

Pedagogia como Ciência: uma análise a partir do pensamento de Dermeval Saviani

Pedagogy as a Science Field: an analysis based on Dermeval Saviani's thought

Rafaela Soares Celestino¹

Resumo: Neste estudo, investigamos a Pedagogia como Ciência, conforme defendida por Dermeval Saviani. Sabe-se que, no Brasil, não é comum analisar a possibilidade de tomá-la como uma Ciência. Além disso, não há consenso sobre quais pressupostos científicos compõem a área. Por outro lado, os que negam sua cientificidade argumentam que a educação é objeto de outras Ciências. Diante disso, utilizamos o texto de Dermeval Saviani (2008), *Pedagogia e ciência(s) da educação*, para mostrar que a Pedagogia é o campo de investigação científica dos processos de socialização e didatização intencional dos conhecimentos, pois lidar pedagogicamente com os conteúdos e os educandos é uma especificidade dessa área. Por isso, não podemos endossar a docência como o aspecto que caracteriza ou hegemoniza a Pedagogia. Por fim, fomentamos que a consciência de um trabalho intencional e sistemático dos saberes escolares para a promoção humana legitima a Pedagogia como uma Ciência relativamente autônoma.

Palavras-chave: Ciência. Epistemologia. Escola. Intelectuais. Intencionalidade.

Abstract: In this paper, we investigated pedagogy as a science field, as it is advocated by Dermeval Saviani. It is widely recognized that, in Brazil, it is not usual to consider that pedagogy is a science. Furthermore, there is no consensus on which scientific basis the area is constituted. On the other hand, those who deny its scientificity claim that education is the object of other sciences. Considering this, we refer to a text by Dermeval Saviani entitled *Pedagogia e ciência(s) da educação* (2008) in order to demonstrate that pedagogy is the field of scientific investigation on the socialization and intentional didactic processes of knowledge, since dealing pedagogically with contents and learners is specific to this area. Hence, we cannot endorse teaching as the aspect that typifies or hegemonizes pedagogy. Finally, we emphasize that the awareness of an intentional and systematic development of school knowledge for human promotion legitimizes pedagogy as a relatively autonomous science.

Keywords: Science. Epistemology. School. Intellectuals. Intentionality.

¹ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE (2012-2016). Professora substituta pelo Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação do Centro de Educação da UFPE (2011-2012). Constitui o quadro funcional de professora efetiva das Séries Iniciais do Ensino Fundamental I e Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Olinda. Fez parte temporariamente do quadro funcional de docentes pelo Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional (DAEPE) da UFPE (2016-2018). Faz parte do quadro funcional de docentes da Uninassau Recife. Investiga na área da Epistemologia e Pedagogia; Filosofia da Educação; Literatura e Educação, Educação Infantil e Infância.

Introdução

Ao adentrarmos no campo da Pedagogia, observamos, de antemão, que se apresentam, por grande parte dos estudantes, reflexões e dúvidas sobre a natureza e a constituição do curso, sobretudo e especificamente no que se refere à identidade do curso. Definir o que é a Pedagogia e sua(s) função(ões) são tarefas, ainda hoje, muito complexas. Em decorrência disso, compreendemos que as disputas de narrativas sobre a identidade do campo pedagógico acabam por implicar a negação de sua cientificidade.

No mérito desse debate, autores como Saviani (2000) identificaram que, no campo pedagógico, há um empilhamento de teorias, sejam as que tratem da Pedagogia como Ciência ou não. Além disso, essas teorias são construídas, a partir de diferentes óticas epistemológicas, sobre problemas educacionais que demandam uma análise pedagógica.

Nesse sentido, debruçamo-nos sobre a questão da epistemologia da Pedagogia, especificamente, no pensamento de Dermeval Saviani, tendo em vista que ele nos fornece a tese de que a Pedagogia é uma Ciência. Vale destacar que, no Brasil, reflexões que tomem a Pedagogia como tal são escassas, isso por haver um clima de insegurança e falta de consenso no âmbito do reconhecimento da Pedagogia como uma Ciência, entre os estudiosos, havendo, inclusive, aqueles que se posicionam de modo a negar o estatuto científico da área.

Diante desse quadro, procedemos a uma breve análise sobre o debate no campo da Ciência, a fim de demonstrarmos que muitas perspectivas teóricas que se desenvolveram para advogar a Pedagogia como Ciência autônoma enfrentaram alguns obstáculos, principalmente por causa de problemas ainda não resolvidos no interior do próprio campo. Em seguida, apresentaremos como Dermeval Saviani (2008), especificamente no seu texto *Pedagogia e Ciência(s) da Educação*, dialoga com o debate epistemológico.

Assim como Saviani (2008), defendemos a Pedagogia e a Educação como elementos distintos, sendo o primeiro o campo de estudos referentes ao segundo. Desse modo, a Pedagogia centra-se nas preocupações a respeito da Educação, tomando-a como ponto de partida e chegada, seu objeto central, e constitui-se a

partir de seus próprios critérios, distinguindo-se de outros campos das Ciências Humanas, os quais já possuem seu objeto e critérios específicos.

Na esteira dessa reflexão, apresentaremos, neste texto, uma análise sobre o debate epistemológico em torno da Pedagogia. Para isso, iniciaremos com a reflexão sobre o saber científico e a constituição de uma Ciência. Em seguida, discutiremos a relação e os entraves entre a Ciência e a Pedagogia, fazendo um paralelo com os aspectos que impedem ou retardam o reconhecimento da cientificidade da área. Por fim, apontaremos as reflexões desenvolvidas por Saviani (2008), especificamente aquelas em torno dos conceitos grasmicianos, para destacar como o autor elaborou sua teoria. Com isso, esperamos fornecer aos leitores alguns elementos como ponto de partida para retomarmos a importância de reconhecer a Pedagogia como uma área com conhecimentos e objeto próprios.

O que entender por Ciência? Afinal o que é isso?

Para analisarmos a problemática que levantamos sobre o (não) reconhecimento da Pedagogia como legítimo campo científico, pensamos que é mister compreendermos que a raiz de tal problema, assentada em diversos preconceitos do campo científico, é a própria noção de Ciência. Considerando os caminhos do desenvolvimento do saber científico até os dias atuais, seja nos seus métodos seja na forma de ser concebida, a Ciência passou por diferentes fases; algumas delas geraram concepções que se tornaram obstáculos para o reconhecimento de outras formas de produzir conhecimento.

O início da Ciência se confunde com a história do homem, pois é em torno das questões do cotidiano das pessoas que vão surgindo maneiras de tornar mais prática a vida humana, assim como se começa uma busca incessante por respostas sobre sua gênese e existência.

A curiosidade e a criatividade dos homens são questões centrais que impulsionam o surgimento da Ciência; por isso, através da invenção que as primeiras experiências científicas foram realizadas. No que se refere aos aspectos sobre a vida humana como a origem e o papel dos homens na sociedade, as explicações foram buscadas, primordialmente, nos elementos da natureza, uma vez que as respostas eram pautadas numa visão mítica do mundo. Nesse contexto é que nasceu a Ciência.

Embora o fato de o homem, à época, procurar respostas sobre o mundo nos elementos naturais, ser hoje considerado insuficiente para tal finalidade, este

tipo de conhecimento era tomado pelos antigos como verdade absoluta, inquestionável. Sendo assim, a forma de acesso à verdade era à luz desses conhecimentos. Desse contexto é que surge o conceito de Ciência associado à ideia de verdade, motor principal para muitos conflitos que surgiriam posteriormente. Para os antigos, a verdade levava à essência do ser, por isso, todos os seres humanos deveriam buscá-la.

É ainda nessa época que surge, pela primeira vez, na Grécia, nos séculos V e III a.C. (BOAVIDA & AMADO, 2006) o conceito de Ciência, quando os antigos começaram a fazer a distinção entre conhecimento científico, verdadeiro e válido para todos, em toda parte, e opinião (*doxa*), que é sempre particular e pessoal, portanto, carregada de sentimentos e enganos.

Surgem, nesse contexto, as primeiras formas de fazer Ciência, tendo a observação como método de investigação principal. Todavia, a cada época, foi predominando uma concepção científica diferente: do mundo mítico ao tecnológico, a Ciência foi passando por diversas transformações.

Na Idade Média, outra prática predominante foi a Hermenêutica. Na procura de entender e reunir todo o conhecimento existente, muitos intelectuais interpretaram diversos textos de filósofos, como por exemplo, os de Platão e Aristóteles. Por tais motivos, o conhecimento verdadeiro, naquela época, era aquele originado das análises e interpretações dos textos. O grande rigor científico, análises, interpretações de textos para responder aos anseios da humanidade, fazem da Ciência, neste período, sinônimo de Hermenêutica.

Em suas análises, Boavida & Amado (2006) explicam que existem razões históricas, culturais e sociais que justificam o predomínio da Hermenêutica nessa fase. Segundo os autores, as investigações objetivavam “salvar da barbárie que se seguiu à queda do Império Romano do Ocidente, em 476 d. C., recuperando, traduzindo, copiando e estudando as grandes obras do pensamento antigo” (BOAVIDA; AMADO, 2006, p. 21). No entanto, tal processo não se configurava como um processo racionalista, pois o objetivo da época era encontrar fundamentos para o mundo religioso, uma vez que a fé era mais importante do que a razão, bem como a Filosofia só era utilizada na medida em que podia ajudar a compreender o campo da Teologia. Isso ajudava a reconstituição cultural e social que só poderia ser realizada a partir dos elementos que estavam à disposição, ou seja, o legado da Idade Antiga. Como se pode ver, a Ciência foi fundamental para diversos fatos históricos de muitos povos.

Se, por um lado, alguns estudiosos como Boavida & Amado (2006) afirmam que os antigos já faziam Ciência, outros estudiosos negam que aqueles conhecimentos poderiam ser caracterizados como científicos. Nesse sentido, há, até hoje, incertezas quanto à origem da Ciência, marcadas por conflitos entre filósofos e cientistas. Contudo, uma característica em comum aparece quando se estuda a trajetória da relação dos cientistas e filósofos com o conhecimento científico, o fato de ele sempre ter sido cultivado como algo que, desconhecido, é revelado apenas para poucos. Na Idade Antiga, afirmava-se que só os homens escolhidos por deuses poderiam acessá-lo. Na Idade Média, somente para quem frequentava as faculdades, normalmente os que dominavam diversas áreas do conhecimento.

Sem aprofundarmo-nos no debate sobre o reconhecimento dos estudos dos antigos como científicos ou não, tendo em vista os objetivos e limites deste trabalho, podemos afirmar que a comunidade científica não pode negar que descobertas e pesquisas científicas que tiveram seu auge em épocas posteriores desenvolveram-se em torno de conceitos formulados pelos antigos.

No entanto, é durante a modernidade que a Ciência sofrerá uma revolução que marcará, para sempre, as experiências científicas posteriores. Granger (1994) coloca a “segunda metade do século XX como a Idade da ciência” (GRANGER, 1994, p. 11). E ainda destaca que:

[...] isto, por certo, não significa menosprezar o papel e a importância do conhecimento científico do século XIX, que assistiu ao nascimento da termodinâmica e da teoria dos fenômenos elétricos, com suas promessas de consequências extraordinárias para a explicação dos fenômenos da natureza e suas primeiras aplicações à indústria. (GRANGER, 1994, p. 11).

No entanto, Granger (1994) considera o século XX como o mais importante. “Não só como o herdeiro dessas conquistas fundamentais, mas também oferece o espetáculo de renovações e de desenvolvimentos sem precedentes na história da Ciência pelo número e pela diversidade” (GRANGER, 1994, p. 11). Para o autor,

[...] as recentes conquistas das ciências ora constituem o desenvolvimento, a exploração e a maturação de ideias essenciais já aventadas no início ou no fim do século passado, como, por exemplo, as duas teorias da relatividade, ora são inovações aparentemente mais radicais, como área da bioquímica e da estrutura do genoma (GRANGER, 1994, p. 11).

Para justificar a relevância que atribui a esse período, Granger (1994)

considera alguns fatos científicos, tais como a produção de energia utilizável por fusão nuclear, o envio da sonda soviética Luna à lua (1970), a descoberta do “ruído de fundo universal” (1965), a invenção do transistor (1948), a descoberta de antibióticos (1928), a descoberta da estrutura em dupla hélice do DNA (1953), criação conceitual das noções de função e de medida (1960), demonstração da estrutura lógica geral das matemáticas, com a explicação da hipótese do contínuo e do axioma de escolha (1960) e, por fim, no campo das Ciências Humanas, a publicação das Estruturas elementares de parentesco de Claude Lévi-Strauss (1949), e a publicação de *Syntactic structures*, de Noam Chomsky (1957). Na concepção de Granger (1994), isso só foi possível por causa do desenvolvimento de instrumentos técnicos cada vez melhores. Além disso, a intervenção do Estado no financiamento de pesquisas, assim como a constituição de um corpo de cientistas mais experientes foram fundamentais para a explosão científica.

Por outro lado, Granger (1994) afirma que a aproximação dos produtos técnicos, que é uma forma de a Ciência chegar até a vida cotidiana das pessoas, ocasionou a vulgarização do conhecimento científico. As publicações em revistas e jornais sem nenhuma fundamentação teórica, passadas de maneira simplista ao público, deram margem à aceitação acrítica de muitos elementos como científicos. Nas palavras do autor,

[...] aceitar-se-ão sem crítica as narrativas de discos voadores, de fenômenos paranormais, as predições dos astrólogos, sob a cautela, aliás, do cálculo efetivamente científico, mas não da influência dos astros, e sim de sua posição num dado momento. (GRANGER, 1994, p. 18).

Com toda importância das inovações científicas desse período, surgiu um problema de questão ética em relação à liberdade científica, isso por causa da utilização da bomba atômica, em 1945. A problemática divide diversas opiniões: aquelas que afirmam ser responsabilidade dos cientistas a aplicação do conhecimento científico, outras que defendem que o governo deve regular tais pesquisas, e ainda algumas que defendem a liberdade total. Entretanto, o foco da questão é que, também, no fim dessa época, a Ciência começa a entrar em crise, justamente por causa de projetos que não lograram êxito.

Algumas críticas vão ao encontro da abolição da Ciência, surgindo correntes, como a pós-moderna que a destacam como uma invenção da modernidade para dominar e camuflar as desigualdades sociais. De acordo com Hall (2005), a Ciência é uma metanarrativa da modernidade, ou seja, seu discurso é apenas uma tentativa de dominação e homogeneização da sociedade.

Nesse sentido,

[...] pergunta-se se é justificado o abandono das ciências por causa de falsas pretensões de verdades universais no passado ou se elas podem continuar sendo úteis, porém com um senso crítico bem maior em relação à própria validade (RÖHR, 2006, p. 2).

Contudo, não se pode esquecer que tais revoluções científicas, antes mesmo da crise, contribuíram para que predominasse, entre os cientistas, uma única forma de fazer Ciência. Por isso, aqueles conhecimentos que não eram aplicáveis, que não podiam ser colocados à prova, tinham seu caráter científico negado.

Para Granger (1994), o desenvolvimento das Ciências físico-químicas ocultou as diferenças de objetivos entre cada Ciência; por isso, não foi estranho que, durante muito tempo, conhecimento técnico e científico foram interpretados como semelhantes. Na concepção de Granger (1994), a Ciência é a visão da realidade. Realidade, aqui, é entendida como representação da experiência. Ela (Ciência) não é um conhecimento aplicado; visa, também, descrever objetos e explicá-los, mas não para imediatamente agir. No entanto, todo conhecimento científico é público e, para ser científico, tem que contar indicações de como foi obtido, ou seja, tem que apresentar condições suficientes para que sejam reproduzidos, além disso, deve ser exposto ao controle.

Ainda destacamos que a evolução científica do século XX, ao mesmo tempo que produziu preconceitos ao não considerar científicas pesquisas que não eram condizentes com suas categorias, conduziu diversas reflexões no sentido de avaliar outras possibilidades de fazer Ciência. No entanto, isso não significa que, atualmente, o problema já esteja resolvido. Ainda é muito grande o preconceito com algumas formas de conhecimento, principalmente aquelas que possuem um nível de abstração maior, como é o caso da Pedagogia.

Ciência e Pedagogia: os entraves na busca do status científico

Não é de se estranhar que, na Pedagogia, percorreu-se um processo complexo na busca da sua cientificidade, pois, pedagogos e estudiosos, na busca epistemológica, basearam-se, durante muito tempo, em pressupostos que nem sempre estiveram voltados para problemáticas humanas. Assim, grande parte da historicidade científica é marcada por estudos que, tanto na Pedagogia, quanto

em outros campos das Ciências Humanas, foram baseados em pressupostos das Ciências da Natureza.

Por isso, a constituição complexa da Ciência dificultou o desenvolvimento e aprofundamento científico de alguns campos devido à hegemonia de uma determinada forma de conceber a pesquisa científica. Sabemos que, durante o apogeu da Filosofia Positiva, as Ciências Naturais “cravaram” entre os cientistas uma forma majoritária de fazer pesquisa, ou seja, o que não pudesse ser positivado não era considerado conhecimento científico. Não à toa que as Ciências Humanas embarcaram nos modelos das Ciências Naturais para desenvolver seus fundamentos metodológicos e seus objetos de análises.

Entretanto, a hegemonia dos pressupostos das Ciências Naturais e Exatas fez com que alguns estudiosos percebessem que investigar o humano não implicava previsões e cálculos, mas uma ampliação de variáveis sob o fenômeno, pois o nosso comportamento, embora apresente algumas similaridades, é instável em relação às diversas condições sociais, econômicas etc., o que dificulta qualquer possibilidade de padronizá-lo em categorias de análise estática.

Diante disso, a Ciência passou de conhecimento verdadeiro e inquestionável à suspeição. O clima de insegurança e a falta de credibilidade sobre os conhecimentos elaborados pelos cientistas levaram muitos deles a rever seus fundamentos, dando origem a uma prática comum: teorizar sobre o que é conhecimento científico. Isso fez com que a prática científica fosse “transportada” das mãos dos filósofos para as dos cientistas, ou seja, tomou-se como tarefa epistemológica o pensar sobre a Ciência. Com isso, afirmamos que o início da história da Ciência complexificou seu avanço sob aspectos humanos mais sutis, tendo em vista que as práticas científicas atuais se originaram em torno de objetos que estavam longe de responder a algo sobre nós.

Logicamente, isso não significou o fim da Ciência. Percebemos, na verdade, o quanto as sociedades, em tempos anteriores, mostraram avanços em algumas áreas, como, por exemplo, na saúde. Além de tudo, esse processo de questionamento sobre a credibilidade da Ciência levou os cientistas a refletir sobre o tipo de conhecimento que se estava produzindo, ou seja, a quais resultados se chegavam pelas pesquisas e como eram aplicados à sociedade. Mediante várias polêmicas, governo, cientistas e, também, uma parte da sociedade, travaram muitas análises. A partir daí, questionávamos a ética e o formato de nossas investigações.

Dentro dessa conjuntura, a Pedagogia, em sua busca epistemológica, também apoiou-se em pressupostos de Ciências que não correspondiam às suas problemáticas. Pouca reflexão entre os pedagogos, aplicação direta do resultado de outras pesquisas, não reconhecimento científico, foram questões que dificultaram o aprofundamento sobre o saber sistemático pedagógico. Tal movimento foi chamado por alguns autores de “flutuações pedagógicas”.

A fase mais propositiva da Pedagogia foi durante a década de 80, tendo em vista que o clima social favoreceu a participação da sociedade civil nos debates científicos. Nesse clima, começou-se a rever o papel da Pedagogia e sua forma de construir conhecimento científico. Um dos resultados desse clima de análise foi a reformulação do perfil do Curso de Ensino Superior. No entanto, não se apresentaram avanços no debate da epistemologia e o pouco que se desenvolveu sobre a possibilidade de enquadramento da Pedagogia como Ciência foi insuficiente para alcançar algum consenso sobre os pressupostos para a área. Nos poucos estudos que defendem a Pedagogia como Ciência, as posições sobre seu objeto são divergentes.

Em um de seus estudos, Franco (2003) traçou uma trajetória da história da Pedagogia como Ciência e identificou que suas ideias oscilaram ora como arte, ora como Ciência e, em algumas teses, como técnica de ensinar. De acordo com a referida autora, isso nos levou a uma marginalização teórica; assim, preconceitos e retrocessos recaíram sobre a Pedagogia.

Podemos, ainda, questionar de onde surge a necessidade do reconhecimento científico de uma área para que continue existindo, mesmo sabendo que a Ciência passou por sérias crises de fundamentos e atualmente tem muito de seus conhecimentos questionados. Em nossa percepção, embora o mundo tenha sofrido sérios problemas por causa de alguns conhecimentos científicos, este não é um argumento válido para negar a importância da Ciência. Não estaria o problema na forma como são aplicados os resultados destes conhecimentos e não neles em si? Além disso, não há como negar que muitas produções científicas ajudaram a desenvolver muitos aspectos da vida humana.

Alguns conceitos ressignificados na teoria de Dermeval Saviani

Ao estudarmos o pensamento de Saviani (2008), identificamos conceitos de Antonio Gramsci. Assim como Gramsci (1979), Saviani afirma que a escola deve ser única, independentemente de classe social. Ambos os autores chamam atenção para a maneira como o saber é disseminado para a classe de

trabalhadores. Nesse sentido, Gramsci (1979) propõe uma escola que dialogue com a realidade do trabalhador italiano, o que não significa reduzir esse saber a tal realidade. Uma escola que mantenha a relação entre a vida do trabalhador na fábrica e fora dela.

Na mesma perspectiva, Saviani (2004) analisa o Sistema Escolar brasileiro e conclui que é preciso que as classes trabalhadoras tenham acesso ao saber científico e escolar, sem distinções e retenção de direitos. No entanto, os saberes devem estar em função das realidades diversas, o que não significa negar os saberes construídos pela humanidade, mas assumir a presença dos problemas pedagógicos e sociais no diálogo entre educador e educando. Para o referido autor, uma democracia só é possível se oferecemos instrumentos de acesso ao saber.

Na publicação de 2008, *Pedagogia no Brasil: História e Teoria*, em que Saviani, intencionalmente, sistematiza e afirma a pedagogia como Ciência e busca na Pedagogia Revolucionária, proposta tanto no livro *Escola e Democracia* (1991) quanto no livro *Pedagogia Histórico-crítica* (1992), o que faz fundamentado em pressupostos tais como a ideia do educativo como ponto de partida e ponto de chegada. Tal concepção é utilizada para se defender a pedagogia como Ciência, assim como a própria prática pedagógica. Isso significa que, em relação à Pedagogia como Ciência, a formação do pedagogo é pensada em torno do fazer educativo, tendo as outras Ciências afins como suporte nas reflexões acerca dos problemas educacionais. Aqui, a escola é vista como um instrumento fundamental das massas para terem condições de participar ativamente da sociedade. Esta é uma das ideias fundamentais do pensamento de Gramsci buscado por Saviani (2008).

Na proposta fornecida por Saviani (2008), a educação é pensada a partir dos problemas da realidade; por isso, há uma exigência na constante vinculação entre a Educação e sociedade. No entanto, o referido autor chama atenção para o que está nomeando como problema, pois, normalmente, o termo problema é utilizado para caracterizarmos coisas distintas, ou seja, são inúmeros os significados atribuídos a essa palavra. No primeiro caso, questões e problemas são utilizados para caracterizar a mesma situação.

De acordo com Saviani (2008), as questões referentes tanto à vida pessoal quanto intelectual nem sempre caracterizam um problema. Para o estudioso, não se trata de questões de conhecimento pessoal ou intelectual, nem questões simples ou complexas. Nas palavras do referido autor:

Um dos usos mais frequentes da palavra problema é, por exemplo, aquele que a considera sinônimo de questão. Neste sentido, qualquer pergunta, qualquer indagação, são consideradas problema. Esta identificação resulta, porém, insuficiente para revelar o verdadeiro caráter, isto é, a especificidade do problema. Com efeito, se eu pergunto a um dos leitores: “quantos anos você tem?”, parece claro que estou lhe propondo uma questão; e parece igualmente claro que isto não traz qualquer conotação problemática. Na verdade, a resposta será simples e imediata. Não se conclui daí, todavia, que a especificidade do problema consiste no elevado grau de complexidade que uma questão comporta (SAVIANI, 2000, p. 10).

Como foi apresentado, o fato de não saber elucidar uma questão não se constitui como um problema e, quando esse não-saber é levado ao extremo, tem-se um mistério e este, por sua vez, também não define o que vem a ser um problema. Mistério, na sua interpretação, é, em muitos casos, a solução para determinados problemas. Como exemplo, o autor utiliza a atitude de fé, que implica a aceitação do mistério que considera que as pessoas que vivem da fé confiam no desconhecido, ou seja, fé no incognoscível. Para Saviani (2000) “o problema da atitude de fé estará no fato de que essa necessidade não possa ser satisfeita, ou seja, na possibilidade de que a confiança no incognoscível venha a ser abalada”. (SAVIANI, 2000, p. 12)

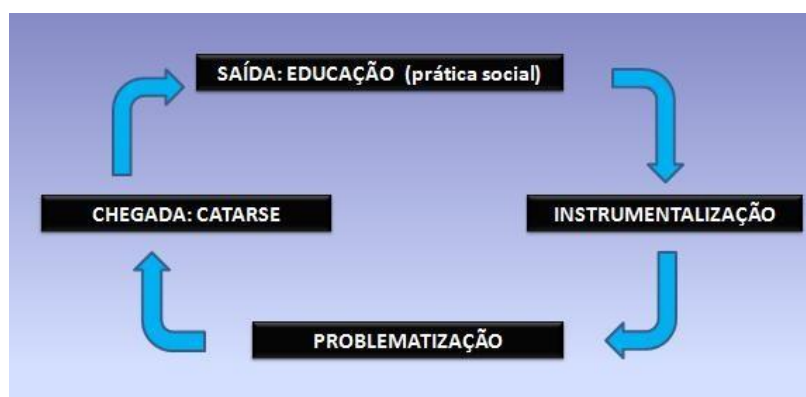
Uma das características do problema é a necessidade que o ser humano tem de resolvê-lo. Mas o autor não destaca apenas a necessidade, pois, se assim fosse, os problemas seriam definidos de acordo com a necessidade de cada pessoa, o que ficaria muito no plano subjetivo. Porém, o autor afirma que a necessidade apresenta um lado objetivo e outro subjetivo. Em outras palavras, ela se apresenta para as pessoas objetivamente e estas assumem -na subjetivamente.

Diante disso, apontamos um elemento que o autor considera fundamental: a reflexão. A reflexão permite aos indivíduos identificarem o que de fato caracteriza um problema para si, pois “a reflexão sobre as condições objetivas em que os homens produzem sua própria existência nos permite detectar a ocorrência daquilo que está sendo chamado de pseudo-problema” (SAVIANI, 2000, p. 15).

Contudo, observa-se que a ideia de problema colocada pelo autor não é qualquer tipo de pensamento sobre os problemas educacionais. Assim, tais problemas surgem a partir de uma reflexão rigorosa sobre a realidade, pois “se

toda reflexão é pensamento, nem todo pensamento é reflexão” (SAVIANI, 2000, p. 16). Reflexão, aqui, é um pensar consciente sobre si mesmo, é um revisar, voltar atrás e tentar identificar o entendimento sobre as raízes que ocasionaram os problemas.

Segundo essa linha raciocínio, Saviani (2008) defende o conceito de catarse na teoria pedagógica, diálogo que realiza com o pensamento de Gramsci e adapta ao campo educacional. Sendo assim, catarse como pressuposto pedagógico é o momento em que o aluno passa de um pensamento caótico e desorganizado para um pensamento sistemático e organizado. No esquema abaixo, podemos observar como Saviani (2008) elaborou o esquema:



Fonte: construída a partir das reflexões de Saviani (2008)

Além dos pontos já citados, o papel dos educadores nesse processo é outro elemento baseado em Gramsci (1979). Embora o pensador tenha tratado do que denomina intelectuais orgânicos, na visão de Saviani (2008), o professor é um intelectual. Saviani (2000) não se prende muito a esta distinção que Gramsci (1979) faz entre o intelectual burocrático e o orgânico, mas não nega a possibilidade do professor vir a se tornar um intelectual orgânico. Por isso, endossamos a Pedagogia como a Ciência responsável por essa formação.

Para Saviani (1983), o educador também é um intelectual e, quando bem preparado, no sentido crítico e político do termo, pode ser fundamental no processo de transformação, independente de ser partidário ou ser oriundo das massas. “A prática educativa do professor tem um sentido político em si que é também um sentido para mim que o capto quando analiso essa prática” (SAVIANI, 1992, p. 43).

É nesse contexto que refletimos sobre como a prática docente pode contribuir de maneira significativa para a sociedade. O papel do docente em relação ao aluno é fundamental, visto que ele é o profissional, portanto, quem

conduzirá todo o processo de conscientização. Contudo, para isso, é preciso que o professor também tenha uma boa formação técnica. Saviani (1992) considera esta como um meio de o professor exercer politicamente seu compromisso, é por onde se expressa o sentido político de sua prática, como foi destacado anteriormente. Se há uma pretensão em utilizar o discurso político ativamente, colocá-lo em prática requer do conhecimento sobre os instrumentos pedagógicos. Nas palavras de Saviani (1992), “[...] não se faz política sem competência e não existe técnica sem compromisso; além disso, a política é também uma questão técnica e o compromisso sem competência é descompromisso” (SAVIANI, 1992, p. 58).

Nessa teoria, a função do professor, também, é produzir a aula. Isso funciona da seguinte forma, a Educação, que é destacada por Saviani (2000) na categoria de trabalho não-material (porque é responsável pela transmissão e produção de ideias, de cultura e do saber escolar) apresenta duas modalidades: a primeira corresponde à separação entre o ato de produção e o de consumo, por exemplo, os livros. Na segunda, a produção e o consumo se imbricam, como é o caso da atividade de ensino, ou seja, essas atividades não se separam.

Partindo dessa lógica, Saviani (1992) adentra na questão da especificidade do pedagógico. Pois, se o processo educativo se constitui como “trabalho não-material, cujo produto não se separa do ato de produção”, a:

[...] especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens. (SAVIANI, 1992, p. 30).

Dentro desse processo, Saviani (1992) afirma que:

[...] a partir daí se abre também a perspectiva da especificidade dos estudos pedagógicos (Ciência da Educação) que, diferentemente das Ciências da Natureza (preocupadas com a identificação dos fenômenos naturais) e das Ciências Humanas (preocupadas com a identificação dos fenômenos culturais), preocupa-se com a identificação dos elementos naturais e culturais necessários à constituição da humanidade em cada ser humano e à descoberta das formas adequadas ao atingimento desse objetivo (SAVIANI, 1992, p. 30).

Por fim, afirmamos que foi com base nessa linha de pensamento que Dermeval Saviani (2002) construiu os pressupostos pedagógicos específicos de nossa área. Endossamos que, pelo fato de terem sido ressignificados conceitos adquiridos da teoria de Gramsci, a peculiaridade do nosso debate se assenta sobre o argumento de que nenhuma área é autônoma em relação à outra Ciência, mas que as práticas educativas têm dinâmica e densidade próprias.

A especificidade do saber escolar: possibilidades da Pedagogia como Ciência a partir do conceito de Cultura

Para explanar o debate epistemológico desenvolvido por Saviani (2008), destacamos o conceito de Cultura, pois uma das características do campo educacional é a multiplicidade de elementos que são colocados como itens fundamentais para que o processo de ensino-aprendizagem tenha êxito. A Cultura – palavra e conceito – é de origem romana e originou-se do termo *colere* (cultivar, habitar, tomar conta, criar e preservar) e relaciona-se, essencialmente, com o trato do homem com a natureza (ARENDETT, 2005).

Sabemos que o debate sobre a Cultura sempre foi pautado nas diversas sociedades de diferentes épocas. Por causa disso, o esse conceito ganhou diversas modificações e ressignificações, ou seja, à medida que as relações entre as sociedades foram se transformando, o termo foi se reconfigurando.

No entanto, se analisarmos sistematicamente o conceito de Cultura, indetificaremos que se trata de um debate recente. Para sermos mais minuciosos, “estas dispuestas narrativas se desenvolveram a partir do século XVIII na Alemanha” (SANTOS, 1994, p. 27). Assim, começamos a compreender que, ao longo da história, ora foi interpretado como instrumento de dominação, ora como movimento de resistência.

Além de tudo, não é de hoje que os estudiosos da área convergem em torno da ideia de trabalharmos, entre as gerações mais jovens, o resgate de sua Cultura, assim como as de outros povos, tanto do ponto de vista da Cultura do passado como a do presente. Diante desse entendimento, as novas gerações podem recriar formas culturais sem esquecer do que se têm construído até o momento atual, o que nos possibilita contribuir para manter a tradição nas diversas culturas no mundo.

No entanto, o conceito de Cultura carrega em si diferentes significados. Cada sociedade, como dissemos anteriormente, e, conseqüentemente, cada

estudo, utiliza esse termo para caracterizar aspectos diferentes. Dentro desse quadro, Saviani (1992) afirma que a Cultura é um conjunto de elementos responsáveis pela perpetuação da espécie humana.

Mas, como isso funciona? De acordo com o referido autor, o homem, para sobreviver, precisa encontrar formas de sobrevivência; diante disso, ele transforma o mundo ao seu redor, recriando formas de vivências. Por isso, utiliza seu trabalho e é através deste que transforma o mundo e a si mesmo. Além dessa ótica, o trabalho o diferencia de outros seres vivos, pois só o homem antecipa a finalidade de suas ações. “Ao fazer isso ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da Cultura)” (SAVIANI, 1992, p. 19).

É dessa forma que a categoria de trabalho, utilizada por Saviani (1992), caracteriza o processo educativo. Para ser mais enfático, o estudioso afirma que o trabalho se divide em duas categorias: “trabalho material” e “trabalho não-material”; sendo esta última a responsável pelo desenvolvimento das ideias e antecipações sobre as produções materiais, ou seja, pelo trabalho material, que Saviani(1992) denomina “trabalho não material”.

É dentro dessa conjuntura que introduzimos a discussão sobre o saber escolar, aquele instituído em espaços de ensino. Saviani (1992) caracteriza o saber escolar como aquele que se refere aos conhecimentos acumulados por nós que, por sua vez, também, implica um cultivo ao longo dos tempos, ou seja, depende da Cultura.

Diante disso, concluímos que a natureza da Educação é constituída pela necessidade da produção humana de ideias, habilidades e saber. Isso é o que fornece os subsídios para sua produção material, posto que oferece condições aos indivíduos de antecipar suas finalidades, garantindo sua sobrevivência e, assim, a especificidade do educativo está no processo de aquisição dos indivíduos desses saberes, ou seja, as habilidades, atitudes, conteúdos escolares e valores, como apresentamos anteriormente.

Nesse sentido, emerge a Pedagogia como Ciência no estudo dos processos e estratégias de aquisição desses elementos, diferentemente das chamadas Ciências Humanas que estudam esses elementos em si mesmo. Partindo desses pressupostos, Saviani (1992) afirma que:

[...] a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica.

Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 1992, p. 21).

Nesse raciocínio, a Pedagogia como Ciência se encarrega de pesquisar as formas mais adequadas para que a finalidade da Educação seja alcançada. Como discutimos ao longo do texto, Saviani (1992) afirma que o constitutivo da Cultura é capacidade de produção do homem, e, também, o que a humanidade já produziu anteriormente. Daí a importância do estudo do processo histórico dos diversos comportamentos humanos para compreender melhor os problemas atuais e não vemos outra forma que não seja pelas vias científicas.

Para concluir...

Neste estudo, objetivamos apresentar uma análise pela qual identificamos que o conceito de Cultura utilizado por Saviani (1992) refere-se à produção das ideias e socialização dos saberes escolares. O autor afirma a importância de adquirirmos, como prática e fruto de investigação científica, a manutenção dos estudos sobre a Cultura do processo pedagógico como objeto de transformação, o que nos possibilita aproximações sobre estratégias de formação humana, bem como reflexões sistemáticas em torno da continuidade da espécie humana.

Isso, conseqüentemente, faz da cultivação dos pressupostos culturais e pedagógicos, os elementos de investigação fundamentais para o processo de transformação social. Ou seja, a Cultura é o resultado do processo histórico e tem como função a nossa transformação (cartase). Além disso, “a Cultura, em seus vários níveis, unifica uma maior ou menor quantidade de indivíduos em estratos numerosos, em contato mais ou menos expressivo, que se entendem entre si em diversos graus, etc”. (GRAMSCI, 1987, p. 36).

Como verificamos, tanto Gramsci (1979) quanto Saviani (2008) enfatizam o aspecto cultural como necessário ao processo de transformação social. Assim, fomentam a Cultura como a forma intelectual dos indivíduos. Para Saviani (1992), essa formação deve ocorrer num processo sistematizado de ensino, numa instituição específica (a escola) e a partir de estudos oriundos de uma Ciência, a Pedagogia.

Por último, reforçamos que a aquisição do conhecimento científico e historicamente acumulado, através da escola, em sua formação cultural tem uma função política e pedagógica manifestada através da Educação. Nesse sentido, “a dimensão política da educação envolve, por sua vez, a apropriação dos instrumentos culturais que serão acionados na luta contra os antagônicos” (SAVIANI, 2000, p. 85).

No geral, Saviani (2000) coloca o processo de formação das gerações mais novas como uma tarefa epistemológica que, por meio dos saberes sistematizados, instrumentaliza-nos para a transformação, mas isso se alcança através de didáticas resultantes de estudos da Pedagogia enquanto Ciência. Ou seja, é característico do pedagógico o pressuposto da socialização dos saberes acumulados pela sociedade. Por isso, a Cultura se manifesta através do saber escolar, que, por sua vez, é um objeto específico da Pedagogia. Dessa forma, entendemos que a Pedagogia é a Ciência que tem como objeto a Educação.

Referências

- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. A crise na Cultura: sua importância social e política, São Paulo: Perspectiva, 2005. P. p. 248-281.
- BOAVIDA, João. AMADO, João. **Ciência da Educação: Epistemologia, Identidade e Perspectivas**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2006.
- BOAVIDA, João. AMADO, João. A especificidade do educativo: seu potencial teórico e prático. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano 40-1, 2006. P. 43-61.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Caminhos Históricos da Pedagogia. In: **Pedagogia e a cultura da educação**. Campinas - São Paulo: Papirus, 2003.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- GRAMSCI, Antonio. **Obras escolhidas / Antônio Gramsci**; tradução de Manuel Cruz: São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**; Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- GRANGER, Gilles-Gaston. **A Ciência e as Ciências**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora UNESP, 1994. Cap. I-II-III.
- HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia Geral**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003. P. 129-141.

RÖHR, Ferdinand. **Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da Educação.** Dossiê sobre a Epistemologia e Teorias da Educação no Brasil: balanço e perspectivas. In: I Seminário de Epistemologia e Teorias da Educação – EPISTED. Campinas, São Paulo, 2006.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira: estrutura e sistema.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1975.

SAVIANI, Dermeval. **Filosofia da Educação Brasileira.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** São Paulo: Autores Associados, 1992.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** 25. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Educação do Senso Comum à Consciência Filosófica.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 21, n. 42, P. 13-35, jul./dez., 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas: Autores Associados, 2008.

Recebido em setembro de 2021

Aceito para publicação em setembro de 2021