
NATUREZA E ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO – SUBSÍDIO PARA A REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE PREPARAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO*

Maria de Lourdes Mariotto Haidar**

A natureza de determinada atividade define-se, basicamente, pelos fins visados e pela natureza dos meios necessários à consecução desses mesmos fins.

Quanto aos fins da educação, propõe-se, inicialmente, a questão de sua perenidade e universalidade. Sendo o homem um ser histórico, ou seja, um ser que, enquanto indivíduo, transforma-se ao longo de sua vida e, enquanto ser genérico, modifica-se no decorrer do processo histórico, serão também necessariamente históricos os fins da educação? Ou seria possível, partindo-se do pressuposto de que o homem é essencialmente o mesmo, em qualquer momento da História, propor fins universalmente válidos para a ação educativa?

A quase totalidade dos grandes teóricos da educação, a partir de Comenius, propõe fins perenes para a educação. Contudo, como que a demonstrar a inviabilidade de tal empreitada, os fins “perenes” da ação educativa a partir de então fixados, na medida em que atendem às peculiaridades do momento histórico-cultural em que se inserem, são todos diversos entre si. A obra de Comenius, por exemplo, é a resposta no campo da educação às novas proposições de natureza epistemológica e ético-política que se delineiam a partir da segunda metade do século XV.

* Comunicação apresentada na Mesa-Redonda sobre a “Natureza e Especificidade da Educação”, realizada pelo INEP, em Brasília, no dia 5 de julho de 1984.

** Professora do Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP).

Até mesmo o próprio historicismo do século XIX não abandona a pretensão de universalidade na Filosofia e na Educação. Com Augusto Comte, por exemplo, em cuja doutrina a educação assume papel relevante, os fins da educação acompanham evolutivamente a marcha da humanidade e, de acordo com esta, serão teológicos, metafísicos ou positivos. Contudo, há entre esses fins uma diferença fundamental: os relativos aos dois primeiros estados são precários e efêmeros, enquanto os correspondentes ao estado positivo, na medida em que correspondem ao momento em que o ser humano atingiu a plena realização de si mesmo, são estáveis, definitivos e universais.

Já ao historicismo crítico de Dewey, apresenta-se como totalmente inviável a proposta de uma pedagogia perene.

A enorme diversidade dos fins propostos para a educação no decorrer dos tempos e o ajustamento de tais fins às características do momento histórico-cultural em que são fixados indicam que a integração do indivíduo na sociedade em que vive e na cultura de seu tempo é o mais tradicional e mais constante objetivo da ação educativa.

Assim, serão múltiplos e diversos os fins da educação, assim como múltiplas e diversas são as características sociais e culturais dos grupos humanos no tempo e no espaço. Como observa R. S. Maciel de Barros, em percuciente estudo sobre a questão dos fins da educação, embora diversas tais proposições têm formalmente em comum o caráter de heteronomia, enquanto postulam a subordinação da vontade do ser individual a um ideal exterior ao indivíduo que se educa.

Diante de tal evidência, propõe a seguinte questão: como conciliar a irremediável historicidade dos fins da educação com o “limite ético” que veda a instrumentalização do homem, pressupõe sua plena realização e que, como princípio formal, é universal e invariável?

A revolução copernicana, instaurada por Rousseau no campo da educação, consistiu exatamente em fazer do educando o centro da ação educativa. O que Rousseau pretende é oferecer a seu discípulo condições de realização plena da própria humanidade, formando-o para si mesmo e não para outrem. "Viver é o ofício que quero ensinar-lhe", diz Rousseau no Livro I do *Emílio*. "Saindo de minhas mãos ele não será, admito, magistrado, soldado ou padre, mas será primeiramente homem: tudo o que um homem deve ser, ele saberá sê-lo, se preciso tão bem como quem quer que seja — e nem a fortuna poderá fazê-lo mudar de lugar; ele estará sempre no seu".

O recurso metodológico adotado por Rousseau de analisar o processo de educação do *Emílio*, enquanto homem genérico, e em situação hipotética em que não interferem as condições específicas da sociedade de sua época, permite-lhe que se volte, exclusivamente, para o processo de desenvolvimento de seu educando, com vistas à plena realização de seu próprio ser.

Na prática, contudo, é preciso conciliar o princípio da realização pessoal do educando com os fins sociais da educação em determinado tempo e lugar. Como observa Gusdorf, "a obra fundamental do homem é ele próprio e as realizações exteriores mais não são que confirmações dessa obra-prima fundamental que, para o homem digno desse nome, é a edificação de si próprio".

Assim, ao visar a integração do indivíduo na sua cultura e seu preparo para o desempenho de funções socialmente úteis, a educação deverá considerar a individualidade de cada educando, garantindo-lhe o desenvolvimento das próprias potencialidades e a plena realização de si mesmo como ser humano. São estes, no meu entender, os objetivos da ação educativa e os parâmetros que lhe definem a legitimidade e a real eficácia.

Para tanto, importa conhecer, em toda a sua extensão, as características e necessidades próprias da realidade social em que se insere a ação educativa; impõe-se, outrossim, o conhecimento do educando, quer quanto a seu processo de desenvolvimento, quer quanto às suas caracterís-

ticas individuais; torna-se necessário considerar as técnicas e recursos didáticos adequados ao perfil do educando e à natureza dos conhecimentos que se pretende sejam adquiridos ou das atitudes a serem estimuladas; é preciso definir as bases institucionais do processo educativo, organizando as unidades escolares, suas respectivas estruturas curriculares e os sistemas de ensino. Tudo isto à luz dos princípios de natureza ético-filosófica que deverão nortear a ação educativa.

Se é verdade que cada um desses aspectos da atividade educativa pode constituir-se num campo específico de conhecimento, por sua vez intimamente relacionado, em muitos casos, com o objetivo de outras ciências, é forçoso admitir-se que a **síntese de tais contribuições, em função dos objetivos próprios da educação, nos termos acima propostos, conduz inevitavelmente à admissão da existência de um território próprio da Pedagogia.**

Cumpre precisar, contudo, o que entendemos por **Pedagogia**, a partir do sentido que lhe é normalmente atribuído na língua portuguesa.

No **Dicionário Caldas Aulette** consta o seguinte no verbete **pedagogia**: "arte, prática ou profissão de ensinar/ teoria da educação e ciência que lhe serve de base/ ensino ou instrução sistematizada sobre os princípios e métodos educativos".

Na linguagem comum, portanto, emprega-se o vocábulo para designar indistintamente a ação de todo aquele que ensina e o corpo de doutrina que serve de suporte à ação educativa.

Optamos aqui pelo segundo dos sentidos atribuídos à palavra. É óbvio que, na linha das considerações já expostas, não se pretende postular a **auto-suficiência** e o **isolamento da reflexão pedagógica**. Por outro lado, pelas mesmas razões já expostas, não há como negar-lhe o atributo da especificidade.

Admitindo a impossibilidade de enclausurar o fenômeno educativo num mundo fechado aos demais, observa Valnir Chagas, na Indicação CFE nº 67/75: "poucos setores, ou talvez nenhum, podem hoje ser assim

considerados; o que explica uma crescente busca de interdisciplinaridade, como recurso para, tanto quanto possível, restabelecer a perdida unidade do saber”.

Contudo, reconhecendo a especificidade dos estudos pedagógicos, pondera: “cabe realizar a síntese dos conhecimentos suscetíveis de canalização para o propósito de formar o homem, ‘no desenvolvimento de suas potencialidades’. Nenhuma ciência ou técnica isolada apresenta condições para fazê-lo, exatamente por ter **objetivos diferentes e faltar-lhes a perspectiva de conjunto que é dada pelos estudos pedagógicos**. Prolongue-se a linha integradora e encontra-se à Filosofia, que John Dewey chegou a definir como ‘a teoria geral de Educação’”. (negritos nossos)

Parece-me evidente, pois, que a aplicação de conhecimentos, métodos e critérios de racionalização adotados em outros campos do conhecimento e da ação, assim como o emprego dos próprios recursos da tecnologia educacional com vistas à eficácia da ação educativa, devem sempre ter em conta a especificidade desta quanto aos fins e princípios que a norteiam, sob pena de promoverem a desintegração da Pedagogia e o total desvirtuamento dos esforços envidados nesse sentido.

Recorremos às palavras de Valmir Chagas, na já citada Indicação CFE 67/75, para descrever o processo de desintegração da Pedagogia como consequência da dispersão dos conhecimentos e técnicas que oferecem suporte à ação educativa: “cada parte, — observa o relator — encarada isoladamente, tende a constituir-se no todo e, assim, o que deveria ser um meio acaba por transformar-se em fim. O passo imediato, que já ultrapassa a mera conjectura, consiste em negar a própria Educação como um campo definido de estudos e dela fazer um caso ora da Economia, ora da Administração, ora das técnicas de planejamento, ora da Comunicação, ora até da Tecnologia. Depois, negada a Educação em conjunto, mais fácil é negar a educação brasileira, para o que muito contribuem as idéias e soluções importadas e não adaptadas às nossas realidades. Por fim, como efeito e nova causa agravante de ambas as tendências, chega-se a negar a conveniência de que haja órgãos — faculdades, departamentos, centros, institutos ou o que chamem — dedicados expressamente aos estudos superiores de Educação”.

Entendo, pois, a **educação constitui um campo específico de estudos, e conceituo Pedagogia como teoria da educação, ou seja, corpo de doutrina que tem a educação como objeto específico. Pedagogo é, portanto, o indivíduo versado na Pedagogia, com o sentido que lhe atribuímos.**

O **Dicionário Caldas Aulete** contempla um verbete atualmente em desuso: “Pedagogista: pessoa versada na pedagogia; teórico da educação”.

Na prática, contudo, a palavra **pedagogo** passou a designar, indistintamente, aquele que se dedica especificamente aos estudos da educação e o professor, ou seja, aquele que, de alguma forma e com certa extensão, aplica a Pedagogia. A fim de distinguir conceitualmente as duas figuras, reservo para a primeira, e apenas à primeira, a denominação **pedagogo**.

É óbvio que se trata de uma distinção de natureza formal tendo em vista que, na prática, com muita frequência o pedagogo exerce ou exerceu a função docente. A recíproca, entretanto, não se verifica com a mesma frequência. Os docentes, em sua grande maioria, não são pedagogos no sentido estrito que se atribuiu-se à expressão. Com isto, não pretendo afirmar que o docente não seja ou não deva ser um educador. Entendo mesmo que não é possível dissociar ensino e educação. A verdade é que todo o bom professor, além de ocupar-se com conhecimentos relativos a uma determinada área do saber, atua na formação do espírito de seus alunos e, portanto, educa, quer queira, quer não. O espírito crítico, a capacidade de reflexão, o gosto pela investigação, o domínio dos procedimentos de estudo que propiciarão a ampliação dos conhecimentos para além dos muros da escola, decorrem, naturalmente, da atuação do professor bem formado junto a seus alunos. Ao desvendar aos jovens os caminhos do saber, cumpre-lhe, muitas vezes, destruir certezas, semear inquietudes, demonstrar aos satisfeitos com seus parcos conhecimentos a extensão da própria ignorância frente ao vasto campo do saber.

Não é possível, portanto, separar o ensino da educação. Assim, o docente, além de dominar o conteúdo que se propõe a ensinar, deverá estar consciente dos fins e princípios que regem a ação educativa e dos preceitos didáticos e metodológicos aplicáveis à área de conhecimento sob sua responsabilidade no currículo escolar.

Tal preparo, contudo, se lhe possibilita exercer adequadamente a função docente, não o converte num pedagogo, no sentido estrito da expressão.

Quanto ao pedagogo, o cerne de sua formação, ou seja, os estudos específicos de educação, poderá constituir-se em matéria de docência, o que entre nós ocorre nos cursos que, em nível de 2º grau, formam o professor das quatro primeiras séries do ensino de 1º grau. Nesse caso, o pedagogo faz de boa parte do conteúdo específico de sua formação, matéria de docência.

Além da docência, este pedagogo é chamado a exercer outras funções, cujo exercício demanda conhecimentos que se inserem entre os específicos da área da educação, tais como administração de escolas e sistemas de ensino, supervisão, orientação educacional, entre outras.

Contudo, o grau de especificidade e a complexidade crescente de tais tarefas têm indicado a necessidade de preparo de especialistas para o exercício das referidas funções.

Deixando de lado, por ora, o quadro atual do nosso ensino superior, bem como a forma de estruturação da carreira do magistério nos diferentes estados, e analisando a questão em tese, torna-se evidente, a meu ver, a partir do próprio conceito de especialização, que os candidatos naturais a tal preparo específico são os **pedagogos**, ou seja, os possuidores do preparo que inclui as áreas de conhecimento nas quais se visa a especialização.

Assim, com fundamento na distinção formal, acima estabelecida, entre o **pedagogo** e o **professor**, entendo, parafraseando a expressão adotada na Indicação CFE nº 70/76, que só se poderá "habilitar o especialista no pedagogo".

Com isto, não pretendo afirmar que aquele que exerce a função docente estará definitivamente impossibilitado de cumprir estudos que o conduzam, ao final, a uma especialização no campo da educação. Afirmando

apenas que a **formação que conduz à docência de matérias outras que as chamadas "de educação" não oferece o preparo básico a partir do qual seria admissível e viável a especialização**. Impõe-se, portanto, a definição da **forma de preparo que converteria o docente em pedagogo, para, a partir daí, propiciar-lhe a especialização**.

Tal conclusão decorre naturalmente das considerações acima expendidas, que nos levaram a admitir a especificidade dos estudos de educação. Por outro lado, tendo em vista as características da ação educativa, no campo da educação, mais do que em qualquer outra área da atividade humana, é preciso que o especialista conheça adequadamente o quadro mais amplo no qual se insere a sua especialidade.

Referindo-se ao que denomina "inflação pedagógica", fruto do isolamento dos especialistas e da desconsideração do real significado de suas investigações, escreve Georges Gusdorf: "O espírito não prevenido recua horrorizado diante do cientismo hermético das exposições em que se afirma a pretensão de uma espécie de taylorismo aplicado ao trabalho intelectual. Números, curvas e gráficos desenvolvem-se no vazio e, como não assentam em coisa alguma, a nada conduzem. Quando muito, confirmam essa impressão de niilismo e de inutilidade que, misturada a um aborrecimento profundo, é uma das características mais constantes da literatura pedagógica". Em tese, portanto, entendo que o **especialista deve nascer do pedagogo cujo perfil delineamos**.

Questão diversa seria a de confrontar esse modelo com os esquemas atualmente vigentes de formação de pedagogos, especialistas e docentes em geral, bem como com as características e necessidades atuais dos sistemas de ensino, nas diferentes regiões do país.

Quanto ao primeiro tópico, parece-me evidente que o perfil do pedagogo cuja formação se propõe, não coincide com o do egresso de nossos cursos de Pedagogia.

Na busca das causas de tal distorção, não me deterei na análise dos problemas com que hoje se defronta o nosso ensino superior, que atingem

com maior ou menor intensidade todos os seus cursos, ocasionando alarmante queda da qualidade desse nível do ensino.

Focalizando especificamente o curso de Pedagogia, no que concerne à sua atual estrutura, impõe-se a análise da pertinência da especialização, no nível e nas condições em que atualmente vem se efetivando.

A meu ver, a especialização precoce, que reduz a dimensão básica e essencial do curso, revela-se, por isso mesmo, insuficiente para o preparo do especialista. Como conseqüência, deixamos de formar efetivamente o pedagogo, capaz de assumir, entre outras funções, a docência das "disciplinas de educação" nas escolas de 2º grau — tarefa que reputo da mais alta relevância — e deixamos de formar especialistas que possam, de fato, ser caracterizados como tal. Reproduzindo palavras de Valnir Chagas, trata-se do "cultivo direto do especialista sem nada a especializar", com evidente "desvio ou desperdício de recursos, tempo e esforços".

Discordo, entretanto, de boa parte das soluções propostas para o problema na Indicação CFE nº 70/76. Embora endosse a opinião do relator quanto à inocuidade de especialização nas condições atualmente vigentes e subscreva a proposta de que tal especialização se cumpra em estudos acrescentados a cursos de graduação, discordo da descaracterização do curso de Pedagogia.

Entendo que o pedagogo somente poderá ser adequadamente preparado em curso próprio de graduação que tenha por conteúdo os estudos de Educação, cuja especificidade foi admitida pelas mesmas razões pelas quais se reconhece a necessidade de cursos específicos para outras áreas do conhecimento, como, por exemplo, História, Matemática etc.

O fato de se confiar ao pedagogo, entre outras tarefas, a de docência nas ainda chamadas escolas normais é uma razão adicional para se postular a existência de um curso de Pedagogia com as características acima descritas. A formação de docentes para as quatro primeiras séries do ensino de 1º grau — proposta que aliás não conta com o consenso dos educa-

dores — é meta que se encontra de tal forma distante das condições atuais do ensino no Brasil que não poderá, a meu ver, ser encarada como regra, quando se trata de definir a estruturação dos estudos pedagógicos em nível superior.

Entendo, isto sim, que todos os esforços deverão ser envidados no sentido de trazer efetivamente para o curso de Pedagogia a preocupação com o ensino nas quatro primeiras séries do 1º grau, tema que não vem merecendo a devida atenção da Universidade, quer em termos de ensino, quer em termos de pesquisa.

A convicção de que o especialista deverá nascer do pedagogo não me impede, contudo, de aceitar que sejam propiciadas ao professor condições de acesso aos cargos ou funções de especialistas.

Seria imprudente ignorar as características da carreira única do magistério nos diferentes estados, que abre ao professor a possibilidade de desempenho da função de especialista, desde que o mesmo seja portador de necessária habilitação específica.

Entendo, pois, que os professores poderão cursar habilitações que se destinem ao preparo de especialistas, desde que lhes seja previamente propiciada, mediante necessária complementação de estudos, formação básica equivalente à do pedagogo. Contudo, não posso deixar de registrar minha desconfiança quanto à eficácia de esquemas que se superpõem, quando se tem em mira uma formação básica, cuja nota essencial é a efetiva integração dos conhecimentos.

Quanto à exigência de prévia experiência docente, não apenas para o exercício da função de especialista, mas para a realização de estudos dessa natureza, penso que a solução deveria decorrer não somente da consideração da prática tradicional, mas de estudos cuidadosos que visassem a definição dos reais pré-requisitos para o exercício de cada uma das especialidades consideradas, nos moldes da análise ocupacional, es-

tudos que não vêm sendo realizados com a necessária profundidade no caso das funções existentes ou possíveis no campo da educação.

Concluindo, não posso deixar de registrar a convicção de que a reestruturação de currículos não terá qualquer eficácia se não se cuidar urgen-

temente do aprimoramento do nosso ensino superior. Se tal não acontecer, a reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a educação trará, eventualmente, diplomas e títulos diversos, porém não propiciará à educação o necessário contingente de profissionais adequadamente formados.