

## A NATUREZA E A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO – SUBSÍDIOS PARA UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DO EDUCADOR\*

Jefferson Ildefonso da Silva\*\*

A questão da especificidade da educação está em íntima dependência da compreensão da natureza da educação.

De imediato, a natureza da educação não poderia ser compreendida simplesmente como objeto do conhecimento em sua identidade lógica. Permanecer neste campo seria colocar-se ao sabor das mais variadas tendências em busca do núcleo determinante desta mesma identidade. Muitas teorias pedagógicas tentaram este caminho sem que tenham conseguido apresentar resultados satisfatórios. Os debates e as discussões continuam.

Há a tendência de buscar o “ser da educação” no contexto do processo de transmissão da cultura, no seu envolvimento com o processo do fazer-se da pessoa humana. O “aprender a ser” constituiria o núcleo da identidade da educação, e a atividade subjetiva interna, onde se daria o “acontecer da pessoa”, tornar-se-ia o elemento determinante deste “aprender a ser”. A elaboração de um universo teórico, capaz de explicar os meandros dessa atividade, constituiria as bases teóricas, suficientemente autônomas e organizadas, da compreensão da educação e de sua natureza.

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

\*\* Professor do Curso de Pós-graduação em Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC/CAMP) e da disciplina Filosofia da Educação do Centro de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Tem-se aí um campo fértil para as mais diversas tendências em busca da elaboração de uma teoria da educação, com fácil redução do seu objeto a um conjunto de elementos permanentes, logicamente determinados. Escolhendo outros caminhos, há os que, renunciando a uma teoria da educação, buscam seu significado e natureza numa atividade determinada por procedimentos técnicos e explicada pelas ciências desses procedimentos. A educação é assim explicada como atividade científica e técnica, com significado de formação dos indivíduos pelas técnicas psicológicas do comportamento ou pela transmissão de conteúdos através das técnicas didáticas.

Sem entrar nos detalhes e aprofundamentos possíveis destes caminhos, tentarei apresentar algumas considerações no sentido de intensificar reflexões mais compreensivas e globalizantes do fenômeno educativo, que continua a desafiar a compreensão dos educadores e teóricos da educação.

### O FENÔMENO EDUCATIVO

A experiência imediata do fenômeno educativo mostra que ele é um processo intersubjetivo, entre sujeitos que se relacionam, constituídos como grupos, em circunstância determinada, em determinado momento histórico e em determinada sociedade. Esta relação pretende desenvolver o aprendizado de constituir-se homem nestas circunstâncias.

A busca de compreensão deste fenômeno, mostra-o, antes de tudo, como um processo de toda a sociedade concreta, onde a relação intersubjetiva é uma mediação do processo social que incorpora os indivíduos concretos em suas relações. Deste modo, o fenômeno educativo não é considerado como reificado e consistente por si só, mas se insere no conjunto da práxis social, emergindo dela como fenômeno de mediação dessa práxis, como um dos seus instrumentos de realização.

---

A identidade do fenômeno da educação é, assim buscada nas ligações das relações intersubjetivas com as relações sociais historicamente determinadas, no sentido da constituição do homem concreto.

Nas suas relações, os indivíduos concretos se apropriam do conjunto social, ou seja, dos bens materiais e não-materiais produzidos historicamente e do próprio processo pelo qual estes bens são produzidos. Constituem-se, deste modo, homens concretos.

Neste processo de apropriação o fenômeno educativo tem sua identidade como realidade complexa ligada ao todo social. Esta identidade fundamenta sua especificidade, não como realidade separada, mas como um processo multifacetado e complexo nas suas relações e realizações. A "simplicidade" das relações meramente subjetivas cede lugar à complexidade das relações subjetivas com o conjunto das relações sociais.

A especificidade do fenômeno educativo, como processo de apropriação, liga-o intimamente com a cultura, vista como o próprio processo de produção e apropriação dos bens materiais e espirituais, pelos quais o homem se faz como ser social e histórico. O acontecer concreto do homem como pessoa se dá não por uma atividade interna independente e separada como simples atividade da consciência, mas pela atividade global que envolve a atividade prática, a atividade intelectual e a atividade teleológica na produção dos meios de vida. O "aprender a ser" se dá no aprender a fazer.

As diversas organizações da sociedade tornam-se mediações para este processo de apropriação cultural, com características de intencionalidade e organicidade. Dentre elas destaca-se a escola, mas com certas determinações que lhe dão especificidade ainda maior, ao visar prioritariamente a apropriação dos elementos mais elaborados da cultura, isto é, o conhecimento científico e filosófico.

Aqui importa observar que o conhecimento elaborado adquire força educativa quando se torna instrumento capaz de auxiliar o homem a atuar concretamente na natureza e na sociedade de modo crítico e

transformador. O ensino, como apropriação do saber, leva a uma compreensão do mundo e a comportamentos sociais consentâneos. A dicotomia, já comum em educação, entre informação e formação, instrução e educação, fica superada pela sua relação com a prática social. O ensino, deste modo, insere-se no núcleo do processo educativo, como mediação tanto mais importante quanto mais a cultura o incorpora e o exige como condição de atuação histórica do homem. O ensino não particulariza o processo de educação, no sentido de se constituir uma parte do todo, mas é uma das mediações articuladoras do fenômeno da educação com a realidade social global.

Na sociedade concreta, a apropriação, como fenômeno educativo, se dá através de relações controladas dos que possuem os bens e o processo de sua produção com os que deles se apropriam nessa dependência e com os excluídos. O fenômeno educativo envolve, assim, uma educação que se nega como educação, tornando-se antes de tudo um problema do homem no seu "aprender a ser". Está, assim, situado no âmago do problema político que acompanha os indivíduos na produção de sua vida e de sua pessoa.

## O CONHECIMENTO DO FENÔMENO EDUCATIVO

A compreensão do fenômeno educativo como objeto de conhecimento levanta uma série de problemas que estão longe de serem resolvidos. Corre-se o risco de situar sua identidade em elementos permanentes de ordem conceptual e redutores de sua dinâmica no conjunto das relações sociais. Ou, doutra parte, é visto como fenômeno inconsistente, carente de identidade e incapaz de se definir em sua complexidade. Deste modo, ou se busca a elaboração de "um universo conceptual hipoteticamente autônomo ao lado das ciências em geral"<sup>1</sup>, ou se nega ao fenômeno educativo a possibilidade de ser objeto de estudo e conhecimento específicos.

---

<sup>1</sup> ORLANDI, Luiz B. L. O problema da pesquisa em educação e algumas de suas implicações. *Educação Hoje*, s.l., mar./abr. 1969. p.9.

O primeiro problema está na redução do fenômeno educativo à atividade da consciência no processo de autoconhecimento. Neste caso seu conhecimento funda-se na possibilidade de detectar e caracterizar os fenômenos da consciência e do seu processo de desenvolvimento. O instrumento que dá sustentação a este conhecimento é um conjunto de provas experimentais objetivas que possibilitam "a determinação dos elementos capazes de promoverem o crescimento da personalidade num conjunto de relações".<sup>2</sup> O esforço do conhecimento prossegue procurando "descobrir as leis da personalidade e das relações interpessoais"<sup>3</sup>, de forma a poder explicar e prever o desenvolvimento da pessoa e seu comportamento, tendo como fundamento o próprio processo "natural" biopsíquico do homem. Os educadores mais sensíveis continuam a se interrogar como se explica a presença e a atuação da liberdade neste processo e como ficam os valores e objetivos humanos neste contexto.<sup>4</sup> A ciência da educação, nesta visão, identifica-se com a ciência do comportamento e do processo de desenvolvimento da personalidade, redundando normalmente no reducionismo psicológico do fenômeno educativo.

Em outra perspectiva, o fenômeno educativo é visto ainda no domínio da consciência, mas para além do comportamento ou dos fenômenos psíquicos. Busca-se situá-lo no nível da existência como experiência de totalidade do sujeito. Encarado como relação de sujeitos, como processo do vivido irreduzível à dimensão de objeto, o fenômeno educativo não se deixa prender pela descrição objetiva da ciência ou da investigação científica, nem por determinações de leis confiáveis. O conhecimento científico da educação cede lugar ao conhecimento filosófico, como único capaz de coordenar o vivido com a reflexão na busca da compreensão do fenômeno educativo. Nesta compreensão, o mundo, as circunstâncias materiais e as relações concretas dos homens ficam na penumbra e perdem sua força de determinação no processo educativo, continuando o reducionismo.

<sup>2</sup> ROGERS, Carl R. *Tornar-se pessoa*. 2. ed. Lisboa, Moraes, 1973. p.62-3

<sup>3</sup> *Idem, ibidem*, p.183

<sup>4</sup> *Idem, ibidem*, p.313-30

Retomando a natureza e a especificidade do fenômeno educativo como processo de participação dos indivíduos concretos na produção da cultura (como produção dos meios de vida e da própria vida social) e de apropriação dos bens dessa produção, a educação não fica reduzida à participação e apropriação dos bens "espirituais", mas é vista na totalidade do fazer-se homem como síntese das relações sociais e enquanto indivíduos concretos inseridos e participantes destas relações, que envolvem também as formas de consciência e vida espiritual.

Neste sentido, pode-se falar de uma ciência da educação como ciência do processo objetivo de produção da vida social e enquanto processo de produção do próprio homem. Não mais ciência nos moldes das ciências "da natureza", mas ciência social e histórica, como ciência "antropológica" da produção do homem.

Este conhecimento científico é possível a partir da determinação das leis que, em determinado período histórico e em determinadas situações sociais, regem os fenômenos característicos do movimento social, no qual e a partir do qual se forma a consciência humana. Não se faz ciência, neste caso, dos fatos da consciência, mas dos fatos sócio-culturais-históricos e suas relações, pelos quais se dão os fatos da consciência. As leis do movimento social se tornam as leis básicas do processo educativo como um todo.

No processo global da educação a escola é uma mediação importante e mesmo indispensável no momento histórico. Aí estão presentes alguns determinantes que caracterizam a apropriação dos produtos do conhecimento científico e a participação nesta produção pelos indivíduos concretos. O conhecimento destes determinantes importa, como pressuposto amplo, na apropriação dos dados, entre outros, da sociologia do conhecimento, da sociologia política e da economia política.

Em sua especificidade de pedagogia escolar, a compreensão do processo educativo exige os conhecimentos, quer das relações interpessoais pela psicologia e psicossociologia, quer da atividade didática com as normas e leis que definem o processo de aprendizagem e sua condução.

---

A ciência da educação, determinada pela escola e outras organizações de educação que surgem em nosso tempo, implica a elaboração de uma teoria centrada na prática educativa que dê conta da compreensão global do processo educativo, ao mesmo tempo que seja capaz de incorporar e controlar criticamente as teorizações e as práticas das ciências que auxiliam aquela compreensão e apóiam o desenvolvimento da prática educativa.<sup>5</sup>

Esta ciência da educação não nega a colaboração das chamadas “ciências da educação”; ao contrário, esta lhe é imprescindível. Entretanto, ela não se reduz à somatória nem a uma simples resultante daquelas ciências, que adquiriram nova caracterização pelo trato específico que deram ao fenômeno educativo. Só é possível falar de ciência da educação quando esta abarcar a totalidade do fenômeno educativo com visão unitária e orgânica de suas relações, de seu movimento e de suas contradições. Isto se dará pela construção orgânica e crítica de “uma estrutura teórica suficientemente ampla e maleável”<sup>6</sup> que, partindo da prática social global, atinja a prática pedagógica, passando por mediações estudadas pelas várias ciências da sociedade e do homem em suas relações sociais e individuais.

## O FENÔMENO EDUCATIVO E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Tendo presentes a natureza e o conhecimento do fenômeno educativo acima descritos, aparece como plenamente justificável e de grande importância a existência de um curso onde se desenvolva sistematicamente o estudo desse fenômeno.

Diante da situação atual dos cursos de Pedagogia, que supostamente assumem esta tarefa, é imprescindível uma observação preliminar: há necessidade de questionar-se seu caráter exclusivamente profissionalizante. O estudo da educação se reduz e se empobrece ao ser cerceado

---

<sup>5</sup> ORLANDI, Luiz B. L. op. cit., p.14

<sup>6</sup> Idem, ibidem, p.15

pelos estreitos limites da prática pedagógica hoje existente. Seu significado abrangente visa a compreensão do fazer-se do homem no contexto da produção da vida social. É este significado que determina, com mais adequação, o seu caráter profissionalizante, contrapondo-se à prática existente marcada pela fragmentação e divisão das funções e pelo enclausuramento em si mesma.

Neste sentido, soa como inadequada a designação de “Curso de Preparação de Recursos Humanos para a Educação”, e mesmo a de “Curso de Pedagogia”, já que esta expressão está hoje muito marcada pelo significado de uma atividade restrita de caráter técnico.

O curso de Educação teria a preocupação de estudar criticamente o fenômeno da educação, buscando compreendê-lo em sua amplitude, com o intuito de fundamentar e esclarecer a prática dos educadores como capaz de colaborar com os homens concretos na produção dos meios de vida social. Para isso procuraria analisar e assimilar as contribuições das “ciências da educação”, ao mesmo tempo que teria o cuidado de instrumentalizar os agentes específicos, escolares e não-escolares, do processo educativo.

É importante insistir que a prática educativa só será suficiente para orientar o estudo da educação se superar a sua precariedade atual e sustentar, permanentemente, sua situação de prática dependente, vinculada à prática social. Sua força e significação estão em dependência da manutenção dos vínculos e relações com a prática social. Não faz sentido substituir a ilusão idealista, que considera o universo das idéias como desenvolvendo-se de modo independente e desligado de suas raízes situadas na prática social, pela ilusão praticista que vê todo conhecimento da educação mecanicamente determinado pela prática educativa imediata, seja de caráter transitório, como estágios ou levantamentos de situação, seja mesmo de caráter profissional.

Conseqüentemente, defendemos a existência de um novo curso de Educação que incorpore elementos profissionalizantes e que esteja dirigido aos educadores e àqueles que pretendem, acima de tudo, fazer da educação sua preocupação e objeto de estudo e pesquisa.

Entretanto, um outro problema, cuja abordagem se faz necessária e urgente no momento atual de busca de redefinição da formação profissional dos educadores, permanece em aberto: como encarar uma formação profissional específica para os diversos tipos de educadores dentro da escola, dentro do sistema geral de ensino e ainda dentro de outras organizações e movimentos que surgem fora do âmbito escolar.

O desenvolvimento dos estudos sobre a caracterização desses diversos tipos de educadores e sobre a especificidade de sua respectiva atuação no processo educativo deixa atrás de si a questão da validade da existência dessas mesmas especializações, segundo a variedade que hoje apresentam na escola. Como distinguir o supervisor escolar do diretor? Como o orientador educacional pode ter espaço mais amplo e significativo diante do coordenador ou orientador pedagógico?

Sem entrar nesta questão, que para nosso intento aqui tem menor relevância, pretendo levar em conta apenas a distinção mais importante que é a estabelecida entre a docência e a coordenação do conjunto do processo educativo escolar. Enfocarei alguns aspectos para reflexão e debate.

Ressalto um primeiro ponto polêmico: a docência é o núcleo determinante de todo o processo educativo que se passa na escola e, conseqüentemente, o professor, como especialista da docência, assume papel de relevância como o primeiro educador escolar. Na prática educativa mais comum isto não acontece. A polarização se faz ora em torno da administração interna da escola ou da administração das relações da escola com o sistema de ensino, ora em torno da preocupação pedagógica com o planejamento e organização do processo educativo ou com o desenvolvimento individual das personalidades dos educandos. Nestas tendências, assumem papel preponderante o diretor, o supervisor, o coordenador pedagógico ou o orientador educacional. O professor tem aí papel secundário, como secundária é vista a docência.

Encaminhemos a reflexão. A docência é comumente assimilada ao ensino como processo de transmissão da cultura no seu contexto de conteú-

do elaborado do conhecimento, ou seja, como reprodução do saber. Daí se conclui pelo caráter restrito e parcial do ensino e sua distinção do todo que é a educação.

Entretanto, ao se constatar no ensino o significado de educação intelectual, este adquire uma abrangência muito maior no sentido da formação do homem. Permito-me citar, neste sentido, um longo trecho de Bogdan Suchodolski:

“A educação intelectual assim concebida não forma exclusivamente o espírito, forma sobretudo o homem que se serve do espírito. Isto significa que, dentro da educação, é dada uma importância primordial a tudo que promove o interesse e as necessidades em matéria de conhecimentos, as inquietações e as questões intelectuais, a tensão da vontade que tende para a verdade e para a verificação dos juízos formulados; tudo isso faz com que a esfera intelectual na individualidade humana se torne dinâmica e viva, estimulante para o engajamento, interessante.

Neste sentido, preferimos falar hoje antes de tudo da educação intelectual. A educação pela ciência significa que a ciência se faz um elemento formador de toda a personalidade do homem e não somente da habilidade de seu espírito para assimilar e aplicar a ciência. A educação pela ciência é uma educação que deve se orientar para os diferentes aspectos da vida humana; deve despertar a curiosidade e surpresa, suscitar o interesse para os diferentes problemas e projetos exigindo que sejam realizados de modo sistemático e racional; deve dirigir a ação conforme a previsão científica e estabelecer os princípios da escolha e das decisões com o apoio de uma argumentação objetiva. (. . .)

A educação pela ciência é, por conseguinte, a educação do homem total, não somente em seus aspectos pessoais interiores, em suas tendências, mas também em seu papel social. Conseqüentemente, ela vai além da educação intelectual tradicional, que tinha o caráter da atividade orientada exclusivamente para um domínio limitado da vida, tratado separadamente e que praticamente era importante apenas para o domínio limitado da vida social. A abertura e o aprofundamento

---

da educação intelectual na educação pela ciência é uma grande e importante diretriz na transformação da educação tradicional em educação para o futuro. . .<sup>7</sup>

É importante não ler este texto com o espírito da pedagogia tradicional, cuidando de não fundamentar a educação pela ciência simplesmente no sentido que, ao atingir o espírito como realidade definidora do homem, atinge o homem todo. Importa ver o papel social e histórico da ciência na formação da cultura e da sociedade, e, assim, na formação do homem concreto.

A análise deste aspecto nos remete ao que foi colocado anteriormente. A participação do conhecimento elaborado não é simples reprodução do saber, mas incorpora a não-reprodução como momento de reelaboração e transformação.<sup>8</sup> O movimento da ciência não é meramente reprodutivo; contém, também, a força transformadora no seu envolvimento com a prática social e no processo de o homem construir seus meios de vida. Hoje, mais do que nunca, é marcante a interferência da ciência no modo de o homem organizar o mundo, a sociedade e sua vida.

Neste sentido, a docência, enquanto determinada pela sua ligação com a apropriação e participação na produção da ciência, tem lugar de grande importância no processo global da educação e é decisiva no processo escolar. A história mostra a escola, em suas origens, ligada à "sistematização e à expansão progressiva do uso da linguagem escrita"<sup>9</sup> e à autonomia que o saber vai adquirindo em relação à prática comum do dia-a-dia. O aprendizado deste saber de caráter elaborado, distante da prática e politicamente reservado a alguns, torna-se a característica da escola. Esta se afirma como agência específica do ensino na sociedade. Mesmo

---

<sup>7</sup> SUCHODOLSKI, Bogdan. L'éducation parallèle. In: UNESCO. L'éducation en devenir. Paris, 1975. p.153-4.

<sup>8</sup> MELLO, Guiomar N. de. Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Cortez, 1982. p.29-30.

<sup>9</sup> FAURE, Edgar. Apprendre à être. Paris, UNESCO, 1972. p.6.

quando, mais tarde, a sociedade e os educadores vão chamar a atenção para seu caráter mais abrangente de formadora do homem, a tarefa de ensino se mantém presente, com maior ou menor interferência, no processo escolar. Atualmente, com o desenvolvimento da compreensão de que a formação do homem é prioritariamente definida no âmbito geral da sociedade pela mediação decisiva da escola no aspecto da ciência, o ensino retoma seu lugar central no processo educativo escolar.

Esta predominância do ensino não anula e nem amesquinha as outras tarefas necessárias ao bom desenvolvimento do processo educativo escolar. A necessidade da existência da ação coordenadora deste processo, caracterizada como atividade não-docente, é uma exigência relativa das situações concretas das escolas. Não se contesta a presença, na escola, de educadores dedicados a esta tarefa. Continua, entretanto, em aberto a questão da necessidade de uma formação específica para o exercício desta tarefa.

A necessidade de uma formação teórica e de seu aprofundamento progressivo não é suficiente para exigir uma prévia formação especializada para o exercício de tarefas não-docentes, pois ela é exigida para todo educador como formação prévia que deve desenvolver-se de diversos modos, simultaneamente com o exercício da prática educativa. O fato de que, na prática, tal formação não atinge o conjunto dos educadores, não pode ser aduzido como justificativa para que alguns a recebam, pois isto confirmaria uma situação que está reconhecidamente distorcida.

O desenvolvimento da sociedade e de seu conhecimento postula que o conhecimento do fenômeno educativo seja também desenvolvido e aprofundado continuamente. Neste sentido, faz-se necessária a existência de grupos de educadores que se dediquem, com especial esforço, a esta tarefa. Entretanto, tal tarefa não tem relação de exclusividade ou mesmo de necessidade com a tarefa de coordenação do processo educativo escolar.

Se analisarmos a tarefa de coordenação, enquanto prática diversificada em relação à docência, constataremos que o aprofundamento teórico

---

em aspectos específicos daquela prática se faz necessário, assim como a aquisição de certas habilidades apropriadas.

Diante disso, o problema se desloca para a questão: se tal aprofundamento teórico e tal aquisição de habilidades exigem que a formação especializada seja prévia ou se não é suficiente e desejável que seja feita durante o exercício da própria tarefa de coordenação. Sem querer marcar a semelhança, talvez a prática gerencial nas empresas poderia ajudar-nos a ver, ao menos em parte, alguns caminhos como, por exemplo, cursos especiais de curta duração para tais educadores que já assumiram aquela tarefa.

Este encaminhamento irá se articular com outro aspecto, que é o caráter político das tarefas de coordenação do processo educativo, nas relações internas e externas à escola. A ninguém escapa que elas encarnam o exercício do poder e sua centralização, desvirtuando o próprio significado daquele processo que exige a colaboração, a co-participação e a co-gestão pelo menos pedagógica. As decisões pedagógicas não podem ser tomadas apenas por alguns dos educadores envolvidos no processo. Além disso, os coordenadores representam, muitas vezes, os interesses

imediatos daqueles que comandam o sistema geral de ensino na rede pública ou da entidade mantenedora na rede particular.

A formação prévia de tais coordenadores restringiria a alguns a possibilidade do exercício da coordenação do processo educativo. Ainda mais, se tal formação fosse a única dada a esses educadores, eles estariam previamente destinados e ungidos com exclusividade para o poder, formando um corpo de elite entre os educadores. Isto facilitaria o distanciamento dos docentes e os tornaria mais vulneráveis à manipulação.

A qualificação e competência técnica para atuar no processo educativo como um todo é uma exigência para todo professor e a possibilidade e chance de assumir a tarefa de coordenação deveria estar garantida para todos.

As formas concretas, e talvez transitórias, de realizar tais propostas ainda estão a desafiar a criatividade dos educadores. O que importa é não se fechar em propostas abstratas, mas ter a coragem da prática, mesmo quando fira interesses corporativistas imediatos ou ponha em perigo a situação adquirida e ciosamente guardada diante das preocupações e incertezas que pairam sobre a vida dos educadores brasileiros.