

# EPISTEMOLOGIA E TEORIAS DA EDUCAÇÃO<sup>1</sup>

## *EPISTEMOLOGY AND EDUCATIONAL THEORIES*

José Luís SANFELICE<sup>2</sup>

### RESUMO

*Este texto é uma breve reflexão sobre possíveis relações de algumas questões epistemológicas e as Teorias da Educação tomadas como manifestações de concepções essencialistas ou existencialistas do homem. A perspectiva de superação da dicotomia essencialismo versus existencialismo é apresentada como desafio para uma nova sociedade.*

**Palavras-chave:** epistemologia, teorias da educação, educação essencialista e educação existencialista

### ABSTRACT

*This text is a brief reflection about possible relationships between some epistemological questions and educational theories taken as manifestations of essentialist or existentialist conceptions of man. The perspective of overcoming the essentialism versus existentialism dichotomy is presented as a challenge for a new society.*

**Keywords:** epistemology, educational theories, essentialist education and existentialist education.

Assim que voltei minhas preocupações para tratar do tema proposto, senti-me com uma gama de incertezas que me conduziram a uma série de perguntas, que divido, neste momento, com os presentes: que objetivos visavam os autores desta proposta temática?

<sup>(1)</sup> Artigo apresentado no III Colóquio de Filosofia e de Filosofia da Educação. Universidade Federal de Viçosa, 26 a 30 de abril de 1999.

<sup>(2)</sup> Professor da Pós-Graduação em Educação - Unicamp.



Artigos

no desvendamento do trabalho docente que tem sido concretizado em práticas já existentes de formação e no desvelar dos pressupostos que têm norteado as discussões e os fazeres no campo da formação do professor de medicina; assim, uma questão emergiu como via fecunda de apreensão: *como têm sido concretizadas as disciplinas Pedagogia Médica e Didática Especial, oferecidas obrigatoriamente nos cursos stricto sensu, entendendo-as como uma prática de formação docente?*

Esta opção justifica-se pelo fato de estas disciplinas representarem o momento intencionalmente colocado no pós-graduação *stricto sensu* em medicina para formar o professor: vindo de uma trajetória acadêmica que não tematiza nem mesmo a dimensão educativa do exercício profissional do médico, e que enfatizou a chamada competência técnica, o pós-graduando tem, em muitos casos, a primeira oportunidade de discutir aspectos da docência universitária e do ensino médico (NORATO e SILVA, 1996).

Estas disciplinas estão previstas como obrigatórias nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Medicina, através do Parecer 576/70 do Conselho Federal de Educação, em seu artigo 5º, e da Resolução 11/77, em seu artigo 8º. Apesar da legislação específica, há uma significativa flexibilidade no que se refere a carga horária, conteúdos e objetivos das disciplinas, uma vez que não há qualquer referência a estes aspectos nem no Parecer, nem na Resolução. Tal flexibilidade tem implicado em diferentes organizações das disciplinas, em função do que é concebido como importante para e na formação didático-pedagógica do professor de medicina.

A delimitação do objeto de pesquisa requer a definição do trajeto teórico-metodológico pretendido, entendendo que a apropriação do dado implica em sucessivas escolhas, em movimentos de fazer e refazer, a partir das ferramentas de apreensão, leitura, análise e interpretação que se privilegia. Assim, tracei um caminho que prioriza a discussão da formação

de professores universitários e o rastreamento desta discussão no espaço do ensino médico, imbricando-se com uma investigação que colocou em relevo a escuta de professores de medicina (via entrevistas semi-estruturadas), a observação e discussão de práticas docentes no contexto das referidas disciplinas.

Os oito professores entrevistados atuam nessas disciplinas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em medicina, oferecidos por cinco instituições universitárias. A observação se desenvolveu num dos cursos coordenados por uma das professoras entrevistadas. O período de observação envolveu um período letivo, compreendido entre agosto a dezembro de 1995. Analisei, ainda, os planos de ensino dos professores entrevistados, arquitetando uma análise de conteúdo dos dados coletados.

### **Formação de Professores Universitários: as perspectivas privilegiadas**

As práticas dos professores universitários mantêm articulação com as formas de organização do mundo acadêmico, compreendendo que estas formas de organização ganham visibilidade singular no campo do planejamento curricular, da avaliação, das interações mantidas por professores e alunos, dos ideários filosóficos que presidem os projetos político-acadêmicos, das propostas de formação de professores que estão postas tanto no nível gerenciador do ensino superior, como pelas demandas colocadas pelas associações docentes e sindicatos.

Por em discussão a formação de professores exige a assunção de que esta temática não se situa num plano consensual, relativizando as convergências encontradas em diferentes pesquisas e problematizando as recorrências identificadas na literatura.

Aliado aos condicionantes históricos, há o próprio limite do processo de formação docente: como em qualquer área humana da ação humana, formar-se não significa atingir um estado de

definir este saber diferenciado é considerá-lo um saber culto, um saber desinteressado, um saber teórico suscetível de aplicação prática e técnica ou, então, um saber rigoroso e metódico. A ciência, de uma certa maneira, pode ser considerada uma resposta às teorias do conhecimento. Os homens fazem ciências, conhecem, adquirem saberes, utilizam-se deles praticamente e comprovando sua eficácia. Eu poderia mesmo dizer que as grandes e clássicas questões teóricas das teorias do conhecimento vão historicamente sendo solucionadas pela *praxis* humana coletiva. Mas, o meu tema não é ciências e teorias da educação e sim epistemologia e teorias da educação. Volto portanto a ele, sem grandes progressos, mas talvez convencido pelos esclarecimentos anteriores, todos de amplo domínio dos já iniciados, que quando se propôs o tema, o seu primeiro eixo, possivelmente estava centrado nas questões clássicas e contemporâneas das Teorias do Conhecimento, revisitadas sistematicamente pelas múltiplas filosofias. Ou seja, quando se sugeriu o tema, estava implícito o desejo de que algumas questões das Teorias do Conhecimento se pronunciassem.

Quanto ao segundo eixo do tema – Teorias da Educação – contive-me fazendo uma digressão menor, não porque o termo “teoria” seja filosoficamente menos complexo, mas porque considerei suficiente para esta ocasião levar em conta que teoria designa, em geral, “uma construção intelectual que aparece como resultado do trabalho filosófico ou científico (ou ambos)”. No caso das teorias que dizem respeito à realidade humana (e não à realidade física) é preciso considerar que elas têm um potencial de transformação desta mesma realidade: são resultados de uma atividade humana relativa a ações humanas, com as implicações óbvias que daí advêm em relação à ética (MORA, 1971). No caso do nosso tema, o seu segundo eixo seria então a referida construção intelectual resultante do trabalho filosófico ou científico, cujo objeto constituiu-se no fenômeno humano designado por educação (Teorias da Educação).

Posto desta forma, restaria decidir por qual caminho podemos nos aproximar das Teorias da Educação uma vez que me ocorrem as seguintes possibilidades: a) identificar individualmente os principais nomes/autores que contribuíram significativamente para com a elaboração das Teorias da Educação; b) explicitar escolas ou tendências que aglutinando determinados autores viabilizam explicitar uma determinada teoria da educação através dos tempos, ou: c) periodizar cronologicamente a predominância de certas teorias da educação.

Minha opção, por razões de uma tentativa de adesão crítica a uma determinada concepção teórica, é, sem dúvida, pela segunda alternativa. Por conta disto, passo a acompanhar sucintamente o pensamento do polaco Bogdan Suchodolski em sua obra *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*, publicado em língua portuguesa na década de 70 e, claro, conforme minha leitura. Esse autor assim propõe:

- 1) *“No processo histórico de desenvolvimento do pensamento pedagógico moderno a prioridade pertence às concepções que atribuem à educação a função de realizar o que o homem deve ser. Como deve ser o homem? É a sua essência que o determina ou, como foi exprimido com mais precisão, a sua ‘essência verdadeira’? A grande herança do idealismo antigo e cristão constitui a base destas concepções. O retorno constante a estas tradições levou a distinguir o eu ‘empírico’ do homem e a sua essência ‘real’”* (p. 18). Platão, sem dúvida, é a grande inspiração. A conseqüência, na linguagem que estamos usando nesta ocasião, é que se constituiu uma Teoria da Educação da essência que descuida do que é empírico (corpo, desejo, sentidos) no homem e em torno do homem e concebe *“a educação como medidas para desenvolverem no homem tudo o que implica a sua participação na realidade*

*ideal, tudo o que define a sua essência verdadeira, embora asfixiada pela sua existência empírica*" (p. 19).

- 2) "O cristianismo manteve, transformou e desenvolveu a concepção platônica. Realçou ainda com mais força a oposição de duas esferas da realidade: verdadeira e eterna por um lado, aparente e temporal por outro. Acentuou, ainda com mais intensidade, o conflito interior do homem dilacerado entre o que o ligou à vida material e o que o une ao mundo espiritual" (p. 20). Esta concepção, entretanto, não esgota a tradição cristã, porque Aristóteles e Tomás de Aquino trilham por caminhos diferentes de Platão, mas o seu modo, permaneceram essencialistas.
- 3) "Na época do Renascimento, a pedagogia da essência desenvolveu-se ainda mais. Este desenvolvimento caracteriza-se pela sua ligação às tradições laicas e racionalistas do mundo antigo, à concepção do homem 'ser pensante'." Erasmo de Roterdã "expôs como deve ser entendida a natureza humana. É aquela propriedade comum a todos os homens cuja razão é a força que orienta a vida humana. Em conformidade com este caráter fundamental da natureza humana, a educação deve combater tudo o que se lhe opõe e desenvolver tudo o que lhe é próprio" (p. 23).
- 4) Mas, o Renascimento também fez renascer concepções opostas à tradição: a essência do homem não consistirá justamente na riqueza da diversidade? **Nasceu aí o problema da individualidade.** "Terá o homem uma essência completa desde o início ou estará em formação, em transformação, pelo menos nalguns domínios? **Assim nasceu o problema do desenvolvimento do homem**"

(p. 25). "As idéias da pedagogia da existência, ainda vagas, mas já fortes e vivas, manifestavam na obra de Montaigne tendências para revoltar-se contra a pedagogia da essência; **esta revolta condenava não somente os princípios de adestramento postos em dúvida pela maioria dos humanistas, mas também as afirmações fundamentais da pedagogia da essência, isto é, a submissão do homem aos valores e aos dogmas tradicionais e eternos**" (p. 27).

- 5) No século XVII a **pedagogia da essência** tem sua **manifestação mais tradicional** na obra dos jesuítas (*Ratio studiorum*) com uma postura essencialmente reacionária.  
Na **forma moderna**, a pedagogia da essência manifestou-se através de uma filosofia que utilizava a noção de Natureza. A função desempenhada no sistema de Platão pelo mundo das Idéias foi retomada pela "Natureza" que se tornou lei e modelo supremo (Comenius).
- 6) O século XVII também produz concepções filosóficas que vão alimentar, mais à frente, a **pedagogia da existência**: ali se formulam concepções que se referem à natureza empírica do homem; concepções sobre o problema da individualidade.
- 7) A pedagogia de Rousseau foi a primeira tentativa radical e apaixonada de oposição fundamental à pedagogia da essência e de criação de perspectivas para uma pedagogia de existência. São seus seguidores Pestalozzi e Froebel.
- 8) Ainda no âmbito da pedagogia da essência, de forma totalmente renovada e também com profundas diferenças entre si, Kant, Fichte e Hegel elaboram

preciosas contribuições (criticismo e idealismo objetivo).

- 9) A resposta da pedagogia da existência, cada vez mais presente a partir do século XIX, será dada por Kierkegaard, Stirner e Nietzsche.

Para Kierkegaard, apesar da dimensão religiosa e teológica de sua obra, *“o indivíduo é uma pessoa que não se repete, é a única, condenada a ser ela mesma, devendo recomeçar perpetuamente uma luta dramática para se tornar ela própria, porquanto aspira a algo de mais elevado do que ela”* (p. 48).

Stirner lançou uma luta radical contra a pedagogia da essência partindo dos direitos ilimitados do indivíduo e Nietzsche defendeu a vontade egoísta dos eleitos e do menor número que deviam ter a coragem de se opor a qualquer ideal comum, ou a qualquer norma comum (p. 52).

- 10) Mas a pedagogia da essência não estava morta e modernizou-se num **humanismo racionalista** (continuidade aos autores do sistema natural da cultura), procurando *“definir os caracteres universais e permanente do ser humano, com o fim de estabelecer os fundamentos da luta em defesa da igualdade de direitos para todos. Encontrando estes traços comuns e universais na razão, formulou um programa educativo que dava prioridade à formação do espírito e fazia desta formação a base de toda a educação”* (p. 55). É criticada pela universalidade e perenidade do conteúdo fundamental da razão.

- 11) A pedagogia da existência, sob a influência do evolucionismo social de H. Spencer, foi proposta como uma pedagogia da luta pela vida: a) *“o que serve para a manutenção da vida e da saúde; b) o que contribui para procurar*

*meios de subsistência; c) o que é útil para a educação das crianças; d) o que serve para manter os contatos sociais; e) o que permite repouso e é motivo de contentamento na vida.”* (p. 59). Tem um caráter utilitário e instrumental.

Pela primeira vez, sob estas influências, a pedagogia da existência tornou-se, além de revolta contra a pedagogia da essência e programa geral de ação, um sistema determinado de investigações, um conjunto de métodos e aquisições na via do conhecimento. Estavam abertas as portas para muito do que se sistematizou na Escola-Nova e a sua decantada revolução: a criança, seus interesses e sua vida eram o que de fato importava.

- 12) Finalmente, registre-se uma existencialização da pedagogia da essência quanto a uma assimilação mais de métodos do que de princípios e no âmbito da pedagogia da existência, a convivência de duas correntes que vêm se conflitando: a) a oposição à pedagogia da essência em nome da vida da criança e, b) a oposição à pedagogia da essência em nome da vida dos grupos sociais.

Creio que foi necessária essa caminhada, com imperfeições, imprecisões e às vezes um tanto reducionista, para que eu pudesse formular agora, após cumprir o que anunciei, ou seja, minha aproximação às Teorias da Educação pela apresentação de escolas ou tendências que, aglutinando determinados autores, viabilizam explicitar uma determinada teoria da educação através dos tempos, pois, rigorosamente falando, temos assistido à construção apenas e tão somente de duas Teorias da Educação, as quais, na linguagem de B. Suchodolski, foram denominadas de Pedagogia da Essência e de Pedagogia da Existência. O autor em questão é pródigo em demonstrar como essa construção, ao longo dos séculos, mantém-se nesta

polarização irreconciliável, apesar das múltiplas maneiras pelas quais cada uma das Teorias se manifestou, quer com filósofos, com homens das ciências ou com educadores. No meu entendimento reproduz-se aqui, o mesmo quadro que toda a História da Filosofia sempre nos apresentou: “Do ponto de vista filosófico” e, eu diria, do ponto de vista dos *a priori* de cada uma das Teorias da Educação focadas, “a oposição e a incompatibilidade de materialismo e idealismo são absolutas”.

*“Eles formam duas correntes fundamentais, em luta perpétua; uma considera a natureza como o fator primário, enquanto o outro faz exatamente o contrário”. Insisto, uma postura irreconciliável quanto ao a priori e alerto que materialismo aqui não é sinônimo de marxismo”*(LEFEBVRE, 1979: 58).

Este alerta é importante porque é possível falar-se também de um materialismo metafísico que essencializa a natureza. Além disso, as filosofias e, conseqüentemente, as Teorias da Educação delas decorrentes, “podem ser examinadas sob outros ângulos que não a do ‘problema’ doutrinário que contrapõe materialismo e idealismo. Do ponto de vista da **história das idéias**, as doutrinas idealistas e materialistas não se mantiveram uma diante da outra; penetraram-se reciprocamente; reagiram entre si numa interação perpétua, umas criticando as outras e esforçando-se por completá-las; umas e outras, nessa crítica recíproca, tinham razão” (LEFEBVRE, 1979: 59).

Retornando à minha inferência de que quando se propôs o tema, a idéia teria sido de que o seu primeiro eixo estivesse possivelmente centrado nas questões clássicas e contemporâneas das Teorias do Conhecimento, considero que, após ter percorrido sucintamente também as Teorias da Educação Essencialista e da Existência (idealista e materialista), é possível dizer que, grosso modo, a elas corresponde uma epistemologia, ou seja:

- 1) para que o conhecimento se torne um “problema” é preciso que a análise separe

e isole o que é dado **efetivamente** como indissolúvelmente ligado: os elementos do conhecimento, o sujeito e o objeto. Essa operação foi efetuada pela maioria das doutrinas do conhecimento. Elas definem isoladamente o sujeito e o objeto. Por definição, chamá-la-emos de **metafísicas**. O problema do conhecimento torna-se insolúvel. Como relacionar duas realidades assim definidas, ou seja, uma exterior à outra e uma sem a outra? É até possível, nesta ótica, concluir que o conhecimento é impossível. Tanto quanto a Teoria Educacional da Essência, ontologia e epistemologia metafísicas traduzem um certo desprezo pela vida concreta, um hiato entre sua teoria e sua prática uma vez que seu domínio favorito da vida real, como a própria palavra diz, é num além do mundo físico. Disto resulta que todos os essencialistas, inclusive os da Teoria da Educação, **essencialistas idealistas**, são metafísicos. Todo idealismo é metafísico: põe o conhecimento como algo acabado, numa idéia misteriosa, antes daquilo do que é conhecimento, o pensamento absoluto antes do pensamento humano e da experiência humana, condenando-se a tomar uma pequena parte do conhecimento, uma parcela da ciência atingida em seu tempo, e a transportá-la no absoluto. É em decorrência disto que em educação busca-se o que o homem deve ser. A busca de sua essência verdadeira.

**É preciso uma ressalva:** há idealistas **objetivos**, como Hegel, que admitem um certo valor para nossos instrumentos de conhecimento e idealistas **subjetivos** – Berkeley –, segundo os quais todo nosso conhecimento não passa de uma construção artificial –

solipsismo – (só o pensador existiria e nada mais). Em questões de epistemologia **há mais acordos entre os idealistas objetivos e os materialistas**. Isto interfere fortemente nas Teorias da Educação Essencialista ou da Existência, exatamente no que diz respeito às suas respectivas epistemologias. Aqui já não se coloca a questão como mero antagonismo do idealismo e o materialismo;

- 2) inversamente, para os materialistas o conhecimento é um fato: a) fato prático; fato social e fato histórico. O postulado que os materialistas sustentam entre si e contra o idealismo é a admissão do mundo exterior, da existência dos objetos fora da nossa consciência e independentemente dela. Os materialistas metafísicos, como já foi dito, são ontologicamente materialistas, mas absolutizam a natureza ou parte dela (o atomismo de Epicuro). Nesse sentido foram apontados indícios de um materialismo às vezes metafísico na Teoria da Educação da Existência e, talvez, por esta ter atingido sua maior expressão tão somente no âmbito da sociedade capitalista burguesa, por exemplo com o movimento da Escola Nova, parece ser a grande tônica de boa parte da produção pedagógica;
- 3) o materialismo moderno constata a existência real, efetiva e eficaz da consciência e do pensamento. Nega que essa realidade possa ser definida isoladamente e destacar-se da história humana (social) do organismo humano e da natureza.

O mundo humano organizado, o mundo da percepção, os objetos determinados, é o **produto do trabalho** e não o produto do espírito.

Logo:

- a) o conhecimento supõe: um “objeto” real exterior, penetrado no curso da **prática**, da **ciência** e da **filosofia**;
- b) o ser humano é um “sujeito-objeto” – pensa, mas não se separa de uma existência objetiva e,
- c) há uma interação entre o sujeito e o objeto (LEFEBVRE, 1975).

É em decorrência destes pressupostos dos idealistas e materialistas que Suchodolski (1978), sugere que a antinomia – essência e existência –, só pode resolver-se em condições nas quais a educação e a sociedade sejam concebidas à escala do homem:

*“... o pensamento pedagógico perde-se quando escolhe a pedagogia da existência, quando opta pela pedagogia da essência e quando tenta unir esses dois princípios em função das condições históricas e sociais existentes. A pedagogia devia ser simultaneamente pedagogia da existência e da essência, mas esta síntese exige certas condições que a sociedade burguesa não preenche, exige também que se criem perspectivas determinadas de elevação da vida quotidiana acima do nível atual. O ideal não deve nem sancionar a vida atual, nem tomar uma forma totalmente alheia a essa vida”* (p. 117).

Com Suchodolski passamos para uma dimensão dialética da clássica oposição epistemológica e das Teorias da Educação (idealismo x materialismo; pedagogia da essência x pedagogia da existência). Temas decorrentes como o desenvolvimento dos indivíduos e a necessidade de adaptá-los à sociedade ou, os interesses individuais e os interesses sociais, tomados como excludentes, não fazem sentido. Há, entretanto, um elemento fundamental nesta ótica de superação das antinomias, ou seja: a realidade futura. É a realidade futura desejada, a realidade futura para além das determinações da sociedade capitalista burguesa que nos aponta uma terceira possibilidade tanto epistemológica

quanto de outra teoria educacional. Claro está que esta tendência origina-se no pensamento pedagógico que não admite "... *que o princípio da adaptação ao presente fosse o princípio capital da educação não como um convite para evadir-se do presente, mas como um apelo para melhorá-lo*"(SUCHODOLSKI, 1978: 119).

Decorre, portanto, do que acaba de ser exposto, que esta última postura alicerça-se na afinidade com a pedagogia da essência, enquanto propõe a construção de um novo homem e, funda-se na pedagogia da existência com a ênfase no homem de hoje e na ação do homem de hoje, como a real oportunidade de construção do futuro.

Concluindo, mais uma vez remeto-me a Suchodolski: "... *a concepção da 'essência' humana não pode dar origem a uma existência do homem correspondente a esta 'essência'; no entanto, nem toda a 'existência' humana dá*

*necessariamente origem à 'essência' do homem. O que importa é facultar à vida humana condições e encorajamento, garantias e organização tais que possa tornar-se base do desenvolvimento e da formação, base da criação da 'essência' humana*" (1978: 117).

### **Bibliografia**

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- LEFEBVRE, H. *Lógica formal/lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- MANACORDA, M. A. *História da Educação*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.
- MORA, J. F. *Diccionario de Filosofia*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1971.
- SUCHODOLSKI, B. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.