

PEDAGOGIA: SUA CONSTRUÇÃO COMO UM FENÔMENO DE SIGNIFICAÇÕES HUMANAS

Maria Anita Viviani Martins

vivimart@uol.com.br

Resumo

As significações atribuídas à Pedagogia sofreram da atualidade das condições de seu tempo. O texto que se apresenta centrou-se na investigação da concepção Pedagogo-Pedagogia em sua historicidade, e as significações acrescidas ao termo inicial, Pedagogo, para dizer do conhecimento/objeto ao qual se refere a Pedagogia. No percurso histórico evidencia-se o encadeamento existencial-humano que a suporta, que agrega um complexo de interações entre a intervenção educativa e sua justificativa histórico-científica, constituindo-a como um fenômeno que se produz no movimento, identificando-a como um sistema aberto, como processo, como uma atividade.

Palavras-chave: Pedagogia-significações; natureza do discurso pedagógico.

Abstract

The meanings attributed to Pedagogy had suffered the conditions of their time. This present article is focused on the investigation of the concept Pedagogue-Pedagogy in its history and meanings added to the term Pedagogue relating to the Object/Knowledge referred to Pedagogy. In the history route, it is possible to see the human-existential chaining which supports it and adds a complex interaction between the educational intervention and its scientific-history justification, gathering as a created phenomenon during the process, identifying it as an opened system, as a process, as an activity.

Key words: pedagogy-significations; pedagogical speech nature.

Pedagogia: brevíssimo recorte da sua origem e delimitação

A Pedagogia, como construção humana, sofre das consequências da sua temporalidade própria. Essa historicidade provoca a condução da investigação a uma atualidade necessária na construção desse conhecimento, e a compreensão adequada do fenômeno-objeto dessa construção.

O curso de Pedagogia, em nosso país, sofre de calorosos debates desde a sua criação (1939). Não é um problema especulativo particularmente brasileiro. Seu estatuto epistemológico, particularmente nos domínios das Américas e Europa, sofre de semelhantes circunstâncias às outras áreas de conhecimento. Isto é, experimenta a atualidade necessária do seu discurso, diante do avanço das descrições das áreas de conhecimento, que convergem para a explicitação do discurso pedagógico.

A Pedagogia é tema recorrente, especialmente nas circunstâncias de debate entre aqueles que reiteradamente enfocam a disciplinaridade das ciências auxiliares à construção do discurso pedagógico,

em detrimento da explicitação desse conhecimento e da sua natureza. Conhecemos o quanto o discurso pedagógico esteve subordinado aos saberes que gravitam em torno do fenômeno educar. A psicologização da Pedagogia, por exemplo, poderá ser compreendida, não propriamente, como uma fragilidade da Pedagogia, mas uma descoberta no interior da produção de conhecimento do século XX, da subjetividade humana (a propósito: do homem, o objeto da ação educativa). Parece-nos que a tradição do modelo explicativo das ciências naturais e a admissão da aplicação dedutiva desse modelo de pensamento à Pedagogia, aliada à insubordinação do quê fazer pedagógico a essa submissão, sustentou uma pseudo-oposição que ofereceu maior resistência à particularidade da construção do discurso pedagógico.

A Pedagogia na sua lenta evolução desde a designação de pedagogo, do preceptor, do tutor na Grécia, até ser-lhe aplicado o adjetivo de científica no século XIX, sofreu de inúmeras transformações, acréscimos, que vão sendo adicionados ao sentido inicial da palavra. Aliás, o termo inicial fora pedagogo e não Pedagogia tal como hoje se constitui como área de conhecimento com discurso, objeto e metodologia de pesquisa própria.

Por oportuno, os acréscimos e a ampliação preservaram sob sua base a lógica inicial, ou seja, é um discurso que examina aquilo que ao final resultará no sujeito como produto da intervenção educativa. No século XX assistimos a um impulso notável nas descrições do sujeito da intervenção, o homem em situação educativa, o que certamente contribuiu para a reafirmação da Pedagogia. À filosofia da educação, a fonte da subordinação perene da Pedagogia (especialmente quando evocamos a cultura europeia e sua impregnação nos países colonizados acrescentou-se, por exemplo, a Psicologia da educação, a Sociologia da educação. Essas, entre outras, gravitaram em torno do fenômeno educar, como ciências auxiliares da educação. Em alguns momentos impuseram os limites das suas descrições de modo impressionista à educação, deixando na sombra a particularidade do educar. No século XX também conhecemos o rompimento das fronteiras de áreas epistêmicas tradicionais que acabou por produzir o surgimento de outras descrições que afinal aprimoraram a compreensão sobre o sujeito da ação educativa como, por exemplo, psicolinguística, a sociolinguística.

Como surge o vocábulo? A que se refere? Como evolui?

Etimologicamente, o termo Pedagogia deriva das palavras gregas: *país*, criança e *agein* — conduzir. Tal uso está, genericamente, voltado à ação resultante da humilde figura do *paidagogós*, o pedagogo que, na Grécia, era o servo incumbido de acompanhar a criança à escola e dos cuidados diários com ela. O uso consagrado do termo pedagogo se generalizou e passou a ser adotado possivelmente por semelhança fonética à sua origem etimológica. Reconhecemos que se adota pedagogo e Pedagogia como palavras derivadas para referir-se a estudos e pesquisas relativos ao educar e à educação.

O sentido contido no termo inicial pedagogo, antevê-se, é insuficiente para a sua compreensão plena, porque abarca tanto a ação de, quanto ao seu resultado. Busquemos, inicialmente, a evolução do significado na sua historicidade, pelos usos.

O nome

Sabemos que é comum, ao referir-se à Pedagogia, em virtude do uso, dizer implicitamente: educação-ciência da educação. Para Hubert (1976), há povos que não tiveram Pedagogia propriamente

ditas. Nas sociedades rudimentares, a educação se constitui numa iniciação ritual progressiva nas crenças, usos e costumes do grupo. A Pedagogia aparece em época relativamente avançada da história (Ibidem). Ela é encontrada na Grécia após a época de Péricles com Platão, Aristóteles.

Em Atenas, a criança era confiada à humilde figura do *paidagogós*, a partir dos cinco ou sete anos. O pedagogo era o servo incumbido não de instruir, mas de acompanhar a criança à escola do gramático, à escola do citarista, à palestra, de velar pela sua conduta e dos cuidados diários para com ela, conforme pontua Monroe (1978). Do nascimento aos cinco, sete anos, a educação da criança na Grécia era confiada à família.

O pedagogo grego (MARROU, 1966) está entre aqueles que contribuíam para a formação da infância. Seu papel era modesto. Encarregava-se de levar a pequena bagagem de seu amo ou a lanterna que deve servir para iluminar o caminho, especialmente, nos períodos de inverno, por vezes a própria criança, se fatigada. Tal como nos ensina Monroe (1978) e Hubert (1976), seu papel tinha um aspecto moral. Acompanhava a criança para protegê-la dos perigos, e exercia sobre ela uma contínua vigilância, “muitas vezes sentida, como uma insuportável tirania” (MARROU, 1966, p. 227).

Na educação romana, a mãe criava, cuidava dos seus filhos, em vez de entregá-los a amas. “O menino, quando um tanto crescido, tornava-se o companheiro de seu pai, em vez de ser entregue aos cuidados de um escravo ou pedagogo, como faziam os gregos” (MONROE, 1978, p. 80). No pai, o menino tinha o modelo a ser imitado. O princípio metódico da educação romana era a imitação, e daí buscavam, sobretudo, resultados educativos. Nesse contexto, a função do pedagogo era de preferência controlar e dirigir, especialmente, “porque sendo o pedagogo um escravo não poderia ser imitado” (Ibidem, p. 81). Os gregos acentuavam o caráter assimilador da alma, e daí buscavam resultados educativos criando um ambiente de valor cultural por meio de trabalhos públicos de arte, cerimoniais religiosos, representações dramáticas e uma vida livre e franca na praça pública.

Hubert (1976, p. 22) amplia o sentido do termo quando, ao descrever a educação romana, afirma que “pedagogos gregos foram empregados nas grandes famílias romanas”. Certamente, não se refere ao pedagogo escravo grego, mas à figura do novo personagem, descrito como aquele que substituiu o ideal da educação concentrada ou no guerreiro, ou no modelo ateniense no qual o indivíduo era mais importante. Esse novo personagem, descrito por Monroe, é o responsável pela introdução de novas práticas educacionais, que davam mais importância aos indivíduos. O novo pedagogo tenta harmonizar o conflito entre a velha educação institucional e a nova, individualista.

De fato, Marrou (1966, p. 47) pondera que a figura do pedagogo grego se transforma,

(...) muito naturalmente, apesar de seu caráter servil e do pouco prestígio de que, muito frequentemente, gozava, estende sua função além da proteção negativa: ensina à criança boas maneiras, forma seu caráter e sua moralidade. Embora à margem da instrução de ordem técnica que os diversos mestres ministram (e para a qual o pedagogo contribui frequentemente na qualidade de repetidor, incumbido de ensinar as lições), é toda a educação moral que está confiada ao pedagogo, cujo papel perpetua, assim, na *aristocracia* helenística, o do preceptor dos heróis homéricos.

Vê-se que, embora devemos acautelar-nos com a aproximação, os usos posteriores do termo já traziam um sentido de modo bastante ampliado àqueles do seu uso inicial. Em Roma, agora:

Pedagogos gregos foram empregados nas grandes famílias. Inaugura-se o ensino público da gramática. Escolas recebiam os filhos do comum dos cidadãos. Nas famílias aristocráticas ou ricas, a educação era ministrada pelos pais de família ou por pedagogos. Esses pedagogos é que iniciavam na literatura grega original. (HUBERT, 1976, p. 22)

Esse pedagogo, agora solicitado pelos romanos, não traz mais o inicial sentido que lhe fora atribuído, para significar aquele que intervém. A ele é atribuído o propósito de educar. Nessa configuração, o termo inicial *paidagogs* vai abandonando seu sentido restrito inicial de escravo, acompanhante, para tomar o sentido de pedagogo-educador no sentido pleno, “embora permaneça sempre distinto do mestre, o ministrador da ciência” (MARROU, 1966, p. 227).

Vê-se também que o termo primeiro que aparece para designar aquele que intervém é pedagogo, ou seja, aquele que pratica, faz a Pedagogia. Pedagogia é assim derivada de pedagogo. De um substantivo deriva outro substantivo: Pedagogia diz daquilo que fazem os pedagogos.

Debesse e Mialaret (1974, p. 14), ao discorrerem acerca do sentido em que se empregam os termos educação-Pedagogia, advertem-nos que:

o termo Pedagogia não figura no dicionário de 1690 do abade de Chavilay, membro da Academia Francesa. O termo que aparece é pedagogo”. Prosseguindo, esclarecem que pedagogo refere-se ao “mestre a quem se dá o cuidado de instruir e de governar um escolar, ensinar-lhe a gramática e vigiar-lhe as ações.

O vocábulo Pedagogia documentado, e conforme esses últimos autores:

(...) remonta a 1495. Litré precisa que é encontrado na Institution chrétienne, de Calvino (1536): houve uma mesma igreja entre eles (os judeus) e a nossa, mas ela estava ainda como que numa idade pueril; entretanto o Senhor as manteve nesta *Pedagogia*: não lhes dar as promessas espirituais. (Ibidem, p. 14)

O termo Pedagogia refere-se, como se vê, tanto à doutrina quanto à ação educativa. Pedagogia vai ganhando um sentido estritamente correspondente à educação, em virtude da conexão no espaço-tempo entre dois universos distintos unidos por uma singularidade: o homem este sujeito/agente da ação educativa. Educar, ação educativa, sujeito/agente da intervenção educativa, membros de um ciclo.

Passa a ser estreita a correlação educação-Pedagogia, porque do sentido...

que é dado à educação depende a ideia que se faz da Pedagogia, pois esta é concebida, deliberada ou tacitamente, como o conjunto dos meios postos em ação para atingir os fins atribuídos à educação. (Ibidem, p. 14)

Agrega-se, de modo explícito ao uso do vocábulo educação, o verbo educar atribuindo ao termo nova razão — ação ou o resultado dela. (CUNHA e CINTRA, 1985, p. 71).

Pedagogia e Educação passam a ser complementares. Na referência à educação, pulsa a Pedagogia.

Poderá parecer, a quem nos acompanha na construção do texto, que tudo estaria resolvido após essa aproximação a que procedemos nos últimos parágrafos. Essa aproximação eliminou o intervalo de

alguns séculos, ao menos seis depois de Cristo. Nesse intervalo, o declínio do Império Romano cede ao aparecimento das instituições feudais. Russel (2001, p. 195-238) adverte-nos quanto às transformações relevantes para o nosso propósito (600 a 1000 d.C.). Ou seja, a idade média guarda e produz transformações que se dão em torno do poder, do saber, dos propósitos que definem o educar. O poder de educar troca de mãos e aquele que educa e o educar vão ganhando outra conformação. Retomemos esse período.

A caminho da especialização

Com a decadência da autoridade central de Roma, as terras do Império Romano do Ocidente mergulharam numa era de barbarismo. A Europa sofreu um declínio cultural geral. As instituições pedagógicas, tal como as demais do mundo ocidental romano, foram afetadas pelas invasões bárbaras. Entretanto, o Império Romano do Oriente não participou dessa decadência geral na mesma medida.

As tradições clássicas sobreviveram em certa medida. No novo ciclo histórico, a educação medieval distinguiu-se da Pedagogia antiga. Para Hubert (1976), na Pedagogia medieval, a educação alargou-se da educação familiar para a educação cívica e da educação cívica para a humana. O cristianismo é a base ideológica dessas transformações, tendo substituído a concepção de base política do Império ao dissociar a ideia da pessoa humana e de sua dignidade da ideia de império.

As invasões bárbaras tiveram como consequência o desmoronar de toda a autoridade constituída. Só a igreja ficou de pé, acrescida em poder, e de salvar como podia a cultura. O poder assenhorear-se do homem inteiro e dar-lhe uma concepção de si mesmo e da existência estava em sua destinação espiritual, e as circunstâncias o favoreceram. Essa particularidade é reiterada por diversos autores, como Verger (1991), Monroe (1978), Janotti (1992), Russel (2001), Rossi (2001).

A educação religiosa é a mais forte instituição educativa pela qual se transmitia cultura, o ler e o escrever. Mas um ensino bem modesto técnico visava a corresponder às necessidades mais imediatas “de ler, escrever, conhecer a bíblia” (MARROU, 1966, p. 513). O empenho maior destas escolas é associar a educação literária, isto é, geral, à educação religiosa, que deveria formar o aluno nas letras e nas virtudes. No professor, o pai espiritual, é que reside a essência mesma da escola. Essas escolas praticavam a Pedagogia escolástica.

A escolástica foi hegemônica na Europa. O alvo para o pensamento escolástico era o conhecimento, em primeiro lugar, de caráter teológico e filosófico (MONROE, 1978, p. 120). O movimento escolástico “precisa funcionar dentro da órbita da ortodoxia” (RUSSELL, 2001, p. 212). As escolas das catedrais e dos mosteiros foram os modelos institucionais permanentes.

Ao lado das escolas confessionais, surgem as escolas leigas que, entretanto, não se igualaram em número às confessionais. Ambas surgiram como resultados de pressões práticas e, segundo a necessidade do momento, confundem-se nos seus ideais.

O fundamento do ensino eram as artes liberais do *trivium* — gramática retórica e dialética — e do *quadrivium* — Matemática, Geometria, Música, Astronomia e Teologia. Como se vê, instituições escolares se consolidam, um marco historicamente de relevância. O educar como fenômeno humano, e diferentemente das sociedades primitivas, se institucionaliza.

Lado a lado às escolas leigas e às confessionais, uma terceira vertente ocorre em Oxford, onde, desde o século XII, já ocorriam pesquisas científicas do tipo experimental-empírico, que se definiu como um campo de especulação independente da dicotomia inicial, o da verdade revelada, da fé e do humanismo literário.

Essa terceira vertente é resultante tanto das mudanças *sociais* ocorridas na Europa a partir do século XII como *da alteração da hegemonia* entre a nobreza, o clero e a burguesia, com a reafirmação da burguesia enquanto classe hegemônica, que luta politicamente pelas suas motivações; assim como, e também, pelas *mudanças culturais*, isto é, pela implantação de outro humanismo não mais vinculado ao metafísico, mas à física, às explicações do mundo material. Este último grupo é adotado, culturalmente, como filósofo, e traz a consciência da especificidade do seu trabalho intelectual, diferentemente do cavaleiro, dos eclesiásticos.

Rigorosamente, o filósofo era considerado um trabalhador, seu trabalho era a pesquisa e o seu ensino desinteressado, isto é, ideologicamente desinteressado; eticamente um profissional de pesquisa que não se interessava particularmente pela fé ou pelo poder do Estado. Ciência era designada genericamente como Filosofia.

Nas transformações que já apontamos desde os pedagogos gregos, o escolástico, o filósofo-professor, passando pelo professor leigo, chegando ao professor profissão, e ao cientista-professor, conflitos se mantêm: persiste o preconceito pelo trabalho manual; o caráter livresco e teórico acentua-se, apesar de ter sido um esforço da Universidade da Idade Média fazer passar a cultura do mundo do lazer estudioso e o da prece para o mundo do trabalho.

Não se logrou levar o mundo das artes mecânicas ao da cultura, em condições de semelhante importância; persistiam aqueles que discordavam da ideia de trabalho intelectual. Viam no magistério uma atividade benévola, vocacionada, e inspirada, à qual não cabia remuneração. Desenvolve-se no final da Idade Média a ideia de uma equivalência de direito entre doutorado e cavalaria, ciência e nobreza. Essa opção contribuiu para que se desacreditasse a ideia de professor doutor como profissional do saber. Na verdade, um conflito de ideias relativamente à atribuição de papel ao professor, e ao seu lugar social, reafirmando seu lugar socialmente.

As mudanças na organização e estrutura social na produção do trabalho, as duas revoluções industriais, o fortalecimento da burguesia representam importante papel nessa evolução histórica. As “revoluções industriais” traziam a necessidade histórica da passagem do trabalho manual para a produção mecânica, e os espíritos mais avançados animavam-se à procura do domínio da técnica e à procura de invenções suscetíveis de trazer uma solução nova para os problemas da produção. O nível social e cultural da classe dirigente se transforma com a inclusão da burguesia mercantil e financiadora.

Esse quadro nos chama a atenção para o fato de que o regime feudal já tinha cumprido o seu tempo. Não correspondia mais à evolução social e econômica. Entretanto, deixou marcas significativas no ensino-educação, que recaíram nas projeções posteriores do perfil da Pedagogia, já implicitamente assumindo o papel de educação institucionalizada na escola e suas consequências na organização escolar; na promoção do homem na sua contemporaneidade. O período da Idade Média, sob predominância do pensamento escolástico, sistematizou práticas educacionais e produziu conhecimento pedagógico que, posteriormente, provocaram requintadas oposições, como se verá, a seguir, com a construção do pensamento pedagógico crítico à escolástica.

Entretanto, o debate entre o Período Medieval e o Humanismo (a partir do séc. XV) não se resolveu sem tensões, trouxe um problema historiográfico. Problema este traduzido por: descoberta da realidade histórica do mundo humano, que comporta a crítica das fontes históricas e a interrogação da validade originária dos textos gregos e latinos; a valorização dada ao homem como indivíduo, com a valorização da sua natureza mundana; o modelo estético em que pesquisa o desenvolvimento harmônico de todos os fatores da personalidade, a fim de se formar o homem inteiramente, “isto é, livre” (MAGI, 2005, p. 69).

Do século XVI ao XIX há rica produção de conhecimento, que vai conformando melhor a descrição da área de conhecimento, agora sob o enfoque na escola e nas doutrinas pedagógicas de um maior número de representantes que teorizaram sobre o fenômeno educar, seja sob os enfoques didáticos, metodológicos como Comenius, Ratichius e, posteriormente, Decroly; sob enfoques que relacionaram as características do sujeito da aprendizagem, ensaiando teorias do desenvolvimento com o ensino de teóricos da educação, como Froebel, Montessori, que desembocam em Piaget no século XX; sob o enfoque social crítico de Montesquieu; sob o de Rosseau, contrário à autocracia e à defesa em favor da aprendizagem agradável e facilitada.

Alguns outros nomes considerados como teóricos da educação poderão ser lembrados por nós. Rabelais (1483-1553), um humanista, que, em Gargântua e Pantagruel, de modo satírico, expõe a educação conforme o estilo medieval/escolástico, ridicularizando o tempo gasto em ensinar aos jovens, e a completa tolice do que era ensinado.

Gracejando, Rabelais prenuncia uma era de liberdade individual. Espontaneidade e interesse são substitutos para o formalismo e autoridade; o mundo da natureza e da vida cotidiana, para a sala de aula; raciocínio, no lugar da memorização rotineira. (EBY, 1962, p. 48)

Montaigne (1533-1592) atacava severamente a educação recebida na escola. Acusava-a de entulhar a memória, mas negligenciava a formação moral. Desacreditava a pura memória. Insistiu que somente o útil deveria ser ensinado. Montaigne publicou os “Ensaaios”, obra que provocou impacto, somente, em época posterior. Rathichius (1571-1635) e Comenius (1592-1670), este denominado “o profeta de princípios e métodos modernos”.

Comenius postulou acerca do que era necessário para um bom ensino: bons livros de texto, bons professores e bons métodos. Comenius estava convencido de que a educação é um processo indispensável através do qual os jovens ganham a sua humanidade. Deu grande realce à necessidade de um bom ensino, sugerindo planos para a organização educacional/ escolar.

Rathichius à semelhança de Comenius propõe princípios de ensino, sugerindo que se deve considerar a ordem natural que a mente da criança segue na aprendizagem; que se deve ensinar somente uma coisa de cada vez; que cada coisa deve ser frequentemente repetida; que tudo deve ser ensinado primeiro na língua materna; tudo sem violência; nada deve ser aprendido de cor; deve-se considerar mútua conformidade de todas as coisas; primeiro, a própria coisa, e depois a explicação da coisa; tudo por experiência e investigação de partes, num evidente embate com a escolástica, e anunciando uma crítica à ação do pedagogo.

Essa evidência nos ensina quanto à produção de um conhecimento específico, uma teorização. Projeta um juízo crítico aos modos da organização escolar e ao ensino, formulando uma aplicação do termo para dizer como significante dos modos de ensinar.

No século XVIII, há nomes como Herbart, Pestalozzi e Froebel, entre muitos outros que completam e fortalecem a teorização sobre o ensino, as instituições educativas e a educação, oferecendo expressivo material ao pensamento pedagógico.

Diferentemente da especulação anterior, a produção deste grupo de teóricos da educação, como já destacamos, coloca no foco da sua construção a abordagem acerca do ensino, da didática e da metodologia até da organização escolar; da escola, dos conteúdos do ensino, formulação esta sem dúvida distinta do outro enfoque que centrou sua investigação teórica no debate das ideias.

O delineamento da construção pedagógica, subordinado apenas à sucessão de ideias perenes, sobre o pensar o pensado e não sobre o pensar pensante, paralisou o entendimento de que a educação se realiza num ambiente humano, de onde se materializa a construção da nossa humanidade, que abriga a presença de práticas, de instituições, de ideologias.

Além das transformações que ocorreram na ordem geral do conhecimento e à qual acabamos de nos referir, poderemos destacar aquelas que nos auxiliaram, neste exercício de compreensão e explicitação da prática humana de educar. Uma delas foi a gradativa substituição da ideia restrita de pedagogo como condutor da criança; outra, a estreita correlação entre educação/Pedagogia; outra foi o aparecimento do professor leigo/confessional, vinculado aos movimentos do Período Medieval e a forte influência doutrinária do pensamento filosófico nas ideias pedagógicas. Aliás, vínculo este já anteriormente estabelecido na Grécia, e, finalmente, o surgimento de doutrinas pedagógicas incrustadas no período que acabamos de apresentar.

A Pedagogia ganha o adjetivo de científica por volta do século XIX. A Pedagogia como ciência se desenvolve, sobretudo, nos países protestantes europeus mais industrializados, onde longa tradição de estudos favorecia a pesquisa experimental. A exigência econômica e política impuseram a modernização do sistema educativo, para sustentação da competição no interior, no mercado internacional. A Pedagogia como ciência passou a reconhecer a hereditariedade biológica e a sustentar a experimentação didática, e creditou nas descrições da Psicologia ou da Sociologia os fundamentos para cientificizar a educação. Surge a Pedagogia especial diferenciando-a da geral. Surgem os testes de medida da inteligência.

Retomando o significado de educação — Pedagogia para concluir

Se tivermos presente a origem etimológica — latina *educo, educis, eduxi, eductum, educere* dizendo fazer sair, lançar, tirar para fora, trazer à luz, educar, ter cuidado da criação de alguém; e de *educo, as, avi, atum, are*, dizendo amamentar, criar, sustentar, instruir, ensinar, o termo refere-se tanto ao desenvolvimento do educando (*educere*) como à intervenção educativa, seja dos pais, do professor ou de qualquer outro (*educare*).

Se nos referirmos ao desenvolvimento, deveremos nos ater à análise desse processo no sujeito. Por outro lado, se adotarmos o termo para dizer da ação docente, deveremos analisar a ação institucional educativa. Se considerarmos educação nesta dupla acepção, teremos relevado tanto desenvolver relacionado a educar como ensinar referindo-se ao educador.

Assim, necessita ser objeto da indagação pedagógica tanto a educação como desenvolvimento (*educere*) quanto a educação enquanto intervenção (*educare*). Vale dizer, nos limites do texto, que a estrutura epistemológica da Pedagogia se refere ao desenvolvimento dos entes envolvidos, relativamente à aprendizagem e à intervenção docente, quando o contexto for o do ensino de modo particular. Neste duplo olhar, desenvolvimento e intervenção são igualmente relevantes.

Se examinarmos a questão do desenvolvimento humano, vê-se que é possível compreendê-lo como resultante de diversos fatores, por meio do auxílio direto e indireto de múltiplos objetos de estudo, seja da Biologia, da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia, entre outros, ora, porque nos referimos à construção da humanidade.

Autonomia do pedagógico

Tentemos dar alguma ordem nesta intrincada convergência das ciências humanas com a Pedagogia, exemplificando. A matriz da Psicologia da educação, e por isto pedagógica porque descreve os processos evolutivos, os processos cognitivos, e outros, é a ciência psicológica, porque estuda os aspectos e estados particulares do desenvolvimento em situação psicológica, e, neste caso, a Psicologia da educação é considerada, a rigor, uma área de conhecimento convergente à explicitação da educação, e, por isso, pedagógica. A Pedagogia utiliza-se desse conhecimento para inteirar-se da fenomenologia do desenvolvimento humano. Mais corretamente, pode-se dizer que o adota, reconsiderando-o na prospectiva do *educere* (intervenção), mas, transdisciplinarmente, porque a descrição da Psicologia é transposta para um campo completamente diverso daquele que é o seu originário.

A produção do saber de natureza psicológica estuda alguns aspectos da fenomenologia educativa, como a cognição, a aprendizagem, a vida afetiva, mas não toda a questão da educação.

Compreende-se a educação como um fenômeno complexo que poderá ser abordado inclusive por outras ciências, como a Sociologia do conhecimento ou dos processos cognitivos que, ao abordar sociologicamente questões do desenvolvimento do homem, produz outras necessidades de pesquisa acerca da Antropologia dos processos de aculturação. Mas, se estas pesquisas são necessárias à compreensão da fenomenologia educativa, não se poderá dizer que a Sociologia da educação deverá reduzir-se a estudos dos processos de socialização. Nesse caso, seria mais correto defini-la como Sociologia dos processos de socialização e não genericamente da educação. Por quê?

Educação como *educere* compreende a consideração do desenvolvimento do homem inteiramente, não exclusivamente como socialização, inclusive pelo motivo de que a educação na atualidade não é vista no estrito sentido sociológico.

A assimilação de comportamentos individuais e coletivos à necessária participação social apresenta uma face psicológica igualmente complexa e relevante na formação dos grupos sociais. A educação não poderá estar somente circunscrita à aprendizagem e interiorização dos modelos de comportamento partilhados pelo grupo social de origem e pelos demais grupos. Essa aprendizagem é também dependente de interações psicológicas individuais, isto é, não é suficiente a determinação da socialização como resultante apenas das interações entre grupos. Essa mesma ambiguidade e indeterminação poderão se encontrar no campo da Psicologia da educação, Biologia da educação e das demais ciências que se integram à Pedagogia, e, neste caso, ela mesma poderá ser a fonte da substituição comum do substantivo Pedagogia pelo adjetivo social, pondo-nos de frente com uma questão puramente tautológica, Sociologia como sendo Pedagogia.

Parece-nos que o volume de produção pedagógica consolida, e nos assegura da construção do discurso pedagógico. Vê-se que ao debate inicial doutrinário de cunho particularmente filosófico acrescenta-se a especificidade do ato educativo institucionalizado na escola, firmando-se o papel do educador professor. A Pedagogia permanece como elemento da cultura que na trama da sua construção vai paulatinamente, mas não permanentemente, incluindo a prática educativa. Recorde-se a exemplo a inclusão de Herbart, Comenius, Froebel e Montessori como teóricos da educação cada vez mais se aproximando da intervenção educativa, porque, sabidamente, sugerem metodologias de ação. A modulação na construção desta especificidade do educativo, provavelmente, deve-se ao jogo de forças aparentemente antagônicas justificado historicamente pela oposição em particular ao metafísico-religioso, ao metafísico-empírico, que vai perdendo espaço para outras teorizações. Cambi (1999, p. 212-216.) designa esta evolução como resultante do pluralismo dos paradigmas,

(...) são os modelos sociopolíticos e científicos de Pedagogia que irrompem ao lado do modelo metafísico, que corrompem sua hegemonia e dão lugar a um processo intensamente dialético que afina a teorização pedagógica.

Os novos elementos adicionados ao pensamento pedagógico como o antropológico-filosófico, o psicossociopolítico e o técnico-didático alteraram e produziram rupturas no pensamento pedagógico tradicional centrado num único modelo teórico, ao mesmo tempo, e por isto mesmo, reafirmam a Pedagogia como campo teórico (BROCCOLINI, 1988 e 1990; LOMBARDI, 1990).

Ao propósito inicial de acompanhar as mudanças sofridas na representação do sentido de Pedagogia, resta a necessidade de se destacar a emergência de uma Pedagogia libertada dos esquematismos. Disto advém a exigência de se submeter à atualidade da Pedagogia a um processo de hermenêutica demitizante, (BROCCOLINI, 1990), como propedêutica para uma nova consideração dos fatos educativos, para proceder-se ao exame do fenômeno educação como um fenômeno que se produz no movimento, a identificá-lo como um discurso aberto, como um processo, como uma atividade (MARTINS, 1994).

A Pedagogia como ciência educação representa o fundamento teórico, seja das ciências da intervenção, seja do desenvolvimento, sem que se esgote em cada uma delas, constituindo-se a sua natureza transdisciplinar como sua principal característica. Fundamentalmente, a transdisciplinaridade interessa à fenomenologia educativa, isto é, à natureza própria da Pedagogia, ou seja, criar e recriar na situação educacional (*educare*) favorável ao ôntico e ao ontológico (*educere*).

Ao construir-se, reconstruir-se historicamente e explicitar-se, a Pedagogia, como epistemologia regional, delimitou seu objeto de investigação, ou seja, o homem em situação educativa. Ela se projeta para além dos saberes que descrevem o homem, articulando-se à ação. Ao considerar na situação educativa as ciências do desenvolvimento, a Pedagogia as transforma, orientando a reelaboração estrutural dessas ciências em ciências da educação, portanto pedagógicas, formando um quadro teórico de referência à intervenção (MARTINS, 1994).

Ora, se construímos ao longo da história da Pedagogia a compreensão que ela se constitui do estudo da natureza da educação; que sua principal discussão é o fenômeno educativo visto na sua natureza e estrutura; que a sua pesquisa se funda nos meios para melhorar as construções do enfrentamento da intervenção, para o favorecimento das soluções do seu objeto próprio, ou seja, o homem em situação educativa, *o atual curso de Pedagogia sustenta, explica, sistematiza as relações no interior desse conhecimento e organiza o discurso pedagógico?*

Referências

- AGUAYO A.M. *Pedagogia científica-psicologia e direção da aprendizagem*. São Paulo: CEN, 1961.
- BARROS, Roque Spencer Maciel de. *Ensaio sobre a educação*. São Paulo: Edusp; Ed. Grijalbo, 1971.
- BROCCOLINI, Giustino. *Pedagogia nomenclatura e problemática*. Napoli, Italia: Edizioni Scientifiche Italiane, 1990.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Breve gramática do português contemporâneo*. Lisboa: Ed. João Sá da Costa, 1985.

MARTINS, Maria Anita Viviani. *Pedagogia: sua construção como um fenômeno de significações humanas*.

DEBESSE, Maurice; MIALARET, Gaston. *Tratado das ciências pedagógicas*. São Paulo: CEN/Edusp, 1974.

EBY, Frederick. *História da educação moderna*. Porto Alegre: Globo, 1962.

GOMES, Joaquim Ferreira. *Novos estudos de história da educação*. Coimbra: Quarteto, 2001.

HUBERT, René. *História da pedagogia*. São Paulo: CEN/MEC, 1976.

LOMBARDI, Franco. *Temi e problemi di pedagogia moderna*. Napoli, Italia: Casa Editrice Il Girasole, 1990.

_____. *Prolegomeni alla demitizzazione pedagogica*. Napoli, Italia: Edizioni Scientifiche Italiane, 1988.

MAGI, Vincenzo. *Pedagogia*. Milano, Itália: A. Vallardi Editore, 2005.

MARTINS, Maria Anita Viviani. A distância entre a universidade e o ensino de primeiro grau naquilo que é específico a ambas: a educação e a docência, 1994. Tese (Doutorado em Educação)—Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

_____. Compreendendo o discurso pedagógico. In: *Formação de professores? Da incerteza à compreensão*. Bauru: Edusc, 2003.

MARTINS, Maria Anita Viviani. Pedagogia: as mudanças ocorridas na sua significação. In: *Formação de educadores*. São Paulo: Ed. Unesp, 2003.

MARROU, Henri Irénée. *História da educação na Antiguidade*. São Paulo: Ed. Herder; Edusp, 1966.

MONROE, Paul. *História da educação*. São Paulo: CEN, 1978.

ROSSI, Paolo. *O nascimento da ciência moderna na Europa*. Bauru: Edusc, 2001

RUSSELL, Bertrand. *História do pensamento ocidental*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

VERGER, Jacques. *As universidades na Idade Média*. São Paulo: Ed. Unesp, 1990.

_____. *Cultura ensino e sociedade no ocidente*. Bauru: Edusc, 2001.

Maria Anita Viviani Martins

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1981) e doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1994).

Atualmente é professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Professora do Quadro de Carreira da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Recebido em 13 de abril de 2009

Aprovado em 17 de junho de 2009