



Copyright © by Paulo Ghiraldelli Jr., 2010
Nenhuma parte desta publicação pode ser gravada,
armazenada em sistemas eletrônicos, fotocopiada,
reproduzida por meios mecânicos ou outros quaisquer
sem autorização prévia da editora.

Primeira edição, 1987
4ª edição, revista e atualizada, 2007
13ª reimpressão, 2014

Diretora Editorial: *Maria Teresa B. de Lima*
Editor: *Max W'elmann*
Revisão: *Karin Oliveira e Angela das Neves*
Capa: *Camila Mesquita*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Ghiraldelli, Júnior, Paulo
O que é pedagogia / Paulo Ghiraldelli Jr.
12ª reimpr. 4. ed. -- São Paulo : Brasiliense, 2012.
(Coleção Primeiros Passos ; 193)

Biografia
ISBN 978-85-11-01193-7
I. Pedagogia I. Título. II. Série.

07-5036

CDD-370

Índice para catálogo sistemático:
I. Pedagogia 370

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
I - A NOÇÃO DE PEDAGOGIA	11
II - O CONCEITO DE PEDAGOGIA	21
III - A INFÂNCIA	33
IV - PINÓQUIO	43
V - TRABALHO	49
VI - LINGUAGEM	57
VII - FIM DAS HIERARQUIAS EPISTEMOLÓGICAS	65
VIII - DIDÁTICA	77
FINAL	95
INDICAÇÕES PARA LEITURA	99
SOBRE O AUTOR	101

privilegiam a linguagem. Ela própria, inclusive, tem-se voltado para métodos de alfabetização que, enfim, são parte da atividade dos que geraram linguagem e a sofisticaram. Alguns filósofos da educação e pedagogos já sentiram que cada vez mais o ensino deve observar melhor os processos comunicacionais.

Assim, do modo que o século XX foi o "século de Marx" o século XXI, ao menos em seu início, começa a se colocar como o século de filósofos como Donald Davidson (1917-2003), Richard Rorty e Daniel C. Dennett – todos os que apostaram na ideia de linguagem como comunicação ou, ao menos, filósofos que advogaram que a linguagem e os processos cerebrais estão conectados de tal modo que não faz sentido falar em "pensamento" e "linguagem" como estruturas apartadas. Os filósofos da educação menos retardatários já estão sabendo beber das águas dessa mudança. Alguns, ainda por meio de estudos de psicologia; outros, já de modo mais livre, ousado e inteligente, por meio de uma compreensão mais ampla de como o paradigma da linguagem está substituindo o paradigma do trabalho no âmbito da própria filosofia da educação.



VII FIM DAS HIERARQUIAS EPISTEMOLÓGICAS

Até os anos 1960 e, de certo modo, até a década de 1970, a pedagogia lidava com uma forma quase inquestionável de disposição dos saberes, agrupados por meio da classificação "ciências humanas", "exatas" e "biológicas". Outros preferiam a divisão "ciências *hard*" e "ciências *soft*". Essa hierarquização epistemológica estava baseada na ideia de que cada narrativa que se apresenta como um saber deveria ser mensurada por uma escala bem específica. Essa escala media objetividade e verdade. Narrativas de saberes "mais objetivos" e "mais próximos da verdade", isto é, que fossem como retratos da Realidade Como Ela É, deveriam ficar mais acima na escala daquelas de "saberes subjetivos" e que tivessem dificuldade de mostrar um retrato do Real. O senso comum, em geral, traduz essa escala da seguinte maneira: os enunciados matemáticos são menos "subjetivos", pois não se apresentam como alteráveis segundo a interpretação; os enunciados da física são mais

verdadeiros, pois são capazes de nos dar um retrato do mundo que, embora interpretável, nos conduz mais cedo ou mais tarde ao modo pelo qual de fato o mundo é. E, em ambos os casos, não é mais cabível o convívio de interpretações díspares.

Por razões técnicas em filosofia, essa visão não é sustentável hoje como foi no século XIX e, de certo modo, em algumas doutrinas filosóficas do século XX. Todavia, essas razões não chegam aos leigos em filosofia e, podemos dizer, não é diretamente por causa delas que a pedagogia tem caminhado, cada vez mais, para um lugar distante dessa visão hierarquizada epistemologicamente. No entanto, é certo, a pedagogia tem desconfiado de que não há grande utilidade em manter essa hierarquia. O que ganhamos ao privilegiar a física ou a matemática, colocando em segundo plano a história ou as artes? O que ganhamos ao dizer que temos um enunciado verdadeiro, que temos certeza dele, se muitas outras vezes certezas iguais foram removidas? O que se ganha com a afirmação de que uma teoria, por exemplo, a da psicanálise, que afirma que temos *ego*, *id* e *superego*, é bem menos imutável que a teoria da lei de gravidade, que diz que os corpos se atraem segundo uma razão bem definida, que envolve a massa e a distância? Não temos conseguido, em uma visão cada vez mais pragmática, encontrar motivos vantajosos para sustentarmos uma hierarquia que mais emperra nosso pensamento do que o liberta. É claro que alguns podem

querer replicar, de maneira tosca: "Ora, mas ainda que possamos achar que muita coisa está sujeita a interpretações diversas, não podemos negar que dois mais dois são quatro". Ora, contra quem diz isso, é claro que podemos retrucar e afirmar que nem sempre dois mais dois são quatro, pois isso depende do que estamos somando; se estivermos somando vetores, o quatro já não é a resposta exclusiva, nem é a resposta. Então, a sofisticação de nosso pensamento atual em filosofia tem, por várias vias, atingido a pedagogia, deixando-a mais aberta e mais permeável à dúvida. Ou melhor: ou pelo "clima de época", que não admite mais que não possamos conviver com várias interpretações díspares, ou realmente por questões técnicas em filosofia, a pedagogia tem-se afastado do realismo metafísico e epistemológico.

Em termos bem gerais, que é ao que convém apelar quando falamos de influências sobre a pedagogia, pois esta é uma atividade que envolve pessoas mais voltadas para a prática do que para a reflexão especulativa, não é descartável, também, a hipótese de que esse caminho contra o realismo metafísico e epistemológico se fez por causa de duas grandes modificações no campo filosófico. A que me refiro? Exatamente aos abalos na Europa e nos Estados Unidos, ainda que por questões diferentes, que ocorreram na filosofia em um nível capaz de atingir os que lidam com educação básica, os que estão mais diretamente fazendo pedagogia ou exercendo as diretrizes de uma pedagogia. E quais abalos foram esses?

Esses abalos envolveram, principalmente, a história e a linguagem. O primeiro deles ocorreu com a crise do marxismo e, em especial, com seu total colapso como doutrina política no final do século XX. A filosofia da história atrelada a tal doutrina que, de certo modo, era o que alimentava a metafísica e a epistemologia do realismo marxista, entrou em completo desprestígio. Levou de roldão quase todo o edifício marxista. O segundo desses abalos ocorreu com a crise do positivismo lógico e, em particular, o colapso da doutrina que dizia que poderíamos encontrar uma só linguagem ou um só tipo de narrativa para descrever o mundo, e que tal tipo seria aquele que mais representaria a Realidade. O primeiro atingiu mais a Europa Central. O segundo, mais os Estados Unidos. Em termos de filosofia da educação, poderíamos dizer: o primeiro atingiu os que eram adeptos da filosofia continental da educação e o segundo, os adeptos da filosofia marxista da educação. É o que exponho em seguida.

Começo com a questão dos problemas da filosofia da história (marxista) e depois passo aos problemas da filosofia da linguagem (positivista).

A filosofia da história que mais ganhou adeptos no século XX foi a do marxismo. Essa filosofia da história não se apresentava como filosofia, mas sim como ciência. Resumindo ao máximo, a ideia básica dessa concepção era: a história é feita por fases e, em determinado momento, a ciência e principalmente a tecnologia – as “forças produtivas” – tendem a querer avançar em

favor de um mundo mais dinâmico, o que, no entanto, não conseguem, pois ficam sob uma capa de leis e costumes – as “relações de produção” – que as amarram, e tais leis e costumes recebem a proteção dos grupos que ainda obtêm vantagem nesse entrave social; então, tudo conspira para que tal sociedade entre em crise e, se os homens dali perceberem o que está envolvido em tal crise, facilitarão a revolução social e política que deverá libertar as “forças produtivas” de um arcabouço arcaico em que estão envolvidas as “relações de produção”. Tal revolução irá alterar a vida política, deixando que as “forças produtivas”, principalmente a ciência e a tecnologia, avancem e sirvam a todos.

Como se pode ver, nessa concepção há o pressuposto de que uma parte da sociedade – em especial aquela que não está mais tendo vantagens em viver do modo que vive –, quando depara com tal crise, sabe qual o caminho da história, ou seja, percebe que há “condições objetivas” para a revolução. Essa parcela da sociedade é sua “vanguarda”. Em geral, são os socialistas militantes organizados em um partido revolucionário, um “partido comunista”, que irão tomar a frente da revolução e, então, mudar toda a vida política, todo o modo de organizar o trabalho para, enfim, reconstruir a sociedade em outras bases – eis aí o início do socialismo. Uma série de problemas fez tal filosofia da história, que se apresentava como ciência (como o que pode prever o futuro), perder o prestígio ao longo do século XX.

Mas seu colapso, mesmo, se deu no final do século XX. Quando em meados dos anos 1980 todo o bloco político socialista, que era comandado pela União Soviética, começou a desmoronar, e as revoluções começaram a acontecer sem qualquer vanguarda, espontaneamente, e contra os socialistas e comunistas, em favor da volta do liberalismo e da democracia, então o mundo todo passou a descer de modo mais consciente da filosofia da história nascida com o marxismo.

A ideia de vanguarda não ficou apenas associada a autoritarismo, como já era o caso desde o início do século XX, mas também as gerações que viram o colapso do mundo socialista perceberam que toda aquela teorização marxista, que dizia que o mundo caminharia para o socialismo e isso era um “fato” possível de ser vislumbrando pela “ciência da história”, era uma construção tão sujeita a erro quanto qualquer ficção ou conto literário. Com o descrédito da teoria articulada ao socialismo, outras manifestações culturais ligadas a ele também entraram em colapso. O realismo marxista, o qual advogava que um grupo social – liderado pela “vanguarda” – poderia ver a Realidade Como Ela É, exatamente por não estar com os olhos voltados pelo interesse de manter o *status quo*, e sim alterá-lo, deixou de uma vez por todas de convencer as pessoas.

Quais foram as consequências disso para a pedagogia? Bem, toda a pedagogia ligada aos ideais socialistas e comunistas foi colocada em segundo plano. A ideia

de “politecnia”, a ideia da vinculação entre trabalho e escola e, enfim, uma plêiade de teorias que, aliás, até foram defendidas menos pelos socialistas do Leste e mais pelos socialistas do Ocidente, ficaram desgastadas. A filosofia da educação baseada no realismo marxista despencou e, então, a pedagogia marxista passou a ser vista como algo carcomido. Do mesmo modo que esteve em alta nos anos 1970 e 1980 na França e na Itália, por sua associação ao movimento do eurocomunismo, e de certo modo também no Brasil na década de 1980, nos anos 1990 seus teóricos já não sabiam mais o que dizer e se recolheram a trabalhos técnicos ou de história da educação. Autores que foram famosos na Itália e na França nos anos 1970, e depois no Brasil dos anos 1980, ficaram desconhecidos dos que vieram a se envolver com filosofia da educação e pedagogia nos anos 1980. Os livros mais militantes do italiano Mario A. Manacorda e do francês Georges Snyders, ambos marxistas, tão procurados na década de 1970, foram rapidamente abandonados nos anos 1990.

O “fim do comunismo”, a derrocada dos regimes do Leste Europeu e a consequente perda de prestígio da filosofia da história marxista atingiram mais a Europa e, em especial, o Terceiro Mundo. Dos países europeus que não faziam parte do Bloco Soviético, a Itália e a França foram os que realmente ficaram abalados, e os quais viram seus intelectuais de esquerda desorientados. Eram países que tiveram partidos comunis-

tas fortes eleitoralmente, lugares em que tais partidos estavam já há algum tempo disputando eleições e se comprometendo com a manutenção da democracia. Mas diante do prestígio mundial do socialismo, não conseguiram se mostrar diferentes do que era feito na URSS e satélites, e não conseguiram resistir. Foram varridos do mapa político; perderam jornais e patrimônios e acabaram por fechar as portas. Isso teve seu equivalente no Brasil.

Nos Estados Unidos, no entanto, o marxismo havia entrado em desprestígio já desde o início do século XX. Portanto, lá, não foi por obra dos entraves da filosofia da história marxista e pelos problemas políticos do socialismo que ocorreram as alterações visíveis nos anos 1990. No campo da filosofia e, portanto, com reflexos para a filosofia da educação e pedagogia, quem fez o papel de porta-voz do dogmatismo, no mundo anglo-saxônico, foi o positivismo lógico. Foi essa doutrina que advogou, para o lado norte-americano e, de certo modo, para o lado inglês, o que correspondeu analógicamente ao marxismo no âmbito do que chamamos de países adeptos da "filosofia continental", ou seja, os países centrais da Europa.

O marxismo foi proprietário de uma face do dogmatismo e o positivismo lógico se agarrou à outra. Este não advogou uma filosofia da história nem esteve envolvido com um movimento político de modo articulado, mas fomentou uma filosofia da ciência de base realista articulada a uma filosofia da linguagem que

postulou hierarquias epistemológicas tanto quanto o marxismo. Resumindo ao máximo, essa doutrina dizia que era possível encontrar uma linguagem depurada de efeitos retóricos, baseada na lógica e, então, capaz de espelhar com fidelidade as expressões das sensações empíricas. Assim, haveria grande chance de essa linguagem representar a realidade, espelhá-la. E mais: entre as narrativas científicas, a da física já desempenharia com bastante êxito tal tarefa. A física, entre todas as ciências, estaria sendo capaz de dizer O Que É o Mundo. Ora, tanto do ponto de vista da filosofia da linguagem quanto do da filosofia da ciência, esses postulados realistas foram sendo derrotados a partir do pós-Segunda Guerra Mundial.

O realismo que dizia que a física ou a lógica poderiam dispor de uma linguagem capaz de espelhar o real não sobreviveu a questões técnicas, da filosofia, levantadas contra ele. Em filosofia da ciência, por exemplo, os anos 1960 nos Estados Unidos receberam com entusiasmo o livro *A estrutura das revoluções científicas*, de Thomas Kuhn (1922-1996). Nele havia a tese de que os saltos científicos não se davam por obra da descoberta da verdade como o que espelha o real, mas a partir de abandonos de determinadas perguntas, que não importam mais, e a concomitante adoção de outras, até mesmo elaboradas sob outras formas de conversar. De modo geral, isso ficou conhecido como troca de paradigmas. Esse modo de ver a ciência provocou uma alteração menos barulhenta que a da derrocada

do marxismo, mas, ainda assim, foi uma revolução filosófica equivalente às levadas a cabo, no campo político, quando da Queda do Muro de Berlim e tudo que de lá veio a ocorrer.

A pedagogia inglesa e norte-americana que, de certa forma, havia bebido em águas da filosofia da educação ligada ao positivismo lógico e ao realismo filosófico, caiu em desprestígio, portanto, até mesmo antes da pedagogia marxista. No início da década de 1980, a pedagogia orientada pela filosofia da educação do positivismo lógico já não tinha mais voz ativa. Ela havia fendido a ideia de que o papel da pedagogia era ter objetivos claros para a formulação de alvos educacionais, dado por uma linguagem límpida que poderia expressar fidedignamente o que seria a tarefa do professor. Isso, rapidamente, caiu em desuso. A tarefa da pedagogia, como havia sido postulado pelo realismo filosófico da doutrina do positivismo lógico, que era a de melhorar a condição técnica da linguagem educacional, chegou a tal desprestígio nos países de língua inglesa, onde havia reinado durante décadas, que a própria discussão pedagógica começou a sair das mãos dos filósofos da educação e ir para o campo dos "sindicalistas". É curioso notar que, então, alguns desses sindicalistas procuraram na pedagogia de Paulo Freire um refúgio. Ali eles viram a possibilidade de namorar com teses utópicas sem, no entanto, total adesão a propostas autoritárias do comunismo, e sem ter de se submeter mais aos pro-

gramas de assepsia da linguagem propostos pelo positivismo lógico.

De fato, por causa desse tipo de movimentação, houve um crescimento no número de adeptos da pedagogia de Paulo Freire na década de 1990 nos Estados Unidos, o que em parte se explica por esse desencantamento dos teóricos com a filosofia da educação ligada ao positivismo lógico, por um lado, e a impossibilidade de simplesmente adotarem o marxismo, por outro. Também no Brasil isso se fez sentir. Nos anos 1980 as propostas de Paulo Freire foram relativamente eclipsadas pelo marxismo mais ortodoxo. Na década seguinte, no entanto, voltaram a ter espaço.

O desprestígio do positivismo lógico e do marxismo no âmbito da filosofia da educação facilitou as pedagogias que se abstiveram de defender qualquer tipo de realismo ou de defesa da ideia de que há narrativas mais capazes de representar a Realidade do que outras. Independentemente de suas formulações didáticas, as pedagogias que ganharam prestígio nos anos 1990 foram aquelas que incentivaram como trabalho educacional o consumo de narrativas sem cobrar delas o compromisso com o Real ou com a Verdade. As pedagogias que tenderam a admirar o verdadeiro e o falso como adjetivos que damos a teorias e enunciados, e não como quem usa a Verdade, em maiúscula, para dizer que está nas mãos com um espelho fidedigno do Real, ganharam mais adeptos. Livres de hierarquias epistemológicas, então puderam trabalhar com todo

tipo de narrativa – sites, cinema, teatro, ciências, documentários, bilhetes, pinturas etc. Foram essas teorias educacionais as que mais entusiasmaram os jovens que vieram a procurar conhecer métodos pedagógico-didáticos nos anos 1990.

É claro que os que estiveram contra tal horizontalização das narrativas não deixaram de existir. Eles, por sua vez, não tendo mais apoio na “ciência da história do marxismo” ou na doutrina do positivismo lógico, procuraram na psicologia o que seria o porto seguro para suas formulações pedagógicas. Há também de se notar que uma parcela dos jovens, talvez aqueles que vieram de setores sociais menos tendentes à busca de certezas no campo científico, ampliaram a faixa dos que procuraram no campo místico uma tábua de salvação. Diferentemente das décadas de 1960 e 1970, não foram poucos os jovens do final do século XX que se inscreveram em igrejas e passaram a adotar e a praticar uma religião. Inspirados pelo mesmo clima, também cresceu nessa época a literatura de “autoajuda” e “esotérica”. No Brasil, inclusive, tivemos situações até então inéditas: em alguns cargos executivos importantes do campo educacional vimos tomar posse escritores de livros de autoajuda que, enfim, tentaram impor tal literatura como literatura pedagógica para nossos professores. Os reflexos desses posicionamentos menos intelectualizados (e voltados para um dogmatismo menos sofisticado que o dogmatismo filosófico) sobre a pedagogia ainda estão para ser mensurados.



VIII DIDÁTICA

Chegamos ao oitavo e último capítulo. Resta agora expor as doutrinas pedagógicas e suas respectivas didáticas. Lembrando que a pedagogia se relaciona com a filosofia da educação e, portanto, fixa os objetivos da educação e, ela própria, traça as normas mais gerais do que se deve fazer em educação, cabe também mostrar como ela apresenta os meios e os procedimentos para que a educação que ela propõe se efetive. É aí que a pedagogia nutre um de seus campos técnicos mais corridos, o campo da didática.

Assim, quando a pedagogia precisa realmente “colocar a mão na massa”, isto é, ir até o campo no qual a relação ensino-aprendizagem deve ocorrer, envolvendo as crianças de carne e osso, ela não pode prescindir de ter diretrizes capazes de não deixar que a situação educativa ocorra espontânea e aleatoriamente. Pois se isso ocorre, a pedagogia pode ser traída, isto é, ela pode não ver a educação que advoga ser efetivada. Ter os passos didáticos bem claros é um segredo da boa pe-