

A PROBLEMÁTICA IDENTIDADE DA TEORIA EDUCACIONAL

*Maria Eugénia Motta Falcão
Universidade de Lisboa*

Analisar a identidade da teoria educacional pressupõe considerar o seu carácter problemático em várias ordens de razões:

Primeira: a interrogação quanto à legitimidade da concepção de uma teoria educacional, no que concerne a sua existência e coerência.

Segunda: admitida a sua existência, pelo menos no plano das intenções da produção de conhecimento sobre a educação, surge a questão da sua singularidade e/ou pluralidade. Será ela síntese enunciada em teoria educacional ou análise, implicando esta a enunciação de teorias educacionais que, na verdade, não são mais do que teorias da educação.

Terceira: considerando a produção de conhecimento que tem a educação como objecto, há que analisar os possíveis sentidos a atribuir à teoria, no caso específico em que ela é teoria da educação.

Quarta: o problema do objecto específico para a investigação própria. Qualquer análise da teoria educacional implica a sua relação com a prática educativa, cuja clivagem teima em persistir.

O meu objectivo é avaliar as condições de possibilidade de um conhecimento que fundamente a educação e clarificar a natureza desse conhecimento. Tentarei equacionar as questões anunciadas segundo três vectores (acção educativa, clivagem teoria/prática, investigação educacional), para concluir com a determinação de uma identidade para a teoria educacional.

1. A problematicidade da prática educativa

Avançarei que a problematicidade da identidade da teoria educacional radica na problematicidade da prática educativa. Da diversidade de análises da educação com o objectivo de estabelecer a sua definição e neste domínio os filósofos ingleses da educação, desde os anos sessenta, desenvolveram um trabalho exaustivo, podemos isolar duas características que considero essenciais. São elas, a acção e a socialidade.

Assim, a educação é definida como uma acção exercida por alguém sobre outrem com determinada finalidade. Tal noção pressupõe um sujeito sobre o qual a acção é exercida, que assim é constituído como objecto. Esta condição do acto educativo tem, na minha opinião, consequências epistemológicas redutoras pois levam a considerar este objecto como o objecto da(s) ciência(s) da educação quando ele, apenas, é objecto da educação enquanto prática. Esta equivocidade tem como raiz a falta de clarificação de um discurso educacional e por sua vez é raiz de uma indeterminação do estatuto da teoria educacional. Considero, pois, que é necessário descentrar o objecto da investigação educacional através de uma sua definição holística e determinar-lhe uma diferença específica. A esta definição deverá ser atribuída uma visão englobante, na qual educador e educando são pólos e não objectos isoláveis. Nesta perspectiva de descentramento, considero que o objecto é a própria acção. O facto de ela ser a sua finalidade, é a diferença específica. Assim, poderemos definir a educação como uma “acção que tem o seu fim nela mesma. Educa-se para educar.”, citando Olivier Reboul.¹

Todavia, tal definição, pela sua abstracção, não esgota os problemas inerentes à educação que, como define Paul Hirst, é “em si uma prática social que não pode ser racionalmente planeada, mas apenas racionalmente desenvolvida na prática e esta em relação com outras práticas sociais com as quais ela está bastante interligada”.² Esta relação íntima com outras práticas, a que Paddy Walsh chama “cumplicidade”³, provoca um efeito de obstrucção à sua definição, como se a educação ganhasse em ser definida por aquilo que ela não é, ou seja, pela diferença. Assim, a sua identidade é uma encruzilhada de práticas, empiria, ética, estética, axiologia, teleologia, técnica e epistemologia. Será este carácter de ponto num feixe de dimensões que explica a sua problematidade e o desvio quando da sua teorização, ao processar-se esta apenas de uma perspectiva.

Por si, nenhuma destas práticas será suficiente, pelo menos em grau, para definir a educação, mas todas elas necessariamente pertencem à sua constituição e o que poderemos supor é que na sua combinação, quando em jogo, resulta um perfil capaz de a identificar.

A essência práxica oculta à educação a clareza de uma definição e provavelmente está na origem de certas asserções que aumentam a sua indeterminação. É disto exemplo a identificação como prática filosófica⁴, pela necessidade de no seu interior existir uma consciência filosófica. Esta será mais uma determinação pela negação, pois que a educação é ou terá que ser uma prática educativa. Isto não significa que ela não possa eventualmente ser filosófica ou ter um fundamento filosófico, mas apenas o será intencionalmente e por uma acção determinante. Eu diria que é este carácter metamórfico da educação que faz confundir a sua essência com a sua imagem. Passível de uma abordagem filosófica, da qual a Filosofia da Educação é o paradigma, a educação é uma complexidade praxiológica.

O que definirá uma prática educativa é que ela seja educativa, tanto no sentido formal como informal, pois que para tal basta que provoque a alteração de alguém no desdobrar do

seu desenvolvimento, da sua finalidade. A alter-a(c)ção no sentido de devir outro pela acção. É precisamente esta sua especificidade que transforma em educandos todos os seus actores:

1- os alunos - educandos propriamente ditos, pois, como vimos, são eles o objecto da acção educativa.

2- os educadores - que educando se educam.

3- os especialistas (teóricos, “técnicos”, investigadores empíricos) para quem a investigação é agente educativo.

Poderemos concluir que esta sua natureza é o ser próprio do educativo, o de imprimir um efeito formativo (dar forma a uma segunda natureza) reversível e em diversas direcções. Será a esta especificidade que Wilfred Carr⁵ vai buscar o critério para defender que a “sua” “ciência crítica da educação”, por ser educativa é a ciência específica da educação. Afirmção polémica pois que, na minha opinião, a ciência específica da educação não tem que ser educativa, mas terá que ser “ciência” e “educacional”, o que se relaciona com a reflexão que se seguirá.

Realidade multifacetada, acção intencional, praxis humana na busca do antropológico, de realização difícil se não utópica, a educação não sendo linear enquanto prática, traz em si mesma o obstáculo à sua teorização.

2. As implicações da relação teoria - prática em educação

A educação enquanto objecto de estudo foi definida de uma maneira mais ou menos sincrética conforme a concepção histórica, tanto da prática como da teoria e dos seus respectivos objectivos. Passou-se de um sincretismo inicial (filosófico, desde a Grécia, a positivista, séc. XIX) para um pluralismo analítico (séc.XX), pretendendo-se agora retornar a um singular, que na verdade seja um holismo sintético. A este processo corresponderá a designação de Ciências da Educação, em que a interdisciplinaridade foi considerada a chave da identidade teórica. Se alguns países não adoptaram o modelo Ciências da Educação, como é o caso anglo-saxónico, defrontaram-se igualmente com a dispersão da investigação por diversas ciências a que vieram, nos anos sessenta, a chamar as “ciências básicas da educação”.

O exemplo mais próximo das concepções referidas é o que se pode reconhecer na formação de professores desde o séc.XIX. Segundo Wilfred Carr, “a relação entre a teoria e a prática em educação foi sempre fonte de equívocos” e “as formas de teorização educacional remeteram sempre para concepções diversas da prática educativa”.⁶ Em finais do séc.XIX, à concepção da prática educativa correspondia uma actuação intuitiva dentro de uma certa tradição e a teoria que se estrutura e que por sua vez é fonte da formação dos educadores, não é mais do que uma compreensão de senso comum. Teremos, assim, uma relação teoria-prática em que é esta última a determinante. Reconhecidas as suas limitações, na passagem

para o séc.XX a teorização da prática educativa procura na filosofia os seus referentes e os fundamentos para a sua prática, concebida como crítica e reflexiva. Passa-se assim para uma relação em que a teoria prescreve a prática, segundo uma interpretação filosófica do verdadeiro sentido e finalidades da educação.

Se a primeira abordagem é insuficiente para a criação de uma teoria educacional, a segunda vem a manifestar-se como um fosso entre a teoria e a prática. Pela evolução da própria concepção da educação como “sistema”, a institucionalização desta ao serviço de uma nova sociedade cujas exigências económicas e sociais ditam uma perspectiva instrumentalista da formação dos seus elementos, a teoria educacional muda de referente. É o desenvolvimento científico que é reconhecido como fundamento de uma prática educativa, vista como um instrumento neutro para atingir os objectivos sociais. Por sua vez, a teoria educacional torna-se também num instrumento neutro para resolver os problemas técnicos face a tais objectivos e institui-se como “ciência aplicada”. É o paradigma que vai vingar na investigação educacional dos anos cinquenta, de inspiração racionalista.

No início dos anos sessenta (segundo a análise de W. Carr) juntam-se à Psicologia novas disciplinas em franco desenvolvimento e que com esta vêm a constituir as “ciências básicas” da educação, atrás referidas. São elas, a Sociologia, a História e a Filosofia da Educação na sua formulação de filosofia analítica.

A teoria educacional passa a ser a “aplicação” à educação dos resultados destas disciplinas científicas. É a época do grande debate no interior da Filosofia da Educação inglesa, entre a concepção pós-positivista de O'Connor, de aplicabilidade directa e a de Hirst, que preconiza uma instância reflexiva de conotação moral, mediadora entre as disciplinas básicas e a prática educativa.

Embora a presente análise corresponda à evolução na Grã-Bretanha, ela é oportuna, pois permite-nos reconhecer o contexto em que se institucionalizam as Ciências da Educação em França (1967) e mais tarde em Portugal (1976) em que a própria designação de Ciências da Educação tem implícito o princípio de aplicabilidade. O paralelismo desta evolução no mundo francófono pode ser reconhecido na identificação dos períodos históricos da investigação, realizada por Gilbert de Landsheere⁷ que faz referência à “supremacia dos países anglo-saxónicos nos dourados anos sessenta”, mais precisamente de meados de cinquenta a meados de sessenta. Além disso, há todo um debate que nestes países se tem desenvolvido no sentido da identidade epistemológica das Ciências da Educação que na minha opinião, remete para esta questão.

Não sendo meu objectivo fazer uma análise da problemática no mundo da investigação educacional, mas seguir um fio condutor na procura do que poderá ser a teoria educacional, não deixarei no entanto de referir o trabalho de Wolfgang Brezinka (Alemanha)⁸ em que estas questões mereceriam uma análise própria.

Embora criada a partir da experiência e não de princípios à priori como a abordagem filosófica anterior, a teoria educacional científica não consegue diminuir o fosso que a distância da prática. Prescritiva desta, a teoria elabora os seus princípios orientadores através do estudo de elementos constituintes daquela realidade, mas não reconhece a globalidade complexa. Insuficiente na intervenção e reconhecida como redutora no domínio em que o seu desenvolvimento foi levado mais longe, na área do currículo, a teoria aplicada é rejeitada como a teoria educacional específica.

Nos Estados Unidos o texto de Yoseph Schawb⁹ representa o marco desta crítica e propõe uma perspectiva de teorização do currículo como uma disciplina “prática”, denunciando a fragmentação do objecto de estudo da ciência aplicada, cujo paradigma racionalista distorce a educação por não lhe reconhecer a natureza de prática autónoma. Na Grã-Bretanha, é Lawrence Stenhouse¹⁰ o representante desta oposição ao behaviourismo dominante. Considerado um clássico, a sua obra é ainda hoje fonte de debate e reflexão sobre os caminhos da investigação educacional, como o prova o artigo de Chris Ormell “Stenhouse Revisited”.¹¹

Da ruptura com a concepção da “ciência aplicada” irá divergir uma investigação com a designação genérica de Estudos Educacionais (Educational Studies) e que na década de oitenta se afirma com novo paradigma. Dá-se nova alteração da concepção da prática educativa, que passa a acção moralmente enformada. A relação entre teoria e prática estreita-se, ou pelo menos, tenta-se eliminar o fosso entre ambas, através de uma investigação crítica e complexa que recupera as teorias implícitas dos práticos (professores) como fonte de conhecimento.

Desenvolveram-se, paralelamente, diversas abordagens entre as quais as linhas iniciadoras são a “prática” e a “crítica” consoante os seus fundamentos filosóficos, mas todas terão como objectivo a concretização de uma teorização educacional que tenha como objecto a complexidade do fenómeno educativo no quadro de um paradigma da teoria emergente, ultrapassando o directamente observável e entrando na realidade interpretativa dos seus actores. Diria dar-se um retorno ao senso comum mas com novo sentido. Recusa-se a descontinuidade própria da teoria aplicada, aceitando-se a continuidade, mas na exigência de uma generalização naturalista que lhe confira o estatuto de teoria da prática educativa.

3. A investigação específica da educação

Poderemos, assim, avançar que a teoria educacional será a teorização conseguida pela investigação específica da educação. Impõe-se determinar os princípios desta investigação.

O que pretendo definir corresponde à afirmação de Downey e Kelly de que “é necessário um conceito mais sofisticado de teoria educacional e um modelo mais subtil de investigação educacional”.¹²

A análise que fizemos da relação entre teoria e prática deu-nos conta, citando Wilfred Carr, do “fosso” entre ambas e que as preocupações da sua superação sempre visaram principalmente a orientação da acção. Considero que a reflexão sobre este binómio tem duas vertentes: a da intervenção e a da teorização.

Quanto à intervenção, as tentativas de superação têm sido várias e reconhecidas as suas insuficiências, nomeadamente, as da teoria aplicada que ainda hoje persiste. Das propostas de mediação entre a bibliografia especializada e a prática dos educadores, destaco Gilbert de Landsheere que defende a necessidade de utilização de técnicas de meta-análise, sem todavia indicar como e por quem se faria a sua operacionalização. É precisamente esta cisão dificultadora da intervenção significativa que encaminha a investigação dos finais dos anos sessenta para a “abordagem prática” e fará inverter a ordem da construção epistemológica.

Quanto à teorização, eu diria que a investigação se apresenta mais pacífica, ou seja, constituindo-se conhecimento como uma decorrência não polémica. Considerando as décadas de sessenta e setenta, poderemos reconhecer um sentido científico atribuído à teoria. Considerando a época posterior, principalmente os anos oitenta, diria que o sentido atribuído à teoria é praxiológico e à investigação é dada uma conotação de epistemologia da prática.

Mas que se pretende significar quando se fala em teoria em Educação? Se às primeiras poderíamos chamar teorias da educação, onde implícita está a sua aplicabilidade, às segundas hesito ainda chamar teorias educacionais, como pareceria lógico.

Segundo Wilfred Carr “todas as teorias educacionais são teorias da teoria e prática, não se podem separar as questões acerca das duas lógicas, a da teoria educacional e a da prática educativa”.¹⁴ Se faz a crítica das disciplinas básicas, o mesmo autor denuncia as fraquezas da teoria interpretativa que na busca de uma matéria própria recolhe a autocompreensão dos intervenientes da acção educativa. Para salvaguardar alguma distorção das interpretações destes, W. Carr fundamenta a investigação-acção na teoria crítica de Habermas.¹⁵

Se por um lado esta variabilidade da investigação educacional se relaciona com a evolução histórica das ciências humanas, ela tem a sua razão na natureza própria do seu objecto: a educação. A sua multidimensionalidade e complexidade são factores que podem justificar, ou a insuficiência das abordagens que o reduzem a um número restrito de variáveis, ou o relativismo de outras que se centram na subjectividade que o constitui.

Por ser multidimensional e complexo, como acima referi, o fenómeno educacional exige uma investigação multireferencial na linha do conceito de Jacques Ardoino¹⁶ e uma concepção de teoria educacional plural.

Investigação multireferencial que parta da prática educativa complexa e global num paradigma naturalista, mas alargando-se a uma multimetodologia onde privilegie as estratégias de investigação articulando técnicas a programas de investigação, em vez de as ligar rigi-

damente a métodos. Eu diria, uma investigação que desenvolva a linha dos Estudos Educacionais referidos, mas que salvguarde o diálogo com as “ciências básicas”. Se os primeiros têm como princípio a adequação à realidade que estudam, as segundas defendem a generalização, ambas tão necessárias à teorização específica.

Extrapolando para a noção de Ciências da Educação, eu diria que, à semelhança dos Estados Unidos, um movimento reconceptualista¹⁷ levou à emergência de uma investigação educacional numa certa terra de ninguém, nas margens das disciplinas originárias dificilmente se identificando com elas e a que a reflexão epistemológica não conseguiu definir uma identidade mas, apenas, uma designação genérica de investigação qualitativa. Também esta, deverá para si adoptar a complexidade e a multireferencialidade citadas, na constituição de ciências da educação de segunda identidade.¹⁸

4. A teoria educacional segundo as suas funções

Retomemos o que foi dito sobre a especificidade da educação como prática, ou seja, uma acção humana aberta, reflectida, indeterminada e complexa que não pode ser guiada por princípios teóricos nem gerida por regras técnicas. É este o objecto que, como tentei explicitar, é irreduzível a uma abordagem estrita e/ou unilateral devido à multiplicidade de dimensões e à pluralidade de variáveis que o constituem. Por esta razão, defendo que a uma investigação específica corresponderá uma diversidade de sentidos da sua teorização, tanto pela exigência de várias categorias como de diferentes níveis de abstracção.

Para esclarecer o que pretendo expor, utilizarei a tipologia de Jean-Marie Van der Maren¹⁹ que distingue duas séries de teorias:

1ª que corresponde a uma classificação segundo a sua função.

2ª que é estabelecida por uma classificação cujo critério é o grau de abstracção, numa perspectiva nomológica.

A primeira série reúne cinco tipos de teorias: descritivas ou empíricas; interpretativas ou hermenêuticas; prescritivas (da acção); estratégicas (para a acção); metateóricas (protocolares e formalizantes).

À segunda série pertencem os níveis de abstracção hierárquicos seguintes: descrição; compreensão; explicação e formalização.

Na primeira classificação reconhecem-se as pretensões explicativas de generalização hipotética-dedutiva da investigação quantitativa, assim como as tentativas compreensivas e hermenêuticas da investigação qualitativa. As qualidades reflexiva e crítica da investigação filosófica da educação. Os objectivos pragmáticos das teorias estratégicas, que se sub-dividem em praxiológicas e práxicas, conforme pretendem otimizar a acção ou fornecer instru-

mentos de utilização em situação, comuns às investigações da prática profissional. Por último e num grau de formalização superior, temos a organização das teorias anteriores. No que corresponde à sua construção temos a metateoria protocolar, na qual se poderá reconhecer a epistemologia da investigação educacional. Quanto à reformulação sintética e mais geral da teorização obtida, que está a cargo da metateoria formalizante, diria eu reconhecer-se o desígnio de uma lógica da investigação educacional.

É importante considerar que nenhuma destas categorias se institui isolada, mas em complementaridade ou, pelo menos, em articulação. Uma teoria interpretativa complementarará uma descritiva, acrescentando às relações causais as razões e significações. Uma teoria prescritiva poderá encontrar motivos em qualquer teoria interpretativa e/ou explicativa. Por fim, uma teoria praxiológica poderá operacionalizar teorizações de qualquer uma das outras, o que lhe aumentará a eficácia. Por sua vez, a metateoria, nas suas duas versões, desempenha o papel de regulador das múltiplas formulações teóricas.

Conclusão

Concluo, assim, que os problemas enunciados anteriormente têm forte probabilidade de serem superados, nomeadamente o da clivagem teoria-prática. Segundo David Carr²⁰ o problema das duas concepções que tenho vindo a referir, a da ciência aplicada e a da epistemologia da prática, reside na relação que ambas estabelecem entre a teoria e a prática. À primeira, que produz teorias independentes, pelas razões que anteriormente explicitiei, corresponde uma relação teoria-prática contingente, o que implica uma construção teórica redutora e uma fundamentação prática aleatória. A segunda concepção, que teoriza com a implicação dos sujeitos produzindo teorias dependentes, estabelece uma relação teoria-prática necessária, que corre o risco de impedir a distanciação exigível a um grau de abstracção mínimo para que seja teoria. Defenderá, pois, David Carr uma relação teoria-prática que seja nem necessária nem contingente, o que será viável sob determinadas condições.

Considerando o exposto, infiro que a relação teoria-prática adequada é a relação intencional, própria da investigação educacional específica que cria as condições de teorias emergentes. Acrescente-se que é possível, de um modo preciso, articular a intencionalidade da relação teoria-prática com a funcionalidade da teoria pretendida.

Se como defendem diversos autores, entre os quais Wilfred Carr e Gilbert Landsheere, não é admissível uma única teoria para a educação, teremos nesta perspectiva a resposta de uma identidade que é uma qualidade de ser educacional na diversidade funcional da teoria. Qualidade de ser educacional pelo reconhecimento da acção educativa como objecto e diversidade funcional da teoria pela reconceptualização dos modos de abordagem do mesmo.

Subsistem, conseqüentemente, questões a equacionar das quais evidenciarei as seguintes:

- como articular esta identidade de teoria educacional no conjunto das Ciências da Educação, em que ela surge como uma transversalidade.
- como conciliar a multimetodologia com a opção por um paradigma da contextualização.²¹

Notas

- 1- REBOUL, Olivier (1984) *Le Langage de l'éducation*, Paris. P.U.F., p.151.
- 2- HIRST, Paul (1993) "Education, Knowledge and Practicessn, in BARROW, R. and WHITE, P. *Beyond Liberal Education*. London, Routledge, pp. 184/199.
- 3- WALSH, Paddy (1993) *Education and Meaning*, London, Cassel, p.46.
- 4- Ibidem.
- 5- CARR, Wilfred (1989) a "The Idea of an Educational Science", *Journal of Philosophy of Education*, vol.23, No.1, pp.29/37. cf. também do mesmo autor (1990) *Hacia una ciencia crítica de la Educación*, Barcelona, Laertes.
- 6- CARR, Wilfred (1990) a "Educational Theory and its relation to educational practice", in ENTWISTLE, N. (edt.) *Handbook of Education Ideas and Practices*, London, Routledge, pp.100/109, cf. também do mesmo autor (1986) "Theories of Theory and Practice", *Journal of Philosophy of Education*, vol.20, No.2, pp.177/186.
- 7- De LANDSHEERE, Gilbert (1986) *La Recherche en éducation dans le monde*, Paris, P.U.F., (1aed.).
- 8- BREZINKA, Wolfgang (1992) *Philosophy of Educational Knowledge*, London, Kluwer Academic Publishers. Cf. também BOHM, W. et SOETARD, M. (1988) a "L'évolution de la pensée pédagogique allemande depuis les années soixante", *Revue Francaise de Pédagogie*, No.84, pp.67/81.
- 9- SCHAWB, Yoseph (1969), "The Practical: a language forthe curriculum", *School Review*, 8(1).24.
- 10- STENHOUSE, Lawrence (1975) *An Introduction to Curriculum Research and Development*, London, Heinemann.
- 11- ORMELL, Chris (1997) "Stenhouse Revisited", *PROSPERO, A Journal of New Thinking in Philosophy for Education*, vol.3, No.2, pp.101/104.
- 12- DOWNEY, M. and KELLY, A.V. (1986) *Theory and Practice of Education*, London, Paul Chapman Publishing Ltd., p.242.
- 13- de LANDSHEERE, Gilbert (1986) op. cit.
- 14- CARR, Wilfred (1986) "Theories of Theory and Practice", *Journal of Philosophy of Education*, vol.20, No.2, pp.177/186.
- 15- CARR, Wilfred (1995) *For Education. Towards Critical Educational Inquiry*, Buckingham, open University Press.

16- ARDOINO, Jacques (1991) "L'Analyse Multireferentielle", in MARMoZ, L. (edit.), *Sciences de l'Éducation Sciences Majeures*, Issy, EAP, pp.173/181.

17- PINAR, William F. (edit.) (1988) *Contemporary Curriculum Discourses*, Scottsdale, Gorsuch Scarisbrick Publishers, pp.1 /13.

18- MARMOZ, Louis (1982) in *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, Identité et Constitution des Sciences de l'Éducation*, Caen, nº4, oct.-déc. A este respeito é interessante verificar o que REBOUL, Olivier (1984) designa por "os dois sentidos das ciências da educação" (as ciências humanas aplicadas à educação: psicologia, fisiologia, história, etc; e as investigações teóricas nascidas da prática educativa: taxonomia, docimologia, didáticas, etc.) *Le Langage de l'éducation*, Paris, P.U.F., p.74.

19- VAN der MAREN, Jean-Marie (1995) *Méthodes de Recherche pour L'Éducation*, Bruxelles, Presses de l'Université de Montréal, p.70.

20- CARR, David (1995) "Is Understanding the Professional Knowledge of Teachers a Theory-Practice Problem?", *Journal of Philosophy of Education*, vol.29 (3), 311/331.

21- VATONNE, C. Joffroy (1995) "La contextualisation, un paradigme de recherche permettant l'étude des conduites des acteurs en situation", *L'année de la recherche en sciences de l'éducation 1995*, Paris, P.U.F., pp.179/195.