

Algumas reflexões sobre as teorias pedagógicas

Nenhuma prática pedagógica, por mais longínquo que seja o local onde se realiza, dá-se aleatoriamente. Está e estará, sempre, fundamentada numa concepção de homem, de sociedade, de educação. O fato de os sujeitos dessa prática não se darem conta disso concorre até para que se tome objetos da mesma.

Essas concepções (de homem, de educação...), historicamente determinadas pelas relações advindas do modo de produção do homem, expressam sua visão de mundo num determinado momento histórico e expressam, também, os limites históricos desse homem.

Assim, não é difícil entender que, num período em que o homem estabelece com a natureza uma relação manipulativa, esse conceba a educação como tendo uma função terapêutica.

Dessa forma, o problema da marginalidade (SAVIANI)¹ poderá ser facilmente resolvido através da educação.

Vale salientar que mesmo que causas diferentes tenham sido apontadas para tal problema, ainda assim elas se aproximam, posto que todas elas são inerentes ao sujeito - individualidade abstrata, já que não estabelece relação com a sociedade da qual é produto e processo.

Assim é que, nas teorias pedagógicas não-críticas (segundo classificação de SAVIANI)², o problema da marginalidade é apontado como falta de conhecimento na PEDAGOGIA TRADICIONAL, não integração ao meio na PEDAGOGIA ESCOLA NOVISTA e improdutividade na PEDAGOGIA TECNICISTA

As teorias não-críticas não consideram a interdependência na relação educação/sociedade e os seus postulados expressos, linearmente, evidenciam a relação causa-efeito, característica do pensamento homem daquele tempo/espço histórico. Não há o que condenar. Não há o que absolver, tampouco. Foram as produções possíveis.

Se, na análise histórica, o importante é compreender os limites dentro dos quais o movimento se dá, então não há porque exponenciar o

destacado papel que tinha o professor na pedagogia tradicional, subsidiada ainda pela concepção de lugar natural. Nem há como não compreender a ênfase dada pela Escola Nova ao sujeito, ao ritmo próprio, às diferenças individuais, num final de século XIX, início de século XX, quando as ciências humanas começam a surgir (destaque aqui para a Psicologia que emerge e dá as suas primeiras contribuições para a construção de uma nova concepção acerca do sujeito que aprende). Já não era possível considerá-lo um adulto em miniatura ou uma tábula rasa. Cabia, então, em conhecendo-lhe a especificidade, orientar a prática pedagógica, buscando a consonância com a nova concepção.

E não há, também, como não compreender a RAZÃO da pedagogia tecnicista, consolidada numa sociedade burguesa, que busca, nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, reordenar o processo educativo, tomando-o objetivo e operacional, como o processo fabril, visando minimizar as interferências subjetivas da Escola Nova, que comprometiam a eficácia da escola, dentro de tal concepção. Mas, inerente a todas as construções, está a contradição que não pode ser explicitada através da logicidade, pois se assim o for, permite a dicotomia no processo e então já não há contradição.

Mas é o SER e o NÃO SER, ao mesmo tempo, que permitirá o movimento. Dessa forma, a educação, SENDO isolada da sociedade (segundo a visão de mundo dos homens que assim a concebiam) e NÃO SENDO, posto que é atividade inserida no contexto social (a despeito dos limites históricos destes homens), permite a manifestação da contradição.

Contradição que possibilita ao homem perceber uma nova relação entre educação e sociedade. Agora a sociedade é percebida como marcada essencialmente pela luta de classes, e a educação inteiramente dependente da estrutura social (que gera a marginalidade).

A função da escola é, portanto, a de legitimar a marginalidade, uma vez que reforça a dominação. E aí está o limite que possibilitará o movimento.

Assim é que Gramsci (apud SEVERINO)³ concebe na educação a presença das categorias da reprodução e transformação, quando coloca que a educação reproduz a estrutura social dominante, mas também pode atuar no sentido de afirmar e constituir a concepção de mundo de um grupo social não necessariamente hegemônico. É um caminhar em meio a contradições - único caminho que pode levar à superação.

A concepção de Gramsci, apud SEVERINO⁴ é, sem dúvida, um grande avanço, pois se a educação pode atuar de forma significativa para a construção/veiculação de uma ideologia das classes subalternas, então a unilateralidade na relação educação/sociedade é resultado dos limites históricos nos quais estavam inseridos os homens de até então. As teorias

críticas da educação buscam explicitar a interdependência dessa relação

A educação está inserida numa sociedade dividida em classes, de interesses antagônicos e reflete as contradições desse contexto.

A educação não tem o poder de equalizar a sociedade como pressupunham os teóricos das pedagogias não críticas, mas também não é um instrumento estéril conforme a crença dos crítico-reprodutivistas.

Sofre influências da sociedade e também pode influenciá-la, visando à reprodução e transformação de uma determinada ordem.

A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos (classificada nas teorias críticas), elaborada por LIBÂNEO⁵, propõe uma síntese superadora das pedagogias tradicional e renovada e define para a educação a função transformadora, quando toma como substrato a logicidade.

A educação, que ao longo dos tempos vinha desempenhando papel preponderante na reprodução da ideologia dominante e conseqüentemente na reprodução do STATUS QUO, será dado agora o papel de possibilitar a transformação da sociedade através da transmissão/assimilação ativa dos conteúdos historicamente construídos pela humanidade (este poder é reconhecido, mas limitado). Porém, mais uma vez, o dualismo se faz presente: ou é REPRODUTORA, ou é TRANSFORMADORA

Essa teoria, a teoria crítico-social dos conteúdos, aproxima-se bastante da pedagogia tradicional devido à ênfase que dá à aquisição dos conteúdos e à reafirmação do papel do professor como mediador no processo, excluindo assim toda não-diretividade. A relação dos sujeitos com o objeto do conhecimento é privilegiada em detrimento da relação entre sujeitos. Essa concepção assegura o movimento.

A Pedagogia da Práxis, proposta por SERPA⁶, busca a superação dessa concepção, auto definindo-se como sendo uma práxis pedagógica centrada na práxis humana. É uma **"relação entre sujeitos, mediatizada por uma dupla relação sujeito-objeto"**, contextualiza da **no espaço/tempo histórico**.

A diferença fundamental é que, aqui, é a relação entre sujeitos que é privilegiada. O objeto do conhecimento é o mediador nesta relação.

A Pedagogia da Práxis visa concretizar o processo educativo possibilitando ao homem perceber o caráter contraditório, e, conseqüentemente, provisório, da rede de relações interativas e da estrutura de significados nas quais está imerso, pois só assim ele será capaz de transformá-las.

Naturalmente, essa concepção não pode ser absolutizada, pois fazê-lo seria negar o movimento - movimento que não pode ser entendido como sucessão de fatos, posto que há, no processo

histórico, uma interação entre a pluralidade de rede de relações e de estruturas de significados, implicando, portanto, em coexistência.

NOTAS

(1) SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 24^a ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991 (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.5).

(2) SAVIANI, op.cit

(3) SEVERINO, Antônio Joaquim. Educação, Ideologia e Contra-Ideologia. Temas básicos de educação e ensino. E.P.U., São Paulo, 1986.

(4) SEVERINO, op.cit

(5) LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 2^a ed. São Paulo: Loyola, 1985.

(6) SERPA, Luiz Felipe Peiret Sobre a Práxis Pedagógica. In: Educação em debate, Fortaleza, 14(2):jul/dez1987.