

devido ao fato de que a linguagem é um fenômeno social, e portanto, não pode ser entendida fora do contexto social em que se desenvolve. A linguagem é um instrumento de comunicação e, portanto, é essencial para a construção da identidade individual e coletiva. A linguagem é também um instrumento de poder e, portanto, é essencial para a construção da sociedade.

De acordo com o autor, a linguagem é um fenômeno social e, portanto, não pode ser entendida fora do contexto social em que se desenvolve. A linguagem é um instrumento de comunicação e, portanto, é essencial para a construção da identidade individual e coletiva. A linguagem é também um instrumento de poder e, portanto, é essencial para a construção da sociedade.

Segundo o autor, a linguagem é um fenômeno social e, portanto, não pode ser entendida fora do contexto social em que se desenvolve. A linguagem é um instrumento de comunicação e, portanto, é essencial para a construção da identidade individual e coletiva. A linguagem é também um instrumento de poder e, portanto, é essencial para a construção da sociedade.

BRASIL, 1976.

NAGLE, Jorge (organizador).

EDUCAÇÃO E LINGUAGEM: para um estudo do discurso pedagógico,
São Paulo, Edart, 1976, 160 págs.

Esta obra é resultante de cinco trabalhos apresentados no "Simpósio sobre Discurso Pedagógico. Notas sobre seu Estatuto", realizado em 1975, em Belo Horizonte, como parte da 27ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência.

Objetivando “analisar a linguagem empregada nos estudos sobre a educação para tentar um exame crítico das regras usadas na formulação dos enunciados”, conforme diz o organizador do livro, no Prefácio, procuram os autores dos cinco trabalhos — todos professores universitários da área de Educação à exceção do autor do 2º trabalho — fazer tal análise numa linha e numa perspectiva bem a gosto neopositivista, conseguindo, nesta linha, apontar problemas sérios e interessantes no campo da Pedagogia, problemas estes traídos ou escamoteados por uma linguagem nem sempre adequada.

Percebe-se no desenvolver dos trabalhos, que um grupo de educadores brasileiros está levando a sério um estudo cuidadoso das Teorias Pedagógicas em nosso meio, o que é bom e promissor, estando aí o grande valor do livro.

Aventuram-se os autores até mesmo a propor uma “reorientação dos atuais estudos de Filosofia da Educação”, como aparece no capítulo 4º, no excelente artigo do professor Carlos Eduardo Guimarães: “Filosofia, Lógica e Educação”, embora, como é afirmado no Prefácio, “não se pretenda substituir as orientações presentes neste campo”.

Tal proposta é quase novidade em obras nacionais na área de educação, e um bom início de disposição à pesquisa !

A identificação das características neopositivistas do livro ajudam o leitor a entendê-lo melhor predispondo-o a uma análise, também crítica, destes interessantes discursos pedagógicos.

O autor do 1º capítulo, “Discurso Pedagógico: uma introdução”, é o organizador do livro, Jorge Nagle, professor do Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara.

Propõe, o autor, como caminho introdutório ao estudo do discurso pedagógico “a classificação geral da literatura pedagógica” que ele assim vê:

a) Há uma literatura que se pode classificar de muito ampla ou muito geral, o que pode indicar um amadurecimento intelectual, mas pode tornar-se, também, improdutivo, por não chegar nunca a interferir na prática educacional.

b) Há outro tipo de literatura que peca, por ser genérica, a respeito de temas específicos: são aqueles discursos sobre assuntos de natureza restrita (currículo, metodologia, didática, avaliação etc.), mas que são superficiais e genéricos. Falta-lhes, a esses discursos, ligações intermediárias que

deveriam fazer com que assuntos específicos ganhassem sentido dentro de quadros mais amplos ou mais globais sem perderem sua especificidade e, principalmente, sua efetividade, por estarem devidamente situados em contextos significativos.

Além dos “defeitos” desses dois tipos de literatura vê, o autor, um “movimento de progressiva tecnificação no estudo dos temas pedagógicos” o que, para ele, significa estarem sendo, os estudos, cada vez menos abrangentes ou cada vez mais fragmentados. Tal fragmentação tem conduzido ao aparecimento de novas “especialidades” que “não surgem como resultado da interação teórica de campos de conhecimento limítrofes e em constante evolução”, mas simplesmente surgem! Ou seja, “surgem por razões variadas, nenhuma delas, porém, relativa à organização teórica das disciplinas envolvidas” (pág. 21).

O discurso pedagógico, acha-se, pois, comprometido com falhas da própria reflexão pedagógica. Tais falhas se podem resumir numa atividade comum dos que produzem, hoje em dia, o discurso pedagógico: a atitude “ensaísta”. — É, ao descrever tal atitude, que o autor faz excelentes denúncias das falhas da reflexão pedagógica e, conseqüentemente, do próprio discurso pedagógico, chegando à conclusão de que “no discurso pedagógico se combinam, acriticamente, unidades discursivas de diferentes naturezas” (pág. 26), onde é comum “o desrespeito às regras (lógicas) próprias de cada universo discursivo” (pág. 27).

A partir desta conclusão, levanta o autor duas interessantes questões:

a) “a questão do valor científico das contribuições de outros campos para os estudos pedagógicos”;

b) “a questão do modo pelo qual os estudiosos da educação absorvem essas contribuições” (pág. 27).

Procura, ele, resolvê-las, mostrando que se deveria fazer as necessárias elaborações, em cada campo específico, das contribuições de outros campos, o que nem sempre ocorre. Tais elaborações ou reelaborações dever-se-iam prender ao fato de que a linguagem tem múltiplas funções e não uma única, donde a necessidade fundamental de se evitar as meras transposições de um campo para outro.

Sugere, o autor, o auxílio dos estudos atuais da Retórica e encerra seu trabalho concitando todos os estudiosos à reflexão mais cuidadosa sobre os temas pedagógicos referentes ao estatuto do discurso pedagógico.

No 2º Capítulo "Discurso Pedagógico e Modelo de Cientificidade", o autor, Prof. Péricles Trevisan, do Departamento de Filosofia da F.F.C. Letras de Araraquara, parte de duas questões:

a) Como se dá a articulação entre as ciências, propriamente ditas e aquelas "especializações" que, no seu entender (seguindo a linha de Foucault), nada mais são que "disciplinas" ?

b) Como é possível a transmissão e a reprodução do conhecimento científico ?

Após discutir a necessidade da boa elaboração de questões e identificar sua segunda questão com a do discurso pedagógico, discurso, através do qual se pretende a transmissão e a reprodução dos conhecimentos, passa o autor a fazer uma análise da literatura pedagógica ou educacional.

Sua primeira observação é a constatação do fato de esta literatura se referir sempre ao "universo pedagógico como um todo", um todo, porém, que é muito mais uma "soma de aspectos, de níveis, de dimensões" que um conjunto propriamente orgânico e estruturado. Isto produz um efeito de "encobrimento", o que torna impossível revelar a verdadeira estrutura desse mesmo discurso pedagógico.

Para vencer esta barreira sugere, então, algumas medidas a partir das quais pode formular, mais claramente, suas duas questões iniciais no item a que dá o título: "A Problemática do Discurso Pedagógico".

São elas a questão da "relação entre o discurso pedagógico e o discurso científico" e a questão, mais complexa, "da forma de apropriação, pelo discurso pedagógico, das produções de determinadas práticas teóricas referidas ao discurso científico no sentido de as constituir em conteúdos de determinadas formas de transmissão de conhecimento" (pág. 65).

A análise de tais questões leva à conclusão de que "o discurso pedagógico, pela sua estrutura, se torna a instância responsável pela manutenção, disseminação e constante reprodução de uma imagem da Ciência e da atividade científica que, sem dúvida, tem a sua origem fora dele, mas encontra nele, o mecanismo mais adequado para sua produção e difusão" (pág 68).

Esta análise, levada mais adiante, a partir de um novo aspecto destas mesmas questões, qual seja o de saber qual conteúdo científico deve o discurso pedagógico transmitir: o conteúdo "resultados" ou o conteúdo "método para atingir os resultados", conclui que ambos, "resultados" e "métodos", são produtos não tanto do discurso científico, mas de um "modelo de

cientificidade" que se criou historicamente (pela reflexão filosófica) e que, de modo algum, reproduz fielmente o discurso científico.

O que, por sua vez, vem mostrar que a articulação do discurso pedagógico se dá, realmente, é com este "modelo de cientificidade" produzido pela Filosofia, e não com o discurso científico propriamente dito, o que leva à conclusão de que, a garantia da cientificidade dos conteúdos transmitidos pelo discurso pedagógico é o próprio discurso pedagógico, através do "modelo de cientificidade", que é uma produção filosófica e não científica.

Dáí o perigo de manipulação ideológica desses conteúdos pelos "discursos pedagógicos" e daí, também, a proposta do autor, à guisa de conclusão, que o discurso pedagógico decida romper com os liames ideológicos (ou filosóficos), tornando-se aberto a constantes reformulações: "Aberto a reformulações, flexível, ele nos é de mais valia que qualquer outro que exhiba como caução de sua "cientificidade", critérios e garantias definidos e desenvolvidos em outros e diversos contextos" (pág. 82).

O autor do 3º Capítulo: "A questão dos Pressupostos do Discurso Pedagógico", é o Prof. José Mário Pires Azanha, do Departamento de Filosofia e Ciências da Educação da Faculdade de Educação da U.S.P., e sua proposta, neste trabalho, é a de que se execute uma tarefa epistemológica em relação ao discurso pedagógico semelhante à tarefa epistemológica, proposta por Reichenbach, em relação ao discurso científico.

A diferença, porém, de Reichenbach, que via, nessa tarefa, um estudo das conseqüências lógicas das tomadas de decisões científicas (das que ele chama: "decisões vinculadas"), propõe o autor que se estude, em relação ao discurso pedagógico, suas vinculações anteriores, ou seja, seus **pressupostos**.

Antes, porém, faz o autor análise da **noção de pressuposição**, declarando-se satisfeito com a idéia de pressuposição como sendo um "pano de fundo", uma noção não explícita mas implícita, no discurso que se faz explicitamente.

As pressuposições podem ser "absolutas" (se forem condições necessárias para que outras proposições sejam expressas e tidas como absolutamente verdadeiras), ou podem ser "relativas" (se não forem absolutamente verdadeiras, isto é, passíveis de questionamento e verificação). — "No âmbito da educação talvez se possa dizer que a possibilidade de modificação do ser humano, seja um pressuposto absoluto, sem possibilidade de ser questionado pelo educador enquanto educador" (pág. 89).

A seguir: introduz o autor a sua noção de discurso pedagógico: “Sem tentar uma caracterização exaustiva ou global do discurso pedagógico, é possível admitir que, dentre outros elementos, ele inclui um conjunto de propostas relativas à organização da ação educativa” (pág. 89).

Procurar descobrir qual o fundamento dessas propostas (seus comprometimentos explícitos ou tácitos), é que seria a tarefa epistemológica de busca dos pressupostos do discurso pedagógico. Os resultados de tal tarefa, levada a efeito, seria de todo interessante, especialmente se identificasse os pressupostos absolutos e relativos e o possível e freqüente engano, de os pressupostos relativos serem tomados por absolutos, o que quando acontece, transforma o discurso pedagógico em dogmático e anticientífico.

Exemplo deste engano vê, o autor, no fato de dispositivos legais referentes à organização curricular do ensino de 1º e 2º graus (Lei 5.692/71 e Parecer nº 853 do C.F.E.) tomarem como pressupostos as teorias pedagógicas de Dewey.

Tais pressupostos são tomados como absolutos (ao serem erigidos como pressupostos de uma Lei) e, no entanto, são relativos, por serem questionáveis.

A análise que faz o autor da valorização de Dewey na legislação básica do ensino no Brasil é interessante e bem ilustra o tipo de proposta que ele quer fazer com este trabalho.

No 4º Capítulo: “Filosofia, Lógica e Educação”, Carlos Eduardo Guimarães, professor do Departamento de Educação da F.F.C. Letras de Araraquara, inicia mostrando e denunciando que “o ponto de partida da Filosofia da Educação não tem sido o interesse direto pelas questões educacionais, e nem são estas objeto de uma reflexão originária, pois o importante passa a ser a construção de um teoria que oriente a prática educacional como decorrência direta de uma doutrina filosófica privilegiada, de um sistema que se quer verdadeiro” (pág. 100).

Tal fato provoca desfiguração da Filosofia, do filósofo da Educação e do próprio Educador.

Isto pode ser superado se se procurar entender a filosofia como algo voltado à “certeza” e não ao “conhecimento”.

O conhecimento implica uma posse do saber, e a busca da certeza implica questionar constantemente a validade de todo o saber: “O filosofar é ação sobre um conhecimento” (pág. 101).

É a filosofia um processo de crítica de tudo, de tudo o que se diz: das asserções, dos discursos, do dizer humano. Sua função, segundo o autor, é a análise crítica dos discursos.

Se for assim, o filósofo estará sempre partindo de um filosofar originário que tem novo início em cada novo discurso que se propõe a criticar, não caindo na atitude dogmática de apenas apresentar uma doutrina pronta, ou seja, uma ideologia.

E o filósofo, assim entendido, é qualquer homem que utilize as ferramentas da crítica, no caso da educação o próprio educador que, a partir da empresa educacional, submete suas próprias questões ao crivo de suas análises.

A Filosofia da Educação, a rigor, não seria uma disciplina autônoma, mas a própria Filosofia que se preocupa com temas educacionais.

A partir destas considerações, apresenta o autor, como tema educacional que o preocupa filosoficamente, o do ensino da Filosofia da Educação. Afirma não dever ser este um ensino informativo sobre “filosofias da educação” mas “um ensino que envolva, por parte do aluno, a aquisição de hábitos e normas do pensamento crítico” (pág. 105).

A segunda parte do trabalho é uma análise cuidadosa do que seria o “pensamento crítico” ou o criticismo.

O primeiro passo desta análise consiste em mostrar o desgaste e o esvaziamento de sentido que palavras como **criticismo**, **crítica** e **espírito crítico**, sofrem a exemplo de outras mais (democracia, liberdade etc.), e em propor a sua “salvação” que consiste em “permitir o desenvolvimento de seus significados interrompidos pelo processo de massificação” (pág. 107).

Tal proposta de “salvação” pode-se traduzir num “esforço” por recusar a tendência geral ao processo de simbolização”, isto é, por uma busca da significação verdadeira de nossas palavras. Esforço que quer levar à boa crítica que contrasta com a facilidade de tudo aceitar.

O segundo passo consiste em fazer ver que o bom criticismo comporta dois momentos complementares: um, é o da “negatividade esclarecida”, e o outro, o do “exame e avaliação”. Ficar, apenas na negatividade, conduz a um esvaziamento sem sentido, ou seja, ao niilismo. O bom criticismo nega, revê e reavalia.

O terceiro passo consiste em mostrar qual é o objeto desta análise, desta atitude crítica. Tal objeto é a **linguagem**. “Se considerarmos a

filosofia, não como um esclarecimento do mundo, mas como um esclarecimento do nosso conhecimento do mundo, conhecimento que se manifesta ao nível da linguagem, pois só o que pode ser dito é conhecido, alcançamos um objetivo bem preciso: a linguagem" (pág. 112).

E a grande preocupação da Filosofia da Educação deve ser a expansão do interesse pela linguagem.

O quarto passo será a determinação dos processos ou atos críticos que constituirão, por assim dizer, o programa do ensino do criticismo, ou seja, da lógica, base fundamental do criticismo: "pelo menos em grande parte, o criticismo é a ação, a aplicação da lógica" (pág. 115), não de uma lógica formal, mas de uma nova lógica a que o autor chama de "lógica informal".

Apresenta as linhas fundamentais desta lógica que, acrescidas das preocupações com os estudos do significado constituíram, segundo o autor, "o essencial do que deveria ser o conteúdo programático de um curso que se propusesse a ensinar o criticismo" (pág. 122).

Tal curso deveria levar-nos "à análise da linguagem corrente deixando de ser, exclusivamente, um exercício sobre uma linguagem que não falamos e nem escrevemos", ou seja, deverá ser um curso de lógica que se pode chamar, nos termos do uruguaio Vaz Ferreira, de "Lógica Viva" (pág. 123).

Esta "Logica Viva" e suas relações com a formação dos futuros professores, especialmente no campo da Didática, é o assunto do restante do trabalho que se pode sintetizar nas próprias palavras do autor, ao seu final, quando afirma ter procurado apresentar a Filosofia, disciplina curricular, como um ensino do criticismo e, ao fazê-lo, chegou à dimensão didática desse ensino do criticismo, "porquanto" os processos do ensino são processos lógicos, tornando-se, também, a investigação geral sobre a temática dos contextos educacionais, práticos e teóricos, como crítica de seu discurso, "o que não a impede, por ser filosofia, de extravasar tais contextos" (pág. 144).

Magda Becker Soares, professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade de Minas Gerais, é a autora do 5º Capítulo: "A Linguagem Didática".

Sua proposta é a de que a Didática tenha a sua própria linguagem, tornando-se, para isto uma ciência, pois, como o diz, no item 1º: "As linguagens das Ciências", cada ciência tem uma linguagem própria por se referir, de maneira própria, a contextos igualmente próprios.

No item 2º, “A Didática”, faz ver como “a Didática não se atribui a si mesma um objeto de estudo próprio” e, por isto, não é considerada uma ciência, utilizando-se de outras ciências para exercer sua “práxis”, decorrendo daí o não possuir “uma linguagem própria e peculiar que expressasse a sua forma de apreender a sua realidade”, realidade esta que é, segundo a autora, “o fenômeno instrução” — entendido aqui como ensino intencional desenvolvido em instituições especialmente criadas para esse fim” (pág. 147).

No item 3º, “A Linguagem Didática” procura analisar que tipo de linguagem usa a didática, uma vez que não possui sua própria linguagem, e constata que “o discurso didático é, na verdade, constituído, em grande parte, de entidades léxicas pertencentes a outras ciências e, o que é mais grave, de estruturas de pensamento importadas de outras áreas de conhecimento” (pág. 149).

A autora analisa, a partir daí, estes dois fatos: primeiro, o fato da importação de entidades léxicas o que redunde, por parte da Didática, em uso do mesmo significante para significados diferentes, uso este que distorce completamente a linguagem usada pela Didática; segundo, analisa o fato da importação de outras ciências: se cada ciência tem seu modo próprio de apreender sua própria realidade, importar este “modo próprio” ou esta estrutura de pensamento, por força desta estrutura estranha, acaba-se por fazer uma apreensão direcionada da realidade própria da Didática, distorcendo-a, conseqüentemente.

Tudo isto observado e analisado, apresenta a autora, o item 4º “Conclusão”, que se pode resumir nestas suas palavras: “De tudo isso só se pode concluir pela necessidade de a Didática constituir-se realmente em uma ciência, voltada para o seu objeto de estudo próprio e peculiar — o fenômeno da instrução — e criando, para analisá-lo, um modo de conhecer próprio que se reflita numa linguagem própria que, esta sim, poderá ser chamada verdadeiramente uma linguagem didática” (pág. 160).

Marco Antonio Lorieri