

A EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Lílian Anna Wachowicz¹

RESUMO: A história mostra a desvinculação do da ciência e cursos de formação de professores. Parece-nos claro que a Educação é um projeto social, não a Pedagogia. O componente de mediação é importante nesse argumento: o projeto tem um sujeito que, no caso da ciência, é um sujeito científico, a comunidade acadêmica que cuida desse projeto. Nessa mediação, do objeto de estudos pelo sujeito científico, fazem-se recortes que representam interpretações e concepções que o sujeito adota, segundo a correlação de forças incluídas na dinâmica do projeto. Em permanente disputa, o conteúdo científico dos cursos de formação de professores oscilam entre interesses sociais que visam subtraí-los de tais esferas; e as posições, da qual advoga-se aqui que pela relevância social e alcance político, um projeto social de ser perpassada pela ciência, na qual o ser humano é o centro.

PALAVRAS-CHAVE: Conhecimento Científico, Educação Escolar. Projeto Social e Pedagogia.

ABSTRACT: History shows the science and courses of teachers forming disentangl. It seems to be clear that Education is a social project, not Pedagogy. The mediation component is important in this argument: the project has an individual that, in science case, is a scientific citizen, the academic community that takes care of this project. In this mediation, the one about the studying object by the scientific individual, pruning that represent interpretations and conceptions that the individual adopts are made, according to the correlation of forces included in the project dynamics. In constant dispute, the scientific content of the teachers forming courses oscillates between social interests that aim at their deduction from such spheres; and the positions, of which are advocated here that for the social relevance and politician attainment, a social project of being pretermited by science, in which the human being is the center.

KEYWORDS: Scientific knowledge; school education; social project and pedagogy.

¹ Professora aposentada da Universidade Federal do Paraná. Doutora em Educação pela PUC de São Paulo, e Pós-Doutora pela Universidade de Salamanca, na Espanha. Atualmente é membro do Conselho Estadual de Educação do Paraná.

Alunos e professores, juntos no processo de aprendizagem, representam uma das maiores possibilidades da educação escolar nos tempos atuais. Principalmente na educação infantil e nos anos iniciais da escolaridade, esta é uma realidade muito valorizada pela população em nosso país, porque ainda não foram contaminadas pelo mercado, essas etapas da Educação Básica. Ou seja, não é o certificado de conclusão o mais importante elemento nessa etapa, mas sim, ainda, a interação entre professores e alunos, em sala de aula. A educação infantil chega a ser, historicamente no Brasil, marcada por uma aspiração muito forte, por parte da população na qual as mulheres progressivamente participam do mercado de trabalho profissional, antigamente dominado pelos homens. Também a educação fundamental, nos seus anos iniciais, é uma aspiração muito forte da sociedade brasileira: “até onde eu puder agüentar, meu filho vai estudar, para ter uma vida melhor do que a minha” (depoimento em pesquisa realizada nas escolas municipais de Curitiba, por Blanck Miguel, 1982). E quando o depoente fala em estudar, quer dizer aprender, não somente ter o certificado de conclusão.

Houve um momento da história da educação escolar (séculos XIX e XX, em sua primeira metade), no qual as autoridades alegavam a sexualização da profissão de professora, para os anos iniciais da escolaridade. Porém a pesquisa já demonstrou que a pretensa atitude maternal foi na verdade o escamoteamento da depreciação da mulher em termos de salário, ao lado da depreciação da própria profissão de magistério. Em trabalho anterior (Wachowicz, 1984), encontramos referências na documentação histórica, de trabalhos atribuídos a mulheres e a homens, com diferença de salários e de direitos. No início do período que estudamos, a percepção das autoridades em relação ao papel do professor, chegou a ser “pré-profissional”:

Convém formar professores que diante de si nada mais tenham do que o prazer de como apóstolos trabalharem para a grandeza de sua pátria, sem recompensas de qualquer ordem. Convém formar professores que não venham da Escola Normal com uma bagagem pesada e repleta de sabedoria. (*Estevam dos Santos, 1927*).

Até 1921, todos os cargos de direção e de inspeção escolar eram exercidos no Paraná por professores homens: nesse ano, há uma diretora mulher, em todo o ensino público do Paraná. Por essa época, todos os professores da Escola Normal e do Ginásio ainda eram somente professores homens, com exceção da professora de prendas domésticas, que recebia honorários bem menores, lecionando na mesma escola.

O argumento era sempre a natureza da mulher, que...*tem o instinto da educação. Na escola primária, ela tem revelado possuir intuição genial dos grandes preceitos pedagógicos, e o que a bons professores só é dado conseguir das inteligências juvenis, a poder de grandes esforços de métodos, à mulher tem sido fácil mediante sua ternura cativante, sua fina perspicácia.* (Miranda Ribeiro, 1888)

Ao lado da exploração da natureza intuitiva da mulher, observa-se naquela época a tendência para tratar intuitivamente a Educação, não como um campo de conhecimentos científicos, mas sim como um campo de conhecimentos espontâneos, ou naturais. Esse traço, da intuição, acompanhava e reforçava o preconceito, pois ainda se acreditava que as mulheres não poderiam ser cientistas. A primeira mulher que tratou cientificamente a Pedagogia, ou pelo menos a que publicou seus trabalhos nessa linha, foi Maria Montessori, formada em Medicina, na Itália, e dedicada à pesquisa com crianças que apresentavam problemas de aprendizagem.

Nos Estados Unidos da América, em 1923, foram editadas normas para a contratação de mestras, com 14 itens, dos quais destacamos três:

- 1) Não casar-se. Este contrato fica automaticamente anulado e sem efeito se a professora casar-se.
- 2) Não andar em companhia de homens.
- 3) *Não viajar em nenhum carro ou automóvel em companhia de um homem, exceto seu irmão ou seu pai.*

Além da sexualização da profissão, registram-se outros dados muito importantes, porque marcam nosso campo de trabalho até hoje, como permanência histórica: o traço pragmatista e o traço da urbanização, este último trazendo em seu bojo toda a estratificação da sociedade em classes sociais que guardam até hoje diferenças brutais entre si e uma espécie de classificação muito forte das pessoas, com base no tipo de trabalho que exercem.

A relação entre esses três pontos, que a história da formação de professores foi tecendo, resulta no que hoje chamamos a depreciação da profissão do magistério, nos anos iniciais e na educação infantil. Embora os dados que temos sejam do Paraná, podem ser aproveitados para uma reflexão referente a esse tema no país.

O artigo 322 do Código de Ensino vigente em 1927 no Paraná permitia aos alunos do Ginásio (exclusivamente mascu-

lino) a transferência para o curso da Escola Normal, criado para as moças da capital que não podiam freqüentar o Ginásio por serem mulheres. A medida devia-se ao fato de que *muitos nem sempre, desses moços, podiam terminar os estudos secundários, por motivos de ordem financeira e, quando procuravam aplicação no magistério, recuavam ante a exigüidade de vencimentos dos professores provisórios* (Ferreira da Costa, 1927). Em Curitiba, tornou-se então comum a expressão de que a Escola Normal servia para os estudos das moças ricas e dos moços pobres.

Quando foi estabelecido o critério de habilitação dos professores para a obtenção de melhores salários, a opção pela divisão técnica do trabalho escolar apresentou mais uma característica na sua hierarquização: a urbanização. Quando o professor é habilitado, não se fixa no interior do Estado, a não ser como um passo necessário para fazer sua carreira. A habilitação pela Escola Normal seria desde aquela época um sinal de que a educação escolar estaria ingressando em um nível paradigmático, tomando-se a especificidade da formação dos profissionais de um campo científico como um forte sinal de sua consolidação (Fourez, 1995). Isto porém ocorre num contexto muito precário:

A Escola Normal no Brasil tem o destino das plantas exóticas – nascem e morrem quase no mesmo dia. Por que? Por via de regra, só quer ser professor quem não pode ser outra coisa. Falta aqui o gosto pela instrução, faltam incentivos para os mestres, falta pessoal para as escolas desta categoria, e a província é pobre. Além das escolas normais, existe outro sistema, empregando-os como alunos-mestres, depois como ajudantes. Mas com quem aprenderão estes adjuntos os métodos de ensino e o sistema prático de dirigir uma escola? Com os mestres das escolas? Mas estes, onde aprenderam estas coisas? Acredito numa conciliação entre os dois sistemas. Proponho a criação de uma escola preparatória. Os alunos que a freqüentarem, serão ao mesmo tempo alunos-mestres nas escolas primárias da capital. Assim, a prática andará perto da teoria... Esta providência servirá de incentivo poderoso aos ânimos vacilantes, e muito contribuirá para que desapareça, ou ao menos diminua, essa aversão geral que se tem hoje às augustas funções do magistério... Em matéria de instrução, vale mais o saber fazer, do que o próprio saber. (*Burlamaque, 1867*).

Nessa citação, o traço do pragmatismo revela o que na época ainda era uma crença, de que a teoria e a prática são separadas e distintas, não se estudando a Educação como o campo da ação comunicativa, portanto teórico e prático ao mesmo tempo. O saber fazer é hoje considerado um dos saberes necessários ao profes-

sor, não mais comparável em termos de importância aos demais saberes, e principalmente não mais mutuamente excludentes todos eles, mas sim integrados num processo de formação contínua.

Logo a seguir, mas ainda nessa época, existiam as categorias de professores definitivos e contratados, dos quais se faziam menos exigências. E no início do século vinte já havia quem falasse, cumprindo mais uma vez a assertiva de que a História se faz pelas contradições:

Em geral os indivíduos que se preparam na escola normal para o magistério público, pertencem ao sexo feminino. Do sexo masculino, bem poucos seguem aquele curso. Entre os não diplomados, os verdadeiramente competentes são raríssimos. Penso ser de grande conveniência confiar as cadeiras vagas e as que forem vagando, sempre que for possível, aos professores que completarem a Escola Normal, mesmo quando o diplomado for uma senhora, e a cadeira para o sexo masculino. (*Pereira Martins, 1905*)

A mulher professora, duplamente depreciada, sempre teve menores salários no Brasil, mesmo se comparada aos níveis salariais das demais etapas da Educação Básica, o que não ocorre atualmente em outros países, nos quais a diferença de salários entre a etapa inicial e as demais é muito menor do que em nosso país, segundo o argumento de que o trabalho com crianças exige especialização e formação contínua de professores.

Nós sabemos que em todos os níveis os professores necessitam ser pesquisadores, ao mesmo tempo em que lecionam. Esta já é uma verdade consensuada pela academia, mas não está suficientemente claro o processo pelo qual se realiza essa aprendizagem contínua, como projeto de vida.

Os três fatores: preferência pela mulher para educar crianças, prioridade para os conhecimentos intuitivos e não científicos e a divisão de tarefas segundo uma ideologia da urbanização e da industrialização da sociedade – levaram pelas suas relações no tempo histórico a um tratamento depreciativo, em termos profissionais, não somente o magistério nessas etapas da Educação Básica, mas também os Cursos para a formação do magistério.

A formação inicial dos professores da primeira etapa da Educação Fundamental e da Educação Infantil, desde 1996 está a cargo do Curso de Pedagogia, ou do chamado Normal Superior.

Nos documentos difundidos pelas entidades que cuidam da normatização da diretrizes do Curso de Pedagogia no Brasil, as linhas básicas pelas quais, entre outras igualmente importantes, a polêmica instalou-se entre as entidades que representam

os profissionais da educação e o MEC, são: 1) a base do curso de Pedagogia é a docência; 2) a Pedagogia é um curso de licenciatura; 3) pedagogo é o professor formado por esse curso.

Alguns autores já manifestam a previsão de que um dia, todos os professores da Educação Básica sejam formados na “Faculdade de Pedagogia”. Com essa idéia concordamos, ainda que não com os termos, porque a instituição a nosso ver encarregada de formar professores em licenciatura é a Faculdade, ou Centro, ou Setor de Educação. Esse é o diferencial de nossa proposição: a epistemologia de que se trata é da Educação, não da Pedagogia.

Nossa abordagem dos saberes pedagógicos é que eles têm por natureza a característica do conhecimento científico, não sendo separáveis dos saberes do conteúdo do qual se trata na aprendizagem. O traço que une ambos os saberes é justamente seu caráter científico, e portanto esta é uma questão epistemológica.

Entendemos que, no âmbito dos conhecimentos científicos, não é o objeto que define a ciência, mas a ciência é que define seu objeto. Então, o que definiria a ciência? Segundo Bachelard, é um projeto social. O método histórico se aplicaria também aos estudos epistemológicos, razão pela qual a epistemologia criada por Bachelard é chamada de histórica. Com isso, inverte-se a posição da qual partem os autores que não utilizam o método histórico. O ponto de partida é sempre a prática social, e não teórico.

Acima do sujeito, além do objeto imediato, a ciência moderna funda-se sobre o projeto. No pensamento científico, a mediação do objeto pelo sujeito toma sempre a forma de projeto. E dentro dessa perspectiva pode-se dizer que os fatos são interpretações que não se colocam em questão, geralmente porque se esquece (individual e coletivamente), por meio de qual corte (découpage) do mundo eles foram construídos (BACHELARD, 1978)

Parece-nos claro que a Educação é um projeto social, não a Pedagogia. O componente de mediação é importante nesse argumento: o projeto tem um sujeito que, no caso da ciência, é um sujeito científico, a comunidade acadêmica que cuida desse projeto. Nessa mediação, do objeto de estudos pelo sujeito científico, fazem-se recortes que representam interpretações e concepções que o sujeito adota, segundo a correlação de forças incluídas na dinâmica do projeto. Esses recortes são paradigmáticos e, sendo a Educação um projeto social e objeto de política pública, a hegemonia das interpretações pertence ao grupo com mais força política.

No caso da Educação, torna-se mais complexo ainda a definição do paradigma e o esclarecimento das interpretações subseqüentes, porque é um campo científico que tem o âmbito da teoria e da prática, ao mesmo tempo. Na definição da educação como projeto de uma sociedade, adotamos a expressão de Habermas : uma “ação comunicativa”, com a concepção ideológica de solidariedade, o que não deixa de ser idealista. Curioso é o fato de que os discursos dos grupos hegemônicos são iguais nessa opção, de solidariedade, porém o método de ação difere fundamentalmente.

O paradigma seria a construção teórica do projeto, na interação sujeito e objeto da ciência. Essa construção já contém uma opção teórica e ideológica. Por isso é que a hegemonia do tecnicismo durante o regime militar no Brasil definia a universidade como uma organização empresarial, a escola básica como formadora de mão de obra para o mercado de trabalho, as licenciaturas como cursos de curta duração e flexíveis o suficiente para cumprir compromissos com agências financiadoras, compromissos esses que evidentemente não passaram de estatísticas.

Torna-se extremamente importante definir esse projeto social e, mais que isso, atuar na política que o coloca ou não como hegemônico na sociedade. Sem fraudes nem favores, nós é que vamos defini-lo, pois nós é que somos o sujeito científico da Educação, nós professores e acadêmicos, pesquisadores todos nós.

Na prática histórica dos últimos anos, tomando como um marco a Lei 9394/96, o mercado tem dado as definições mais claras à sociedade e nós, da academia, ainda não percebemos o quanto já perdemos nesse terreno. O mercado utiliza a ação, não apenas as palavras e, além disso, é protegido pela dubiedade da lei. Todas as clareiras produzidas pela omissão nas definições da LDB foram utilizadas pelo mercado rapidamente, e os nichos aproveitados com todas as possibilidades, de tal forma que a educação à distância tem proliferado na iniciativa privada, assim como a educação de jovens e adultos, os cursos técnicos e os cursos superiores, num contexto de “flexibilidade” no que concerne à forma, aligeiramento na sua organização e barateamento de seus conteúdos. Hoje considerada um setor da economia nacional, a “educação” que é ofertada nas instituições privadas de ensino atinge economicamente 2.000.000 de pessoas, calculando-se os 500.000 professores empregados como responsáveis pela renda familiar de quatro pessoas, em média. A citação não contém o número de alunos, que são chamados

de contribuintes, ou clientes. O ensino entra numa linha de produção de mercadoria, cuja qualidade é calculada na medida das exigências do cliente. Assistimos hoje a aberrações tais como as escolas de educação infantil promovendo festas terceirizadas em empresas contratadas para esse fim pelas escolas, festas nas quais existem horários para brincar, custo do presente para o dia dos pais ou das mães, ou da criança, lembrancinhas fabricadas e pagas pelo cliente, tudo pré-determinado, incompatível com o que sabemos, nós professores e acadêmicos, que seja o brinquedo infantil, enquanto necessidade humana do lúdico e da criatividade. Outra forte necessidade humana, do transcendental, é traduzido por uma fábrica de imagens de duendes, harrypotters e companhia não limitada, que invade a decoração e o imaginário dos alunos, com a promoção das escolas.

Os objetos da ciência da educação são assim definidos por uma prática que utiliza o maior mercado cativo do mundo, que é a infância e a juventude. Enquanto a educação à distância não conseguir retirar a obrigatoriedade do ensino presencial em proporção significativa, para obter mais lucro em menos tempo, teremos nós educadores os alunos freqüentando escolas durante alguns anos, por algumas horas por dia, durante 200 dias por ano. É muito promissora essa possibilidade.

Nessa linha de raciocínio, a formação dos professores torna-se assunto dos mais urgentes e importantes, tanto a formação inicial quanto a formação continuada. O paradigma da formação de professores é um conjunto de regras estruturantes que definem, entre outros paradigmas, o objeto da ciência da Educação. Esse objeto, entre outros, é a própria formação de professores e as regras estruturantes desse objeto seguem o paradigma que nós, da academia ou comunidade científica da educação, lhe atribuímos. Houve momentos de nossa história recente nos quais a academia definiu as diretrizes para a formação de professores, de forma institucional. O MEC criou comissões e as financiou, por um período de dois anos após a LDB. Em 1999, as diretrizes foram aprovadas pela comissão, e como todos sabemos, não foram homologadas pelos órgãos oficiais, até hoje. O caso da Pedagogia foi o único, entre as licenciaturas, que não tem essa homologação.

O que aconteceu? Novamente o método histórico nos embasa: o mercado atuou diretamente nesse filão e as autoridades constituídas não se pronunciaram, utilizando o procedimento da omissão, já tradicional na legislação e na execução

das políticas da educação brasileira. Enquanto a política pública se omite, o mercado é livre para atuar. Ele mesmo, o mercado, percebeu que os institutos superiores de educação e os cursos normais superiores não chamavam clientes, porque são instituições desconhecidas pela sociedade brasileira. A demanda mais forte, para as pessoas que querem ser professores de Educação Básica, seria pelo curso de Pedagogia. E assim, tratou-se simplesmente de mudar o nome dos cursos normais superiores para Pedagogia, emitindo a minuta de Resolução nº do Conselho Nacional de Educação, que por sua vez provocou um debate e um protesto em todo o país, envolvendo estudantes, professores e suas entidades representativas. Este é um triste exemplo do processo que mencionamos antes: a Educação é um projeto da sociedade. A Pedagogia é o recorte que a academia faz, historicamente no Brasil, para a formação de professores. Mas a legislação, leia-se o poder executivo, que no Brasil sempre foi superior aos demais poderes, determina outros modismos, ainda que teoricamente obsoletos, a partir do “lobby” das mantenedoras dos cursos particulares. Então podemos verificar que nem mesmo o recorte paradigmático é puramente teórico, nem somente determinado pela academia.

No que tange à normatização do sistema, algumas brechas se abriram também com essa omissão: a Educação Infantil, considerada agora a primeira etapa da Educação Básica, pode ser normatizada em nível de sistema estadual de ensino. No Paraná, o Conselho Estadual de Educação faz essa normatização, pela deliberação nº de 2005, propondo a criação dos centros de Educação Infantil, e transformando as atuais creches e/ou pré-escolas em centros, para assegurar uma unidade no atendimento à especificidade do desenvolvimento infantil. O atendimento é definido como sendo educar e cuidar das crianças de 0 a 6 anos de idade.

A formação inicial para os anos da primeira etapa do ensino fundamental, deve ser feita prioritariamente em nível superior. O Estado do Paraná reabriu em 2004 as matrículas para as escolas estaduais que mantêm cursos de magistério em nível médio, e a demanda tem sido muito expressiva.

Nossa postura teórica é por essa formação, como um passo para a formação superior. A Escola Normal tem muitos pontos positivos em sua História, fazendo-se a teoria e a prática ao mesmo tempo. Se os conhecimentos científicos vêm do projeto social da Educação, então é certo que seus estudos comecem já em nível

médio, pois muitos jovens aos dezoito anos precisam inserir-se no trabalho profissional. Uma vez trabalhando, podem ir a um curso superior, e para ali levarem suas experiências, de tal forma que possam construir, junto com os professores da Universidade, o conhecimento científico aplicado, no campo da Educação.

Assim, as alunas e os alunos dos Cursos de Pedagogia podem ser os cientistas da Educação, na verdadeira acepção da palavra, porque estão inseridos no projeto social da educação escolar e aprendem as regras estruturantes do objeto da Educação, pela opção do paradigma a ser adotado, na definição desse objeto. No campo da Educação, é muito complexa essa opção, primeiro porque é coletiva, histórica e instituída; e segundo, porque as teorias da educação polemizam entre si a própria definição do objeto da ciência. Pode-se afirmar que os educadores polemizam entre si, o que é natural num projeto social aplicado, mas na forma em que historicamente vem se apresentando essa polêmica, ela fragiliza a própria academia e o conjunto dos profissionais que atuam em Educação, de tal forma que as demais academias vêm na Educação um campo cientificamente obscuro e passam a entendê-la como uma "terra de ninguém", no qual os profissionais não necessariamente são formados para tal.

A discussão não pode ser corporativa, como em outros campos da Academia. A produção científica é que caracteriza a formação superior do cientista em Educação; mas, por sua característica de prática social e teórica, a formação superior desse profissional não segue os padrões ocidentais da formação científica, o que pode ser uma grande vantagem, ainda que se apresente como uma fragilidade, na história da formação. O padrão é a superioridade da teoria sobre a prática, e da razão sobre a emoção, desde a Grécia Antiga. A prática vem sendo confundida, na história das Ciências, com o trabalho manual, depreciado nas sociedades da Antigüidade Clássica. A epistemologia de cada ciência prioriza as descobertas científicas, como se elas não se originassem de um projeto social.

Os laboratórios, por exemplo, até o século XIX foram sempre um pouco suspeitos para os intelectuais, na medida em que implicam práticas manuais e somente então ganharam direito de cidadania, nas universidades, primeiro na Alemanha e depois na França e na Inglaterra.

No sentido etimológico da palavra, o laboratório é retirado, ou seja, um lugar abstrato e privilegiado, no qual se podem praticar certos

experimentos controlados. Um laboratório é construído de maneira tal que as experiências que nele se realizam podem ser analisadas diretamente de acordo com os conceitos previstos pelo paradigma da ciência...O laboratório não é apenas o lugar onde o cientista trabalha, é a instituição que serve para traduzir os problemas do cotidiano em linguagem disciplinar e depois devolvê-los à sociedade, na forma de experiências controladas que podem ser reconstituídas em outros lugares. As condições de aplicação devem ser preservadas: a vacinação, por exemplo, é impossível sem condições suficientes de higiene. Esse deslocamento do laboratório para a sociedade é a chave de muitas tecnologias e, nesse sentido, pode-se dizer que muitas tecnologias são aplicações daquilo que foi bem sucedido em laboratório (LATOURE, 1982, in FOUREZ, 1995).

Na ciência da Educação, o laboratório é a sala de aula, um “lugar abstrato e privilegiado”, mais que um lugar, uma instituição. Por isso é que defendemos a sala de aula cercada das melhores condições possíveis, para todas as modalidades de ensino: educação infantil, anos iniciais, educação básica, profissional, de jovens e adultos, ensino à distância, educação superior, estudos de pós-graduação, *stricto* e *lato sensu*. As próprias reivindicações sindicalizadas já o entenderam, quando manifestam protestos contra a exclusão das creches do FUNDEB – Fundo de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica – (Moção, 2005). Também a educação de jovens e adultos faz esse protesto, e nesse caso se verifica o poder diretivo da legislação. O FUNDEB nem foi ainda regulamentado, mas o Governo Federal já encaminhou ao Congresso Nacional uma minuta, que está sendo discutida, pois a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da Educação Básica, formal e expressamente. (PARANÁ, CEE, 2005). No caso da Educação de Jovens e Adultos, a exigência dos 100% de ensino presencial levou o DEJA/SEED a uma enorme polêmica travada com os diretores das instituições públicas que trabalham com a EJA, da qual somente poderemos sair, se conseguirmos impedir a exploração das emoções artificialmente criadas e juntos tentarmos compreender as soluções possíveis.

Voltando à epistemologia: a ciência da Educação se faz nas salas de aula, não somente nos gabinetes das autoridades nomeadas. Aliás, essa autoridade, no campo da Educação, vem do conhecimento da prática, mas não pode parar ali, tem que se colocar no difícil processo de reflexão científica, no contexto dos conhecimentos sistematizados. Os saberes de que trata a Educação são os saberes da prática, os saberes sistematizados e

os saberes inovadores, todos eles oriundos da pesquisa. A diferença entre o campo da Educação e os demais campos da Ciência está nas metodologias da pesquisa, preferentemente da pesquisa participante e da pesquisa em ação. Por ser um campo regulado pelas políticas públicas, é teórico e prático ao mesmo tempo. A reflexão que fazemos não é nem superior nem inferior às práticas sociais da educação, pois teoria e prática não se separam. O que se diz vulgarmente é que a teoria nunca chega à prática. Essa tradição para nós é um impasse, pois a teoria somente pode partir da prática, e portanto, não é compreensível que se afaste dela. Talvez, ao refletirmos com o conceito de “prática”, acrescentando-se a ele o atributo “social”, possamos compreender esse impasse. A ciência fala de uma prática social, na forma de projetos criados e mantidos por uma sociedade existente historicamente. E no Brasil, a linha do individualismo vem sendo acentuada, como traço cultural criado pela colonização, hoje norteamericana, no contexto do fenômeno da globalização.

As raízes vêm do positivismo, que pretendeu colocar todas as ciências na mesma epistemologia, sendo que

o positivismo não é absolutamente um fenômeno do século XIX. Correntes visivelmente neopositivistas exercem ainda hoje uma influência decisiva senão hegemônica sobre as ciências sociais universitárias acadêmicas, oficiais e institucionalizadas, particularmente nos Estados Unidos. Evidentemente, as formas mudaram: o behaviorismo e o funcionalismo substituíram a caduca metafísica de Augusto Comte e o modelo cibernético substituiu vantajosamente o organicismo biológico de Durkheim. (LOWY, 1985)

Aliando-se essa razão instrumental imposta pela globalização e a tendência cultural do individualismo, vinda da colonização portuguesa, temos um quadro atual do pensamento brasileiro não afeito à reflexão e além disso aplicando o relativismo a muitos campos da prática social, especialmente o campo da ética. O “vale-tudo”, desde que os interesses individuais não sejam prejudicados, está infelizmente generalizado.

No campo da formação de professores, que elegemos para esse texto, estão acontecendo cursos à distância, muito aligeirados, na forma de pós-graduação lato sensu. Mas, como acreditamos que a história somente se faz pelas contradições, os próprios alunos desses cursos estão demandando pela qualidade da aprendizagem que, no caso da Educação, não pode separar teoria e prática, porque se trata de um projeto social e como tal, extremamente complexo. A sala de aula pode ser virtual, evidentemente, e a interação

professor-aluno pode ser via eletrônica, mas não se pode perder de vista o fator principal de uma boa aula: o processo de reflexão coletiva, uma habilidade que, como qualquer outra, precisa ser estudada e praticada, afim de se chegar à perfeição possível.

Utilizamos Dermeval Saviani na sua definição de reflexão filosófica, aplicada à formação de educadores:

Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado. E é isto o filosofar. Mas para ser filosófica, a reflexão deve ser radical, rigorosa e de conjunto. Radical significa que precisa ir até as raízes do problema. Rigorosa significa que a reflexão deve ser sistemática, segundo métodos determinados; e de conjunto, significa que o problema com o qual se está refletindo não pode ser examinado de forma parcial, mas relacionando-se o aspecto em questão com os demais aspectos do contexto no qual está inserido. (SAVIANI, 1980)

Aprender a reflexão é, a nosso ver, um dos objetivos mais importantes da educação escolar, e certamente essa aprendizagem é iniciada na educação infantil e nos anos iniciais, de modo a compor atitudes no aluno que venham a acompanhá-lo durante toda a sua vida. Não é uma tarefa fácil; além dos componentes desfavoráveis da cultura brasileira e da utilização indiscriminada da internet como fonte confiável de informações, a formação de professores não vem dedicando-se cientificamente à tarefa de estudar a aprendizagem da reflexão como o objeto por excelência da ciência da educação. Polêmicas à parte, o tema é muito complexo e por isso não se apresenta como uma escolha dos professores, principalmente na educação infantil e anos iniciais. As teorias de aprendizagem ainda não seguem, nos cursos que formam os professores, as principais conquistas da ciência da educação, e também não é comum a opção pelas teorias cognitivas. Esse tema é mais afeito aos cursos de Filosofia do que de Pedagogia.

A tendência de se tratar interdisciplinarmente o tema da cognição envolve a Pedagogia, a Filosofia, a Neurologia, a Psicologia e a Lingüística, para citar somente alguns de seus campos. Grupos de estudo interdisciplinares já se fazem presentes há algum tempo no Brasil e bons livros já foram editados em português brasileiro.

Um deles é sobre as teorias cognitivas de aprendizagem, tratando de três delas: Vygotsky, Gestalt e Ausubel (POZO, 1998). Destacaremos a seguir os pontos pelos quais tais teorias se aplicam, e novamente queremos assinalar que a Pedagogia é o campo fértil para a produção do conhecimento aplicado, principalmente quando seus alunos já são profissionais atuando nas escolas.

- 1) Vygotsky – A sistematização e a tomada de consciência são inseparáveis da aprendizagem de conceitos científicos, contrariamente aos conceitos espontâneos, nos quais a atividade consciente do sujeito está dirigida aos próprios conceitos. Por esse motivo, os conceitos espontâneos e científicos se aprendem por caminhos opostos; os conceitos espontâneos vão do concreto ao abstrato, enquanto os científicos percorrem o caminho inverso. Segundo Vygotsky (1934), “o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança acontece de maneira ascendente e o de seus conceitos científicos de maneira descendente” (POZO, 1998: 202).
- 2) Gestalt – Já Vygotsky (1934) criticava a gestalt por sua incapacidade para explicar os aspectos semânticos do conhecimento. Embora pretendessem estudar a conduta significativa, os gestaltistas não diferenciavam entre percepção e pensamento. Assim, Burton e Burton (1978) afirmam que o insight corresponde mais a uma experiência subjetiva irrepetível do que a um fato psicológico contestável. Na mesma linha, Resnick (1933) nota que o sentimento de compreender repentinamente algo pode não ter relação com uma autêntica aprendizagem – isto é, pode não implicar uma autêntica reestruturação cognitiva – mas sim com a tomada de consciência de uma aprendizagem previamente realizada. Em resumo, uma pessoa somente pode tomar consciência de algo que já esteja presente nela. (POZO , 1998 : 176) Não parece que a eliminação da consciência tenha sido um dos propósitos da Gestalt, mas pelo contrário podemos considerar que uma de suas contribuições mais relevantes é justamente a recuperação da consciência para o estudo da aprendizagem. Tal recuperação se faz inclusive a partir de posições computacionais, como mostra NEWELL (1985), ao analisar as contribuições de Duncker (1945) quanto ao estudo da solução de problemas, indicando sua coincidência com muitas das idéias desenvolvidas décadas mais tarde pelo processamento da informação.
- 3) Ausubel – Segundo a classificação de Piaget (1975), são possíveis três tipos de resposta, por parte do sujeito, ao conflito observado. Pode, em primeiro lugar (resposta alfa), considerar o observável como uma exceção ou um caso isolado que não influi diretamente em sua teoria. Para que se produza uma reestruturação da teoria será necessário normalmente ajustá-la aos observáveis, introduzindo mudanças em seu cinturão protetor. Tal ajuste se produz quando o conflito entre os dados e a teoria dá lugar a uma resposta beta, que pressupõe introduzir mudanças pontuais na teoria, mas sem que se altere seu núcleo central. Ser a resposta alfa mantém intacta a teoria, no outro extremo a resposta

gama consiste em modificar o núcleo ou as idéias centrais da teoria, em conseqüência do conflito observado. Podemos comprovar que normalmente a reestruturação da teoria é mais lenta e costuma ser precedida por diversos processos de ajuste aos novos dados observados. A resposta gama leva diretamente a uma coordenação de vários conceitos contidos na teoria que desemboca em uma integração hierárquica dos mesmos. (POZO, 1998: 246) Embora a teoria de Ausubel reconheça o fato (de que a aprendizagem de conceitos se produz tanto de maneira ascendente como descendente na pirâmide de conceitos), ao diferenciar entre vários tipos de aprendizagens significativas, parece excessivamente centrada na aprendizagem por diferenciação, afirmando que esta mostra-se psicologicamente mais fácil do que a integração. Além do tratamento insuficiente dos processos indutivos, a teoria de Ausubel apresenta um problema mais geral que afeta a todos os tipos de aprendizagem significativa, sejam indutivos ou dedutivos. Trata-se do escasso ou pouco desenvolvido papel da tomada de consciência na reestruturação. (POZO, 1998: 220)

Para finalizar, voltando ao que dissemos antes, a respeito da aprendizagem por reflexão, a tomada de consciência é a aprendizagem significativa e se cumpre pela integração de conceitos, num processo complexo e pleno de conflitos. Esse processo também se aprende na escola e é dele que estávamos falando, quando dissemos em texto anterior que a aprendizagem é possivelmente o mais importante sinal de vida humana no planeta e foi definida como a *compreensão verdadeira que somente ocorre por meio de uma interação entre as informações (que o meio disponibiliza ao estudante) e o projeto de vida que ele tem... A aprendizagem e a compreensão verdadeira não são senão essa interação, ou seja, a criação do sentido* (MEIRIEU, 98:54).

Mais uma citação é necessária para encerrar, a que esclarece que a mediação mais energizada é aquela feita por pessoas, não por objetos apenas, ainda que tais objetos sejam sociais:

Vygotsky rejeita a explicação associacionista segundo a qual os significados estão na realidade e somente é necessário abstraí-los por procedimentos indutivos. Porém sua posição se distancia também da de Piaget, que defende o acesso à simbolização através de ações sensório-motoras individuais. Sua posição coincide com a de Piaget ao considerar que os sinais se elaboram em interação com o meio ambiente; porém no caso de Piaget esse ambiente está constituído unicamente por objetos, alguns dos quais são objetos sociais, enquanto para Vygotsky está composto de objetos e de pessoas, que

fazem a mediação na interação da criança com os objetos...No desenvolvimento cultural da criança, toda função aparece duas vezes : primeiro entre pessoas e depois no interior da mente da própria criança. Isso pode aplicar-se igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações entre seres humanos.(POZO, 1998)

Pensei numa analogia que pode interessar a nós, mulheres (aplicando os conhecimentos e aproveitando a pretensa sexualização, no que ela tem de bom): quando estamos deprimidas, nossos amigos nos dizem que o remédio é apaixonar-se. E os que pensam como Piaget dizem “pode ser pela vida, por um trabalho, um projeto...” Nós não gostamos de ouvir essa recomendação, parece que falta alguma coisa. Então pensamos com Vygotsky “tem que ser por uma pessoa”. E isso faz toda a diferença...

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, G. **A filosofia do não; o novo espírito científico; a poética do espaço**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. Coleção Os Pensadores.
- BURLAMAQUE, P.C. **Relatório do presidente da Província do Paraná à Assembléia Legislativa**. Curitiba: Tipografia Lopes, 1867.
- DOS SANTOS, E. **Officios** 1927. Curitiba: Arquivo Público do Paraná.
- FERREIRA DA COSTA, L.F. **Relatório** 1927. Curitiba, Arquivo Público do Paraná.
- FORUM PARANAENSE EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, GRATUITA E UNIVERSAL. **Moção de apoio à Campanha Nacional pelo Direito à Educação contra a exclusão das matrículas de creche da composição do FUNDEB**. Curitiba: XXVII sessão plenária do Fórum, 18/06/2005.
- FOUREZ. G. **A construção das ciências**. São Paulo: Editora UNESP, 1995.
- LOWY, M. **Método dialético e teoria política**. 3ª ed. Rio: Paz e Terra, 1985.
- MEIRIEU, P. **Aprender, sim...mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MIRANDA RIBEIRO, 1888. **Offícios**. Curitiba: Arquivo Público do Paraná.

PARANÁ, Conselho Estadual de Educação, Deliberações 2005.

PEREIRA MARTINS, I. A. **Relatório do inspetor das escolas do litoral ao Diretor geral da Instrução**. Curitiba: Arquivo Público do Paraná, Offícios 1905.

POZO, J. I. Teorias cognitivas de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. SAVIANI, D. **A Filosofia na formação do educador**. In: Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo : Cortez Editora: Autores Associados, 1980.

WACHOWICZ, L.A. **A relação Professor/Estado no Paraná tradicional**. São Paulo: Cortez Editora, 1984.

WACHOWICZ, L.A. Painel nº 2. Congresso Brasileiro de Educação e Cidadania. **A criação do sentido**. Mimeo. Curitiba: CD ROM ANAIS, setembro de 2005.