O imperativo categórico kantiano, que qualifica a moralidade do ato humano pelo seu caráter racional e volitivo, esvazia-se quando se percebe que autonomia e liberdade são abstrações porque não

consideram os determinantes econômicos, políticos e culturais incorporados à vida cotidiana. A reflexão sobre a eticidade da ação pedagógica aponta para uma questão fundante, assim expressa:

Como formular princípios gerais, universais, em sociedades que estabelecem diferenças de tratamento para as pessoas; que impossibilitam condições de vida digna a imensos contingentes humanos mantidos subordinados às condições de sobrevivência; que produzem miséria, fome, ignorância, injustiça, discriminação e degradação? É possível aceitar, então, que com crianças e jovens imersos em relações de produção e reprodução sociais sob tais condições, não devam ser debatidas as questões referentes à moralidade dos atos humanos e do próprio ato de educar? Como trazer para o debate pedagógico o binômio igualdade-liberdade quando grandes contingentes humanos em todo o mundo não dispõem das condições mínimas, nem de satisfação de suas necessidades biológicas básicas e nem de participação social e política?

A problematização ética da pedagogia, como de qualquer ato humano, só pode ser feita considerando-se os contextos históricos e sociais que a determinam, daí seu caráter político, o que implica em concepções de vida, de mundo, de sociedade, de homem. Penso, portanto, em uma pedagogia que desmascare a postura liberal baseada em uma suposta neutralidade da escola e do professor e que, fundamentada em uma concepção histórica de sociedade, permita ao educador estar respaldado para tomar posições diante dos fatos que a sociedade coloca. Do contrário, estaremos praticando meros exercícios de retórica, proferindo discursos vazios e abstratos e, ainda, sendo coniventes com a injustiça, desonestos conosco e com nossos alunos.

Uma pedagogia fundada na solidariedade e na responsabilidade precisa reunir condições para que a formação ética assuma uma característica peculiar da existência humana, com vistas à solicitude entre as pessoas, de tal maneira que a dignidade pessoal seja incorporada como um modo de ser propriamente humano. Aos valores e limites que as gerações herdam e que parecem estar dados, é necessário colocar à disposição dos alunos conhecimentos que lhes permitam relacionar tais valores à estrutura da sociedade,

vislumbrando perspectivas de mudanças construídas em práticas comuns de luta contra situações de injustiça, desonestidade, egoísmo, práticas estas que podem ter início no questionamento às próprias concepções e ações pedagógicas no interior da escola, indo até a sala de aula. Ao mesmo tempo que esta pode ser uma saída para a controvérsia ética em que se debate a pedagogia, é também um grande desafio.

As controvérsias políticas, associadas às controvérsias éticas da pedagogia, também podem ser remetidas à perspectiva iluminista de emancipação expressa por Kant e retomada por Adorno e Horkheimer, da Escola de Frankfurt. Na concepção kantiana de emancipação, a liberdade, a moral e a vontade são vistas sob a ótica do indivíduo na sua relação com a sociedade, como se cada sujeito que auto-reflete, disciplina-se por “máximas universais”, orienta-se por uma liberdade idealmente concebida, possa aperfeiçoar o mundo.

Esta questão da relação indivíduo x sociedade, que é tanto ética quanto política, atravessa toda a estruturação curricular das escolas de 1º e 2º graus, mas principalmente dos cursos de formação de professores. A carga das disciplinas psicológicas marca a formação pedagógica voltada para um sujeito individual de conhecimento, de vontade e capaz de adaptar-se à sociedade. Só que este sujeito idealizado tem como referência o homem branco, de descendência européia, de classe média. O esgotamento do Estado do Bem-Estar social e das energias utópicas da sociedade do trabalho, como afirmam Habermas (1987) e Offe (1991), coloca hoje outras questões que dizem respeito tanto à sobrevivência das licenciaturas vinculadas às universidades, tendo em vista que a nova LDB prevê a formação docente em institutos superiores de educação<sup>4</sup>, quanto às concepções e modelos de homem e de sociedade que fundamentam a formação pedagógica oferecida por esses cursos.

Nesse sentido, uma contribuição essencial pode ser oferecida pela Escola de Frankfurt; refere-se à sugestão de uma reflexão crítica socializada sobre a razão técnico-instrumental como eixo da formação

---

<sup>4</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9.394/96, Título VI - Dos Profissionais da Educação.

profissional, que aparece especialmente nos programas empresariais de “qualidade total” impostos às escolas e cursos profissionalizantes.

Uma reflexão desse tipo é capaz de apontar para outras racionalidades possíveis que venham estimular a luta por uma razão emancipatória em uma sociedade que abarque as populações excluídas dos bens econômicos, sociais e culturais e que considere a diversidade de saberes, culturas e interesses dos diferentes grupos sociais. E nesta razão emancipatória poderá fundar-se uma pedagogia política voltada para o social sem, no entanto, a perda da pessoalidade com que cada um enriquece a diversidade deste social. Isso significa insistir em um projeto utópico que, como os teóricos frankfurtianos, não tenho condições de dizer como se estrutura e se torna viável, até porque me parece que esta não pode ser uma solução pronta, vinda de uma cabeça supostamente iluminada ou de uma vanguarda acadêmica e/ou partidária. Caminhos emancipatórios precisam ser construídos com a participação dos grupos interessados, sob pena de, ou nos assustarmos com a direção tomada pelas movimentos sociais, como aconteceu com Adorno ( Pucci, 1995: 29 ), ou de tentarmos retroceder às experiências fracassadas do “socialismo real”.

A contribuição que a pedagogia pode emprestar a um projeto utópico, entretanto, não pode ser vista como solução das controvérsias, ou desafios que enfrenta e que se dão, em nível político na relação teoria x prática, em nível ético na relação indivíduo x sociedade e em nível epistemológico na autonomia x dependência das ciências da educação.

#### **4. Algumas Perspectivas Epistemológicas e Ético-Políticas para a Pedagogia Contemporânea**

A tríplice perspectiva da pedagogia, enquanto ciência que se liberta da teologia e busca construir um conhecimento e estatuto epistemológico autônomo; enquanto disciplina do agir livre dirigido por máximas universais que normatizam o comportamento do indivíduo em relação à sociedade, e, enquanto educação para todos como um direito e uma conquista da cidadania, foi projetada pelo

pensamento moderno, tendo por base as transformações econômicas, políticas e sociais introduzidas pela sociedade burguesa. Porém, o avanço do capitalismo, a transformação da ciência em força produtiva, o crescimento das desigualdades sociais, a subordinação e exploração que anulam a liberdade mostram a incapacidade de realização daquela promessa emancipatória colocada pelo iluminismo e expressa pelo pensamento de Kant. O fracasso das tentativas socialistas pode até estar contribuindo para a naturalização da miséria, do sofrimento, da exclusão econômico-social, para a separação entre meios e fins na aplicação da ciência, fortalecendo a pregação ideológico-burguesa de “fim da história”. Mas daí a nos conformarmos, já é outro discurso.

Parece-me que a saída para a sociedade, como para a pedagogia, não é o conformismo, porém, retomando a perspectiva iluminista da emancipação que contempla, ao mesmo tempo, a igualdade com liberdade, é preciso pensar o fenômeno educativo como sujeito/objeto de conhecimento uma vez que trata de pessoas, regido por valores ético-políticos como a cooperação e o respeito à diferença. Se a educação - campo de pesquisa e de intervenção da pedagogia - não muda o mundo, ela pode significar uma arena de lutas ao desnaturalizar concepções, métodos e instrumentos que têm servido à reprodução do individualismo, da injustiça e da desigualdade. Como Souza Santos (1996), penso que é preciso trabalhar o conflito entre o pensado pela pedagogia moderna e os projetos possíveis abortados por relações de força que inibiram a sua expressão. É necessário fazer do inconformismo um senso comum que estimule a criação de uma nova pedagogia capaz de produzir um conhecimento autônomo com métodos próprios, regida por valores de solidariedade, que considere a igualdade de oportunidades para a manifestação dos diferentes interesses e saberes de cada grupo social.

Mais do que uma utopia, isto é um sonho. Mas houve tempo em que os cientistas, ainda não presos aos financiamentos de suas pesquisas e aos objetivos determinados pelas empresas para as quais trabalham, ainda sonhavam e descobriam coisas que poderiam vir a beneficiar a humanidade, não fossem essas apropriadas por pequenos grupos com fins de lucro. Sem o saudosismo de pretender voltar a

este tempo, penso que, para fecundar novas utopias sociais e pedagógicas, seja preciso resgatar a força das promessas conflituosas anuladas pelos projetos que se tornaram hegemônicos, que impuseram um consenso naturalizador das desigualdades e das injustiças. E, no interior desse processo, recolocar o debate sobre uma pedagogia como *práxis*.

## 5. Referências bibliográficas

ABBAGNANO, Nicola. y VISALBERGHI, A. *Historia de la Pedagogia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max. *Conceito de Iluminismo*. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

ARROYO, Miguel. "Trabalho - Educação e Teoria Pedagógica". *Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 138 - 165.

BICUDO, Maria Aparecida. *Fundamentos Éticos da Educação*. São Paulo: Cortez e Aut. Associados, 1982.

BRANDÃO, Zaia (org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

CARVALHO, Marie Jane. *As experiências emancipantes na escola: pedagogia feminista e dinâmicas de gênero, raça/etnia e classe social*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 1996. Projeto de doutorado. Fotocopiado. 148 p.

DIAS CARVALHO, Adalberto. *Epistemologia das Ciências da Educação*. 3. ed. Porto: Afrontamento, 1996.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

ESTRELA, Albano. (org.) *Pedagogia, ciência da educação?* Porto: Porto Editora. 1992.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995a.

\_\_\_\_\_. "Construção social do conhecimento e cultura tecnológica". *Paixão de Aprender. Escola, Conhecimento e Cidadania*. Porto Alegre: SMED, out. 1995b, p. 06 - 11.

GENTILI, Pablo. (org.) *Pedagogia da Exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

GHIRALDELLI, JR. Paulo. "A pedagogia marxista brasileira e o "esgotamento das energias utópicas da sociedade do trabalho": um caso de não enfrentamento". In: *Educação e Razão Histórica*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 149 - 190.

\_\_\_\_\_. *O que é Pedagogia?* 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996. Primeiros Passos. Nº 193.

GRZYBOWSKI, Cândido. "Modelo de desenvolvimento, democracia e educação". *Boletim da ANPED*. 1 - 2. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, jan/dez 1990. p. 15 - 29.

HABERMAS, Jürgen. "A nova Intransparência". *Novos Estudos*.(18). São Paulo: Cebrap, set. 1987, p. 103 - 114.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane. "Ciências da educação: um plural importante quando se trata de pesquisa". In: *Teoria e Educação*. 5.

Porto Alegre: Pannonica, 1992. p. 170 - 173.

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba/SP. UNIMEP, 1996.

KUHN, Thomás. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

MAZOTTI, Tarso. Bonilha. "Data Venia. Comentários sobre: "Como falar em paradigmas da educação", de A. A. Rubim". In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol. 74. Nº 178. Brasília: MEC/INEP, set/dez 1993. p. 681 - 700.

OFFE, Claus. *Trabalho e Sociedade*. Vol. II. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.

OLIVEIRA, Francisco. "A armadilha neoliberal e as perspectivas de educação". *Boletim ANPED*. 1 - 2. Porto Alegre: FAGED/UFRGs, jan/1990. p. 07 - 14.

PIMENTA, Selma. Garrido. (org) *Pedagogia, Ciência da Educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

PUCCI, Bruno. (org.) *Teoria Crítica e Educação*. Petrópolis/São Carlos: Vozes/Edufiscar, 1995.

RIBEIRO, Marlene. "A originalidade de Paulo Freire no pensamento educacional brasileiro". *Educação em Revista*. Nº 29. Belo Horizonte: FAE/UFMG, jun. 1999, p. 15 - 30.

\_\_\_\_\_. "É possível vincular Educação e Trabalho em uma sociedade "sem trabalho"?" *Revista da UCPel*. Vol. 8, Nº 1. Pelotas: UCPel, jan./jun., 1999, p. 05 - 28.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Ética e Competência*. 2<sup>a</sup>. ed. São paulo: Cortez, 1994.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: Do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez e Aut.Associados, 1980.

SILVA, Tomas. Tadeu. *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SINGER, Paul. *Globalização e Desemprego. Diagnóstico e Alternativas*. São Paulo: Contexto, 1998.

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

SOUZA SANTOS, B. "Para uma pedagogia do conflito". In: SILVA, L. H. et alii (org). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15 - 33.

\_\_\_\_\_. *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. 3. ed. Porto: Afrontamento. 1994.

SUCHODOLSKI, B. *Tratado de Pedagogia*. 4. ed. Barcelona. Ediciones Peninsula, 1979.

WARDE, M. J. "História e modernidade ou de como tudo parece em construção e já é ruína" In: *Cadernos Anped*. Nº 4. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1993. p. 37 - 64.