

A (des)construção do saber educativo nos laços da teoria da educação

Ernesto Candeias Martins

Resumo:

O artigo insere-se no âmbito da teoria da educação, entendida esta no plano epistemológico (que tipo de saber é o 'saber educativo'), como uma teoria materialista na relação educativa (educador / educando), como teoria da tecnologia educativa ('saber fazer') e hipertextual nas formas educativas formais e não formais da transmissão de informação ('teoria sistémica'). Trata-se de uma reflexão sobre as dinâmicas provenientes do universo da educação (práticas educativas, instituições escolares, factos, realidade, etc.), sobre a teoria educativa (conceitos, discursos, ciências, sistematização dos saberes, etc.) que inclui a nível conceptual outros sectores de saberes educativos (educação não formal, informal), que são periféricos ou fronteiriços ao universo educativo. O autor argumenta a racionalidade sustentada na própria teoria da educação, já que questionar o 'saber educativo' é uma questão essencial em qualquer teoria. Este objectivo, que não é trivial, aproxima-se da forma como explicamos ou narramos o(s) fenómeno(s) educativo(s). Estamos perante uma proposta que nos faz embrenhar nos caminhos da epistemologia e/ou dos fundamentos do saber/conhecimento educativo (racionalidade) e das concepções sobre a teoria da educação.

Palavras Chave:

Conhecimento educativo; saber pedagógico; racionalidade; teoria da educação; epistemologia educativa.

Propósitos de contextualização

Nas últimas décadas do século passado deu-se uma expansão dos sistemas educativos, principalmente na renovação geral das suas estruturas, recursos, concepções e práticas e, ainda, nas finalidades do desenvolvimento educativo. Estas tendências foram provocadas por muitos factores económicos, sociopolíticos, culturais, ideológicos e pelos impulsos do conhecimento educativo e das ciências da educação, fruto de investigações educacionais. Deste contexto renovador surgiram novos espaços de educação / formação e novos cenários de saberes e culturas (Rico, 2009).

Sabemos que o conhecimento, como actividade do pensamento humano, se dirige intencionalmente à compreensão da realidade. A superação da perspectiva construída pelo empirismo, com a sua metodologia da indução, levou-nos a entender o conhecimento desde uma epistemologia construtivista, em que o sujeito constrói a sua própria realidade, a partir da síntese da estrutura categorial do entendimento com a experiência ou vivência experiencial. Por isso, o conhecimento está mediatizado pelo saber social e cultural da actual sociedade do conhecimento e com uma multiplicidade de níveis e discursos. Assim, o conhecimento pedagógico/saber pedagógico será uma modalidade específica e sectorial do conhecimento em geral, com o objectivo de descrever, explicar e orientar a prática educativa (Rico, 2009). Trata-se, pois de uma forma sistémica e consistente dos saberes teórico-práticos, incluindo os princípios gerais de acção (normas tecnológicas), sobre as competências (habilidades, estratégias) e as decisões para se alcançar a eficácia dos processos formativos.

Por conseguinte, o conhecimento educativo/pedagógico permite analisar a acção educativa em contextos ou situações diferenciadas, configurando o saber profissional do educador, de modo a que a sua acção seja guiada por um saber racional para conseguir a intencionalidade educativa. É verdade que o conhecimento pedagógico está limitado na sua possibilidade de concretização, já que o saber praxiológico constrói normas (racionalidades), a partir das finalidades, dos meios, das estratégias e da avaliação do desenvolvimento educativo. Neste sentido incluímos, por um lado, o conhecimento teleológico relacionado com os fins e objectivos da educação, o qual implica um conhecimento sobre a natureza humana nas suas dimensões e potencialidade (biológicas, psicológicas e sociais) e a fundamentação ético-moral (axiológica) e, por outro lado o conhecimento dos factores e das condições da acção educativa (Rico, 2009; Pérez, 2004). Esta complexidade, existente no conhecimento pedagógico, é o resultado da integração dos saberes de índole formal (verificável, contrastável), de índole factual e de índole filosófico (reflexivo) e que configurava a própria Pedagogia, como área científica das Ciências da Educação.

Os propósitos deste artigo inserem-se no âmbito da teoria da educação, entendida no contexto da realidade educativa (teoria narrativa e praxiológica, prática) e no plano epistemológico (que tipo de saber é o 'saber educativo') como uma teoria materialista na relação educativa (educador / educando), como teoria da tecnologia educativa ('*saber fazer*') e hipertextual nas formas educativas formais e não formais da transmissão de informação ('*teoria sistémica*'). Trata-se de uma reflexão sobre as dinâmicas provenientes do universo da educação (práticas educativas, instituições escolares, factos, realidade, etc.), sobre a teoria educativa (conceitos, discursos, ciências, sistematização dos saberes, etc.) que, ainda, inclui a nível conceptual outros sectores de saberes educativos (educação não formal, informal), que são periféricos ou fronteiros ao universo educativo.

Pretendemos, pois argumentar se a racionalidade sustenta a própria teoria da educação, pois, questionar o '*saber educativo*' é uma questão essencial em qualquer teoria. Este objectivo, que não é trivial, aproxima-se da forma como explicamos ou narramos o (s) fenómeno (s) educativo (s). Estamos perante uma proposta que nos faz embrenhar nos caminhos da epistemologia e/ou dos fundamentos do saber / conhecimento educativo (racionalidade) e das concepções sobre a teoria da educação.

1. Antecedentes historiográficos no desenvolvimento do saber pedagógico

Há diferentes tipos de conhecimentos que formam parte do saber pedagógico. Na Grécia as noções sobre as práticas educativas apresentavam-se limitadas e incompletas. Em termos práticos, o saber educar consistia num saber intuitivo, não reflexivo e apoiado nas qualidades pessoais e formativas do educador (a educação como arte), pois o saber educar fazia parte de um saber popular (conhecimento pré-científico) que se transmitia aos educandos. Deste modo, as reflexões sobre a prática educativa eram inexistentes. O estatuto do saber pedagógico começou a construir-se com J. A. Comenius (século XVII), sendo considerado uma derivação do saber filosófico (Rico, 2009).

É com Herbart, na sua obra '*Pedagogia Geral*', que surge a preocupação pelos problemas práticos da educação, ao vincular o saber pedagógico ao filosófico e ao psicológico, como fontes fundamentais. Posteriormente, no século XX, exclui-se a filosofia como fonte do saber pedagógico, sendo substituída por outras ciências ou áreas científicas (biologia, psicologia, sociologia, etc.). As fontes do saber pedagógico consistiam na prática realizada diariamente pelo educador/professor e na sua reflexão teórica sobre os fins e os objectivos da educação (Colom, 2004).

Efectivamente, até ao século XIX, o saber pedagógico fundamenta-se num saber científico – positivista (A. Comte) e o próprio empirismo de J. Locke abrirá a porta à experimentação controlada e com esse controlo se estrutura as bases da metodologia das ciências empíricas – naturais, a que se associa as ciências sociais. Começa a emergir uma filosofia do conhecimento pedagógico com Herbart em que a '*pedagogia geral*' se deduz do objectivo da educação. A pedagogia de Herbart oscila em duas áreas: a ética, preocupada com o problema das metas educativas, e a psicologia relacionada com o desenvolvimento do aluno e com os meios educativos. De facto, a concepção herbartiana desenvolve-se na vertente sintética, deduzida desde os princípios filosóficos, e na vertente analítica, inferida desde a prática pedagógica e a experimentação.

A reflexão sistemática sobre a prática educativa, origem da pedagogia como ciência da educação, teve, assim, pouco tempo de existência. Apesar de algum vínculo da fonte do saber pedagógico à filosofia, emerge uma sistematização dos conhecimentos sobre a educação, enriquecida com as teorias provenientes de experiências educativas e, ainda, pelas teorias de Pestalozzi, Fröebel, Itard, etc.

A partir do século XX, o conhecimento da educação tem um desenvolvimento significativo sob a orientação do positivismo científico. À pedagogia racional opõe-se uma pedagogia científica – experimental (A. Binet). O conhecimento pedagógico passa a dispor de uma fonte fiável, contrastável, verificável que se designa pedagogia experimental, da qual se constitui o '*fazer pedagógico*'. Assim, o saber pedagógico adquire-se de forma privada, já que o seu carácter público surge com as primeiras bases de formação dos educadores (século XVIII). Contudo, a experiência acumulada pelo educador/professor unida à reflexão filosófica sobre os fins da educação, continuará a ser as fontes desse saber pedagógico.

As várias perspectivas nas teorias científicas, com os seus quadros conceptuais e metodológicos de investigação, são sustentadas pelas comunidades científicas, que originaram narrativas (metanarrativas) sobre o conhecimento da educação, em forma unitária ou fragmentada (Colom & Cubero, 2001). Estas narrativas construíram-se, na base de categorias descritivas e explicativas, relacionadas com os modos de construção do conhecimento científico e concepções antropológicas. Daí a existência de várias representações ou modelos antropológicos (filosófico, cultural e científico) nos modelos pedagógicos e didácticos que orientam o conhecimento pedagógico ao nível da acção e da prática.

Ora bem, a convergência das várias narrativas sobre os modos e pressupostos de construção do conhecimento científico (paradigmas racionalista, interpretativo e sociocrítico), com os respectivos modelos antropológicos subjacentes originaram modelos de construção do conhecimento da educação: a Pedagogia como racionalidade filosófica; a Pedagogia como construto científico (neo-po-

sitivismos: naturalismo, behaviorismo e cognitivismo); a Pedagogia como ciência do espírito (Dilthey); a Pedagogia em termos sistémicos (teoria sistémica de Bertalanffy); e a pedagogia como construto histórico-social (construtivismo, teoria crítica) (Pérez, 2004).

Este conjunto de modelos gira à volta da constituição e consistência do conhecimento pedagógico, de tal maneira que actualmente vivemos um período de transdisciplinaridade na renovação do saber pedagógico, incluindo as rupturas de fronteiras dos paradigmas que servem de base à polarização das práticas e dos discursos educativos (Luhmann, 1990).

2. A evolução e as rupturas da pedagogia

O processo historiográfico da Pedagogia, desde o seu início com a sistematização de Herbart, ao designá-la como um corpo único de saberes sobre a educação, converteu-a em pedagogia científica, sistemática ou geral. A Pedagogia passou a ser o 'saber teórico' e prático, concreto ou relacionado com a educação, integrando 'tudo' o que era educativo ('pedagogia geral'). Esta base reflexiva e de racionalidade especulativa, de compreender o universo educativo, levaram a 'Pedagogia' a ser classificada de 'Geral' (Herbart), 'Racional' (Paulsen), de 'Fundamental' (Cohn), de 'Sistemática' (Gottler; Hens), de 'Essencial' ou de 'Crítica'. A pretensão foi a de apresentar o conhecimento sobre a educação de modo a fundamentar um modelo educativo válido para a educação do ser humano.

De acordo com os contributos de Cabanas (1988) e de Colom & Cubero (2001) a evolução da Pedagogia sofreu três rupturas importantes:

- *Ruptura intra-pedagógica*. Pretendeu-se fundamentar um modelo válido de educação para o ser humano e, simultaneamente, com uma metodologia diferenciada proveniente da pedagogia experimental. A dialéctica estabelecida entre a '*pedagogia racional*', '*sistemática*' ou '*crítica*' e a '*pedagogia experimental*' teve como consequência uma fundamentação na filosofia (conhecimento racional). Este desmembramento implicou o surgimento de disciplinas como a história da educação, a pedagogia, a didáctica, a organização escolar.

- *Ruptura metodológica*. Nos princípios do século XX, produz-se esta ruptura (metodológica e de enfoque) da pedagogia, que irá afectar os métodos de análise da educação. Por isso, da aplicação do método experimental surgirá a pedagogia experimental (S. Mill, Fisher, Wundt, Lay, Neumann, Binet, ...) com a intenção de compreender o saber educativo, a partir da utilização do método científico. Esta diferenciação implicou duas formas de construção do saber pedagógico: pela '*pedagogia experimental*' (aplicação do método científico) e pela racionalização educativa. Ou seja, esta estruturação de conhecimentos próprios da pedagogia, afectou o saber pedagógico, por um lado centralizando-

se no 'como' investigar a educação (metodologia científica) e, por outro lado, determinou 'que' conteúdos faziam parte da pedagogia.

- *Ruptura extra-pedagógica de diversificação temática.* A realização de vários estudos educativos no Instituto J.J. Rousseau, em Génève, determinou um desmembramento na estrutura de conhecimentos da Pedagogia, com consequências no saber pedagógico. Este desmembramento provocou o apogeu de algumas ciências sociais (Psicologia, Sociologia, Filosofia, Antropologia, Economia, etc.), que considerava a educação um espaço privilegiado de estudo. Esta atomização levou ao surgimento das Ciências da Educação, cujas áreas científicas abordam, segundo os seus enfoques e metodologias, o saber pedagógico ou educativo, que antes era contemplado de forma sintética e unitária pela '*Pedagogia*'. De facto, as Ciências da Educação passaram a centralizar, de forma analítica e plural, o seu estudo no objecto de conhecimento: a educação. Esta mudança produz transformações metodológicas, pois da reflexão conceptual, própria da Pedagogia, passou-se a um tratamento plurimetodológico das Ciências da Educação (Cacciatore, 1993).

Pois bem, com os novos enfoques científicos surgiram novas ciências (extra-pedagógicas) interessadas pela educação. Isto é, por um lado, um conjunto diversificado de ciências humanas preocupadas na abordagem das questões da educação (campo tradicional da Pedagogia) e, por outro lado, a evolução da Sociologia e Psicologia ao ocuparem-se de várias questões pedagógicas estudadas anteriormente pela Pedagogia. Esta ruptura originou a designação de '*Ciências da Educação*', que passou a ser um conjunto de ciências e áreas científicas próprias ou independentes da educação, com a pretensão de analisar e investigar os fenómenos da realidade educativa, tendo como objecto comum a educação. Esta transformação da pedagogia provocou mudanças metodológicas, a partir da reflexão conceptual da própria pedagogia e do seu tratamento experimental, dando lugar a um enfoque e a um leque de metodologias designadas como pedagógicas.

Ora bem, a teoria da educação, de origem anglo-saxónica, surge imersa no contexto das ciências da educação. Em inglês '*education*' refere-se a '*practice*', pelo que a abordagem teórica sobre essa prática requer teoria (s) sobre a educação. Neste sentido, parece que a 'teoria da educação' tem por objecto o estudo teórico-prático da educação. Contudo, não podemos traduzir a Pedagogia (origem alemã) por teoria da educação (influência anglo-saxónica), pois teremos que ter em conta a explicação dos argumentos analíticos da linguagem pedagógica, a dimensão cultural e ao determinismo pragmatista sobre a realidade educativa (W. James, Peirce, Dewey).

Na verdade, a '*teoria da educação*' anglo-saxónica abarca duas áreas educativas: a educação formal ou escolar (teoria curricular) e a educação não formal ou

informal. O seu objecto de estudo centraliza-se ao nível escolar (conhecimentos curriculares adequados à prática pedagógica) e não escolar, que inclui as aprendizagens não formais com tipos de intervenção próprios (Colom, 1992). Obviamente, que a teoria da educação, por um lado, não abarca todo o conhecimento curricular, já que há aspectos que não fazem parte desse conteúdo curricular (valores, axiologia, fins, aspectos filosóficos e antropológicos, etc.) e, por outro lado, incide pouco na educação informal.

O domínio da '*teoria da educação*' está orientado ao conhecimento da realidade educativa com o objectivo de intervir (transformar, inovar) para melhorar as práticas educativas. Ou seja, a teoria da educação utiliza o seu discurso pedagógico sobre a educação em função do tipo de problema prático que se lhe apresenta. Daí que o seu pragmatismo e ecletismo tanto é temático (saberes teóricos) como metodológico (métodos comparativos, correlacionais, experimentais, etnográficos, etc.). Por conseguinte deduzimos que a teoria da educação, ao ser uma sistematização de conhecimentos orientados para a intervenção para melhorar a prática educativa, proporciona normas de acção (educativa) com níveis de concepção tecnológica (dimensão tecnológica da educação) (Castillejo & Colom, 1987).

A estrutura conceptual da teoria da educação seria composta pelos seguintes níveis (Colom, 1992; Colom & Cubero, 2001):

- Nível de carácter meta-teórico: a concepção da realidade (educativa), do conhecimento dessa realidade (epistemologia) e das diversas formas metodológicas, heurísticas e de investigação para se aceder a essa realidade educativa;
- Nível teórico-científico dos saberes: os contributos das Ciências da Educação e de outras áreas científicas que possibilitam o conhecimento da realidade educativa;
- Nível tecnológico de aplicação: a inclusão da educação formal (teoria do currículo, questões relacionadas com a prática escolar), da educação não formal (educação social, educação ambiental, educação para o consumo, educação comunitária, educação cívica, etc.) e educação informal.

Por conseguinte, a teoria da educação têm um carácter teórico, prático e tecnológico, com o objectivo de conhecer (teoria), para fazer (tecnologia), já que a tecnologia própria desse '*fazer*' prático é de teor racional (conhecimento racional).

A sua racionalidade advém da sua praxiologia, já que é uma teoria para a acção, uma reflexão sobre a pertinência das acções educativas (fins, objectivos). Tudo isto dá-lhe consistência racional e identidade teórico-prática. Simultaneamente constitui-se numa estrutura aberta que depende de múltiplos modelos axiológicos e evidencia uma preocupação sobre a educabilidade. Dito

deste modo, a teoria da educação é uma teoria narrativa sobre a realidade e dos acontecimentos educativos, já que a essência dessa narratividade está na explicação coerente entre os princípios teóricos e a actividade prática. Na concretização da educabilidade, ela acolhe qualquer saber próprio das ciências sociais e humanas para conseguir os seus propósitos: pragmática, funcional e validar a intervenção prática.

3. Realidade e saber educativo: a abordagem à teoria da educação

Inicialmente explicaremos o que entendemos por '*Teoria*' no campo das ciências da educação, sabendo que ela pode estar impregnada por '*ideologia (s)*' e por confusões geradas no âmbito teórico da educação, por exemplo, se considerarmos o teórico na educação como não aplicativo e não narrativo (Colom, 1992). Confundia-se o teórico – educativo com os pressupostos da filosofia da educação, como se o '*filósofo da educação*' fosse sinónimo de teórico da educação.

É óbvio que nem todo o conhecimento educativo teórico faz parte da teoria da educação. De facto, o saber filosófico sobre a educação constitui um saber teórico de carácter especulativo, que não cumpre os requisitos de uma '*teoria*' (da ciência). Muitas vezes o 'teórico' coincide com teorias particulares sobre questões ou perspectivas pessoais sobre a educação. Por exemplo, a teoria pedagógica de Paulo Freire ou a teoria da desescolarização indicam aspectos pessoais (opiniões, opções conceptuais) referentes à educação (em contexto específico). Elas têm características de serem apenas 'perspectivas educativas'.

Por outro lado, também se considera '*teoria*' como sinónimo de '*ideologia (s)*', de tal modo, que as posições de um pensador ou de uma corrente de pensamento converte-se, no marco conceptual de classificação do 'educativo' em teoria, quando no fundo nada dizem sobre o saber educativo ou pedagógico, porque são as compreensões que os autores possuem da educação ou da cultura pedagógica. Ou seja, eleva-se ao plano da teoria o que são apenas subjectivismos: o adjectivo é a educação e a substancialidade é dada pela posição ideológica de fundo (autor, pensador). Por exemplo, a pedagogia marxista dá-nos a visão do marxismo aplicado à educação, mas nada diz sobre o saber educativo/pedagógico e da realidade educativa. O marxismo pode servir de extrapolação a outras correntes ou movimentos de pensamento, de posição científica ou de autores/pensadores, mas, no fundo, são simples compreensões educativas que não ampliam conhecimento sobre o fenómeno factual do que é educar ou do acto educativo (Colom, 2004).

O que é a teoria da educação? Quais são os fundamentos racionais do seu saber?

A teoria educativa, enquanto teoria sobre a educação, está fundamentada num tipo de saber que se caracteriza pelos seguintes tipos de racionalidade: material (tangível, empiricamente evidente), tecnológica (discurso sobre a ac-

ção educativa: o saber fazer), complexa (afecta os fenómenos educativo, processos de educar) e hipertextual (informação, novas tecnologias) (Colom, 2004). É no plano teórico que epistemologicamente se pretende evidenciar o seu substrato racional (que saber, que tipo de saber), que determina a configuração dessa concepção teórica 'da' ou 'sobre a educação', que é essencialmente uma concepção pragmática e utilitarista (Martins, 2007).

No século passado, o conhecimento pedagógico acrescentou duas novas fontes ao saber: a investigação educativa e a documentação educativa. Na verdade, a investigação educativa e a documentação educativa constituem as fontes recentes do saber pedagógico. Apesar das críticas, na década de 80, sobre a investigação educacional nos seus contributos para a melhoria da prática educativa, o desenvolvimento educativo/formativo não pode ser entendido desvinculado dos pressupostos científicos dados pelas Ciências da Educação e, em especial, pelas ciências pedagógicas (Rico, 2009).

- a. A investigação educativa adopta duas orientações ou critérios fundamentais:
- b. Investigação sobre a educação com finalidades epistémicas realizada pelas Ciências da Educação independentemente dos seus enfoques epistemológicos origina no conjunto das ciências, por exemplo, o caso da Biologia da Educação (área das Ciências da Vida) ou de outras ciências integradas nas Ciências Sociais e Humanas (Sociologia da Educação, História da Educação, Psicologia da Educação, Antropologia Educacional, Filosofia da Educação, Política Educativa, etc.). Esta pluralidade e complementaridade metodológica das Ciências da Educação permitem um maior conhecimento dos fenómenos educativos, satisfazendo a finalidade epistémica de qualquer ciência: 'gerar saber (es)' e conhecimento (s).
- c. Investigação sobre a actividade educativa orientada por fins tecnológicos e/ou praxiológicos, vinculada à análise dos processos e resultados das acções educativas. É neste campo, que a teoria da educação, a didáctica ou metodologia geral e as didácticas específicas, a orientação educativa (escolar, pessoal, profissional), a organização escolar, etc., empreenderam as suas investigações.
- d. Na perspectiva do educador/professor a investigação educativa tem uma incidência reduzida na prática educativa, o que reforça a ideia de dissociação entre o conhecimento científico e o conhecimento prático e, simultaneamente, entre os investigadores e os práticos da educação. Contudo, a partir de outros paradigmas educacionais surgiram outras metodologias complementares ao enfoque dominante (positivista, neo-positivista), tais como a investigação-acção, a avaliação e os estudos de caso que contribuem para a melhoria da prática educativa e do aperfeiçoamento dos professores e educadores.
- e. As inovações produzidas nas práticas educativas tendem a integrar os diferentes

tipos de saberes: a pluralidade de saberes próprios das Ciências da Educação (teóricos e práticos), o saber analítico, crítico e reflexivo e a competência dos educadores/professores (Martins, 2005a). Os contributos das Ciências da Educação e os resultados das investigações sobre o acto e a acção de educar podem ser avaliados, tendo em consideração, os critérios internos de cada ciência ou área científica e critérios externos a ela (Colom, 1992).

- f. A documentação educativa é outra fonte recente do saber pedagógico. O acervo de conhecimentos e de saberes sobre os problemas e as questões educativas têm-se incrementado e difundido a partir das novas tecnologias da informação. As fontes bibliográficas e hemerográficas, as bases científicas de dados, os relatórios de investigação e outro tipo de documentação educativa/pedagógica passaram a ser ferramentas úteis ao saber pedagógico.

4. A teoria na construção do saber educativo

Já afirmámos que uma das vertentes fundadoras do corpo científico da teoria sobre a educação é o da dimensão educativa materializada na eficácia da acção dos agentes educativos no desenvolvimento das competências ou capacidades, habilidades e valores do sujeito da educação. Podemos sintetizar esta perspectiva em três aspectos importantes:

- Os teóricos da educação debruçam-se sobre as questões relacionadas com os critérios, que limitam teoricamente a consistência dos processos educativos, de modo a conseguir os objectivos e possibilidades de desenvolvimento do sujeito da educação;
- A teoria sobre a educação integra os contributos da investigação educacional e amplia o marco conceptual do saber da educação;
- A incorporação da tecnologia na (s) teoria (s) sobre a educação implicou uma reconstrução dos seus objectivos de investigação, principalmente nos processos de desenvolvimento humano, dando respostas funcionais e práticas, que pretendem melhorar as práticas educativas, e, ainda possibilitam a identificação dessas intervenções na prática. Neste sentido, com o auxílio do princípio da consistência dos processos educativos, foi possível incorporar o critério de efectividade das intervenções. Contudo, as investigações sobre a educação têm dedicado uma atenção especial à avaliação do desempenho dos professores e à avaliação institucional, convertendo-se num novo âmbito científico, assim como indagar a conceptualização e as metodologias dos processos de construção do sujeito da educação nas suas diferentes dimensões (cognitiva, afectivo, ético-moral, social, expressiva, etc.), resultantes dos problemas criados pelas intervenções práticas (Castillejo & Colom, 1987).

Reconhecemos que a teoria sobre a educação tem permitido o desenvolvimento de novas formas de procedimento pedagógico ao nível praxiológico, contribuindo para a eficácia dos processos formativos do sujeito da educação nos seus contextos sociais e culturais. É bom lembrar historicamente as teorias do conhecimento e a acção educativa no século XX, por exemplo, os contributos de Vygotsky, Piaget, Dewey, P. Freire, Köhlberg, Ausubel, etc. Por isso, o saber educativo é um saber constitutivo de novas possibilidades para a eficácia e qualidade formativa dos sujeitos, a partir das condições e dos contextos de experimentação e de inovação consistentes e com um modelo teórico de base (Berliner, 2002).

Por outro lado, a teoria da educação, como saber teórico, possui um outro objectivo para além de ser pragmática e de aplicabilidade do saber educativo. Esse objectivo insere-a no campo da epistemologia das Ciências da Educação com a pretensão de evidenciar o substrato racional (que saber, que tipo de saber) configurador dessa concepção teórica da educação, que é essencialmente pragmatista e utilitarista. De facto, a teoria da educação é uma teoria pragmática e funcional, que tem por objectivo a validade e a pertinência da prática educativa nos respectivos contextos. Por isso, a teoria da educação é uma teoria orientada para a prática.

De facto, enquanto o saber tecnológico se orienta para a acção, o saber científico orienta-se para o conhecimento. A tecnologia, corpo de conhecimentos com requisitos próprios, aceita o conhecimento científico para, em contexto específico, resolver os problemas de acção (Bunge, 1981). Nestes processos a tecnologia transforma-se numa fonte de conhecimento, de tal forma, que o cientista da educação pretende, a partir dos actos, conhecer a realidade educativa (produto) e o tecnólogo aspira a conhecer, a partir dos actos, as acções eficazes dessa realidade (processo). Ambas as perspectivas, a científica e a tecnológica da educação, instrumentalizam conhecimentos, com o intuito de conhecer a realidade (Ciências da Educação) ou para concretizar objectivos ou para resolver problemas situacionais da educação (tecnologia educativa). Isto é, qualquer teoria exige uma dimensão explicativa e normativa dos fenómenos factuais e das realidades dinâmicas, tendo como apoio os conhecimentos científicos e tecnológicos sobre a educação (Colom, Ballester, Solórzano & Ortega, 2009).

A teoria tecnológica sobre a educação é uma teoria que pretende a racionalidade da educação, como acção, em qualquer contexto educacional. É verdade que a pedagogia, na sua acepção tradicional, orientava a intervenção sistémica do educador sobre o educando e, conseqüentemente, o nível teórico ou a intervenção explicativa, prescrevendo o próprio processo da acção prática (Dale, 1997).

Consideramos que a teoria da educação compreende e integra os dois enfoques racionais, o científico e o tecnológico, seja a partir da metodologia expe-

rimental, os sistemas hipotético-dedutivos para confirmar o marco conceptual das leis pedagógicas, referentes ao conhecimento dos factos educativos. Mediante a aplicação do conhecimento científico (saber teórico), unido a outros elementos integrantes do saber tecnológico (saber prático), conseguimos o conhecimento dos processos educativos e, por isso, entendemos a educação como acção e estudo dos actos educativos. Portanto, uma teoria da educação deverá ser, científica e tecnológica, integrando leis e normas ou prescrições da acção educativa.

Em educação temos que conhecer a realidade (epistemologia) e os seus contextos para depois os actores ou agentes educativos saberem actuar, não perdendo de vista a dimensão axiológica e humanística dessa intervenção. A tecnologia da educação contribui a teoria sobre a educação com novas formas de pensar e de intervir, com uma multidisciplinaridade de saberes e metodologias no contexto da realidade educativa, na resolução de problemas e para a eficácia da acção (Colom & Cubero, 2001; Martins, 2005a).

No seguimento do que afirmamos, qualquer teoria pretende uma fundamentação válida para qualquer teoria particular ou específica sobre a educação no plano do conhecimento, isto é, ser uma 'teoria da educação' capaz de integrar racionalmente qualquer das teorias aplicativas, de modo a dar solução aos diversos problemas de prática educativa, por exemplo, ao nível organizativo, avaliativo, planificação de conteúdos e dificuldades de aprendizagem.

Esta teoria epistemológica sobre a educação será o guarda-chuva ou o marco teórico (a teoria no âmbito de qualquer ciência) da (s) teoria (s) sobre a educação, no sentido aplicativo ou pragmático. Este sentido argumentativo, no dizer de Colom (2004) aproxima-nos do sentido que Popper dá ao mundo 3 (mundo da meta-ciência), o que implica, que a teoria da educação, enquanto '*Teoria*' para todas as teorias educativas, se fundamenta num tipo de saber que possui diversas racionalidades: uma racionalidade material; racionalidade tecnológica; racionalidade de complexidade e racionalidade hipertextual (Martins, 2005b).

Cremos que uma teoria da educação deve ser uma teoria da complexidade educativa ou pedagógica. O '*educativo*' está disseminado em várias áreas ou unidades curriculares das Ciências da Educação que intentam, de forma analítica, a sistematização interdisciplinar dos saberes. Ora bem a intenção é demonstrar que a teoria da educação possui essa capacidade de realizar um discurso sobre a complexidade das realidades educativas e, isso determina uma concepção diferente da teoria e da realidade (Martins, 2007).

A teoria deve apoiar-se na complexidade, constituindo-se numa teoria ou numa estrutura de conhecimento aberto e indefinido. Só assim podemos questionar as problemáticas educativas nas diversas áreas do saber, já que o '*educativo*' na realidade não apresenta limites (interactua de forma circular nos di-

versos campos, objectos e métodos), afecta a pessoa no seu aprender ao longo da vida, nos seus diversos contextos (formais, não-formais), e dá solução aos problemas de vária índole (psicológica, sociológica, cultural, etc.) (Rico, 2009).

De facto, esta abertura das Ciências da Educação e à compreensão dos fenómenos educativos/pedagógicos permitiu estabelecer sistemas de relação abertos a inovações externas, que contribuíram para o desenvolvimento do conhecimento (saber). É devido a essa abertura e à sua perspectiva de (auto)regulação entre todos os conhecimentos educativos que a teoria da educação tem esse carácter complexo e integrador (Martins, 2006). Não nos esqueçamos que a realidade, em geral e a realidade educativa em particular, é temporal, irreversível, caótica, indefinível, complexa, não descritível e com entropias e necessita da mesma fenomenologia, de uma racionalidade complexa, para a sua construção teórica que nos leve a uma adequada compreensão dos fenómenos (Colom, 2004; Martins, 2007).

É lógico que uma sociedade plural e complexa origine múltiplas fontes de informação e, consequentemente, múltiplas opções educativas/formativas para o indivíduo aprendente (Husen, 1988). A educação deve-se abrir a todas as linguagens, rompendo com a linearidade narrativa e possibilitar o esplendor da palavra, da linguagem e da magia da imagem. Esta disseminação afecta a outros meios educativos e, por isso, a hipertextualidade se converte em multimédia (teatro, cinema, televisão, a imagem, poesia, computador, etc.), com formatos diversificados para novas possibilidades educativas (Pérez, 2004). A abertura da educação para além da educação/formação escolar possibilitou essa desconstrução e o aparecimento de uma disseminação de múltiplas opções de aprendizagem em vários contextos (Dale, 1997).

Algumas (in)conclusões

O presente texto, de carácter sintético e orientador, pretendeu averiguar o que é a teoria da educação e que tipo de teoria é a teoria educativa. Provavelmente faltam tópicos e assuntos que ajudariam a aprofundar o nosso estudo educativo e pedagógico, facilitando uma melhor compreensão interpretativa do desenvolvimento do conhecimento pedagógico. Sabemos que um texto é sempre o resultado de uma sistemática pesquisa documental e reflexiva, de modo a oferecer uma síntese de conhecimentos sobre a teoria da educação, preocupada pela normatividade pedagógica.

Na verdade, a teoria da educação está em função do sentido que damos ao conceito 'teoria', o qual pode ter três acepções (Cabanas, 1988):

- Tradicional. A teoria é o âmbito especulativo com a pretensão de compreender uma realidade;

- Epistemológico (técnico). A teoria é um construto que integra um conjunto de hipóteses, que configuram um modelo ou esquema explicativo de uma questão científica. Assim, a teoria científica constitui um sistema de conteúdos sistematizados, uma representação conceptual e simbólica dos dados de observação e proporcional a um conjunto de normas de inferência que permitem a previsibilidade dos dados factuais.
- Estrutural. A teoria é um retrato da realidade ('*pictures*'), mesmo que esse retrato não seja correcto, mas sim possível e predizível com os seus componentes descritivos e explicativos dos factos (processo de observação).

Ora bem, estas acepções aplicam-se à realidade educativa e à investigação educacional. Daí haver distintos modelos epistemológicos de teorias sobre a educação ou de teoria da educação, por exemplo:

- A teoria da educação de base científica (saber educativo/pedagógico) na realidade educativa, opondo-se à praxis educativa. Trata-se do conceito de Pedagogia como Ciência da Educação, que inclui as teorias específicas e teorias dos elementos do processo educativo. Contudo, a teoria da educação sistematiza os conhecimentos pedagógicos (teoria e prática) e, simultaneamente, o desenvolvimento concreto sobre a educação.
- A teoria da educação como explicação pedagógica, preocupada com a natureza da educação (função explicativa e didáctica) e pela orientação do acto educativo (normatividade). Neste sentido a teoria da educação terá uma vertente filosófica e antropológica e outra vertente científica e, por isso, uma relação com a filosofia da educação e a antropologia pedagógica.
- A teoria da educação como abordagem epistemológica do fenómeno educativo. Trata-se da análise do conceito de 'teoria' no sentido epistemológico estrito com o intuito de se elaborar uma teoria da educação no cenário de complexidade da realidade educativa (Colom, 1992; Rego & Tostado, 2006; Rico, 2009).

Em suma, da nossa argumentação podemos aferir os seguintes pontos conclusivos:

- A teoria da educação entendida nos contextos da realidade educativa. Dissemos que a teoria da educação é uma teoria narrativa, isto é, uma teoria orientada à concretização (aplicativa, pragmática) de objectivos. Trata-se de uma teoria praxiológica em que a sua aplicabilidade dá solução a problemas educativos. Deste modo, a teoria da educação converte-se numa '*Teoria*' para a prática educativa/pedagógica, como sendo uma estrutura aberta, flexível, interdisciplinar e dependente de múltiplos conhecimentos das Ciências da Educação.
- No plano epistemológico a teoria da educação no momento de limitar que tipo de saber é o saber educativo/pedagógico constitui-se numa:

- teoria materialista baseada nas capacidades do sujeito da educação e do educador na realização do acto educativo e estabelecendo uma relação educativa/pedagógica;
- teoria tecnológica que procura o saber para fazer (tecnologia educativa);
- teoria apoiada na complexidade ao reconhecer que o acto educativo é complexo, imprevisível, de carácter individual e tendo múltiplas influências;
- e teoria hipertextual em que a realidade social em que está imersa a educação obedece a uma realidade em que as formas pedagógicas se pluralizaram no contexto da sociedade do conhecimento e/ou da informação. A pluralidade das fontes de informação, dos formatos educativos e das narrações educativas permitem novas formas de aprendizagem. Esta racionalidade hipertextual permite uma compatibilidade com a subjectividade dos indivíduos, dos meios e das linguagens da informação (Martins, 2005a). Ou seja, passou-se a desconstruir a razão pedagógica da modernidade para se construir, desde a complexidade, uma educação que parece não necessitar de uma racionalidade para existir, no contexto da sociedade do conhecimento e da informação (Colom, 1992; Martins, 2007).

Podemos dizer que a teoria da educação ou a (s) teoria (s) sobre a educação possui a capacidade de explicação da realidade educativa, em termos gerais, independentemente dos aspectos ideológicos, filosóficos ou de movimento de ideias (correntes).

Referências bibliográficas

- Berliner, D. C. (2002). Educational research: the hardest science of all. *Educational Researcher*, 31 (8),18-20.
- Bunge, M. (1981). *La ciência. Su método e su filosofía*. Buenos Aires: Ed. Siglo Veinte
- Cabanas, J. M.^a Q. (1988). *Teoría de la Educación. Concepción antinómica de la educación*. Madrid: Dykinson.
- Cacciatore, G. (1993). *Storicismo problemático e método crítico*. Napoli: Guida.
- Castillejo, J. L. & Colom, A. J. (1987). *Pedagogia Sistémica*. Barcelona: CEAC.
- Colom, A. J. (1992). 'El saber de la Teoría de la Educación. Su ubicación conceptual', *Teoría de la Educación, Revista InterUniversitaria*, IV, 11-19.
- Colom, A. J. (2004). *A (des) construção do conhecimento pedagógico*. Porto Alegre: Artmed Editores.
- Colom [Cañellas], A. J. & Cubero, L. N. (2001). *Teoría de la Educación*. Madrid: Síntesis Educación.
- Colom, A. J.; Ballester, L.; Solórzano, E. & Ortega, A. T. (2009). *Conocimiento científico y realidad*. México: Universidad de Guadalajara/Centro Universitario de la Costa Sur.
- Dale, J. D. (1997). 'The new american school system: A learning organization'. *International Journal of Education Reform*, 6, (1), 34-39.

- Husen, T. (1988). *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Luhmann, N. (1990). *Sociedad y sistema: La ambición de la teoría*. Barcelona: Paidós.
- Martins, E. C. (2005 a). 'Da ruptura à emergência das teorias pedagógicas'. In: E. C. Martins (coord.), *A Revolução das ideias e teorias pedagógicas. Desafios para o futuro*, (pp. 232-247). Coimbra: Alma Azul.
- Martins, E. C. (2005 b). 'O olhar da educação nos contextos da complexidade'. In E. C. Martins, *A Revolução das ideias e teorias pedagógicas. Desafios para o futuro*, (pp. 307-330). Coimbra: Alma Azul.
- Martins, E. C. (2006). 'Ideias e tendências educativas no cenário escolar. Onde estamos, para onde vamos?' *Revista Lusófona de Educação*, 7, 71-90.
- Martins, E. C. (2007). 'Epistemologia das possibilidades educativas. Reconstruir o conhecimento pedagógico'. *Revista Educação e Filosofia*, 21, (III), 89-120.
- Pérez, C. R. (2004). *Conocimiento, acción y racionalidade n educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rego, M. A. S. & Tostado, A. G. (ed.s) (2006). *Avances en complejidad y educación. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Rico, A. C. (2009). *A Construção do conhecimento pedagógico. Antecedentes e desenvolvimentos no século XX*. Santiago de Compostela: Publ. Universidade de Santiago de Compostela.

Ernesto Candeias Martins

Professor do Instituto Politécnico de Castelo Branco/
Escola Superior de Educação. Investigador do CeiEF da ULHT
ernesto@ese.ipcb.pt