

Trabalho apresentado no seminário "Problemas epistemológicos de las ciencias de la educación", Salamanca, fevereiro de 1977. Publicado in A. Escolano, V. Sánchez de Zabala, M. Fernández Pérez, M. A. Quintanilha, R. Castro, J. G. Carrasco, J. Ortega, A. Pérez e J. Gimeno (colaboradores), *Epistemología y Educación*, Ediciones Sígueme, Salamanca, 1978. Traduzido por Horacio González e publicado com a devida autorização.

EXPLICAÇÃO, NORMA E UTOPIA NAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

José Gimeno Sacristán

RESUMO

O texto procura realizar uma crítica das ciências da educação, sugerindo que estas ainda não formam um corpo homogêneo, ou seja, não integram uma teoria geral da educação. O artigo identifica nas ciências da educação três componentes: a explicação, a normatividade e a utopia. Examinando cada um deles e suas interrelações, o autor sugere caminhos para o desenvolvimento de uma teoria sobre um objeto que ele vê como fundamentalmente aberto.

SUMMARY

The author develops a critical analysis of the sciences of education, suggesting that they still do not constitute a homogeneous corpus, that is, they do not integrate a general theory of education. Three components are identified in the sciences of education: explanation, normativity, and utopia. Though the examination of each of them and of their interrelations, the author suggest paths for the development of a theory about an object that he sees as basically open.

Ao realizar a crítica interna a um determinado conteúdo científico, partimos inevitavelmente de um estado de coisas dado e, por isso, quando essa crítica é de ordem epistemológica, converte-se em filtro dos conhecimentos científicos já possuídos e em guia orientador para seu desenvolvimento posterior. Passa a ser, pois, elemento de expansão da própria ciência. Por esta razão, adentrarmos a crítica epistemológica das ciências da educação supõe embeber nos próprios conhecimentos que hoje as constituem. Ao assomar ao panorama pedagógico-científico temos uma sensação de estar perante algo heterogêneo, por vezes disperso, sem uma unidade que dê coerência a todo o conjunto. Poderíamos pensar, considerando a distinção que faz Bunge, que as teorias educativas desenvolveram-se mais em extensão que em pro-

fundidade. As ciências da educação acolhem grande quantidade de "pequenas" teorias carentes de coerência e de dedutibilidade interna. Esta apreciação pode explicar-se pela simples razão de que as ciências de educação cresceram ao amparo de outras ciências auxiliares, mas não integraram essas contribuições interdisciplinares em um esquema teórico próprio. Além disso temos de levar em conta a complexidade do objeto do qual se ocupam e a falta de fusão entre os conhecimentos que são obtidos por métodos científicos bem diferentes.

Por estas e outras razões, certamente estamos longe de possuir uma ciência hierarquizada e medianamente estruturada, até o ponto de nos permitir entrelaçar os postulados que a compõem, passando de uns para outros na busca de uma teoria geral da educação.

No entanto, à parte essas dificuldades, que se explicariam pela dinâmica histórica de seu desenvolvimento, acredito que temos que considerar uma série de peculiaridades próprias de nosso caso, provocadas pela própria natureza do objeto educação e pela "utilidade" que as ciências da educação tenham para conformar esse objeto.

Depois dessas considerações prévias, e antes de me centrar definitivamente no objeto desta comunicação, quisera explicitar minha própria postura diante do objeto mesmo de nossas ciências. Se quisermos, esta tomada de posição prévia é de tipo ideológico e, portanto, discutível. Parece-me, porém, que há razões evidentes para estar de acordo com o que vou dizer: considero que a educação, como prática, apresenta um duplo aspecto claramente diferenciado, embora com interrelações evidentes. Por uma parte, a educação mostra-se como reprodutora de estágios culturais atingidos e, por outra parte, mostra-se como inovadora da cultura, tanto de uma perspectiva individual como do ponto de vista social. Penso que se deve levar em conta essa dupla funcionalidade no momento de discutir a entidade científica do conhecimento que quer penetrar no objeto educação, porque pode ser que tenha uma série de implicações de que não somos conscientes, e convém ter presente essa polaridade para perscrutar a validade desse conhecimento.

Admitir que a educação possui uma funcionalidade inovadora supõe caracterizar a realidade e o homem mesmo como objetos abertos à expansão, sendo a prática da educação a encarregada de potenciar essa expansão. Isto é, o objeto mesmo da educação é um objeto aberto. Por isso é que iremos captando sua essência à medida que o vamos perseguindo com a prática educativa, interpretando-o ao mesmo tempo que se vai condensando no decurso de uma experiência. Essa peculiaridade dá às ciências da educação uma caracterização particular: a de serem radicalmente inconclusas. Este caráter aberto de toda ciência se justifica pela limitação de nosso poder para captar a realidade, o que dá um ar de provisoriedade aos conhecimentos científicos, os quais vão-se revisando à medida que se vão contrastando as teorias. Mas no caso das ciências da educação, além dessa inconclusão própria da ciência que vai se aproximando paulatinamente do objeto de que se ocupa, dá-se a inconclusão no sentido de que é o objeto mesmo quem vai se gerando no curso da experiência dos homens, como indivíduos e como conjunto. Digamos que as ciências vão em busca da captação da realidade, que de alguma forma se pressupõe existente, por meio de suas formulações teóricas, embora pelo momento apenas se considere como realidade aquela que essas mesmas ciências captam. Todavia, a realidade objetual das ciências que se ocupam do objeto educação somente podem fazer essa presunção de um objeto preexistente, enquanto a educação é um objeto reproduzível. A própria prática da educação vai criando o objeto educação.

Levando em conta essa peculiaridade que vem condicionada, como dizíamos, pela própria natureza do objeto educação, passamos agora a considerar o arcabouço das ciências da educação de acordo com três componentes essenciais nelas: a explicação, a normatividade e a utopia. As ciências da educação contêm explicações so-

bre a totalidade ou partes do objeto educação, ocupam-se de configurar uma tecnologia normativa tendo em vista conseguir seu objeto próprio, e, dado seu caráter expansivo, propõem-se aumentar os limites das capacidades humanas e da cultura; por isso dizemos que têm um componente utópico, inovador e prepositivo. Creio que convém considerar as interrelações que dentro de nossas ciências se estabelecem entre estes três pontos de referência e como se projetam em cada uma das teorias que aspiram a constituir um quadro geral científico.

Ao considerarmos os conteúdos que hoje formam o que chamamos ciência da educação, perceberemos que boa parte deles pretendem dar conta da *realidade* factual do objeto educação, seja adotando um esquema genético, um quadro funcionalista, um método estatístico-descritivo ou de simples causalidade lógica. Ainda que, a dizer verdade, abundam mais as teorias fenomenológicas que as interpretativas. Mas em qualquer caso se pretende encontrar uma explicação do objeto educativo já configurado. Explicamos a educação tal como consideramos que se realiza. Seguramente, esta atitude potencia o aproveitamento dos conhecimentos das ciências auxiliares que se movem mais no terreno do descritivo; que nós, os pedagogos, aceitaríamos como a essência real do fenômeno. Por isso, afirmava que nesta ocasião nos dirigimos à compreensão do espaço objetual da educação já configurado. Poderíamos citar múltiplos exemplos que refletem esta situação, como seria o caso da busca de pautas genéticas que expliquem a aquisição de qualquer qualidade humana, a descrição fenomenológica do aprendizado escolar, as causas de uma determinada inadaptabilidade escolar, etc.. Este tipo de conhecimento que quer nos dar conta de como se configura a realidade da educação é certamente útil. Considero porém que correríamos um risco importante se estes modelos de pensamento caracterizassem predominantemente os conteúdos das ciências pedagógicas.

1. Podemos crer que as ciências da educação são uma tentativa de explicar, através de diversos modelos conceituais, o conteúdo do objeto educação, admitindo implicitamente que tal objetivo é uma realidade que está diante de nós e espera ser compreendida. Da mesma forma que as leis da física captam a essência de inumeráveis forças que realmente agem no universo, independentemente de que as conheçamos ou não, podemos cair na parcialização que supõe aspirar a uma teoria que capte a parte do objeto da educação que temos aí presente e que espera que encontremos o esquema preciso, a idéia genial que dê com sua essência constitutiva. No caso das ciências humanas, não há de se esquecer que essa empreitada somente acolhe a parte do objeto já realizado e as leis que regem sua realização tal como o apreciamos realizadas. Mas se é certo que devemos procurar tal objeto, não podemos esquecer que o objeto que nos ocupa é um objeto que se cria no decurso de sua realização. Somente podemos aspirar a um conhecimento definitivo sobre a essência do objeto educação na medida que se pressupõe a dito objeto como algo definitivamente configurado, preexistente, reproduzível.

2. Exagerar um atitude deste tipo significa dar total predomínio ao aspecto reprodutivo da educação (como prática), em detrimento da funcionalidade criadora.

Isso suporia que a realidade já configurada que tratamos de apreender por meio de uma teoria explicativa se converte no modelo que queremos reproduzir. Poderíamos ficar tentados a propagar a harmonia que descobrimos perscrutando o mundo que nos rodeia, a realidade já configurada ante nós como padrão universal. Neste sentido, é sintoma muito claro o fato de que em pedagogia se queiram obter normas de atuação visando comandar uma realidade partindo dos conhecimentos que se retiram da realidade que nos circunda. Este perigo se acentua quando a metodologia que dá lugar aos conhecimentos é eminentemente positivista. Não se pode esquecer que essa realidade que detetamos é uma realidade causada por determinadas formas que têm contribuído para sua configuração. Essa realidade é contingente. Em todo caso, devemos conhecer as forças que a produzem para melhor comandá-las posteriormente, enquanto possuímos os segredos de sua dinâmica interna. Mas disto a tomar a referida realidade como reflexo da única realidade possível há uma distância que não seria procedente percorrer. Como dizia, é assim como a prática educativa se converte em meramente reprodutiva nas suas intenções implícitas, em detrimento dos aspectos criadores. Além do que, deveria considerar-se uma limitação de ordem metodológica nessa mesma tentativa. Refiro-me a que a captação da realidade se realiza através de uma filtragem própria do método que se empregue e dos conceitos que guiam nosso próprio pensamento. A realidade detetada não seria senão a porção da realidade que nos permite o próprio método científico que empreguemos. Como afirmava Heinsberg, "devemos lembrar que aquilo que observamos não é a natureza em si mesma, mas a natureza exposta a nossos métodos interrogativos". A realidade detetada é o sentido que adjudicamos à realidade que se filtra através do método de pesquisa.

3. Lembramos que a educação como prática diz respeito a uma funcionalidade criadora do próprio objeto da educação, visando à configuração do homem e da cultura. Este propósito marca uma parcela do objeto potencial que pertence ao futuro e requer ser guiado adequadamente. E aqui é onde surge a dificuldade: de que serve o conhecimento possuído no momento de nos munirmos de uma tecnologia que procure essa parcela do objeto educativo ainda não configurada? As ciências da educação, além de compreenderem o objeto de que se ocupam, têm a originalidade de pretender conseguir a realização de seu próprio conteúdo. No entanto, podem buscar o objeto pretendido se apoiando no conhecimento do objeto já configurado?

Se o objeto educativo a configurar se apóia no conhecimento sobre o objeto configurado, corremos o risco de polarizar o conteúdo da prática educativa em seu aspecto reprodutor. A realidade pedagógica detetada tem sido comandada por uma série de forças; modelar a realidade que queremos conseguir com modelos científicos obtidos exclusivamente da análise de uma realidade preexistente é deixar que as forças que configuraram a realidade continuem a fazê-lo. Isto pode ser ou não conveniente como prática educacional.

Por isto, a normatividade pedagógica tem de se iluminar com o componente utópico das próprias ciências da educação. Contrariamente, em se querendo fazer

da prática pedagógica uma tecnologia científica, almejar-se-á deduzir diretamente a normatividade pedagógica dos conteúdos científico-explicativos obtidos da análise de uma realidade. Isto apenas seria válido se aceitássemos a realidade vigente como um modelo a propagar, uma vez considerada a bondade do mesmo. Quando se quer estabelecer uma normatividade pedagógica deste tipo, de algum modo está se aceitando o caráter "concluído" do objeto educativo.

A normatividade é uma componente básica nas ciências da educação, dado que pretendem reger o processo educativo, mantendo uma direção no mesmo, que se considera a mais acertada por múltiplas razões que não é o caso comentar agora. A técnica pedagógica procura a eficiência. Mas a técnica pedagógica não pode se estabelecer em função da eficiência, tal como se entenderia nas ciências físicas, por exemplo. A técnica pedagógica não pode ser qualificada como acertada simplesmente por "critérios científicos". Em um laboratório químico, tratamos de produzir um determinado estado de coisas na matéria guiados pela própria ciência química. De igual modo poderíamos produzir uma máquina eficiente manipulando inteligentemente as leis da física. Mas em nosso caso, há duas razões fundamentais para não poder fundamentar uma normatividade pedagógica desse tipo: primeiramente, como já indicamos anteriormente, porque todo conhecimento é dependente de alguma forma do método científico que o produziu. Em segundo lugar, os conhecimentos adquiridos e validados a respeito de determinada realidade somente podem ser válidos para basear uma atividade normativa no caso de que a prática que planejamos vise a criar uma realidade semelhante aquela outra prática na que se validou o conhecimento.

Por uma parte, pois, admitimos que o conhecimento científico é limitado, a partir do começo em que é filtrado através de um método que seguramente realiza uma seleção da realidade que estuda. Desçamos da abstração ao campo da exemplificação. Depois da elaboração de uma teoria do aprendizado de acordo com o esquema do condicionamento operante, podemos estabelecer uma série de leis e provar que seu cumprimento é certo no âmbito dos aprendizados escolares. Uma dessas leis poderia ser, por exemplo, que o aprendizado tem mais possibilidades de ocorrer se administrarmos corretamente um repertório de recompensas que afixam as respostas que se consideram corretas. Esse mecanismo tem sido comprovado sobejamente tanto em animais como em seres humanos. Podemos dizer que possuímos uma teoria sobre o aprendizado validada empiricamente em uma determinada circunstância. Uma vez que temos essa teoria validada, podemos nos perguntar de que nos serve no momento de planejar uma atuação didática para obter alguns objetivos de aprendizado. E bem, dentro do contexto dessa teoria poderiam se tomar umas normas claramente congruentes com as leis científicas do aprendizado operante. Mas é bem sabido que a teoria do aprendizado operante representa um modelo teórico de "caixa preta" que não leva em consideração mais do que as variáveis sobre as que podem se obter observações precisas. Como máximo, pressupõem-se umas variáveis intermédias que não chegam a abranger as exigências de uma teoria interpretativa. Com esse esquema científico se

capta a parte da realidade sobre a fenomenologia do aprendizado que cabe dentro das possibilidades do próprio método que se emprega. As motivações para aprender são as motivações do reforço. E se analisarmos a realidade educativa de nossas instituições escolares veremos que realmente a teoria e suas leis funcionam adequadamente, nos ajudando a compreender parte dessa realidade. A partir do momento em que se renuncia a compreender os mecanismos internos da "caixa", é evidente que não se vai encontrá-los. Estaria justificada uma normatividade pedagógica derivada "literalmente" dessa teoria científica, como é, por exemplo, a técnica de modificação de conduta, o aprendizado baseado em reforços que não inspirem aversão, etc? Creio que se compusermos um programa normativo baseado apenas nestes pressupostos científicos, esqueceremos que almejamos comandar uma realidade com base em um conhecimento muito parcial dela (limitação proveniente do método) e além do que esqueceremos, por exemplo, que os reforços positivos em educação, como recompensas extrínsecas, são sobretudo necessários quando não se podem aproveitar motivos intrínsecos de aprendizado. Basear uma tecnologia da educação nessa teoria do aprendizado e nada mais do que nela, suporia aceitar que o aprendizado escolar não é interessante por si mesmo, o que, se pode ser certo nas atuais circunstâncias, haveria que tratar de que não fosse assim. De tal maneira, a normatividade derivada de um conhecimento como este que comentamos, converte-se no propagador da realidade educativa que serve de modelo para inspirar a teoria científica e na qual se valida essa mesma normativa. A norma não pode ser a mera projeção prática do conhecimento retirado de uma circunstância, a aplicação de uma teoria validada em uma situação precisa que é configurada por uma série de variáveis contingentes do ponto de vista histórico.

Vimos rapidamente um exemplo, e poderíamos passar muitíssimos mais, que se encontram facilmente quando se vincula um conhecimento qualquer como uma projeção prática do mesmo. O componente valorativo, próprio do aspecto utópico, necessário em toda pedagogia, é o encarregado de selecionar as dimensões válidas das não válidas na translação que se faça do componente explicativo ao normativo.

Em contraposição a outras ciências, as ciências da educação não é que não possam já se despojar de um certo componente ideológico próprio de todo trabalho científico, mas esse mesmo componente é o que as justifica. As ciências da educação supõem a aspiração a um estado que é pretendido, não real, e sua tecnologia valida-se em função da eficácia que progride pelo caminho marcado pelo componente aperfeiçoador. Convenhamos em que esta problemática afeta de maneira muito desigual as distintas ciências da educação e a aspectos concretos dentro de uma mesma ciência. Aqui nada se faz senão anunciar o problema em toda sua amplitude, que mais tarde teria de se nuançar para cada aspecto concreto. Mas agora este trabalho é muito ambicioso.

A força desse componente utópico é a que deve

comandar a parte do objeto ainda não configurado, embora ajudado por outros conhecimentos teóricos, mas não unicamente por eles. O conhecimento é base necessária da técnica pedagógica, mas não suficiente, porque deve incorporar elementos de valor. A técnica pedagógica não é pura técnica, mas uma técnica valorizada como a mais adequada para algo e em função de valores que sintetizam certas aspirações. Todavia, não acredito que devido a isto devamos qualificar a pedagogia como a-científica, mas vemos a necessidade de entrever para ela um modelo de cientificidade próprio das ciências humanas em geral, apenas que com a particularidade de que se trata de comandar a criação do objeto que elas mesmas estudam. De certa forma, como afirma M. Belth, a educação passa a ser "matéria de matérias".

Toda esta peculiaridade científica que se nos anuncia, exige inevitavelmente uma aproximação entre a teoria e a ação, pela simples razão de que é a própria prática pedagógica a que cria o espaço objetual científico a ser estudado. Aproveitamos a parte da utopia realizada, aprofundamos em seu conhecimento e o incorporamos ao conhecimento sobre o objeto já configurado, reproduzível, mas ao mesmo tempo devemos pretender uma abertura constante desse objeto para o qual dispomos de uma técnica que nunca pode ter a eficiência de qualquer técnica que se baseia sobre um conhecimento seguro, sobre uma realidade medianamente estável. A razão está em que essa técnica incorpora o elemento utópico. E como bem dizíamos, as ciências da educação mostram desse modo sua essência inconclusa, perseguindo a sombra que elas mesmas têm de ir criando.

A imprescindível união da teoria com a ação está assentada nessa peculiaridade. A própria ação ir-nos-á proporcionando as pistas para penetrar em um objeto tão complexo. Essa ação não se pode reduzir a espontaneísmo, embora nunca devesse ser uma realização proveniente das diretrizes de um plano rigidamente traçado, mas de um programa que vai se reorientando à medida que vai confrontando as realizações com as próprias previsões. Precisamente, é na realização da norma onde comprovamos a inutilidade de toda norma concebida em abstrato, como algo monolítico e definido. Ao criar o objeto que pretende, pode pôr de manifesto suas próprias frestas, ao mesmo tempo que vai desvendando a própria realidade. A conexão entre a pesquisa e a ação pedagógica é condição de progresso do conhecimento científico sobre o objeto das ciências da educação, da validação do mesmo e da criação da realidade, dando assim cumprimento ao veio inovador que inevitavelmente faz parte do fato educacional.

Acredito que este esquema que apresentamos requer cuidadoso estudo das projeções que encontra nos diversos componentes da ciência pedagógica, pensando que, de algum modo, são três as dimensões de todos eles, com desigual peso conforme as ocasiões, mas de inevitável colocação, a partir do momento em que a teoria pedagógica tende a se projetar na ação e vai ser essa ação que dará motivos à criação teórica.