

Atos cognitivos presentes na pesquisa e na prática em Educação. Idéias-valor que cercam a formação do pesquisador-professor¹

*Débora Mazza**

Resumo: O artigo atenta para alguns atos cognitivos presentes na pesquisa e na prática em Educação: VER, OUVIR, FALAR, ESCREVER. Apresenta algumas particularidades de desenvolvimento destes atos cognitivos no trabalho de iniciação à pesquisa com alunos do curso de Pedagogia. Sugere as idéias-valor da multiplicidade e da diversidade como configuradoras do VER, OUVIR, FALAR e ESCREVER da pesquisa e da prática em Educação.

Palavras-chave: metodologia; pesquisa; educação.

Abstract: This article looks into some cognitive acts which are present in educational research and practice: SEEING, LISTENING, SPEAKING and WRITING. The text presents some peculiarities in the development of these cognitive acts in working with an introduction to research with students from a Pedagogy course. It suggests the value-ideas of multiplicity and diversity as the ones which configure SEEING, LISTENING, SPEAKING and WRITING in educational research and practice.

Key words: methodology; research; education.

I- O exercício da pesquisa

Venho, há algum tempo, trabalhando com disciplinas que atentam para a importância de agregar, na formação do estudante de Pedagogia, a iniciação em metodologia da pesquisa nas Ciências Humanas.

Por Ciências Humanas, entendo todas as disciplinas que analisam não o que o homem é por natureza, mas

o que se estende entre o que o homem é na sua positividade (vivendo, trabalhando, falando) e o que permite a esse mesmo

* Professora do Departamento de Ciências Sociais na Educação (Decise) da Faculdade de Educação da Unicamp. dmazza@unicamp.br

1. Este trabalho teve o apoio do Fundo de Apoio à Pesquisa e à Extensão da Unicamp.

ser saber (ou procurar saber) o que é a vida, em que consiste a essência do trabalho e as suas leis, e de que maneira ele pode falar, pensar, agir, sentir (Foucault, 1966, p.459).

As Ciências Humanas, neste enfoque, não tratariam a vida, o trabalho, a linguagem dos seres humanos na sua objetividade imediata, mas sim na camada das condutas, dos comportamentos, das atitudes, dos gestos, das representações, das interações.

Entendo por formação básica em metodologia da pesquisa a introdução do estudante nas questões ontológicas, epistemológicas e metodológicas presentes no processo de produção do conhecimento científico. Isto estimularia o aluno e o iniciaria na prática de pesquisa voltada à problemática educacional.

A produção do conhecimento científico relaciona-se com o desafio da formação acadêmica do pesquisador-professor e com a iniciação na prática da pesquisa, tendo em vista, inclusive, mas não exclusivamente, a construção da monografia de conclusão de curso. O destaque ao conhecimento científico não implica negação e nem hierarquização de outros processos de produção de conhecimentos. Sabemos que, para sobreviver e facilitar sua existência, o ser humano confrontou-se permanentemente com a necessidade de construir o saber, dispô-lo, conservá-lo, transmiti-lo, testá-lo, modificá-lo. Foram muitos os meios ensaiados pela humanidade, tendo em vista a construção de conhecimentos. Há os saberes espontâneos, adquiridos a partir da experiência e das observações pessoais; há os saberes da intuição, produzidos por percepções imediatas, sem necessidade da sistematização do raciocínio; há os saberes sensoriais, alcançados pela visão, audição, olfato, paladar e tato; há os saberes da tradição, herdados de geração a geração; há os saberes da autoridade, veiculados por meio do poder, influência e prestígio de pessoas e/ou cargos e há os saberes científicos, elaborados a partir de uma relação de experimentação-observação do sujeito pesquisador, relacionando-se consigo, com os outros e com as variáveis presentes na realidade a ser pesquisada (Laville; Dionne, 1999, p.17-29).

Sucintamente, podemos dizer que o saber científico implica: perceber um problema teórico ou prático, encaminhar tal percepção, formular hipótese(s), observá-la(s) e levantar considerações. Na sociedade moderna, apesar de o conhecimento científico estar presente o tempo todo em nosso cotidiano, outras formas de conhecer não desapareceram e coexistem com a ciência e a tecnologia.

A formação básica em pesquisa deve articular várias dimensões da relação humanidade-realidade-conhecimento, numa perspectiva científica e crítica, que formule perguntas, problematizações e encaminhe respostas, para novas compreensões.

A dimensão ontológica do conhecimento científico refere-se à natureza da realidade a ser pesquisada. Ela possibilita perguntas, tais como:- O mundo,

natural e social, possui mecanismos internos que determinam o seu funcionamento? Estes mecanismos são passíveis de serem transformados em regras, em máximas? Estas regras são imutáveis, ou temporárias? Qual o tempo de duração dos mecanismos que regem os processos em curso? A realidade, natural e social, é acessível diretamente por meio da positividade dos fatos? A compreensão dos processos naturais e sociais pertence à ordem da busca de sentidos pelo sujeito ou ela existe independente do observador?

A dimensão epistemológica do conhecimento científico atenta para a relação sujeito-objeto. Ela levanta problemáticas do tipo: – O sujeito e o objeto são dois pólos distintos que não apresentam interatividade? É possível a produção do conhecimento neutro, considerando a objetividade e o controle das variáveis? As idéias de valor do pesquisador interferem na seleção, na observação e na elaboração do conhecimento? O conhecimento, social e natural, é positivo ou compreensivo? Como mensurar a objetividade e a subjetividade do conhecimento produzido?

A dimensão metodológica encaminha os métodos e as técnicas utilizadas para se alcançar a produção do conhecimento científico. As perguntas mais comuns são: Existiria “um método” aplicável ao conhecimento do mundo natural e social? Os procedimentos adotados na pesquisa empírica devem ser utilizados em contextos laboratoriais, com controle das variáveis intervenientes? É possível identificar variáveis determinantes e variáveis subordinadas? É viável pesquisar cientificamente “ambientes naturais”? Os métodos podem ser quantitativos ou qualitativos? O conhecimento produzido deve apoiar-se na lógica dedutiva ou indutiva? As técnicas de levantamento de dados podem ser utilizadas tanto nas pesquisas quantitativas como nas qualitativas? Quais as técnicas de análise de dados mais utilizadas na pesquisa qualitativa e na quantitativa? Quando se define o método de coleta de dados? Como se define o método de análise dos dados coletados? É possível combinar métodos e técnicas diferentes numa única pesquisa?

Estas três dimensões: ontológica, epistemológica e metodológica devem ser trabalhadas de modo concomitante, pois elas cercam o exercício da pesquisa, a inserção profissional e a produção do conhecimento científico em todos os campos disciplinares, incluindo o educacional (Mazzoti, 1996).

II- As operações do conhecer

Vários autores têm instigado a interlocução crítica que visa à formação do pesquisador e do profissional.

Dentre eles destacarei, neste artigo, alguns autores que têm fomentado o diálogo tenso e denso, travado na bifurcação entre a formação de um campo disciplinar e a prática da pesquisa.

Começo pelo “O trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever”, de Roberto Cardoso de Oliveira (2000), escrito como depoimento de um docente e pesquisador, que visa alcançar também o estudante ou o estudioso interessado em Ciências Humanas, particularmente aqueles que “no exercício de sua atividade profissional articulam a pesquisa empírica com a interpretação de seus resultados” (Cardoso, 2000, p.17).

Nele, o autor sugere algumas questões epistemológicas, ou seja, referentes à relação sujeito-objeto, que condicionam a investigação empírica e a construção do texto, resultantes do exercício profissional e da pesquisa. Ele elege o olhar, o ouvir e o escrever como operações de apreensão dos fenômenos sociais presentes no exercício da pesquisa e na produção do conhecimento. Estas operações apresentam-se como faculdades, atos cognitivos de natureza epistêmica, presentes no processo de construção do saber em qualquer campo disciplinar das Ciências em geral, e das Ciências Humanas, em particular.

A novidade que o texto traz é associar o exercício destas operações práticas e cognitivas às peculiaridades do campo disciplinar no qual o estudante se encontra em processo de formação.

Cardoso entende que toda disciplina realiza uma domesticação teórica do olhar. O esquema conceitual do campo disciplinar interfere na nossa maneira de olhar a realidade.

Na Antropologia, por exemplo, a preparação para a investigação empírica e para o exercício profissional dirige o olhar para determinados objetos, aspectos do real, alterando previamente o modo de visualizá-lo. Nenhum objeto de pesquisa escapa da apreensão do esquema conceitual da disciplina formadora. O lastro teórico configura nossa maneira de ver a realidade. Cardoso apresenta, como exemplo, a formação do olhar antropológico do aluno para estar junto aos Tukuna (índios que vivem no alto do rio Solimões no Amazonas). Ele entende que a teoria antropológica disponível deveria sensibilizar o olhar para as marcas dos fogos, a quantidade de redes, os objetos de uso cotidiano, o material utilizado na construção das residências, tendo em vista o pesquisador alcançar a configuração dos grupos domésticos, a lógica da divisão do trabalho, o número de habitantes por residência, as atividades cotidianas, os hábitos e práticas alimentares, as relações de parentesco, a organização do tempo e do espaço, ou seja, a estrutura e o funcionamento de complexos culturais. Dirigir o olhar implica recortar do cotidiano objetos, marcas, vestígios que possibilitem a reconstrução de situações, problemáticas, operações priorizadas pelo campo disciplinar formador.

O mesmo acontece com o ouvir. A teoria social do campo disciplinar pré-estrutura o nosso olhar e orienta o nosso ouvir. Cardoso entende que as muletas teórico-práticas do caminhar trôpego na estrada do conhecimento têm, como

um dos objetivos, eliminar os ruídos que parecem insignificantes, ou seja, desenvolver a vigilância do olhar e também do ouvir. Aprender a ouvir, atentando para os ruídos significantes ao campo disciplinar. Como exemplo, o autor recupera Radcliffe Brown (1973) quando, nos estudos dos sistemas religiosos, sugere que no empenho de compreender uma religião devemos observar mais os rituais, como elemento estável e duradouro, do que as crenças. Porém, as condutas sem as idéias que as sustentam jamais seriam compreendidas. Descrito o ritual por meio do olhar, é necessário ouvir os praticantes, tendo em vista a compreensão do sentido que atribuem às práticas culturais.

Se para ver e ouvir é preciso “Estar lá” e viver a situação de contato com o campo profissional e de pesquisa, para escrever é preciso “Estar aqui” e viver o processo de textualização dos fenômenos socioculturais observados quando “estando lá” (Cardoso, 2000).

A escrita é uma tradução de processos culturais vividos, trabalhados e observados na linguagem do campo disciplinar do profissional-pesquisador. É uma interpretação balizada pelas categorias e/ou conceitos básicos constitutivos da disciplina.

Cardoso lembra que a autonomia epistêmica do ato de escrever não está desvinculada dos dados. A escrita funda-se nos dados, ela presta contas do que viu e ouviu e os retraduz, tendo em vista os objetivos da inserção profissional e da pesquisa. Neste sentido, a interlocução entre os pares, ou seja, a comunidade disciplinar, faz com que o “estar aqui” se relacione com o “estar lá”. Considera-se também que os dados nunca são puros; desde os relatos descritivos de campo, eles aparecem construídos pelo observador, que seleciona o que vê, ouve e faz relações com outras expressões de saberes.

Segundo o autor, o olhar e o ouvir constituem nossa percepção da realidade focalizada na pesquisa empírica. O escrever é a configuração do ato de pensar nos limites e nas possibilidades da linguagem. A redação de um texto exige que nosso pensamento encontre equações, soluções que dificilmente apareceriam fora do exercício da textualização. A escrita em campo é muito diferente da escrita distante do campo, quando nos havemos com o conjunto de dados coletados, *ad-mirando-os* a partir da problemática da pesquisa.

Cardoso encerra o artigo apontando que olhar, ouvir e escrever são atos cognitivos sintonizados com o sistema de idéias e valores² próprios ao campo disciplinar do profissional-pesquisador. Ele assume que as idéias-valor que marcam o fazer antropológico são a observação participante e a relativização.

2. Louis Dumont (1983) assinala que a separação entre idéia e valor participa da herança do pensamento kantiano. Ele sugere que as sociedades tradicionais não separam idéias e valores, pensamento e ato, e que esta operacionalidade possibilita totalizações que escapam ao pensamento analítico moderno.

A observação participante é parte da pesquisa de tipo etnográfico, abordagem metodológica priorizada pela Antropologia. A etnografia é sempre uma observação participante na medida em que o antropólogo-pesquisador olha e ouve, buscando interpretar, compreender a sociedade e a cultura do outro, “de dentro”, em sua interioridade. Ao tentar penetrar em formas de vida plurais e às vezes estranhas, a vivência delas passa a cumprir uma função estratégica no processo de inserção profissional e na construção do conhecimento. O “estar aqui”, vendo, ouvindo, interagindo e escrevendo, tem como princípio o esforço deliberado da observação participante e do estranhamento.

A relativização é uma atitude epistêmica, graças à qual o antropólogo-pesquisador logra escapar da ameaça do etnocentrismo, ou seja, da tendência de considerar a cultura de seu próprio povo, classe, raça, sexo, etnia, etc., como a medida de todas as demais. A relativização como idéia-valor presente na formação do antropólogo demanda a experiência do confronto intercultural, pautado na diferença-plural e não no melhor-pior, superior-inferior, certo-errado.

Cardoso entende que a observação participante e a relativização apresentam-se como idéias-valor que configuram os atos cognitivos do olhar, ouvir e escrever dos estudantes de Antropologia. Elas orientam a prática da pesquisa e a inserção profissional.

Outro texto, “Cognição, ciência e vida cotidiana”, de Humberto Maturana (2001), atenta para a produção do conhecimento, levando em conta a experiência dos seres humanos como seres históricos e contingentes que vivem na linguagem. Maturana, como biólogo, identifica que o humano surge, na história evolutiva dos primatas bípedes a que pertencemos, com a linguagem. Quando isso ocorre, o viver na linguagem passa a fazer parte do fenótipo ontogênico que define nossa linhagem como cultural e em cuja conservação se dão todas as variações estruturais que levam ao ser biológico *Homo sapiens sapiens*.

Ele diz: “esta é nossa condição inicial: somos observadores no observar, no suceder do viver cotidiano na linguagem, na experiência na linguagem. Experiências que não estão na linguagem, não são.” (Maturana, 2001, p.28). Explicar é uma experiência distinta da experiência que se quer explicar, ela está na linguagem. Falar é um ato, e não expressão mecânica do pensamento. A linguagem e a cognição constituem-se socialmente por meio de conversações que configuram mundos. O falar e o conversar são experiências que alcançam os domínios ontológicos, epistemológicos e metodológicos da conexão humanidade-realidade-conhecimento.

Maturana diz:

Todas as atividades humanas são operações na linguagem, e como tais elas ocorrem como coordenações de coordenações

consensuais de ações que acontecem em domínios de ações específicas e definidos por uma emoção fundamental (Maturana, 2001, p.133).

A ciência não escapa a esta regra, ela é uma atividade humana na linguagem, com validade e significado.

A emoção fundamental que especifica o domínio das ações no qual a ciência acontece como atividade humana é a curiosidade, sob a forma do desejo ou paixão pelo explicar (Maturana, 2001, p.133).

Tornamo-nos cientistas quando exercitamos a paixão pelo explicar, validando nossas explicações como explicações científicas, ou seja, desenvolvendo na linguagem: 1- a apresentação da experiência a ser explicada; 2- a reformulação da experiência a ser explicada como parte do domínio de experiências possíveis de serem explicadas; 3- a dedução de mecanismos gerativos que possibilitem coerências operacionais de realização da experiência explicada; 4- a possibilidade de outros observadores experienciarem tanto as experiências deduzidas quanto as operações delas deduzidas (Maturana, 2001, p.134-136).

Neste sentido, conhecer é atentar para a experiência cotidiana de seres biológicos que convivem na linguagem e que por meio dela compreendem suas experiências, deduzem coerências operativas das experiências explicadas e operam. Podemos dizer que, na linguagem, o falar, o conversar, o ver, o ouvir e o escrever possibilitam o conhecimento humano vincado pela curiosidade, pelas orientações dos campos disciplinares e, no caso da pesquisa, pela paixão científica pelo explicar.

III- As idéias-valor da pesquisa em Educação

Vigilantes na dinâmica do falar, ver, ouvir e escrever como atividades humanas na linguagem, que possibilitam interconectividades entre humanidade-realidade-conhecimento, perguntei aos estudantes da graduação que idéias-valor poderiam estaquear a formação do campo disciplinar da Pedagogia.

Os estudantes já haviam realizado as disciplinas de fundamentos da educação, as didáticas, as metodologias e práticas de estágio supervisionado. Encontravam-se elaborando o projeto de pesquisa monográfico.

A pergunta causou um silêncio constrangedor na classe. Depois de alguns minutos, os alunos mais falantes e/ou incomodados começaram a ensaiar respostas que buscavam configurar idéias-valor da Pedagogia ou da pesquisa em Educação. Disseram-me:

- A educação é processo constitutivo de todo grupo social.
- Todos os grupos sociais, para sobreviverem, desenvolveram algum tipo de processo educativo.
- A educação implica relação, interação, troca entre iguais e diferentes.
- Educar é investir no processo de humanização.
- O processo educativo implica visão de homem-mulher inacabados e de uma sociedade em processo de construção.
- Educar é socializar; socializar é muito mais do que escolarizar.
- Educar é alcançar formas de pensar, agir e sentir, tendo em vista a construção de solidariedades coletivas.
- A educação escolar é historicamente datada.
- Na escola, o aluno sempre sabe alguma coisa; o professor nunca sabe tudo.
- Os conteúdos escolares são socialmente definidos segundo os interesses de classes, grupos que estão no poder.
- Os conteúdos escolares não são universais nem naturais, são arbitrários e sociais.

Foi uma profusão de idéias interessantes que desafiavam a tentativa de configurar idéias-valor do campo disciplinar da Pedagogia.

Aí, pela primeira vez, perguntei-me:

- Será que a dificuldade de inserir o aluno de graduação em Pedagogia na prática da pesquisa se relaciona com a dificuldade de conscientizá-lo das operações do conhecer e de configurar idéias-valor que particularizam este campo disciplinar no interior das Ciências Humanas?
- Como dialogar com profissionais vindos de outros campos disciplinares, que trabalham como professores na área da Educação?
- Será possível apontar idéias-valor que congreguem os vários campos disciplinares que trabalham com/na Educação?

Mesmo entendendo a Educação como uma ciência prática que se insere na fronteira de outras Ciências Humanas e que dialoga com referenciais teórico-práticos interdisciplinares, será possível apontar idéias-valor que configurem a particularidade deste campo de pesquisa e de atuação profissional?

Será viável estaquear um campo disciplinar com idéias-valor compartilhadas por pesquisadores-professores? Elas poderão ser socializadas no processo de formação, de modo a refinar o falar, o ver, o ouvir, o escrever e o trabalho do pesquisador-professor?

Pergunto aos docentes que, como eu, atuam no campo disciplinar da Pedagogia ou da Educação: quais são as idéias-valor que configuram a formação

do estudante de Pedagogia? Como a iniciação à pesquisa poderia atuar, de modo a desenvolver a vigilância do falar, do ver, do ouvir, do escrever e do trabalhar em Educação?

São perguntas, não tenho respostas. Venho encontrando dificuldades em iniciar os estudantes de Pedagogia na prática da pesquisa científica. É trabalhoso fazê-los entender que o conhecimento científico é construído por operações cotidianas de modo intencional e sistemático e que não aparece pronto e acabado num passe de mágica, dois meses antes do prazo de entrega da monografia de conclusão de curso.

É difícil convencê-los de que a pesquisa implica “estar lá”: falando, vendo, ouvindo, interagindo, mas também “estar aqui”: lendo, escrevendo, analisando, discutindo entre os pares, refletindo, re-escrevendo.

É demorado exercitar os alunos na vigilância epistemológica (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 2004) frente a instituições, organizações, entidades e práticas educacionais, lembrando-lhes que são historicamente construídas e que, portanto, devemos desnaturalizar suas dinâmicas estruturais, funcionais e relacionais, politizando e problematizando suas atividades. A vigilância epistemológica aplica-se não apenas à ciência já constituída que se apresenta em condições de legitimidade, mas também à prática da pesquisa e ao conhecimento científico em vias de constituição. Ela exige esforços conscientes de rupturas com: a ilusão da transparência do real, a utilização de conceitos universalistas, a lógica da linguagem do senso-comum, o pensamento científico dominante. A vigilância epistemológica atenta para o conhecimento operativo como sistema vivo, como parte da dinâmica das ações humanas históricas e contingentes que geram linguagens.

No caso da Pedagogia, muitas vezes, a inserção profissional do estudante vem antes da iniciação no trabalho da pesquisa científica. Isto gera decalagens, porque, se é verdade que a prática docente exige pesquisa, atualização, estudo constante, não é verdade que a pesquisa realizada na docência coincida necessariamente com as regras que orientam a prática da pesquisa científica em Educação. Neste sentido, corre-se o risco de conformar-se com uma concepção de pesquisa como uma atividade momentânea, de interesse imediato, que não se insere numa corrente de pensamento acumulado que nos remete ao caráter social da pesquisa e à prática da pesquisa como atividade humana consciente, sistemática, movida pela paixão do explicar. (Demo, 1981; Menga e Andre, 1986).

É constrangedor dizer ao aluno de Pedagogia que já atua como professor que sua prática profissional não o qualifica automaticamente como pesquisador em Educação. Embora reconhecendo a origem social dos temas e problemas da pesquisa em Educação, temos que apontar que ela não pode estar apenas a serviço de solucionar impasses cotidianos, porque, por sua natureza e processo

de construção, a pesquisa demanda tempo de investigação e tomada de consciência de operações que, em geral, não se restringem às necessidades de decisões rápidas. Gatti, analisando as pesquisas produzidas em Educação no Brasil, chega a apontar que “a ânsia em buscar soluções rápidas para problemas concretos, o imediatismo, traz consigo um grande empobrecimento teórico” (Gatti, 2002, p.23).

Sabemos da porosidade existente entre os resultados das pesquisas científicas em Educação e a formulação de políticas educacionais, mas isto não apaga os tempos, os procedimentos e as operações conscientes necessárias à pesquisa, e à natureza diferenciada destas práticas: a do professor-pesquisador e a do pesquisador em Educação.

“A pesquisa é um cerco em torno de um problema” (Gatti, 2002, p.62). Para que haja pesquisa em Educação é necessário estabelecer uma relação consciente, tensa e problemática com o real, é preciso escolher estratégias para cercar a questão, vislumbrar trilhas a seguir e modos de se comportar nestas trilhas, criar alternativas de ação para eventuais surpresas, escolher técnicas para capturar dados significativos, documentar, de modos variados, os aspectos do real envolvidos com a problemática pesquisada, eleger métodos de análise dos dados coletados, construir conexões compreensivas que confirmam sentido aos dados. Pesquisar é mobilizar a imaginação investigativa por meio de atos epistemológicos. Ninguém nasce pesquisador, “o desenvolvimento de habilidades para pesquisa só se faz no próprio trabalho de pesquisa” (Gatti, 2002, p.63).

É urgente exercitarmos nos estudantes “a imaginação sociológica” (Mills, 1972) que reclama a complexa ligação existente entre as vidas pessoais, os problemas imediatos e o curso da história familiar, grupal, regional, nacional e mundial. A imaginação sociológica capacita a compreensão do cenário histórico mais amplo em termos de seu significado para a vida pessoal e profissional e para o futuro de grupos, classes, raças, etnias, nações, continentes, mundos.

Mills dizia:

o primeiro fruto dessa imaginação é a idéia de que o individuo só pode compreender sua própria experiência e avaliar seu próprio destino localizando-se dentro de seu período; só pode conhecer suas possibilidades na vida tornando-se cômico das possibilidades de todas as pessoas, nas mesmas circunstâncias em que ele. [...] A imaginação sociológica nos permite compreender a história e a biografia e as relações entre ambas, dentro da sociedade (Mills, 1972, p.13).

O exercício da pesquisa em Educação deve facilitar a superação das falsas dicotomias entre teoria e prática, unidade escolar e sistema de ensino, problema pessoal-profissional e situação político-social, biografia e história.

Outro desafio é alargar a visão de processo educativo para além da escola e da escolarização. Se a educação é o processo de transmissão e interação cultural de uma geração a outra, entre membros de uma mesma geração, de gerações adultas a gerações jovens, de gerações jovens a gerações adultas, etc.; isto significa que “o processo educativo impõe-se com a força de uma evidência” (Azevedo, 1940, p.123), ou seja, ele guarda uma certa objetividade e é passível de observação. Azevedo continua:

Em todos os grupos humanos dá-se o fenômeno da educação pelo qual a sociedade transmite a sua cultura de uma geração a outra e prepara, através da formação das gerações jovens, as condições essenciais de sua própria existência. Mas, como geralmente, em parte devido ao extraordinário desenvolvimento das instituições escolares, nas sociedades modernas, há certa tendência a identificar erradamente “educação” e “escola”, como se somente ou sobretudo pela escola se realizasse esse processo de transmissão, é de todo ponto útil tornar bem claro que essa transmissão se processa por uma grande diversidade de meios e se acha perfeitamente assegurada antes de se concentrar em formas institucionais específicas. Ora, a educação é feita não somente pelos pais e mestres, mas ainda pelos adultos em geral, que cercam as crianças e os adolescentes, e pelos companheiros mais velhos, já iniciados na vida dos adultos; e não somente na família e na escola, mas na igreja e na oficina, na caserna e no teatro, e por todos os meios de transmissão de idéias e de sugestões, pela palavra, pela imagem e pelo exemplo (Azevedo, 1940, p.124).

Mesmo distanciando-me do enfoque do autor, que enfatiza os processos educativos das gerações mais velhas sobre as gerações mais jovens, esquecendo-se dos processos educativos que ocorrem entre os membros das mesmas gerações; entre as crianças; entre as gerações mais jovens sobre as mais velhas, de modo relacional e dialético, achamos profundamente atual o destaque dado aos múltiplos espaços sociais educativos que não se limitam à família e à escola. O autor aponta também a diversidade de agentes e meios utilizados no processo de transmissão: palavra, imagem, exemplo.

Ele continua: “A educação é um processo social de que não é possível ter uma compreensão nítida se não procuramos observá-lo na multiplicidade e diversidade de forças e instituições que concorrem ao desenvolvimento dos seres sociais.” (Azevedo, 1940, p.125). É por meio dessa rede intrincada de relações educativas e pedagógicas derivadas de relações sociais que se desenvolve esse esforço contínuo de alcançar maneiras de ver, sentir e agir, às quais não se chegaria espontaneamente.

Azevedo destaca que mesmo nas sociedades modernas altamente industrializadas, onde os sistemas escolares vêm prolongando o período de formação do indivíduo e multiplicando o número de profissionais especializados no ensino, ainda assim as funções educativas não chegam a ser centralizadas na escola. Ele diz:

No estudo dos fenômenos educativos é preciso termos sempre em vista, como uma idéia diretriz, esse sentimento ou essa noção da pluralidade e da variedade dos agentes, dos meios e das instituições com que se realiza o processo de educação. Essa diversidade e multiplicidade de lugares, forças e meios variam segundo a riqueza de cultura técnica, o grau de civilização que um povo atingiu, a maior ou menor condensação da massa social, as formas políticas que reveste e o grau de concentração das forças governamentais ou políticas. A transmissão escrita, a imprensa, o cinema e, mais recentemente, o rádio, multiplicaram sucessivamente e de tal maneira as possibilidades e as perspectivas de ação sobre as gerações (Azevedo, 1940, p.131).

Esse texto, publicado em 1940, aponta pistas para esboços de idéias-valor para a Pedagogia, tendo em vista a atividade vigilante do falar, ver, ouvir, escrever e agir em Educação.

A pluralidade e a variedade dos agentes, dos meios e das instituições e a diversidade e a multiplicidade de lugares, forças e meios com os quais se realiza o processo de educação podem configurar-se como idéias-valor do campo disciplinar da Pedagogia, tendo em vista a formação básica dos estudantes e a iniciação à pesquisa científica.

As idéias-valor de pluralidade e variedade, diversidade e multiplicidade de espaços, agentes e meios proporcionadores de processos educativos sensibilizam o estudante de Pedagogia para experiências concomitantes de pensar, agir e sentir, que configuram os indivíduos inseridos em grupos, classes, comunidades, sociedades, culturas, raças, etnias, sexo, etc. A rua, a casa, a escola, o teatro, a igreja, o bar; o colega, o mais velho, o mais jovem, os pais, a professora, o ator; o rádio, a televisão, a internet, a relação direta; são espaços, agentes, forças e meios plurais e variados, diversos e múltiplos, concomitantes, que interconectam processos educativos.

Pluralidade e variedade, diversidade e multiplicidade são as idéias-valor que proponho como configuradores do falar, ver, ouvir, escrever, presentes na formação do estudante de Pedagogia, tendo em vista uma visão bio-sócio-antropológica da educação que concebe processos de socialização tanto quanto de escolarização; que aguça nos estudantes uma percepção que soma e multiplica espaços, agentes, forças e meios que concorrem para a construção de dinâmicas de objetivações e subjetivações, na relação humanidade-realidade-conhecimento.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, Fernando. *Sociologia Educacional. Introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com outros fenômenos sociais*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940, 474p.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *Ofício de sociólogo. Metodologia da pesquisa na Sociologia*. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2004, 328p.

BROWN, Radcliffe. *Estrutura e função na sociedade primitiva*. Petrópolis: Vozes, 1973, 269p.

CARDOSO de OLIVEIRA, Roberto. *O trabalho do antropólogo*. 2.ed., Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp, 2000, 220p.

DEMO, Pedro. *Metodologia científica em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 1981, 255p.

DUMONT, Louis. *Essais sur l'individualisme: une perspective anthropologique sur l'ideologie moderne*. Paris: Editions du Seuil, 1983.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. Portugalia Editora: Lisboa, 1966, 502p.

GATTI, Bernardete A. *A construção da pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Ed. Plano, 2002, 87p.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber. Manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999, 340p.

MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MAZZOTTI, Alda J. A. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em Educação. *Cadernos de Pesquisa*, n.96, Fev.1996, p.15-23.

MENGA, Ludke; ANDRE, Marli E.D.A. *Pesquisas em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986, 99p.

MILLS, C. Wright. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972, 243p.

Recebido em 29 de setembro de 2006 e aprovado em 04 de maio de 2007.