

3 Determinações complementares: as formas e os agentes do saber educativo

Os saberes aqui arrolados foram categorizados sob o ângulo dos conteúdos de que são portadores. Entretanto, o eixo comum relativo às formas que se constituem e se expressam esses saberes se manifesta na diferença entre "sofia" (o saber decorrente da experiência de vida) e "episteme" (o saber decorrente de processos sistemáticos de construção de conhecimentos). Como se sabe, o vocábulo grego "sofia" significa a sabedoria fundada numa longa experiência de vida. É nesse sentido que se diz que os velhos são sábios e que os jovens devem ouvir e seguir seus conselhos. Já "episteme" significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado. Conseqüentemente, se do ponto de vista da "sofia" um velho é sempre mais sábio do que um jovem, do ponto de vista da "episteme" um jovem pode ser mais sábio do que um velho.

Considerando, sob o ponto de vista da forma, os saberes implicados na formação do educador, é possível constatar que a forma "sofia" e também a forma "episteme" atravessam indistintamente os diferentes tipos de saber, ainda que com ênfases diferenciadas. Assim, se no caso do "saber atitudinal" tende a predominar a experiência prática e nos casos dos "saberes específicos" e do "saber pedagógico" prevalecem os processos sistemáticos, ficando em posição intermediária os saberes "crítico-contextual" e "didático-curricular", é certo que a forma "episteme" marca também o saber atitudinal assim como a forma "sofia" não está ausente do modo como o educador apreende os saberes específicos e o saber pedagógico. Com efeito, as atitudes, na medida em que se configuram como saber, implicam necessariamente um certo grau de sistematização, assim como a experiência de vida tem um peso que não pode ser desconsiderado na forma como se constroem os saberes específicos e o saber pedagógico. Observa-se mesmo que o grau de participação de cada uma dessas formas varia de acordo com a variação das teorias educacionais. Assim, a teoria da educação tradicional tende a situar o saber atitudinal no âmbito das condições organizacionais do trabalho pedagógico, trazendo para o centro dos processos sistemáticos os conteúdos de conhecimento e as formas de sua trans-

missão. Já a pedagogia nova traz para o próprio núcleo do processo educativo a formação de atitudes buscando sistematizar a experiência dos educandos como elemento de reconstrução dos próprios conhecimentos socialmente elaborados. Por sua vez, a pedagogia tecnicista coloca no centro de trabalho educativo o saber didático-curricular, cuja sistematização, a mais detalhada possível, é considerada garantia dos objetivos que se busca atingir.

Tendo em vista o exposto, não nos pareceu pertinente em nossa categorização falar em "saberes da experiência" como um tipo de saber ao lado dos demais, como o fizeram Tardif et al. (1991). Isto porque, a nosso ver, não se trata aí de um conteúdo diferenciado dos demais, mas de uma forma que pode estar referida indistintamente aos diferentes tipos de saber.

Uma outra determinação que cumpre assinalar diz respeito ao fato de que no tratamento dos diferentes tipos de saber, cabe levar em conta não apenas o grau efetivo ou potencial de seu domínio por parte do educador, mas também o domínio potencial e efetivo dos referidos saberes por parte do educando. Com efeito, ainda que integrem o trabalho educativo múltiplos agentes, o núcleo fundamental constitutivo do ato educativo é dado na relação educador-educando. Já no ponto de partida da relação pedagógica os educandos se apresentam como portadores não apenas potenciais, mas reais, de saberes relativos às atitudes, à compreensão do contexto, a conhecimentos específicos, às teorias educacionais e às questões didático-curriculares, saberes estes que devem ser atencionalmente levados em conta pelo educador e, portanto, devem integrar a sua formação.

4 A determinação fundamental: a relação educativa como prática social mediadora da prática social global

Na consideração dos saberes envolvidos na educação, cumpre levar em conta que eles implicam igualmente educadores e educandos; os quais se põem numa relação prática determinada socialmente como momento da prática social global, tendo nesta, portanto, o seu ponto de partida e seu ponto de chegada. Como tal, a prática educativa assume o caráter de mediação no seio da prática social não se justificando, pois, por si mesma, mas pelos efeitos que produz no âmbito da prática social global por ela mediada. Sua eficácia é avaliada, portanto, pelas mudanças qualitativas que provoca na prática social. Os agentes educativos são, então, antes como depois, mas também durante o ato educativo, agentes sociais cuja qualidade se modifica por efeito do trabalho pedagógico.

Essa peculiaridade da prática educativa põe em posições diferenciadas os dois pólos da relação pedagógica: o educador e o educando (Saviani, 1996a, p.79-82). O ponto de partida de ambos é a prática social. Entretanto, em relação a essa prática comum, o educador, de um lado, e o educando, de outro, se encontram em níveis diferentes de compreensão e, portanto, de inserção na prática social. Enquanto o educador tem uma compreensão que poderíamos denominar de "síntese precária", a compreensão do educando é de caráter sincrético. A compreensão do educador é sintética porque implica uma certa articulação dos saberes que detém relativamente à prática social, o que lhe permite dispor a relação educativa como um processo cujo ponto de chegada é percebido com razoável clareza. Tal síntese, porém, é precária, uma vez que, por mais articulados que sejam os saberes que domina, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com educandos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão do educando é sincrética, uma vez que, por mais saberes que detenha, sua própria condição de educando implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica com a prática social de que participa.

Considerando a relação educativa agora sob o ângulo do ponto de chegada, que é a própria prática social, verifica-se que neste ponto, ao mesmo tempo que o educando ascende ao nível sintético, no qual, por suposto, já se encontrava o educador no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do educador, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação do educando ao nível do educador é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica. É, com efeito, pela mediação analítica levada a cabo na relação educativa que se dá a passagem da síncrise à síntese. Em consequência, manifesta-se no educando a capacidade de expressar uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao educador.

Segundo o processo referido, a compreensão da prática social passa por uma alteração qualitativa. Por isso, a prática social posta no ponto de partida e aquela do ponto de chegada é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que, como agentes sociais, somos elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente.

Por conseguinte, é preciso ficar claro que os saberes mobilizados pelo educador se articulam segundo o objetivo propriamente pedagógico, isto é, o desenvolvimento do educando, o que significa a transformação qualitativa de seu modo de inserção na prática social. Eis porque se afirmou antes que os saberes historicamente, por serem produzidos do ponto de vista da educação, não interessam por si mesmos, mas sim como elementos pelos quais cada indivíduo singular sintetiza em si próprio a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

5 Conclusão: a determinação pela educação

À luz do exposto, penso ser possível compreender por que se afirmou na introdução que não é inocente a diferença entre considerar que são os saberes que determinam a formação do educador e considerar que é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador, diferença esta que acarreta profundas consequências no entendimento da questão em pauta.

Com efeito, no primeiro caso, teríamos os saberes já constituídos externamente à educação e por critérios também externos a ela; saberes estes com base nos quais determinar-se-ia o conteúdo da formação do educador. No segundo caso, partiríamos da situação educacional e, por critérios dela derivados, determinar-se-ia o conteúdo da formação do educador, definindo-se, em consequência, entre os saberes disponíveis socialmente, quais, o que deles, de que forma e que lugar ocupariam no processo de formação do educador.

A questão posta é análoga àquela relativa à pesquisa educacional abordada em 1976 (Saviani, 1996b, p.92-3). Aí eu me referia à relação entre as chamadas ciências da educação e a educação propriamente dita, formando dois tipos de circuito ilustrados com o seguinte gráfico:



O gráfico permite visualizar as duas situações. Na situação "A", a educação é ponto de passagem: ela está descentrada. O ponto de partida e o ponto de chegada estão alhures. Isto significa que as pesquisas e, portanto, os saberes produzidos no âmbito da sociologia da educação, da psicologia da educação etc., circunscrevem a educação como seu objeto, encarando-a como um fenômeno sociológico, psicológico etc., o qual é visto, conseqüentemente, à luz das teorizações específicas de cuja estrutura conceptual são mobilizadas as hipóteses explicativas do aludido fenômeno. O processo educativo é encarado, pois, como campo de teste das hipóteses que, uma vez verificadas, redundarão no enriquecimento do acervo teórico das disciplinas específicas referidas.

A situação "B" representa a inversão do circuito. A educação, como ponto de partida e de chegada, torna-se o centro das preocupações. Note-se que ocorre agora uma profunda mudança de projeto. Em vez de se considerar a educação a partir de critérios psicológicos, sociológicos, econômicos etc., são as contribuições das diferentes áreas que serão avaliadas a partir da problemática educacional. O processo educativo erige-se, assim, em critério, o que significa dizer que a incorporação desse ou daquele aspecto do acervo teórico constituído pelos saberes socialmente disponíveis dependerá da natureza dos problemas enfrentados pelos educadores.

Aplicando essa reflexão ao tema da relação entre os saberes e a formação do educador, vê-se que na situação "A" são os saberes que determinam a formação do educador; na situação "B", inversamente, é o problema da formação do educador que determina os saberes ou, mais precisamente, é o problema da formação do educador que determina a escolha dos saberes que entrarão no referido processo de formação.

Convém, pois, atentar para o risco de dispersão e fragmentação desse enfoque, tal como encontramos em Tardif et al. (1991); Dandurand & Olivier (1993); Forquin (1994); Ropé & Tanguy (1994). Esse enfoque sobre os saberes, assim no plural, vem se tornando moda nesses tempos pós-modernos, daí decorrendo o risco apontado, para além mesmo das intenções dos autores desses estudos que, sob certos aspectos, trazem contribuições sem dúvida relevantes. Cabe, pois, incorporá-las na medida do grau em que concorrem à formação do educador, avaliadas à luz das exigências postas pelo próprio problema educacional.

Enfim, acredita-se que, tomando o processo educativo como ponto de partida e ponto de chegada, se possa construir um Saber educativo que incorpore, partindo de critérios próprios, as possíveis contribuições correspondentes, na linguagem atualmente difundida, aos diferentes saberes em que se recorta o conhecimento socialmente produzido. Este Saber articulado será a referência para se determinar o

conteúdo da formação de educadores, capacitando-os a responder aos problemas postos pela prática social que se desenvolve na sociedade contemporânea, em geral, e na sociedade brasileira, em particular.