

Pedagogia como ciência autónoma

DELFIN SANTOS

Universidade de Lisboa

Uma das dificuldades sempre presente nas diversas classificações das ciências é o propósito, claro ou não, de redução de todos os conhecimentos humanos a um único tipo de saber. Como consequência imediata desse propósito, admite-se um único método a que a realidade deverá ser subordinada para que esse tipo de saber mereça o nome de ciência. Quando isto não é completamente possível, atribui-se o facto à insuficiente penetração metodológica até então realizada, e prognostica-se que o futuro se encarregará de realizar o programa traçado. E, como o método proposto foi útil e eficiente em determinado aspecto da realidade, tal ciência assim constituída torna-se o modelo que todas as outras terão de seguir. Esta “pressuposição”, que desde o Renascimento orienta a cultura ocidental, é, sem dúvida, um princípio sem fundamento claro, e do mesmo valor das pressuposições que o novo saber procurava invalidar e banir da construção da ciência. A ideia de experiência, à sombra da qual todo o saber se deveria organizar, quando entendida como princípio universal, tem o mesmo valor epistemológico de qualquer das outras que ela pretendeu substituir. A ideia vulgar de experiência é proveniente da física, e seria da maior conveniência teórica e prática não a estender a toda a realidade, mas, antes de mais, procurar saber a que região da realidade ela se aplica com perfeita adequação.

A experiência é sempre modal e só é útil e fecunda quando o seu tipo coincide com a modalidade de ser da região da realidade a que se aplica. Os modos da experiência são, por sua vez, preparadores e condicionantes do modo de pensamento necessário e intransferível a cada uma dessas regiões. Teorizar a experiência como processo geral e unitário de conhecimento, ou considerar o pensamento como acti-

vidade igualmente unitária e geral, é vício que o tempo elevou à categoria de virtude. Todavia, analisado o problema com mais profundidade, não é difícil descobrir sintomas do caminho errado e infecundo seguido com o apoio de tais pressupostos. A situação é mais grave ainda quando se trata de ciências de formação recente, ou que só recentemente atingiram autonomia. Neste caso, as ciências já consolidadas na histórica exercem nos cultores das ciências mais recentes uma nefasta influência que leva, quase sempre, à deformação do seu próprio objetivo. O interesse de colocar, com a maior brevidade possível, as novas ciências no mesmo nível de certeza, rigor e exactidão, das já formadas é causa da incerteza, da falta de rigor e da nenhuma exactidão, que nelas se verifica. Na maior parte dos casos, tais ciências mostram-se mais orientadas pelo princípio da imitação de outras do que interessadas no aprofundamento reflexivo da sua própria sistematização, como saber novo ao serviço de novo domínio da realidade.

Realmente, a pedagogia está longe de ter atingido a autonomia e a independência, que deveriam ser, na república das ciências, o fim permanente de cada uma. Folheie-se qualquer livro de interesse didáctico sobre educação. É quase certo que pouco se encontrará que não pertença à trivialidade das opiniões do senso comum, ou, no melhor dos casos, à biologia, à fisiologia dos órgãos dos sentidos, à neurologia, à reflexologia, à sociologia, à estatística, etc. E a conclusão acerca deste ramo de conhecimento só poder ser esta: a pedagogia é uma manta de retalhos, e o pedagogo que queira seguir com cuidado e estar actualizado em tal domínio do saber, terá a cada momento de encorporar novos e dispares tipos de pensamento, baseados em diferentíssimas ciências, que o afastam do tema central que deveria preocupar os seus interesses predominantes: o processo da aprendizagem.

Raramente é este o caso, e quando temáticamente o é, em geral a tentação da transposição domina a temática problematizada. Ou se trata então do rendimento da aprendizagem expresso em fórmulas estatísticas, ou se traduz em ensaios de experiência psicofísica sem interesse. Quase sempre o que passa a interessar é a medição da amplitude de conhecimentos ou a verificação atomista de reacções, que o processo de análise torna imediatamente desconexas com as realidades vitais. A pedagogia encontra-se, pois, em crise de enfartamento proveniente da quantidade imensa de materiais que penetrou no seu

pseudo-âmbito, e também por isso em crise de desconhecimento da sua própria finalidade. É certo que alguns aspectos da pedagogia experimental podem ter valor como auxiliares na compreensão do problema, mas infelizmente o que quase sempre se encontra é a transposição dos meios em fins, que já não podem ser os da pedagogia.

Mas, se a pedagogia é realmente um sistema de conhecimentos que aspira a tornar-se ciência tem, com urgência, de abandonar a situação em que se encontra. A sua temática e a sua metódica não podem ser emprestadas por outras ciências. Precisa de abandonar a constante transposição de valores, recebidos de outros domínios do conhecimento. Se, realmente, é o homem o seu tema, tem êste de ser encarado sob um aspecto que não pode ser qualquer dos que constituem o fundamento de outras ciências. É o homem vivo e "em trânsito" que o pedagogo encontra diante de si, e não o cadáver com determinada estrutura nervosa estática, que nunca se lhe oferece na sua convivência com o educando. Além disso, o homem em formação ou em trânsito, de um estado para o outro, só por si invalida certos processos, que o imobilizam artificialmente e esquematizam o que vive em constante progressão. Por este motivo, e por muitos outros, a pedagogia nunca poderá ser uma ciência exacta, e o critério que apenas considerava digno de ser chamado científico o que pudesse ser formulariamente traduzido em relações quantitativas é uma enormidade e uma violência. Só há generalidade em matemática, só há princípios universais nas combinações de relações matemáticas. Todos os outros tipos de saber próprios à matéria, à vida, à psique e ao espírito, e em geral ao homem, são sistematizações genéricas, mas não gerais, e a sua validade consiste na possível adequação a objectos que o homem não criou. Qualquer afirmação nestes domínios tem como horizonte o tempo, e só o saber de realidades intemporais pode ser exacto. Quando o tempo interfere, a exactidão esvai-se. Há critérios de rigor próprios a cada região do real, mas rigor é diferente de exactidão.

Concluindo: a pedagogia não é uma ciência exacta, mas, como qualquer outra referente ao homem, pode ser uma ciência rigorosa, e sê-lo-á quando não pretender atingir verdades gerais, mas, pelo contrário, verdades humanas e, se possível, demasiado humanas. Em vez desta situação ser de lamentar, como alguns pensam, por nada poderemos concluir de exacto referente ao homem, a busca de maior rigor mostrarnos-á que só por esta via o homem poderá ser conhecido. A

tendência desantropomorfizante do pensamento ocidental, a partir do Renascimento, é só parcialmente válida.

É neste sentido que caracterizamos a pedagogia como processo existencial e não como processo lógico independente do tempo. A fundamentação existencial da pedagogia radica, pois, na compreensão temporal da existência humana. O homem não aprende apenas para viver, mas para existir, e existir não é apenas viver. A noção de existência é o ponto de partida da pedagogia. Existir é estar-no-mundo. É êste o facto primário, original e estrutural da existência. Esta situação fundamental, em que tudo radica, implica três diferentes momentos. Estar-no-mundo é estar em contacto com o mundo inorgânico, com os outros seres vivos, e também consigo mesmo. O sentido existencial da relação com êstes três diversos e interdependentes constituintes do mundo é radicalmente diferente. O homem ocupa-se com as coisas, preocupa-se com os outros e preocupa-se consigo mesmo. Desta ocupação e preocupação resultam situações diferenciadoras para o acto de aprendizagem. As coisas mostram em que consistem, os outros como subsistem, e êle próprio como existe. A pedagogia tem, portanto, três modos irredutíveis, quer no seu significado, quer no seu sentido. É em função do diálogo com as coisas, com os outros, amiúde interrompido pelo monólogo do estar consigo, que o homem compreende o "para" que está no mundo e desenvolve vocacionalmente as suas aptidões. Realmente, o fundo sentido do acto pedagógico pode caracterizar-se desta maneira: clarificação do trânsito do estar-no-mundo, como situação original, para o estar-no-mundo-para-alguma-coisa. É neste trânsito que se revela a capacidade de compreensão, e aprendizagem é o acto primário consequente do estar-no-mundo.