

# 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 herbarsteana 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, Fröbel, 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-

sitivismo: 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 fundamentadoras 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).

Creemos 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, conseqüentemente, 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, opoñdo-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.<sup>a</sup> 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). *Pedagogía 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, (111), 89-120.
- Pérez, C. R. (2004). *Conocimiento, acción y racionalidad 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