

RESENHA

UMA SÍNTESE HISTÓRICA SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO
PEDAGÓGICO*An historical summary of knowledge about the educational development*

COSTA RICO, Anton. *A construcción do coñecemento pedagóxico: antecedentes e desenvolvementos no século XX*. Universidade de Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico, Colección: Informes e Propostas, n. 26, Instituto de Ciências da Educación (ICE), 2009, 149 p.

Rosângela M. Castro Guimarães¹

As relações da Pedagogia são múltiplas. Ela está envolvida num sistema de práticas, de discursos...
Michel Foucault

Antón Costa Rico é Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Salamanca (1982) e Professor Titular de História da Educação na Universidade de Santiago de Compostela (Espanha). É autor de diversos textos e obras. Atualmente, é Presidente da Sociedade Espanhola de História da Educação.

Resenhar esta obra de Costa Rico constituiu-se em um desafio pelo fato de que o autor realiza um trabalho em que procura desvendar quais camadas (e níveis discursivos) se entrelaçam ou se sobrepõem na construção do conhecimento pedagógico. E ainda, como temporalmente abarca quatro séculos, são tantos os teóricos, as teorias, as ideias e os princípios (nascidos alguns dentro do próprio campo educacional, mas, também, provenientes de outros campos - aqueles que têm o homem como objeto de suas preocupações), que por mais que se tente descrever e comentar seu conteúdo tem-se sempre a impressão de que ficou algo importante por dizer.

A leitura desse livro serve a dois propósitos: tanto pode ser feita a título de uma visão panorâmica e, assim, anteceder estudos mais aprofundados, uma vez que Costa Rico apresenta um leque de possibilidades de escolhas de temas, obras e autores, quanto pode ser feita no sentido inverso, depois de se estudar vários teóricos e/ou temas do campo pedagógico, essa leitura permite construir uma visão sintetizadora. Embora, estruturalmente, a obra tenha sido escrita segundo certa sequência cronológica, os textos das seções podem ser lidos de forma independente, como se fossem artigos autônomos.

O título - *A construcción do coñecemento pedagóxico: antecedentes e desenvolvementos no século XX* - expressa, em boa medida o conteúdo, pois o autor trata sobre a diversidade teórica e conceitual construída, ao longo do tempo, como respostas históricas de representantes de diversos campos disciplinares (filosofia, psicologia, antropologia,

¹ Mestre e doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: rmcguimaraes@netsite.com.br

sociologia, biologia, dentre outros), às preocupações diretamente relacionadas com a educação e a formação das novas gerações ou àquelas relacionadas com as ciências sobre o homem. Assim, contextualiza, descreve e analisa as ideias de vários teóricos que contribuíram para a construção do conhecimento pedagógico. De forma sintética, começa em Comênius, considerado o precursor no estabelecimento do estatuto do saber pedagógico, destaca sequencialmente, outros, em uma linha histórica evolutiva, de crescente complexidade (pelo surgimento e imbricação de novos campos do saber) embora marcada por descontinuidades, adentra o século XX e chega até os anos noventa.

Na Introdução, o autor tece várias reflexões que visam esclarecer algumas concepções e justificar suas escolhas metodológicas, onde se destaca a definição de conhecimento pedagógico como “uma forma ou modalidade específica e setorial do conhecimento, que teria como objeto descrever, explicar e orientar a prática educativa”. (p. 14)².

A partir dessa definição, as reflexões de Costa Rico são direcionadas aos aspectos da complexidade relacionada ao saber pedagógico derivada, principalmente, da questão da intencionalidade educativa. Esta se traduz em uma tarefa delicada devido à complexidade humana e social e a sua irredutibilidade aos limites da (desejável, mas debatida) plena racionalidade assinalada pelas ciências físico-naturais (p. 15).

Esta complexidade, sintetiza o autor, derivada da incorporação e articulação de três saberes de campos distintos (formal, fático e filosófico) fez do conhecimento pedagógico ou da Pedagogia uma disciplina científica menos fragmentada, porém dispersa, configurada em conjunto como “Ciências da Educação” (p. 15), o que levou a uma ampliação da reflexão epistemológica em torno de si, tarefa que visa a reduzir seus riscos de dispersão. Assim, tanto no passado quanto no presente, esta tarefa conduziu a diversas práticas e formulações teóricas, e traduz-se em uma pluralidade de expressões, no que diz respeito tanto às teorias e conceitos, quanto aos tópicos e núcleos, a que se dá centralidade como conhecimento pedagógico “construído” e se sustenta por uma relativa diversidade de “comunidades científicas”, relacionadas com várias e possíveis inscrições paradigmáticas e com a gênese e o desenvolvimento histórico. (p. 16).

Estas constatações explicitadas pelo autor, em suas reflexões iniciais, são decorrentes de algumas questões metodológicas relacionadas com a impossibilidade de categorizar e sintetizar de forma ajustada, equilibrada e globalmente, o conhecimento pedagógico mediante as várias antropologias da educação. Em razão disso, opta por delimitar o foco principal de sua obra sobre o conhecimento pedagógico (e da educação) construído no contexto da cultura ocidental (as abordagens são feitas em torno de teóricos europeus, alguns norte-americanos e poucos da América do Sul) e relativo aos problemas, processos e situações em torno da educabilidade, um direito individual e social, da infância e da juventude nos “aparatos escolares”, ao longo da segunda metade do século XX (p. 20). Tema ao qual dedica todo o segundo capítulo que contempla as linhas de reflexões consideradas as mais próximas aos debates e propostas relacionadas aos conhecimentos sociológicos, psicológicos e à dimensão política do desenvolvimento educativo; à

² Cf. texto original: “unha forma ou modalidade específica e sectorial do coñecemento, que tería como obxecto describir, explicar e orientar a práctica educativa.” (p. 14).

concepção dos conteúdos formativos; à tecnologia e à função docente, fundamentais nos processos de ensino e aprendizagem. (p. 22).

No primeiro capítulo: *A memória projetada sobre o presente*, o autor apresenta uma síntese do patrimônio conceitual e metodológico construído desde o século XVII até quase meados do século XX (ou seja, os antecedentes ao assunto central da obra), em que se pode destacar como pontos principais os seguintes temas, organizados em nove seções: 1) as características da educação naturalista; 2) as tendências antinaturalistas de Herbart e o neo-humanismo de Hegel; 3) as influências do positivismo e do darwinismo social no campo educacional; 4) os estudos psicológicos e médicos sobre a natureza infantil; 5) a educação pragmatista e utilitarista de John Dewey; 6) os debates envolvendo a questão sobre o por quê e como os sujeitos aprendem, a partir das visões da reflexologia, do condutismo ou behaviorismo, do associacionismo, da *Gestalt* (psicologia estruturalista ou da forma), das posições filosóficas (fenomenologia, antropologia filosófica) e da psicologia funcional; 7) as características e preconizadores da Educação Nova; 8) duas grandes expressões da Escola Nova: Montessori e Decroly e, 9) a escola do trabalho de Célestin Freinet.

O segundo capítulo *Um panorama: debates, estudos e propostas entre os anos 50 e os 90 do século XX*, é considerado o cerne da obra e está dividido em sete seções. A primeira delas, “As políticas educativas à luz da Sociologia da Educação (1950-1972): entre o funcionalismo e as teorias da reprodução social e cultural” (p. 53-58), o autor analisa que, no contexto de recuperação pós segunda guerra, o desejo de manutenção da paz e a complexidade das novas sociedades suscitaram uma visão de educação como força de progresso, integração, processo de socialização, controle social, homogeneização e, ao mesmo tempo, possibilidade de diversidade na formação dos indivíduos. Tais visões estavam ancoradas nos princípios dos sociólogos Durkheim e Max Weber. Atualizados nos anos cinquenta e reforçados nos anos sessenta, desaguaram nas teorias do capital humano. Nesse sentido, a educação é vista como um processo funcional, não conflitivo, integrador das novas gerações e a escola como um lugar de transmissão de uma cultura neutra que contribui para a legitimação da ordem social vigente. Mas, esse modelo foi contestado por meio das análises críticas apoiadas, teoricamente, em princípios estruturalistas e marxistas que visualizam as escolas como aparatos ideológicos de estado e reprodutoras das relações sociais capitalistas (de Althusser, Baudelot, Stablet) que exerciam uma violência simbólica por meio de um processo de eliminação e exclusão, via meritocracia (de Bordieu e Passeron), e violência cultural (de Bernstein).

No segundo item “O funcional-positivismo e a concepção condutista e tecnológica do ensino” (p. 59 – 63), Costa Rico mostra como o “condicionamento operante” proposto por Skinner (influenciado por seus antecessores Pavlov e Watson) contribuiu para o estabelecimento da pedagogia tecnicista, por meio de um processo de ensino e aprendizagem guiados por objetivos, concretamente, formulados (segundo a taxionomia de Benjamim Bloom) no sentido dos comportamentos esperados e desejados. Essa pedagogia por objetivos associa-se a concepções muito próprias de currículo, aprendizagem, ensino e avaliação. Enfim, nessa visão a educação consiste em uma atividade racional, científica

e de treinamento. Esta tendência foi muito criticada por teóricos que acreditavam que o raciocínio, a linguagem e as emoções são importantes na gênese das condutas. Crítica que abriu caminho ao cognitivismo.

Na sequência em, “Psicanálise, não diretividade e antiautoritarismo” (p. 63 – 5), trata sobre como a psicanálise, com o estudo da psicologia profunda e do poder emocional do subconsciente, realizado por Sigmund Freud e seus continuadores, permitiu compreender melhor as relações entre professores e alunos, principalmente, em relação à questão do autoritarismo e da permissividade e a necessidade de considerar a importância dos fatores emocionais e afetivos no momento da aprendizagem. Estas constatações abriram caminho para os promotores de escolas, sob o regime de autogoverno (como Summerhill e outras) e para os teóricos da não diretividade, tanto os do início quanto os dos meados do século XX. No quarto subtítulo, “Conhecimento e aprendizagem: construtivismo e psicologia cognitiva” (p. 65 – 84), aborda, inicialmente, a epistemologia genética de Piaget (evolucionista, *gestáltica* e não pedagógica), e depois refere-se a outros teóricos como Bruner, Ausubel, Wallon, Vigotsky, resume aspectos cruciais de seus princípios, aponta proximidades e diferenças entre os seus pensamentos, comenta a ascendência das teorias de um sobre outros, as implicações pedagógicas de suas ideias e as propostas educativas que acabaram por se concretizar por meio do trabalho de outros estudiosos da educação como Teberosky e Ferreiro. Em um rápido balanço o autor sintetiza que o construtivismo se “constitui sobre as seguintes grandes teses: o conhecimento não é inato, senão constituído e transmitido; e por isto é sócio-histórico, e concretiza-se mediante interações entre quem aprende e o seu meio.”³ (p. 79). Todavia, mais adiante, são feitas algumas observações críticas sobre os limites do construtivismo quanto às quatro abordagens básicas: a epistemologia genética de Piaget, as teorias da aprendizagem por descobrimento de Bruner, da aprendizagem social de Albert Bandura, e a da aprendizagem significativa de Ausubel. Aponta-se que tais abordagens agrupam enfoques epistemológicos, psicológicos, educativos que são valiosos para a teoria e a prática pedagógica, mas não podem construir seu único fundamento, uma vez que dizem sobre o que ocorre na mente dos sujeitos quando se forma novos conhecimentos, mas não dizem nada sobre as condições externas em que o sujeito aprende. Além disso, a visão do construtivismo está mais sintonizada com a racionalidade ocidental e favorece certo individualismo cognitivo e competitivo mais afeito à economia liberal. (p.82)

Na quinta seção, “O conhecimento como construção social, a mudança social e a pedagogia crítica” (p.84 – 94), o autor explicita a partir de quais contribuições teóricas a sociologia da educação desaguou na nova sociologia da educação; e ainda, como o entrecruzamento das análises realizadas por esta nova sociologia da educação com as propostas ancoradas no interacionismo simbólico (sejam as propostas de desescolarização de John Holt, de Everett Reimer, de Ivan Illich, ou a “pedagogia libertadora” de Paulo Freire) e as reflexões da chamada Escola de Frankfurt, principalmente, Jürgen Habermas, possibilitaram chegar-se à teoria crítica, “isto é, uma visão completa e valorativa da realidade

³ Cf. o texto original: constitúe sobre as seguintes grandes teses: o coñocemento non é innato, senón constituído e transmitido; é por isso sócio-histórico, e lógrase mediante interaccións entre quen aprende e o seu ámbito. (p. 79)

elaborada a partir da razão crítica; a partir de uma racionalidade de natureza comunicativa, e aspirando concretizar um conhecimento emancipatório, superior ao conhecimento técnico e prático.”⁴ (p. 89) . Emerge desse princípio de Habermas, segundo Costa Rico, uma visão de escola (p. 90) como uma “comunidade crítica de aprendizagens”: um lugar privilegiado de comunicação, diálogo, expressão democrática, participação dos jovens na construção do conhecimento, da autonomia e da liberdade. Em torno do interacionismo simbólico e da teoria social crítica construiu-se a nova sociologia da educação e do currículo e a pedagogia crítica (de Michel Young e Paul Willis), em contraposição a uma visão neutralista de conhecimento escolar, de currículo e escola. Destacam-se ainda nesse cenário Michel Apple e H. A. Giroux. Ambos, depreende-se da leitura, defendem teses semelhantes ao reconhecerem que a reprodução escolar não é uma fatalidade, pois há um espaço para a prática de uma política cultural contra hegemônica, de combate à cultura dominante e excludente, e o estabelecimento de um currículo libertador e democrático.

No sexto item, “Os estudos sobre o currículo: concepções e práticas” (p. 94 – 100), o autor reflete, inicialmente, sobre a complexidade envolvida na conceituação do termo currículo, pois desde Comênius, Pestalozzi, Herbart, Dewey e Decroly que deram contribuições no que se refere à organização das disciplinas, currículo pode ter diversos significados. Hoje, ainda, não há um consenso em torno desse significado. Assim, esclarece que, na atualidade, pode referir-se a três grandes tendências ou modelos, quanto ao formato e ao desenvolvimento curricular: currículo como engenharia; currículo como processo e currículo como construção sócio-histórica e enfoque crítico. Comenta também, as tendências centrais de cada modelo e os teóricos que as sustentam.

Na última seção, “Teoria e prática docente” (p. 100 – 113), as discussões são feitas em torno da constatação (que não deve ser generalizada, mas existente) da crise de identidade social e falta de clareza na formação dos professores do nível básico de ensino, dadas as funções amplas e variadas assumidas, hoje, pelas escolas e pelos professores. Nesse sentido, o autor apresenta visões de teóricos atuais e, também, do passado, sobre o papel do docente; situa num tempo datado o início da crise e a deslegitimação da função docente; compara as visões predominantes nos anos 70 com as dos anos 80; apresenta, define e analisa as diferentes culturas profissionais (do individualismo, balcanizada, da colegialidade artificial e da colaboração) que estão presentes nos centros educativos e que afetam e definem as relações sociais, as formas de trabalho, a identidade pessoal e as condições organizativas das instituições. Apresenta, ainda, os quatro modelos docentes: o prático artesanal, o burocrático tradicional, o técnico academicista ou tecnocrático e o professor reflexivo (ou intelectual). E abre margem à discussão: seria o docente um intelectual orgânico como definia Gramsci ou, simplesmente, intelectuais como pessoas? Por fim, conclui: alguns professores podem ser considerados intelectuais, porém outros não, e esclarece as razões. Termina ao refletir o quão complexa é a função docente, o saber ensinar, uma vez que seus fundamentos são existenciais, sociais e pragmáticos.

⁴ Cf. o texto original: [...], isto é, unha visón completa e valorativa da realidade elaborada dende a razón crítica; dende unha racionalidade de natureza comunicativa, e aspirando a lograr un *coñecemento emancipatorio*, superior ao coñecemento técnico e ao coñecemento práctico. (p. 89). (grifos do autor).

Pode-se considerar que Antón Costa Rico conseguiu, por meio de seu texto, concretizar os objetivos a que se propôs e explicitou na introdução: “[...] orientar leituras, facilitar uma compreensão interpretativa do desenvolvimento pedagógico, ajudar a suscitar questionamentos críticos, e contribuir com tudo isso para a formação pedagógica e a compreensão dos fazeres educativos escolares, [...]”⁵ (p. 23)

Decorre desses objetivos a definição quanto ao público-alvo da obra: os professores em geral (dos universitários aos da educação básica), os estudantes do Curso de Pedagogia ou de outras licenciaturas quaisquer e todos aqueles que se interessam pela história do conhecimento pedagógico. Considera-se, também, leitura indispensável para os pós-graduandos na área da Educação.

Recebido em fevereiro de 2010

Aprovado em maio de 2010

⁵ Cf. texto original: “[...] orientar lecturas, facilitar unha comprensión interpretativa do desenvolvemento pedagóxico, axudar a suscitar interrogantes críticos, e contribuír con todo iso á formación pedagóxica e á comprensión dos feitos educativos escolares, [...]”. (p. 23).