

ARTIGOS

O CAMPO EDUCACIONAL: entre a prática social e a legitimidade científica*

*Libânia Nacif Xavier***

Resumo: O artigo aborda a questão da identidade do campo educacional no Brasil. Ao refletir sobre *a educação como prática social*, toca em temáticas relativas à interação entre agentes sociais e sistemas institucionais, entre parâmetros de racionalidade científica e a questão dos valores que marcam a prática educacional. No que tange ao entendimento da educação como *saber específico*, remete-se a um momento da história da institucionalização dos estudos ligados à educação no âmbito do ensino universitário em geral e da organização dos primeiros cursos de formação de professores em nível superior, tendo como corte cronológico o período 1920/1945.

Palavras-chave: educação, instituições de ensino, legitimidade científica.

* Trabalho apresentado na 16ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambú

** Professora Auxiliar de Ensino do Departamento de Educação PUC-Rio de Janeiro.

Abstract: The article is about the identity of the educational field in Brasil. Thinking over the *education as a social practice*, it touches upon subjects related to the interaction between social agents and institutional systems, between parameters of scientific rationality and the values of the educational practice. Considering the education a *specific knowledge*, this work takes the years between 1920 and 1945 as a reference. This is one moment in the history of the institutionalization of the studies related to the higher education and the organization of the first university courses to graduate teachers.

Key words: education, educational institutions, scientific legitimacy.

Educação: Ciência da Prática?

Para Lyotard (1979:58) o que caracteriza a ciência pós-moderna é a incredulidade em relação às narrativas legitimadoras. Mas isso não significa um processo de deslegitimação, e sim uma nova forma de aceitação e legitimação a partir da pragmática do discurso científico baseada na diferença, na novidade, na paralogia.

Discordando de Lyotard, Rouanet (1987:269) entende que não há qualquer corte ou “ruptura real” entre a ciência moderna e a pós-moderna seja do ponto de vista da aceitabilidade dos enunciados, seja do ponto de vista da legitimidade dos discursos científicos. É certo, porém, que as metanarrativas não exercem hoje o mesmo papel que exerceram na modernidade, na medida em que a sociedade pós-moderna

é sentida e descrita como lugar de pluralidades, multiplicidades e particularidades, onde não existe mais espaço para discursos unificadores, grandes sínteses ou generalizações.

Essa multiplicidade de contextos fragmentados e em interação processa-se no interior dos campos de saber a partir da reconfiguração das relações entre os diferentes paradigmas. No caso específico das ciências humanas, revela-se a atenção cada vez maior para o empírico, abordando-se cada situação em sua especificidade. Ao mesmo tempo, dá-se a abordagem dos fenômenos com base na “dialogia conflitiva”, onde importa mais considerar as ambiguidades e paradoxos e menos a busca de verdades científicas. Nesse sentido, o diálogo interdisciplinar torna-se fundamental, pois, ao delimitar-se o recorte, ampliam-se as possibilidades de tratamento do tema.

No campo educacional, coloca-se a exigência de busca de uma nova racionalidade, que vá de encontro às questões colocadas pela condição pós-moderna a partir de certas opções éticas.

No momento em que a racionalidade científica ocidental foi sendo questionada e, na mesma medida em que se reconhece a falência das grandes narrativas legitimadoras, proliferam inúmeras explicações de mundo validadas em função da aceitação de que a sociedade pós-moderna é marcada pelas diferenças, pela heterogeneidade. Nesse sentido, há que se repensar as práticas discursivas produzidas no interior do campo educacional, procurando evidenciar qual a contribuição efetiva de tais discursos no sentido de delinear aquilo que estamos chamando de *identidade do campo*. Existiria uma lógica discursiva específica do campo educacional? Se a resposta for positiva, quais seriam os seus parâmetros de legitimação? Se a abordagem encontrar a existência de várias lógicas que convivem e/ou se opõem, qual delas terá predominado, e por quais motivos?

No que se refere ao campo teórico, Brandão e Bonamino (1994) ressaltam a importância da reflexão sobre os processos de constituição da identidade epistemológica do campo educacional. Trata-se de não só delimitar e consolidar o corpo de conhecimentos específicos relativos ao campo educacional, como também estabelecer um diálogo fecundo com outras áreas de conhecimento. Assim, tomando as referências de análise da história, sociologia, antropologia etc, é possível ampliar o raio de visão sobre o fenômeno educacional, permitindo pensá-lo relacionalmente. Por exemplo, através da história é possível situar as práticas e as teorias educacionais no contexto em que foram geradas. Isto significa entender as *realidades educacionais* como produto das ações de pessoas concretas, que se movimentam em função das necessidades e condições de seu tempo. Por sua vez, a antropologia permite que o fenômeno educacional seja visto de um ponto de vista relativizador ou seja, atento às diferenças. Valorizando as diversidades culturais, a antropologia imprime uma postura problematizadora, quando revela outras lógicas sociais inscritas no universo cultural no qual se dá a prática educacional (Dauster, 1995).

O presente artigo pretende explicitar algumas destas lógicas. Para tanto, procuraremos levantar algumas das tensões que configuram *não a identidade* e sim alguns aspectos *das múltiplas identidades* deste campo, de acordo com o nível, o local, os discursos ou os agentes que o configuram.

Assim, o termo campo educacional será entendido enquanto saber específico e área de atuação de uma fração da elite intelectual, como local de práticas sociais institucionalizadas ou não, como área de política setorial do Estado Nacional, como solo para formulação de discursos e de elaborações ao nível simbólico.

Em um primeiro momento, procuraremos refletir sobre *A Educação como prática social*. Nesta reflexão encontram-se temáticas relativas à interação entre agentes sociais e sistemas institucionais, entre parâmetros de racionalidade científica e a questão dos valores que marcam a prática educacional. Dentro de uma perspectiva histórica, que busca no estudo da ação dos agentes educacionais algumas pistas para se repensar questões contemporâneas, é possível mapear compromissos que acompanharam a trajetória de alguns agentes paradigmáticos do campo educacional durante o período de sua autonomização, como, por exemplo, o compromisso entre ciência e política e o compromisso entre projeto intelectual e missão social.

Em seguida, levantaremos argumentos para entender *O lugar da Educação na Universidade brasileira*. Se a educação enquanto campo de saber tem lugar garantido na universidade, é notório o desprestígio da educação na hierarquia determinada pelas regras de legitimação acadêmica.

Um dos caminhos para o entendimento desta questão passa pelo conhecimento da história da institucionalização dos estudos ligados à educação, seja no âmbito do ensino universitário em geral, seja no âmbito da organização dos primeiros cursos de formação de professores em nível superior.

Investir nesta busca significa envidar um esforço auto-reflexivo, que visa revalorizar a área através do estudo e análise das tensões e ambigüidades que sua(s) identidade(s) característica(s) revela(m).

A Educação como Prática Social

A conjuntura educacional que marcou a luta política e as discussões teóricas da geração de intelectuais envolvidos com a questão educacional no Brasil, durante as primeiras décadas deste século, nos informa sobre as tensões que marcaram os primórdios do processo de autonomização do campo educacional de acordo com os parâmetros de racionalidade do “mundo moderno”. Tratava-se de promover a adequação dos métodos e sistemas de ensino a estes parâmetros, inaugurando uma nova mentalidade educacional que se queria contemporânea de seu tempo. Tempo marcado pelo desenvolvimento industrial e tecnológico e por todas as transformações que acompanharam este processo, seja no âmbito econômico, com a produção em série e a ampliação dos mercados, seja no nível da sociedade dinamizada pelo crescimento urbano, seja no campo político-ideológico, marcado pela afirmação e crise das democracias liberais e pela implantação do regime socialista na URSS. Um tempo em que, no Brasil e no mundo, buscavam-se caminhos para enfrentar o clima de incertezas gerado pelas rápidas e profundas transformações que exigiam a redefinição de valores, de posturas políticas e de convivência social.

Depois de conquistar o estatuto de nação republicana, o Brasil vivia o impasse de constituir-se como tal. Para tanto, educadores como Fernando de Azevedo, Paschoal Lemme, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, entre outros, desenvolveram um conjunto de ações ligadas à reformas do ensino em diversos estados do país, ao mesmo tempo em que se envolveram em um verdadeiro embate pela renovação da mentalidade até então predominante. Tratava-se de criticar a pedagogia dita “tradicional”, denunciando o seu caráter dogmático,

abstrato e livresco, fruto de aproximadamente três séculos de monopólio do ensino exercido pela Igreja Católica.

Estes intelectuais forjaram uma identidade comum, marcada pela afinidade aos princípios teóricos da *Escola Nova* e à atuação no processo de *renovação do ensino* iniciado nos anos 20. Marco importante na consolidação dessa identidade comum foi a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), através do qual o grupo constituído por 26 signatários explicitou os principais pontos de seu projeto educacional.

Fazia parte do projeto destes agentes *pioneiros* promover a laicização da educação, para então torná-la mais racional. Para tanto, era necessário trazer os parâmetros da racionalidade científica para orientar as práticas educacionais. Esse esforço se traduziu na luta pela constituição de um sistema de educação pública sob responsabilidade do Estado e, paralelamente, envolveu o esforço pela inserção do debate e da reflexão sobre o fenômeno educacional no âmbito das instituições de ensino superior e dos órgãos de pesquisa criados a partir da década de 30.

As estratégias desta luta mobilizaram boa parte da intelectualidade dos anos 20/30 e envolveram recursos diversos, como a participação em cargos de gestão pública, atuação em congressos e nos grandes debates sobre a educação nacional, articulações com os meios de comunicação para angariar apoio da opinião pública, a militância político-partidária e profissional, entre outras. Apesar da diversidade de formas de atuação, uma postura marcou essa geração: a postura de que a ciência devia estar a serviço da intervenção na sociedade, com vistas a proporcionar condições ideais de convivência no espaço público. Nesta perspectiva, era fundamental estabelecer relações entre o campo teórico-

científico e o político-institucional. Este último, considerado como potencial provedor da aplicação prática daquele projeto. Outra postura que se tornou característica desta geração foi a militância em favor da causa educacional, entendida como uma questão crucial para o desenvolvimento e o progresso do país, e como uma missão assumida perante si e perante o “povo brasileiro”, uma vocação revelada e um ideal a ser perseguido.

É muito comum o questionamento contemporâneo acerca do resultado de toda essa mobilização. Costuma-se perguntar: os pioneiros foram vitoriosos ou fracassaram em sua missão?

A resposta a esta pergunta vai depender do ponto de vista sob o qual optarmos por desenvolver nossa avaliação. Entretanto o que nos interessa ressaltar é que no cerne desta discussão encontra-se a questão do quanto de racionalidade os processos educacionais comportam. Melhor dizendo: a *racionalidade científica* imbricada nos processos educacionais possui uma certa particularidade. Podemos percebê-la por meio da reconstituição de seus momentos históricos, através da análise dos discursos educacionais contemporâneos ou passados, por meio da reflexão sobre suas práticas etc. Em todos esses níveis, concordamos com Bomeny, é possível perceber que:

(...) Entre as ações humanas a ação pedagógica se inclui no estoque das interações que são orientadas segundo algum valor, ou um conjunto de valores. Esta é a dimensão antropológica do processo de racionalidade implicado ou almejado na educação. (...) A essência da educação é precisamente desconhecer o ponto final, e mais do que isto não poder controlar com inflexível rigidez os passos intermediários. (Bomeny, 1993:36)

De acordo com Jean Claude Fourquin (1993:160), por definição, a educação inscreve-se necessariamente num horizonte

normativo, e é isto que distingue um processo de educação de um processo de informação, de comunicação, ou de influência de uma pessoa sobre outra. Pois, apesar de supor isso tudo, a educação supõe também uma idéia de aperfeiçoamento, de transformação positiva do indivíduo, postulando assim a presença de um valor ou de uma escala de valores que lhes dá sustentação.

Ao nosso ver, a presença do valor, de um ponto de vista ético, é o que faz com que tanto a prática como a reflexão em Educação ganhem sentido. A afirmativa pode ser confirmada no contexto de projetos educacionais diversos, seja nos projetos de cunho religioso, seja naqueles de caráter romântico ou até mesmo dentro de uma perspectiva iluminista. Em todos estes encontramos a projeção de uma sociedade ideal pautada pelo bem-estar social, que pode estar apoiada na moral católica, na ação heróica de seus agentes, ou no planejamento racional e científico dos processos educacionais com seta para o progresso.

O Lugar da Educação na Sociedade

Se continuarmos acompanhando a trajetória dos agentes educacionais da primeira metade deste século, vamos perceber, entre outras coisas, que suas ações se desenvolveram no interior de um projeto político mais abrangente de configuração do Estado Nacional Republicano e em consonância com a crença de que o desenvolvimento da ciência e do saber especializado constituíam-se em requisitos básicos para a eficácia dos sistemas de ensino e das instituições de pesquisa. Por meio destas, acreditavam ser possível garantir regras comuns de convivência social e formar quadros para dirigir o país.

Assim, duas estratégias distintas eram colocadas em andamento: a ampliação do sistema público de ensino e a fundação das universidades e instituições de pesquisa. Se a montagem dos sistemas públicos de ensino resultou no que Bomeny (1993:37) chamou de *constrangimento burocrático* - no qual as ações racionais de planejamento técnico são frequentemente atropeladas por injunções de caráter político e por impedimentos burocráticos - a inserção das unidades e dos agentes mais diretamente ligados ao ensino, nas universidades ficou relegada a um segundo plano, sendo atualmente considerada um sub-produto da atividade acadêmica. Este último ponto constitui um outro aspecto da identidade do campo educacional que pretendemos observar.

Entendendo a universidade como o local privilegiado onde se realiza a interação dos agentes em luta e se explicitam as regras e hierarquias vigentes no campo científico, pretendemos observar o lugar ocupado pela educação no interior desta instituição.

Pierre Bourdieu (1983) define o campo científico enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), lugar e espaço de uma luta concorrencial onde o que está em jogo é o monopólio da autoridade científica definida como capacidade técnica e poder social. Dentro de uma abordagem relacional é possível perceber - através da movimentação dos diversos atores em cena - a interação entre diferentes campos e esferas de atuação. Assim, o campo político-institucional interfere no campo científico-acadêmico, enquanto este último enquadra as demais áreas de conhecimento a ele ligadas em um estatuto próprio conforme as interações e tensões resultantes da dinâmica dos agentes. Ainda nessa perspectiva, podemos analisar o lugar da educação no interior do campo acadêmico a partir da noção de *habitus*. Esta noção refere-se à absorção e recriação de normas e valores, de postulados e regras vigentes no campo em questão.

A situação atual é exemplar da dinâmica acima sugerida, pois demonstra como a posição dos agentes e órgãos (ou unidades) mais diretamente ligados ao ensino, dentro do campo acadêmico, é resultado desta “*luta concorrencial*”. Ao mesmo tempo, revela a configuração de estratégias específicas de reprodução do *status* adquirido e de tentativas de superação desta situação. Por outro lado, entendemos que a reconstituição do processo histórico, por meio do qual se deu a autonomização do campo cultural-científico frente à Igreja e ao Estado e, paralelamente, selou a diferenciação entre áreas de saber que se constituíram em “disciplinas” específicas no âmbito das ciências humanas, pode nos revelar certos aspectos fundamentais da identidade do campo e de sua situação atual.

Em sua tese de doutoramento, Mendonça (1993:12) faz referência a uma certa “inércia institucional” da universidade frente à descaracterização e desvalorização da educação em geral e dos cursos de formação de professores em particular.

Quais seriam as raízes históricas desta situação atual? Em que contextos poderíamos buscar contribuições para orientar o debate sobre o papel social da universidade, ou propriamente sobre o lugar da educação na universidade?

Nossa proposta é a de um recuo aos anos 20/45, período em que se dá o estabelecimento de um sistema de educação de massas, ao mesmo tempo em que surgem diferentes projetos de educação das elites via reorganização da escola secundária e do ensino superior. Como suporte para esta reflexão, estamos nos apoiando nos trabalhos de Ana Waleska Pollo Campos Mendonça (1993) e Maria Herminia Tavares de Almeida (1989).

Mendonça (1993:11- 43) aponta dois projetos distintos no que se refere à escola secundária, mais precisamente às escolas de

formação do magistério, durante este período. O primeiro, defendido pelo grupo católico sediado na Seção de Ensino Secundário da Associação Brasileira de Educação (ABE), era favorável à instalação de uma Escola Normal Superior que garantisse a formação especializada de professores (e sua padronização) para a escola secundária normal. Este projeto valorizava o papel da escola secundária enquanto agência de homogeneização de uma cultura média. Já para o grupo instalado na Seção de Ensino Superior, formado, em sua maioria, por egressos da Escola Politécnica, a ênfase estava posta nas universidades voltadas para a pesquisa e os estudos desinteressados, onde se formariam as elites e se produziria o conhecimento indispensável ao progresso técnico e científico.

Ainda com relação ao ensino universitário, a autora identifica, já no *Manifesto dos Pioneiros*, a concepção de universidade segundo uma tríplice função: de “criadora de ciências” (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes. É esta última concepção que informa tanto a proposta da Universidade de São Paulo (USP) quanto da Universidade do Distrito Federal (UDF).

No entanto, a UDF apresentava uma originalidade em relação a USP no que tange ao lugar da Educação dentro desta Universidade. Na UDF, a Escola de Educação – denominação que passa a assumir o Instituto – tem como objetivo não só promover a formação do magistério em todos os graus (como previa o projeto da USP) mas também formar um centro de documentação e pesquisa para o desenvolvimento do estudo científico da educação e, conseqüentemente, para a formação de uma cultura de nível superior no ramo. Percebe-se, por conseguinte, que no projeto da UDF a Educação ocupava um lugar

de destaque e um tratamento diferenciado em relação ao tratamento dispensado pela USP, onde existia uma certa divisão entre *cientistas* e *educadores*, os primeiros enfatizando a dimensão da pesquisa e os segundos a formação de professores.

Semelhante à USP na concepção, a UDF não dispunha contudo da mesma rede social de apoio. A UDF foi criada em 1935 por Anísio Teixeira com apoio do prefeito Pedro Ernesto. Nascia, portanto, circunscrita ao empenho, genialidade e bons relacionamentos de seu fundador com a comunidade científica nacional e internacional, e ao respaldo político de uma autoridade local. Diferentemente, a instituição paulista foi fruto de uma articulação mais ampla, que envolveu as elites locais empenhadas em colocar em prática parte de um projeto de redenção política através da afirmação da hegemonia cultural paulista. Nesse sentido, pode-se afirmar que a UDF não contava com o mesmo tipo de espora social de que gozava a USP.

Com efeito, no mesmo ano de sua criação, a UDF perderia seu mentor e defensor no governo municipal com o alijamento de Anísio Teixeira, resultado da queda do prefeito Pedro Ernesto. Em consequência, enfraquecia-se a posição dos intelectuais ligados à ABE e fortaleciam-se as hostes católicas. Ao mesmo tempo, solidificavam-se as alianças entre o Ministro da Educação e as lideranças católicas contra aquele projeto universitário. Para o conservadorismo católico, tratava-se de liquidar no nascedouro um projeto universitário leigo, estatizante e racionalista. Para o Ministro da Educação, empenhado na construção de um governo forte e centralizador, tratava-se de sufocar uma proposta assentada na idéia de autonomia administrativa e de liberdade de criação e pensamento. O desfecho deste quadro foi a extinção da UDF e sua incorporação à Universidade do Brasil que, no projeto centralizador do

Estado Novo, deveria padronizar o ensino superior em todo o território nacional.

Avaliando os efeitos da desmontagem daquela universidade, Mendonça assinala que as conseqüências da extinção da UDF, em 1939, foram mais negativas para a área das ciências humanas e sociais, em especial para a área específica da educação. A Faculdade Nacional de Filosofia, criada em seguida, sequer incorporou na sua estrutura a Escola de Educação da UDF, que foi formalmente excluída da nova instituição. Assim,

(...) com a exclusão da Escola de Educação da nova estrutura universitária, não se conseguiu garantir a existência, no interior da universidade, de um nicho institucional para o estudo científico da Educação. Isso impediu que a geração de intelectuais da educação conseguisse garantir a sua reprodução e, conseqüentemente, pudesse inaugurar uma nova tradição no campo pedagógico que efetivamente rompesse com o empiricismo reinante. (...) Ao nosso ver, gerou-se uma situação peculiar, já que o campo da educação acabou por se profissionalizar, sem que tenha conseguido institucionalizar-se como uma área de estudo e pesquisa a nível acadêmico”.

(Mendonça, 1993 64)

Tampouco a criação das faculdades de Educação, com a Reforma Universitária de 1968, resultou em melhorias significativas para os cursos de formação de professores, seja pela expansão acelerada e indiscriminada, seja em função do esvaziamento histórico de seu papel no contexto de institucionalização / legitimação das ciências sociais no Brasil.

Visto um dos contextos no qual podemos perceber o posicionamento da *escola de educação* em um momento crucial do processo de organização da universidade no Rio de Janeiro, cabe questionar a respeito das estratégias de reprodução/superação dessa

herança histórica. Essa questão nos remete ao estado da produção acadêmica na área educacional, da formulação de discursos legitimadores, das polêmicas travadas no âmbito teórico. Este debate, no entanto, deverá levar em consideração, tanto uma perspectiva histórica que ilumine as sucessivas configurações dos espaços nos quais foi se constituindo saber pedagógico como, também, deverá estar atento às discussões recentes em torno da questão da modernidade e da pós modernidade. Desse ponto de vista, a discussão sobre a identidade teórica e prática do campo educacional deverá ser feita no sentido da retomada do diálogo interdisciplinar como um movimento que aponte para a percepção de fronteiras epistemológicas, passíveis de demarcar a educação enquanto campo de saber com estatuto próprio e regras mais definidas. Acreditamos ser este um caminho fértil para o desenvolvimento de estudos interessados em compeender a relação entre teoria e empiria, entre prática educacional e a investigação *científica* do fenômeno educacional.

Bibliografia

- ALMEIDA, Maria Herminia Tavares de. "Dilemas da Institucionalização da ciências sociais no Rio de Janeiro", in MICELLI, Sérgio (org.), *História das Ciências Sociais no Brasil*, São Paulo, Vértice, 1989, vol. 1, pp.188-233.
- BOMENY, Helena. "Novos talentos, vícios antigos: os renovadores e a política educacional". *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, FGV, nº 11, jan/jul. 1993, pp.24- 39.
- BOURDIEU, Pierre. "O campo científico", in ORTIZ, Renato (org.), *Sociologia*, São Paulo, Ática, 1983, pp.122-155.
- BRANDÃO, Zaia e BONAMINO, Alicia. "Pósfácio", in BRANDÃO, Zaia (org.) *A crise dos paradigmas e a educação*, São Paulo, Cortez, 1995.
- DAUSTER, Tânia. "Navegando contra a corrente? o educador, o antropólogo e o relativismo", in BRANDÃO, Zaia (org.) *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo, Cortez, 1995, pp. 75-88.
- FOURQUIN, Jean Claude. *Escola e Cultura : as bases epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- LYOTARD, Jean François. *O Pós Moderno*, Rio de Janeiro, José Olympio, 1979.
- MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. *Universidade e Formação de professores : uma perspectiva integradora. A Universidade de Educação de Anísio Teixeira*, Rio de Janeiro, Dep. Educação / PUC, tese de doutorado, 1993.
- MORICONI, Ítalo. *A Provocação Pós-moderna: razão histórica e prática da teoria hoje*, Rio de Janeiro, Diadorim, 1994.

ROUANET, Paulo Sérgio. *As razões do Iluminismo*, São Paulo, Cia das Letras, 1987.

VILHENA, Luis Rodolfo da Paixão. *Projeto e Missão: O movimento Folclórico Brasileiro (1947-1964)*. Rio de Janeiro, PPGAS / Museu Nacional, tese de doutorado, 1995.

XAVIER, Libânia Nacif. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*. Rio de Janeiro, Dep. Educação / PUC, dissertação de mestrado, 1993.