

Maria Amélia Santoro Franco

ANTIPEDAGOGISMO

RESUMO:

O antipedagogismo é um conceito não muito usual na história da pedagogia ocidental. Sua prática pode ser entendida como uma reação/uma resistência ou um movimento que ocorre em contraposição a um pedagogismo. Pedagogismo, por sua vez, é considerado, no Brasil, um termo quase que pejorativo para identificar um excesso de doutrina pedagógica; um excesso de prática pedagógica que impede ou anula a reflexão; uma deturpação das intenções iniciais de uma doutrina pedagógica. O presente artigo busca na história da Pedagogia identificar alguns movimentos que podem ser considerados como antipedagogistas, pois configuraram-se como contraposição às doutrinas vigentes da época; a seguir, foca nos movimentos mais marcantes que contrapontuaram a pedagogia brasileira no século XX e conclui considerando que os movimentos antipedagogistas funcionaram como alavancas para a transformação das práticas pedagógicas e que devem ser compreendidos na perspectiva da totalidade, como sínteses de múltiplas determinações.

Palavras-chave: Pedagogismo. Antipedagogismo. Práticas Pedagógicas. Pedagogia.

* Doutora em Educação
pela USP (2001)

ANTI-PEDAGOGISM

ABSTRACT

The anti-pedagogism is a not very usual concept in the history of Western education. This practice can be understood as a reaction / resistance or movement that occurs as opposed to a pedagogism. The term Pedagogism is considered, in Brazil, as almost derogatory to identify an excess of educational teaching; an excess of pedagogical practice that prevents or cancels the reflection; a perversion of the original intent of a pedagogical doctrine. This article seeks in the history of Pedagogy to identify some movements that can be considered as anti-pedagogism, as they take shape as opposed to the existing doctrines of the time; then it focuses on the most significant movements that countered the Brazilian pedagogy in the twentieth century and we come to a conclusion that the anti-pedagogism movements functioned as levers for the transformation of teaching practices and should be understood in the perspective of totality, as multiple determinations syntheses.

Keywords: Pedagogism, anti-pedagogism, pedagogical practices, pedagogy.

ANTIPEDAGOGISMO

RESUMEN

El antipedagogismo es un concepto no muy habitual en la historia de la pedagogía occidental. Su práctica puede considerarse como una reacción/resistencia o un movimiento que ocurre en oposición a un pedagogismo. Pedagogismo, a su vez, se considera, en Brasil, un término casi despectivo para identificar un exceso de doctrina pedagógica; un exceso de práctica pedagógica que previene o cancela la reflexión; una deformación de las intenciones originales de una doctrina pedagógica. Este artículo busca identificar, en la historia de la Pedagogía, algunos movimientos que se pueden considerar como antipedagogistas, ya que se configuran en oposición a las doctrinas existentes de la época; a continuación, se centra en los movimientos más significativos que se opusieron a la pedagogía de Brasil en el siglo XX y llega a la conclusión que los movimientos antipedagogistas funcionaron como palancas para la transformación de las prácticas pedagógicas y deben ser entendidas en la perspectiva de la totalidad, como síntesis de múltiples determinaciones.

Palabras clave: pedagogismo; antipedagogismo; prácticas pedagógicas; pedagogía

ANTIPÉDAGOGISME

RÉSUMÉ

L'antipédagogisme est un concept pas très habituel dans l'histoire de la pédagogie occidentale. Sa pratique peut être comprise comme une réaction/ résistance ou un mouvement qui se produit contre un pédagogisme. Le pédagogisme est considéré, au Brésil, comme un terme presque péjoratif pour identifier un excès de doctrine pédagogique ; un excès de pratique pédagogique qui empêche ou annule la réflexion; une déturpation des intentions initiales d'une doctrine pédagogique. Cet article cherche dans l'histoire de la pédagogie identifier quelques mouvements qui peut être considéré comme antipédagogiste, car est configuré comme une contraposition par rapport à des doctrines courantes de l'époque ; ensuite il se concentre sur les mouvements plus importants qui se sont opposé à pédagogie brésilienne du XX ème siècle et il a conclu considérant que les mouvements antipédagogistes ont fonctionné comme des leviers pour la transformation des pratiques pédagogiques et qui doivent être compris dans la perspective de la totalité, comme synthèse de multiples déterminations.

Mots-clés: pédagogisme ; antipédagogisme ; pratiques pédagogiques ; pédagogie.

I.

O PEDAGOGISMO EM SUAS diferentes manifestações pode ser compreendido como deturpação ou usurpação daquilo que é considerado como pedagógico num determinado tempo e espaço social. O pedagógico é, por sua vez, o ideal educativo preconizado por teorias pedagógicas aceitas e utilizadas por um determinado contexto histórico-social. Pedagogismo seria o excesso de utilização de uma teoria pedagógica e/ou deturpações e desvios das intencionalidades iniciais postas por essa teoria ou pelas práticas pedagógicas vigentes, supostamente decorrentes dessa teoria. O antipedagogismo é a reação, sob forma de movimentos e/ou teorias, que se insurgem frente ao que é considerado como pedagogismo.

O sentido de pedagógico tem variado em tempos e espaços históricos. Durkheim (1985, p. 51) identifica três sentidos à noção de pedagógico: a) o pedagógico como resultante da arte do educador; b) o pedagógico como reflexão sobre a ação educativa e c) o pedagógico como doutrina educacional. Para o autor, a segunda concepção é a que mais esclarece o sentido da pedagogia que consiste, segundo o mesmo, *em uma certa maneira de refletir sobre as coisas da educação*. Essa maneira de refletir tem produzido diferentes configurações ao pedagógico: uma configuração filosófica, cuja especificidade é a proposição de ideais educativos; outra configuração, mais tecnicista, cuja dimensão volta-se para uma proposição de procedimentos à prática educativa e uma terceira, mais crítica-dialética, que pressupõe uma reflexão para compreender e transformar a práxis educativa.

No entanto, essas formas vão se amalgamando e tomando contornos em cada tempo histórico, mas, em todos os casos, cabe ao pedagógico ser a instância de reflexão e de transformação das práticas escolares. O pedagogismo seria o excesso de teorias, congelando e reificando as práticas; a ausência de reflexão na aplicação de teorias sobre a prática e/ ou ainda poderia ser uma interpretação exagerada ou desvirtuada de tais teorias. O antipedagogismo é a reação a estes pedagogismos.

II.

Schmied-Kowarzik (1983) analisa a dialética da experiência da situação educacional como diretriz para a ação educativa. Ele diz que todo educador precisa reconhecer e dominar educacionalmente as situações educativas e suas exigências e que capacitar o educador nesse sentido é a tarefa primeira das ações pedagógicas. Dominar as situações educativas não significa que o professor deva ser apenas treinado em habilidades e competências, como poderia pressupor a pedagogia científica clássica. Dominar suas exigências não significa submeter-se às exigências das circunstâncias, mas estar preparado para percebê-las e agir a partir delas. Dominar as situações educativas significa que o professor e o gestor pedagógico precisam estar criticamente avaliando e transformando os movimentos dialéticos da práxis.

Realce-se então que o pedagógico é permeado pela dialética da experiência, portanto sujeito a interpretações, críticas e relações de poder. Durkheim (1985 p. 79) afirma que os pedagogos *são espíritos revolucionários, insurgidos contra os usos de seus contemporâneos* (1985, p. 77) e que se esforçam para anular o passado e construir o novo, reafirmando que a Pedagogia, na verdade, não estuda os sistemas de educação, mas reflete sobre eles, para fornecer à atividade do educador as ideias que o orientam. O específico do pedagógico é a esfera da reflexão.

Fabre (2002), ao analisar os posicionamentos de Durkheim, irá nos fazer caminhar um pouco mais nessa análise. Diz esse autor que a prática não depende da ciência, mas sim da prudência. Diz que “entre o racional e o irracional, é preciso colocar, para compreender a ação, um domínio intermediário, o do razoável” (2002, p. 104).

Esse razoável seria a prudência, vista como a capacidade de decidir convenientemente o que é bom para si mesmo e para os outros. A prudência tem a ver com a capacidade de deliberar. Segundo Fabre (2002, p. 105), a pedagogia seria, portanto, “uma reflexão prudente, não científica, sobre as práticas educativas, em vista de melhorá-las”.

O pedagógico é, portanto, a instância para instaurar, incentivar, produzir constantemente um processo reflexivo, prudente, sobre todas as ações da escola e da sociedade com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas. Esse processo reflexivo deveria abranger todo o coletivo da escola e da comunidade social e se repercutir por todo ambiente escolar, mas nem sempre isso ocorre e surgem pedagogismos e anti-pedagogismos na dialética da realidade social.

Essa tarefa de organizar a prática do pedagógico envolve posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica, essa é uma ação política, ética e comprometida e que frutifica em ambientes coletivamente engajados com os pressupostos pedagógicos assumidos coletivamente. Configura-se como um jogo de poder onde forças conservadoras e progressistas ativam-se mutuamente.

O pedagógico não existe em uma esfera de abstração. Ele toma corpo, adquire concretude, apenas no coletivo esclarecido de um grupo. De nada adiantam as intenções corporificadas num projeto de escola enquanto um discurso escrito ou falado. É preciso que essas intenções sejam tomadas pelo grupo todo, apropriadas pelo coletivo, num processo contínuo de busca de convergência e negociação de projetos e ações. Pedagogismos e antipedagogismos enfrentam-se e digladiam-se continuamente nas práticas sociais. Pode-se observar, na história da pedagogia, que as tensões entre pedagogismos e antipedagogismos foram os motores da evolução dessa ciência.

III.

Os movimentos dialéticos de pedagogismos e antipedagogismos têm construído a história da pedagogia, tanto no mundo quanto no Brasil. O sentido de pedagógico como reflexão, que impregna e configura a concepção de pedagogia, somente pode ser assim caracterizada a partir do século XVII. A partir dos gregos, passando pela Idade Média e pelo Renascimento, ainda não há pedagogia no sentido estrito: as sociedades tradicionais educavam os povos, mas não estabeleciam reflexão pedagógica (GAUTHIER e TARDIF, 2010). Portanto não há pedagogismos, nem antipe-

dagogismo, assim expressos, antes do século XVII. A Reforma, através do protesto de Lutero, será talvez o primeiro movimento contra o pedagogismo doutrinário da igreja católica. O movimento reformista irá por sua vez desencadear processos na igreja católica com vistas à construção de caminhos pedagógicos para a evangelização, através da formação da comunidade dos jesuítas. Neste sentido, o jesuitismo pode ser considerado também um movimento antipedagoga, combatendo o avanço do protestantismo da época. Por outro lado, o protestantismo já surgiu como um outro antipedagogismo. Ambos combatem e lutam por seus propósitos e nesse embate a escola sai ganhando o mundo e se expandindo por diversos espaços e tempos.

Nesse embate, caminhará a pedagogia, de um lado consagrada por Comenius e sua obra *Didáctica Magna* e, de outro lado, caminham os jesuítas, que após 30 anos de prática constroem sua mais conhecida publicação, a *Ratio Studiorum*. A estrutura das práticas pedagógicas iniciais estruturadas nestes textos compõem o que se denomina como tradicional na prática pedagógica: o método; a ordem; a organização e a disciplina.

Pode-se afirmar que no embate entre católicos e protestantes quem sai ganhando é o movimento pela escolarização do povo. Essa expansão de alunos em diferentes escolas traz à tona o problema pedagógico essencial: *como, para quê, o que e para quem ensinar?* Para resolver a essas questões recorre-se a modos de pensar e fazer a educação. Portanto, recorre-se a uma *pedagogia!* Recorre-se ao pedagógico como processo de gerir a educação dos povos.

Deve-se destacar que no século XVII a tensão entre os projetos diferentes entre católicos (pedagogismo) e protestantes (antipedagogismo) produz uma revolução nas incipientes práticas pedagógicas. Pode-se dizer que a prática escolar foi organizada nesse século e teve em Comenius um grande protagonista, contrapontado por movimentos da sociedade católica e dos jesuítas em decorrência.

A educação se expande, os caminhos da escola se ampliam e novos movimentos vão se colocar em contrapontos aos pedagogismos da época. Assim, já no século seguinte, no século das luzes, ou seja, sec. XVIII, um século onde a razão se coloca como protagonista da

história, produzindo transformações especialmente nas artes, ciência e técnicas, surge Jean Jacques Rousseau realizando uma verdadeira revolução na Pedagogia da época ao colocar a criança no centro da questão pedagógica e ao pontuar a política como fundamento da Pedagogia. Seria Rousseau um novo antipedagogo? Dentro da perspectiva que aqui estamos analisando, Rousseau foi um antipedagogo que se contrapôs à pedagogia da época e fez propostas e teorias que vão impregnar a história da pedagogia. Suas propostas pedagógicas favorecem movimentos de cisão: razão sobrepõe-se à fé e a grande questão que ele coloca para a educação é a de que a razão precisa ser desenvolvida e incorporada à existência. O exercício da razão não ocorre espontaneamente; há a necessidade de buscar instrumentos que a desenvolvam. Assim, as práticas educativas serão pensadas na perspectiva de possibilitar uma nova forma do sujeito portar-se no mundo: não mais de forma contemplativa, mas de forma ativa. Como afirmam Gauthier e Tardif (2010, p. 155), a instrução, nesse momento histórico, não consiste apenas em aprender a ler para ter acesso às Escrituras Sagradas. Trata-se de instruir-se para conhecer o mundo e atuar sobre ele.

Rousseau contrapõe-se ao pensamento de seu tempo, transgredindo um modo único de pensar a sociedade e aprofundando a crítica ao estabelecido. Foi uma atitude contra o pedagogismo disciplinar reinante; contra a prática pedagógica dos jesuítas. Conforme Cambi (1999, p. 347), Rousseau reprova com veemência os jesuítas e seus colégios; reprova a artificialidade de seus princípios pedagógicos; a educação intelectualística e livresca, autoritária e pedante, bem como repudia a forma com que habituavam as crianças a se comportarem como adultos, alijando-as do contato com os pais e a natureza. A pedagogia nunca seria a mesma após Rousseau, o qual ofereceu à tradição pedagógica alguns novos mitos (CAMBI, 1999), tais como o protagonismo da infância e a não diretividade na ação educativa. Esses novos mitos serão, com o tempo, reinterpretados e produzirão novos pedagogismos e novas reações antipedagogistas.

Rousseau e Comenius servem para exemplificar o papel pedagógico e profícuo dos antipedagogismos nas

transformações das práticas e subjetividades pedagógicas contemporâneas.

IV.

O mundo contemporâneo, aqui identificado a partir do século XX, traz diferentes configurações propostas pela ciência pedagógica, num jogo dialético e contínuo de múltiplas determinações. De um lado, caminha para a estruturação do primeiro estatuto científico à Pedagogia, realizado pelos discípulos de Herbart, especialmente Ziller e Rein, bem como as diversas reações que colocam em discussão o pressuposto positivista na Pedagogia (FRANCO, 2001). De outro, o forte positivismo impregna a pedagogia, mas há reações antipositivistas através de diferentes movimentos “ativistas”, produzindo duas fortes vertentes na epistemologia da Pedagogia: a) a organização da pedagogia pragmatista-utilitarista com Dewey, ex-aluno de Ziller e b) a pedagogia dialética, introduzindo as bases de uma filosofia da práxis.

Nesse contexto complexo, de início de século XX, aqui apenas sinalizado, surgem diversas experiências educacionais inovadoras, que trazem em seu bojo o conceito de educação ativa, dando guarida a uma nova concepção da infância, já sinalizada em Rousseau, reconhecendo a inseparabilidade de conhecimento e ação; teoria e experiência, e fundamentando-se ideologicamente num conceito de democracia e progressismo que pressupõe a necessidade de participação ativa do cidadão na vida social. A decorrência da proposta do ativismo em educação fará surgir duas novas e fortes tendências pedagógicas que estabelecerão durante todo século XX movimentos dialéticos entre pedagogismos e antipedagogismos: de um lado, a pedagogia reinventando-se entre o pragmatismo e o utilitarismo, baseada em uma filosofia da ação; e de outro lado, a pedagogia dialética, incorporando o caráter histórico-crítico, fundamentada numa filosofia da práxis (FRANCO, 2001).

De um lado, a pedagogia pragmatista-utilitarista é desenvolvida por Dewey e difundida em grande parte do mundo ocidental; de outro lado, uma pedagogia dialética essencialmente oposta a uma pedagogia metafísica (essencialista ou existencialista) e que

adquire o caráter de uma pedagogia social, política, voltada à construção do homem coletivo, fruto e produtor das condições sócio-históricas. As origens epistemológicas dessa tendência recaem em Marx e Engels e apresentam diversas feições históricas, a partir de seus pressupostos iniciais.

A França foi o berço do positivismo, principalmente sob o efeito das influências de Saint-Simon, Comte e Durkheim. Este positivismo francês tem o caráter de sociologismo, ou do positivismo social, ou seja, organiza-se através da exigência de reformar a vida social e política dos cidadãos e, em alguns casos, apoia-se na base de uma nova religião positivista. Comte, por exemplo, ao final de seus estudos deu a seu pensamento um caráter místico dizendo que a unificação dos homens será buscada no amor, na Humanidade, no Grande Ser. Saint-Simon chegou a criar as bases de uma nova religião (FRANCO, 2001).

No auge do positivismo francês, cria-se um forte pedagogismo em torno dessa concepção, mas vários pensadores já se opõem à sua influência e, inspirados em Leibniz, Hegel e Schelling, tentaram renová-lo. Assim, Ravaisson enaltece a atividade livre e criadora do pensamento; Renouvier realça que entre causa e efeito de um fenômeno, princípio básico do positivismo, há um espaço de liberdade e que cada fenômeno pode ser visto como um ato livre. Boutroux faz a crítica da ciência, realçando a relatividade de cada fenômeno social, e critica o formalismo da ciência empírica, que deixa escapar a realidade viva e concreta (CAMBI, 1999).

Pode-se dizer (FRANCO, 2001) que a Pedagogia dos anos 50, até as revisões políticas, sociais e epistemológicas decorrentes do movimento de 1968, foi marcada por duas características: a) crescente processo de sua cientificação, com mesclagens variadas, incluindo influências do evolucionismo, do tecnicismo, das novas pesquisas psicológicas, do behaviorismo, entre outras; b) aprofundamento de seu caráter político-ideológico, podendo-se até dizer que a Pedagogia pós-guerra alinhou-se também em dois blocos e foi intérprete e protagonista de duas diferentes concepções de mundo.

A Pedagogia do Ocidente esteve mais envolvida na defesa dos princípios de uma democracia liberal, na busca de condições favorecedoras da reorganização do capita-

lismo; na organização de sistemas eficientes de ensino e na suposta pretensão do controle dos processos de cognição e aprendizagem. A raiz dessa Pedagogia é o ativismo pedagógico, especialmente baseada na pedagogia deweyana, com retomadas e mesclagens isoladas de pedagogias religiosas, até metafísicas ou românticas, em processos contínuos de pedagogismos e antipedagogismos.

A Pedagogia do Leste esteve mais voltada a se estabelecer como Pedagogia Estatal, baseada inicialmente nos estudos de Marx, mas com profundas adaptações e revisões em diferentes regiões e pautada em diferentes interesses, caso de sua presença em países de terceiro mundo, que assumem feições bem específicas, como em Cuba, de Fidel, ou mesmo a “Pedagogia Utóptica”, de Suchodolski, em Varsóvia, e, logo a seguir, no Brasil, a Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire.

Os movimentos de 1968 marcaram um profundo antipedagogismo contra a pedagogia da época e este momento marcou o mundo definitivamente: reviraram os sustentáculos da cultura concebida, contorceram os pilares da sociedade, sacudiram as ideologias, alteraram o equilíbrio de forças entre sociedade adulta e juvenil, escancararam os argumentos contra os mecanismos repressores da sociedade, quer de extrema direita ou de extrema esquerda e anunciaram novas possibilidades libertadoras à sociedade e emancipatórias ao homem. Foi um grande momento anti a pedagogia considerada como repressora e autoritária.

Sobre o antipedagogismo de 1968, Cambi (1999) afirma que a Pedagogia como saber institucionalizado foi desmontada em seus condicionamentos ideológicos, desvirtuada de seus processos, atitudes e valores autoritários, realçando ser a mesma um saber sempre engajado, alinhado a uma perspectiva de formação do homem. Dessa forma, deve-se alinhar pela emancipação e libertação dos homens.

Várias decorrências ocorreram, após 1968, nestes movimentos entre pedagogistas e antipedagogistas que fizeram balançar as certezas pedagógicas até então vivenciadas. Considero que talvez a mais profícua para a educação e a pedagogia serão as decorrências dos estudos da escola de Frankfurt, além das pedagogias de autogestão na França, especialmente com Georges Lapassade; das propostas de desescolarização, de Ivan

Illich, e da valorização da pedagogia do oprimido, com Paulo Freire. A Pedagogia Ocidental vai adquirindo uma diferente feição, à medida que começa a incorporar as contribuições da Psicologia Cognitivista (especialmente nos anos 50), as contribuições de Bruner, Bloom, Gagné e, mais tarde, com outro tipo de influência, através das contribuições de Ausubel, Piaget, Vygotski, Wallon, Leontiev.

Os estudos de psicólogos teóricos do Behaviorismo também impregnam a Pedagogia da época: inicialmente Thorndike, depois Skinner e suas famosas “máquinas de ensinar” que traduzem o espírito da Pedagogia. Esse momento será marcante para a identidade da Pedagogia da época: ela se fortalecerá como Pedagogia da Instrução. A educação identifica-se com processos de organização da instrução e ela se transformará em disciplina científica operativa. A tecnologia acrílica, entusiasmada, parcial, acaba por banir os processos educativos, criativos, políticos, transformadores. É um novo e crescente pedagogismo: o excesso de tecnicismo que nesse momento se acelera e que terá também, no século XXI, feições bem específicas fundamentadas em perspectivas do neoliberalismo. É preciso formar máquinas que acertem as boas respostas, não mais é preciso formar consciência ou compromissos com a humanidade. Afinal a humanidade passa a ser vista como conquista de tecnologia!

O crescimento desses novos significados e novas representações das finalidades da educação, que supervalorizam a organização da instrução e subestimam os destinos e valores educativos, apequenam e alteram a identidade da Pedagogia, fazendo-a abandonar seus ideais político-transformadores e encerrando-a nas salas de aula, cujo papel passa a ser o de racionalizar ações para qualificar a eficiência do ensino, no sentido instrumental. Talvez seja esse o grande embate entre pedagogistas, acirradamente tecnicistas, e a outra tendência, humanista e formativa, a funcionar como antipedagogismo.

V.

Durante todo o período colonial, imperial e mesmo no início do período republicano encontramos no Brasil a presença de uma pedagogia filosófica,

utilizada pelos jesuítas, da Companhia de Jesus. A orientação pedagógica dos jesuítas, fundamentada nos princípios da escolástica, era extremamente livresca e autoritária. Fundada na concepção essencialista do homem, pautava-se, como prática educativa, pela memorização, pela repetição de exercícios e era totalmente dissociada dos problemas da realidade brasileira. A educação empreendida pelos jesuítas era destinada, especialmente, a dar cultura geral, sem qualquer preocupação com a qualificação para o trabalho, com a pesquisa ou com a qualificação de professores (FRANCO, 2001). Era uma pedagogia que, em termos de intencionalidade social, atendia aos anseios de uma sociedade elitista, escravocrata, aristocrática, não podendo, conforme Fernando de Azevedo (1937, p. 24), “contribuir para modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil, na época”.

Essa influência vai marcar muito a pedagogia brasileira e será aos poucos transformada, absorvendo as mudanças socioculturais e políticas do país e integrando outras tendências, em especial, após 1930, com o Movimento da Escola Nova, no bojo, principalmente, do pragmatismo de Dewey e das tendências tecnológicas posteriores. A pedagogia brasileira passa a gravitar em torno da concepção técnico-científica, em movimentos pendulares entre pedagogismos e antipedagogismos.

Essa concepção vai impregnar bastante a prática pedagógica brasileira e configurar quase que toda estruturação legal-administrativa e pedagógica dos cursos de Pedagogia. Aos poucos, a Pedagogia brasileira vai superando a visão essencialista da natureza humana e incorporando uma concepção centrada na questão da existência, da vida e da atividade.

Percebe-se que são influências advindas quer do pragmatismo de Dewey, quer de uma concepção mais romântica, na linha de Pestalozzi, Fröebel, Bergson e sem esquecer da influência da psicologia experimental, muito presente na realidade brasileira. Significa dizer que outros elementos começam a compor o pensamento de educadores e mais que tudo é importante realçar que a Pedagogia começa a se psicologizar, a se sociologizar, a se biologizar. Deixará de ser vista como ciência unitária, mas também não será vista como ciência integradora.

No bojo desse clima, ou grande produtor desse clima, que é conceitual e político essencialmente, emerge um forte movimento entre educadores brasileiros, bastante antipedagoga, no sentido que aqui realçamos, com vistas a um processo de renovação das práticas escolares, conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação”, e que teve seu auge, enquanto concepção, em 1932 quando redireciona a epistemologia da pedagogia, no sentido do pragmatismo utilitarista de Dewey.

Este movimento ganha força e chega mesmo a impregnar o espírito da época, com repercussões históricas marcantes, porque, de alguma forma, atendia aos anseios da classe política dominante. Saviani (1983) referenda este ponto de vista ao dizer que a escola era vista como elemento de concretização da política liberal da classe dominante, como a redentora da humanidade, para funcionar como a esperança do povo. À medida que essa escola é percebida pela classe popular como não atendendo a estes anseios, usa-se o argumento, no discurso oficial, de que é preciso reformular a escola. Assim a Escola Nova passa a ter um espaço de atuação e visibilidade, consentido e incentivado pela classe política e a classe social dominante. Diz o autor: “a Escola Nova surge, pois, como um mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante, hegemonia essa ameaçada pela crescente participação política das massas, viabilizada pela alfabetização através da escola universal e gratuita” (SAVIANI, 1983, p. 31). Portanto, nas mediações entre antigos pedagogismos e novos antipedagogismos. Com o advento do *escolanovismo*, as preocupações educacionais vão abandonar o terreno do político e se abrigar no âmbito técnico-pedagógico, com isto desmobilizando as forças populares, que se organizavam, e servindo de instrumento à manutenção da hegemonia da classe dominante.

Este clima vai produzindo uma Pedagogia que, no dizer de Libâneo (1999, p. 14), estará assumindo “ora uma conotação instrumental de ênfase no caráter técnico-administrativo da educação, ora conotação de operacionalização metodológica” e ainda, mais sério que isto, é que os estudos pedagógicos estarão sendo identificados apenas para referirem-se à formação de professores, ou para organizar métodos e técnicas de

ensino. Perde-se o aspecto fundamental da Pedagogia como reflexão, como orientadora dos espaços educacionais para formação de cidadãos, como crítica de ações educacionais.

É neste contexto que os cursos de Pedagogia são criados, em 1939, para formar o professor de cursos normais, bem como o bacharel, para exercício dos cargos técnicos de educação. Não se pode esquecer que 1939 é um momento político de ditadura brasileira. No Brasil, na confluência do contexto político-cultural, que antecedeu ao golpe militar de 1964, com a expansão de movimentos educacionais de base e o novo papel exercido pela Igreja Católica, surge um importante movimento epistemológico da pedagogia brasileira: A Pedagogia do Oprimido, com Paulo Freire, que carrega as características de uma pedagogia crítico-emancipatória, embora não exclusivamente. Essa pedagogia foi a grande e mais importante reação ao pedagogismo vigente em meados do século XX, quando esclarece e opõe literalmente o que chamou de educação bancária a uma outra forma de educar e ensinar denominada de educação libertadora. Tal pedagogia vem conferir um novo panorama à epistemologia pedagógica, mesclando diversas concepções filosóficas, carregando uma proposta eminentemente política, não conivente com a da ideologia da classe dominante. Mesmo tendo sido um processo precocemente abortado pelo golpe militar de 1964, suas raízes estavam fincadas e germinaram em outros espaços e tempos.

O trabalho pedagógico de Paulo Freire com a educação de adultos carrega um grande rompimento epistemológico com a intencionalidade da educação vigente no Brasil. Até então, pressupunha-se a educação como uma forma de encaminhar os educandos à cultura letrada da elite e Paulo Freire recoloca essa situação, no sentido de alertar que a educação tem por finalidade a humanização do próprio homem e deve ser um instrumento que permita ao educando ressignificar sua humanidade, redescobrir seu lugar no mundo, amalgamar-se com sua cultura, dela se fazer um elemento e transformá-la à medida que a apreende e se transforma como elemento da cultura. Portanto, a educação passa a ser vista não mais como instrumento que deva propiciar a posse de uma cultura estranha e

construída por outros, mas um processo de fazer dos educandos, homens em plenitude com seu papel de produtor, interpretador de cultura e capaz de apreender e construir cultura. Enfim, nova tensão pedagoga/antipedagoga: a educação se destina a formar homens ou a dotá-los de conhecimentos previamente selecionados e julgados como sendo os necessários?

Está certo que Paulo Freire não descarta a importância da cultura letrada. No entanto, é uma questão de encarar o fenômeno da relação homem-mundo de maneira diferente: antes de ser método e técnica de transmissão, a educação deve ser um ato político, que organiza a intencionalidade do ensino, a partir do sujeito, visto sempre em seu coletivo social. Paulo Freire não desconsiderava o papel da informação, mas considerava que as informações de nada servirão se, paralelamente ao ato de conhecer, o sujeito não criar uma “nova teoria do conhecimento” que será a matriz de um novo quadro interpretativo, que irá permitir ao aluno reelaborar seus conhecimentos dentro de uma nova ótica, a ótica do sujeito.

Em 1958, no Congresso Nacional de Educação de Adultos, Freire colocava que o processo educacional da alfabetização de adultos deveria firmar-se na consciência da realidade cotidiana e jamais reduzir-se à leitura de letras e palavras. Sua proposta passa a ser um grande divisor de águas frente a uma educação que, ao se tecnificar, supunha-se neutra, mas era opressiva e elitista e servia à manutenção das tradições arcaicas e discriminatórias, secularmente vigentes no país.

Assim, diversos embates enfrenta Paulo Freire ao combater vários positivismo arcaicos e arraigados na cultura brasileira: frente ao peso do ensino verbalista decorrente dos estudos de Herbart, ele propõe uma teoria do conhecimento que será a mediação entre sujeito e cultura. Frente ao ativismo da escola *deweyana*, ele vai propor uma ação transformadora do sujeito e da realidade, frente à histórica separação entre teoria e prática, sempre reafirmada pelos teóricos positivistas, ele proporá a práxis. Frente às aulas dirigidas por discursos e narrativas, ele sugerirá o diálogo. Frente ao conformismo e adaptação ao social, ele proporá a conscientização. Contra a pedagogia do colonizador que instrumentaliza os alunos para bem servirem ao

sistema, ele propõe a pedagogia do oprimido, fazendo do aluno um sujeito histórico.

Torres (1979), no prefácio, assim coloca sua posição em relação à pedagogia do oprimido: “é uma pedagogia científica em que a dimensão epistemológica se congrega com a dimensão gnoseológica para fundamentar uma antropologia política que revaloriza dois instantes cruciais do acontecer social contemporâneo: a consciência e a história”.

O pensamento de Paulo Freire carrega diversas nuances de variadas tendências filosóficas. Ele próprio diz: “minha perspectiva é dialética e fenomenológica”, porém seu próprio pensamento sofre evoluções que são hoje bastante analisadas no cenário mundial. O próprio Torres diz que três filosofias marcaram sucessivamente a obra de Freire: o existencialismo, a fenomenologia e o marxismo, realçando que a dialética hegeliana está presente em quase toda a obra de Freire.

Schmied-Kowarzik (1983, p. 69) escreve que Freire, ao entrelaçar temas cristãos e marxistas, retoma a relação originária entre dialética e diálogo, definindo a educação como a experiência dialética da libertação humana. A obra de Freire no Brasil foi também bruscamente interrompida, mas teve diversas continuidades no mundo, demonstrando sua pertinência como fundamento de uma pedagogia que, aliando ciência, arte e política, influenciou outras áreas do saber e apresentou diretrizes que foram profundamente utilizadas por vários trabalhadores sociais em suas práticas: filósofos, terapeutas, médicos, cientistas. Sua obra prenunciou um tratamento interdisciplinar das ciências, enriquecendo o trabalho de educadores com novas formas de pesquisa, como a pesquisa participante, demonstrando que a Pedagogia pode ser uma ciência articuladora de saberes e também instrumento fundamental, essencial à emancipação da humanidade. Mostra sua obra que o antipedagogismo é uma atitude de renovação e transformação, porque se organiza como pensamento crítico e como prática ideológica.

VI.

Alguns pedagogismos contemporâneos estão se ampliando e necessitando de novos embates antipe-

dagogistas. Daniel Hameline (2004, p. 90) considera três situações que parecem se constituir como pedagogismos contemporâneos: a) a primeira seria o excesso de psicologismo (naturalismo) sobre a prática docente, ou seja, ensinar é mais do que seguir etapas e métodos; é mais do que saber as fases do desenvolvimento e implica reintegrar a função professoral como prática culturalizante, como formação; b) decorrente desse naturalismo, considera pernicioso a atual tendência taylorista da educação, renovada com a busca excessiva de resultados, de medidas, de performances, de rentabilidade (tecnicidade) com adesão à ideologia do liberalismo econômico; e a c) do conluio entre naturalismo e tecnicidade com uma celebração excessiva das diferenças que nega a universalidade em benefício dos tribalismos ou das comunidades, chegando à indiferenciação igualitária e gerando o clima de seja como “cada um como quer”, no desenvolvimento de um perigoso individualismo.

Além dessa síntese, Hameline ainda realça que há pedagogismo quando as atividades docentes se tornam excessivamente monológicas; quando a instrução passa a ter primazia excessiva sobre a formação; quando a prática docente ignora o papel da reflexão e torna-se um mero aplicacionismo de textos ou teorias; ou ainda, quando existe o excesso de espontaneísmo nas práticas educativas.

Licínio Lima (2009) tem realçado a concepção ingênua de que a educação pode tudo, de que pela educação, pela escola, pelo pensamento educacional vamos revolucionar as coisas e mudar a sociedade e a economia. Esse pensamento ingênuo hoje dominante é um pedagogismo que impede a real percepção dos limites e possibilidades da educação e da pedagogia. Ou seja, a crença de que através da educação e da aprendizagem ao longo da vida é possível operar as mudanças sociais e econômicas consideradas imprescindíveis tende a fornecer uma concepção inadequada que pode pressupor que cabe ao sujeito e suas aprendizagens a mudança das condições sociais e econômicas da sociedade, dando-se à educação uma ênfase excessivamente utilitarista que menospreza o papel da reflexão e da formação dos sujeitos.

Nóvoa (1999) aproxima-se dessa reflexão ao colocar os excessos que impedem uma melhor conquista

dos caminhos pedagógicos que o mundo trilhou. Ele apoia-se na lógica dos contrários para realçar que, em relação à formação de professores, há excesso da retórica política e dos *mass-media* frente à pobreza das políticas educativas; há excesso das linguagens dos especialistas internacionais frente à pobreza dos programas de formação de professores; há excesso do discurso científico-educacional em relação à pobreza das práticas pedagógicas; há, ainda, o excesso das “vozes” dos professores e pobreza das práticas associativas docentes.

A Pedagogia como prática social humana exerce-se entre pessoas e circunstâncias, o que lhe dá uma perspectiva de mutabilidade e transformação e só pode ser encarada na dimensão da totalidade de suas múltiplas determinações. Seu movimento para fazer-se é dialético, sínteses de múltiplas contradições. Os desafios do mundo contemporâneo rebatem e se reverberam nas teorias e práticas educacionais. Num jogo contínuo, pedagogistas e antipedagogistas vão acertando e recompondo caminhos, na certeza de que a prática pedagógica é permeada por uma insustentável leveza; leveza essa que é sua fortuna e sua sina. Nos entremeios dessa dança coloca-se o presente, fruto de milhares de reminiscências que insistiram e permanecem ainda hoje, configurando a pedagogia possível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.
- COMENIUS, Juan Amós. *Didáctica Magna*. Madri: Akal, 1986.
- DEVELAY, Michel. L'indispensable réflexion épistémologique. In: *Cahiers Pédagogiques*. Paris: INRP, 334, 1995, p. 25-26.
- DEWEY, J. *Democracia e Educação*. São Paulo: Nacional, 1976.
- DEWEY, J. *La ciência de la education*. Buenos Aires: Losada, 1976.

- DURKHEIM, E. *Éducation et sociologie*. Paris: PUF, 1985.
- DURKHEIM, Émile. *Educación y sociología*. Trad. Janine Muls de Liarás. 3. ed. Barcelona: Ediciones Península, 1990.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. A Pedagogia como ciência da educação: entre práxis e epistemologia. *Tese de doutoramento*. Universidade de São Paulo. FE. USP. 2001.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. *A Pedagogia como ciência da Educação*. Editora Cortez, São Paulo, 2008 (2ª edição revista e ampliada).
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia e Prática Docente*. Editora Cortez. São Paulo. 2012.
- FREIRE, Paulo. *A educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. *A Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Cortez, 1980.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GAUTHIER, C. e TARDIF, M. *A Pedagogia: teorias e práticas da antiguidade a nossos dias*. Editora Vozes. Petrópolis. 2010.
- HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. Le pari des sciences de l'éducation. In: *Raisons éducatives*. Paris, Bruxelles: De Boeck Université, 1999.
- HOSSAYE, Jean. Une illusion pédagogique? In: *Cahiers Pédagogiques*. Paris: INRP, 334, p. 28-31, 1995.
- HOSSAYE, Jean. (et all.) *Manifesto a favor dos pedagogos*. Porto Alegre. Armed. 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação e Sociedade*. Campinas: Cedes, n. 68/especial, 1999.
- LIMA, Licínio C. A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem”. *Rev. Lusófona de Educação*, 2010, no. 15, p.41-54.
- NÓVOA, Antonio. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educ. Pesqui.* vol.25 no. 1 São Paulo Jan./June 1999.
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1983.
- SCHMIED-KOWARZIK, W. *Pedagogia Dialética - de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SOETARD, Michel. Le savoir de l'éducation dans son rapport à l'action. In: *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*. Paris: PUF, p. 31-48, 1998.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. *Teoria marxista da educação*. Lisboa: Estampa, 1976.
- TORRES, Carlos Alberto. *A práxis educativa de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1979.
- HAMELINE, D. Pedagogia e Pedagogismo. IN: HOS-SAYE, Jean. (et all.) *Manifesto a favor dos pedagogos*. Porto Alegre. ARTmed. 2004. P 70-95.

O AUTOR

Maria Amélia Santoro Franco Pós-doutora em Pedagogia (2011), com supervisão de Bernard Charlot; doutora em Educação pela USP (2001) com orientação de Selma Pimenta; Mestre em Psicologia da Educação pela PUC-SP (1996); graduada e licenciada em Pedagogia pela PUCCAMP (1968). É pesquisadora 2 do CNPq; pesquisadora do GEPEFE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador) na USP e pesquisadora na Universidade Católica de Santos. É coordenador de publicação na Cortez Editora e Livraria, coordenando a série Saberes Pedagógicos. É vice-cordenadora do PPGE UNISANTOS. Integra o Colegiado do GT de Didática na ANPED. Coordena o grupo de pesquisa: Práticas Pedagógicas, pesquisa e formação onde coordena o projeto Observatório da Prática Docente (CNPQ).

