

# Resenhas

HOFSTETTER, Rita;  
SCHNEUWLY, Bernard  
(orgs.). *Le pari des sciences  
de l'éducation*. 2 vols.  
Coleção *Raisons éducatives*.  
De Boeck Université.  
Periodicidade: dois números  
por ano.

Como primeiro número de uma série que se denomina *Raisons éducatives*, o livro *Le pari des sciences de l'éducation* (A aposta nas ciências da educação) constitui uma iniciativa necessária e instigante. Necessária porque procura analisar e colocar em perspectiva o próprio movimento de *disciplinarização* e institucionalização da produção de conhecimento em educação, buscando fundamentar teoricamente o agenciamento de saberes historicamente construídos. Instigante porque convoca pesquisadores de diferentes países ao debate e instaura um amplo fórum de discussão em torno de questões prementes, relacionadas ao estatuto acadêmico e à relevância social das ciências da educação, como *locus* de pesquisa e de formação profissional.

A série tem por objetivo, de acordo com Hofstetter e Schneuwly, "aprofundar o conhecimento das ciências da educação como campo

disciplinar, discutindo os desafios epistemológicos, institucionais, profissionais e políticos que elas têm a relevar; e circunscrever quais podem ser suas perspectivas de futuro na reconfiguração atual das ciências sociais e dos sistemas de formação" (p. 9).

Esse primeiro volume compõe um interessante conjunto de análises e comentários críticos, reunindo 13 textos com contribuições de 16 autores, especialistas na área. As análises enfocam prioritariamente a história e as diferentes condições de emergência e autonomização das ciências da educação em relação à filosofia, à teologia, à psicologia, na Europa, mais particularmente na Suíça, na França e na Alemanha, mostrando as várias tendências, configurações e formas de institucionalização e *universitarização* do campo (inserção e estatuto na universidade), a partir da virada do século XIX para o século XX. As questões e os problemas levantados nos textos, sem dúvida, transcendem o espaço geográfico e político desses países: são de ordem mais geral e provocam a reflexão sobre a heterogeneidade do "fenômeno" educacional, sobre a educação e sobre a pesquisa em educação como prática social.

Os textos apresentados expõem e enfrentam diversos

problemas, explorando diferentes focos e níveis de questionamento. Há um esforço sistemático de conceitualização e são inúmeras as tentativas de caracterizar as especificidades e a abrangência do campo. Nesse sentido, vale ressaltar o tom interrogativo e problematizador que perpassa todos os textos, bem como o trabalho argumentativo dos autores na busca de elaborar teoricamente sobre as ciências da educação, nas suas relações com as ciências sociais em geral e naquilo que concerne a seu próprio âmbito de competência, como a pedagogia, o ensino, as didáticas.

O assunto é polêmico e a leitura do livro se torna extremamente envolvente e provocadora. As ciências da educação sustentam-se enquanto ciência? Como e por que a pedagogia encontra suporte particularmente na psicologia? Como se desenvolve uma pedagogia experimental? E uma psicologia pedagógica? Como podem ser pensadas as relações das ciências da educação com as outras ciências sociais? Considerando-se a emergência da educação como ciência, simultânea à de outras tantas ciências sociais, mas não necessariamente reconhecida como tal, podemos perguntar,

acompanhando Charlot (p. 154): se qualquer disciplina produz enunciados sobre a educação, o que chamamos ciências da educação produz saberes específicos?

O que funda a pedagogia como ciência? É a pedagogia "a" ciência da educação? Deve-se falar no singular ou no plural: a ciência ou as ciências? Por quê? As ciências da educação distinguem-se da pedagogia? Em que medida falar de uma mudança *da pedagogia às ciências da educação* significa uma evolução?

Em seu ensaio historiográfico, Marc Depaepe (p. 29-56) vai nos mostrando a complexidade das questões, as dificuldades conceituais, as interpretações nada unívocas da pesquisa (experimental) em educação, relacionada sobretudo aos estudos da criança, aos processos e às leis de desenvolvimento, às finalidades pedagógicas que marcaram o início do século, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos. Procurando analisar a ambiência intelectual, o desenvolvimento institucional e a significação social da pesquisa, o autor discute as relações entre sociedade e ciência, mostrando como a predileção por um tipo de pesquisa experimental se impõe.

Na mesma linha de críticas e indagações, Jeanette Friedrich (p. 57-78) polemiza sobre o *mito fundador* das disciplinas, discutindo as relações entre filosofia, psicologia e pedagogia e colocando em questão a validade de um paradigma psicopedagógico que se desdobra dessas relações. Em suas análises, Friedrich expõe as posições de Meuman e Buhler, trazendo para o debate os conceitos de *trabalho e teleologia*, examinando, a partir desses conceitos, as implicações teóricas e epistemológicas de um fazer pesquisa em ciências sociais e

argumentando sobre a importância de uma inter-relação positiva, um *ménage a trois* entre as referidas disciplinas.

Também historiando sobre a constituição das ciências da educação enquanto campo disciplinar na Suíça, Rita Hofstetter e Bernard Schneuwly (p. 79-116) desenvolvem sua argumentação discutindo as tensões constitutivas desse campo, e analisando como ele se vai desenhando e circunscrevendo entre as demandas de formação continuada de professores e o distanciamento necessário à pesquisa. Os autores comentam sobre as implicações profissionais e políticas da universitarização das ciências da educação, que ao mesmo tempo amplia e ancora cientificamente o campo.

Heinz-Elmar Tenorth (p. 117-146) nos fala do desenvolvimento das ciências da educação na Alemanha, apontando as características e as mudanças que marcaram a disciplina nesse século. As ciências da educação se configuram como uma disciplina prática, longe de uma idéia em que predomina a pesquisa, com o caráter de uma filosofia cultural e não de uma pedagogia empírica. A formação de professores se dá às margens das universidades, nas escolas especializadas ou academias pedagógicas. Após 1945, há um espantoso crescimento do campo — expansão do número de estudantes, diversificação de temas de estudo. Os estudantes, no entanto, não se destinam ao ensino, não vão ser professores. As ciências da educação conquistam outros campos de atividade e de pesquisa. Tenorth comenta sobre os movimentos de normalização e modernização das ciências da educação na Alemanha, apontando que elas conservam, apesar de tudo, uma identidade

nacional e disciplinar. Persiste, contudo, a questão de saber o que assegura à disciplina sua unidade.

Alguns aspectos discutidos por Tenorth são também abordados por Lucien Criblez (p. 169-208) em suas análises das ciências da educação e formação de professores na Suíça, mais recentemente. Dentre esses aspectos, podemos destacar aqui: a concorrência que se estabelece entre as universidades e as Hautes Écoles Speciales (HES), ou Hautes Écoles Pédagogiques (HEP), com relação ao estatuto institucional da formação de professores; e a produção de conhecimento, inclusive de teses, nas universidades.

Procurando relacionar esses dois aspectos, Criblez nos apresenta uma detalhada análise do desenvolvimento e das condições de produção de conhecimento e de formação de profissionais no campo, mostrando uma complicada trama que envolve diferentes centros de pesquisa pedagógica e núcleos de investigação e de decisão político-administrativa. O autor indaga sobre a função da pesquisa na formação de professores, sobre quem faz pesquisa, de que tipo, em que lugares. No que diz respeito à produção no nível universitário, constata que, "em seu conjunto, um número surpreendentemente baixo de teses enfocam a instituição escolar" (p. 189) e alerta para os riscos de a disciplina universitária se autonomizar tanto ao ponto de perder de vista as necessidades da profissão de ensino. Comenta ainda que a produção de conhecimento via teses de doutoramento é muitas vezes estéril, pontual e isolada, desvinculada tanto da prática quanto das outras formas de publicações na área, não trazendo novidades e não repercutindo de maneira significativa para implementação do trabalho teórico

ou prático no campo. Afirma que “a fragmentação e a falta de continuidade da pesquisa em ciências da educação [...] ameaçam se estender, em parte pela atuação das Hautes Écoles Spécialisées, em parte pela crise das finanças públicas” (p. 196). Reitera a importância da formação e da colaboração investigativa no nível universitário, ressaltando a necessidade de que a pesquisa em ciências da educação possa contribuir tanto para as questões de ensino quanto para as questões de gestão e administração escolar.

O texto de Criblez analisa várias condições e possibilidades de pesquisa e formação, e as perguntas persistem: afinal, quem faz pesquisa em educação? Quem está autorizado a fazê-la? Onde? Quem divulga? Quem tem acesso? Como a pesquisa afeta a prática? Quem atua no campo? Qual o impacto da pesquisa na formação profissional? A sala de aula já está suficientemente estudada? E ainda: como tornar possível, acessível, um saber tirado da pesquisa (em educação)? Como trabalhar na produção de pesquisa que possa gerar conhecimento novo?

No panorama estudado, a questão que aparece como cerne das discussões é a *questão da pesquisa*. De fato, parece ser essa a tônica mais importante do volume. Há uma grande ênfase na produção de conhecimento e uma reiterada insistência no trabalho de investigação. Se a pesquisa é importante, qual é objeto de investigação em educação? De onde emergem os novos saberes? Como são eles produzidos? Por quem? Quem está autorizado a teorizar sobre a prática educacional? A produzir uma teoria pedagógica?

Uma possibilidade é considerar a teorização a partir das práticas, desdobrar das práticas as indagações

sistemáticas, buscando compreender, explicitar, interpretar ações e acontecimentos, que se configuram, por exemplo, nas relações de ensino. Mas esse modo de pesquisar é também ele situado historicamente.

Quem se refere brevemente a essa questão, em meio a muitas outras, é Hameline (p. 227-241). Empreendendo uma arguta crítica da prática e do discurso pedagógico desde o século XIX, ele nos fala das tensões que têm marcado o campo, entre a filosofia e o método, entre o alto grau de generalidade teórica e as exigências da prática, entre os dizeres e os fazeres, entre os metodólogos generalistas e os cientistas aplicacionistas. Caracterizando e discutindo vários aspectos e momentos na história da educação, como a emergência dos psicopedagogos, a era das didáticas, a urgência de se pensar a escola, a ênfase no discurso prático — quando aqueles que *praticam* (a “pedagogia”) se erigem como teóricos de sua própria prática —, Hameline nos mostra como as noções de *prescrição* e de *eficácia* vão sendo questionadas, deslocadas, admitindo, no entanto, que a pedagogia, enquanto tal, não deixa nunca de ser retórica e doutrinária.

E continuamos a indagar: qual a especificidade das ciências da educação? É a especificidade de um método? De uma abordagem? De um posicionamento? De acordo com Charlot, a especificidade das ciências da educação não está tanto nos seus objetivos e métodos mas reside em seus questionamentos, em seu horizonte de problematização. É preciso não negar as especificidades dos fenômenos educativos, é preciso ir além do nível do senso comum, e “mostrar que a educação pode e deve ser objeto de referência de um corpo específico de saberes” (p. 156).

Em que consiste(m), no entanto, sua(s) especificidade(s) não está definido. Não só o ensino, não só a aprendizagem; nem apenas as relações de ensino; não só a sala de aula; não só as disciplinas (*subject matter*); não só as metodologias; não só as questões de gestão, a economia ou a política; não só a avaliação... São várias as possibilidades e esferas de competência, é plural e diverso o âmbito de atuação. Charlot menciona que, nas tentativas de identificação do campo, “a disciplina produz um esforço de conhecimento sobre si mesma que não há equivalente em nenhuma outra disciplina” (148).

A amplitude desse domínio é ainda discutida por Marie-Noelle Schurmans (p. 205-226), socióloga engajada nas ciências da educação, que examina a *dificuldade identitária* das ciências da educação no âmbito das ciências humanas e sociais. Falando do lugar da sociologia do conhecimento, ela se ancora em conceitos de *transação social* e *interacionismo social* para desenvolver suas análises. Discute as relações de interdependência que se tornam visíveis nas análises e que afetam as demais ciências — humanas, sociais, naturais — quando se coloca em questão a própria atividade científica. Propondo uma redefinição de *ciência* e de *social*, Schurmans procura romper com a idéia de um confronto entre ciências sociais e ciências da educação, colocando em xeque a lógica ou *racionalidade científica* que sustenta essa relação. Apontando que o fenômeno educativo está por toda parte, e discutindo expectativas, imagens, protótipos e convenções que caracterizam a produção de conhecimento, a autora analisa a riqueza e a fragilidade da condição das ciências da educação, que são

também, inescapavelmente, ciências humanas/sociais, ressaltando que o sentimento de incerteza que permeia o campo não é só indício de uma insuficiência, mas é o que movimenta, mobiliza o trabalho na área.

Bayer e Ducrey (p. 243-276) enfocam o que se denominou nos países francófonos “análise dos processos de ensino”, Anpe, examinando-a em relação à pedagogia experimental, à psicologia da educação e às ciências da educação e comentando sobre diferentes paradigmas e tendências de pesquisa. Os autores distinguem e discutem três paradigmas que marcaram as práticas de atuação e investigação: em um paradigma caracterizado como pré-científico, eles destacam a imagem do bom mestre relacionada ao modelo do aluno inteligente. Marcado pela noção de eficácia do ensino, esse paradigma envolve a observação sistemática do que os professores fazem na aula, privilegiando o comportamento do professor e o rendimento escolar do aluno. Analisam em seguida como a emergência de um outro paradigma baseado nas teorias de ensino, derivadas do behaviorismo, construtivismo e cognitivismo, desembocam em uma prática pedagógica ou em uma prática psicológica da análise dos processos de ensino, ainda marcados pela noção de eficácia. Mostram, enfim, como a sociologia, a etnografia, a antropologia cultural passam a afetar a pesquisa em educação, gerando um movimento de pesquisa que se interessa pelas práticas de ensino e pelo estudo das interações professor-aluno, pelo que acontece em sala de aula.

Discutindo sobre a posição dos cientistas sociais em termos da pesquisa sobre o ensino, Bayer e

Ducrey comentam particularmente o trabalho de Sirota, problematizando e explicitando tensões e dificuldades que aparecem entre uma ecologia da sala de aula e a eficácia pedagógica. Apoiando-se tanto nas contribuições da psicologia quanto da sociologia, os autores assumem uma posição que consideram *eclética*, defendendo a *adisciplinaridade*.

Alguns outros temas são ainda abordados no livro: a história de vida e os relatos autobiográficos na educação de adultos (Pierre Dominicé), a relação com a clínica (Mireille Cifali), a didática das matemáticas (Maria Luisa Schubauer-Leoni), a economia da educação (Siegfried Hanhart e Soledad Perez). Esses textos trazem contribuições mais pontuais e específicas e, no seu conjunto, reiteram a heterogeneidade do campo e a pluridisciplinaridade constitutiva das ciências da educação.

No que diz respeito ao último tema mencionado, os autores discutem o lugar da educação no pensamento econômico, analisando as relações entre a economia política e a economia da educação. Argumentam a favor da especificidade das investigações no âmbito desta última, mostrando que a teoria do capital humano aparece como uma das pedras angulares do quadro de interpretação dos indicadores de ensino, particularmente na década de 1990, quando se configura a busca de *indicadores internacionais de ensino*, proposta pelo Banco Mundial. Levantando várias questões relativas à produtividade, custos e rentabilidade dos investimentos em educação; aos papéis e relações entre pesquisadores, autoridades escolares e políticos; à intervenção do Estado no domínio educativo, à organização e funcionamento dos sistemas

educativos; às formas de estudo e aplicabilidade das pesquisas; enfatizam que a pesquisa econômica em educação participa da construção de um saber pluridisciplinar, que implica uma análise sempre contextualizada, afirmando que a pesquisa em economia da educação pode contribuir para o estatuto científico das ciências da educação.

Uma das contribuições mais importantes do livro é que ele ajuda a compreender e a refletir sobre a educação relacionada ao e inserida em um movimento histórico de institucionalização das práticas sociais. Um ponto relevante, portanto, é a análise das relações historicamente estabelecidas e legitimadas, que vão instituindo um imaginário e vão orientando efetivamente as práticas — de formação, de investigação, de atuação. Levando em conta esse movimento histórico, vale ainda perguntar: *como podemos conceber e interpretar a educação e as ciências da educação no movimento de transformação e instituição das práticas sociais, que são, ao mesmo tempo, e fundamentalmente, políticas e ideológicas?* Refletir sobre essa questão implica ir além das indagações e das argumentações sobre a *disciplinarização* do campo e sobre o estatuto acadêmico das ciências da educação. Implica aprofundar as discussões sobre o conjunto das políticas públicas — a política econômica, a política educacional, as relações entre elas —, sobre os planos de governo, sobre a legislação em vigor, sobre o discurso que legisla ou legaliza as práticas.

Essa indagação certamente não desloca, mas realça, um outro ponto crucial no livro, que diz respeito à circunscrição, características e abrangência das ciências da educação, envolvendo e articulando densamente tanto a formação de

profissionais quanto a produção de conhecimento na área. Nesse aspecto, é relevante também indagar sobre as relações de professores e pesquisadores com o conhecimento, e sobre a produção de conhecimento em todos os níveis de ensino, não só no âmbito da universidade.

Os problemas, como já foi mencionado, não são privilégio dos países europeus alvos das análises no livro. Para nós, no Brasil, a leitura leva a repensar e a colocar em perspectiva as iniciativas e esforços de intelectuais brasileiros, como, por exemplo, dos chamados pioneiros da educação brasileira que, afetados por idéias e projetos nos EUA e na Europa, começam a investir, já nas décadas de 1930 a 1950, no sentido de implementar a formação de professores nos níveis do ensino médio e universitário, ressaltando o papel da universidade na produção de conhecimento e na formação do cidadão. Remete a uma análise crítica da política educacional nos anos subsequentes, atrelada à política econômica e a opções e prioridades que têm levado, contraditoriamente, a uma contínua desvalorização do profissional da educação.

A interlocução é bastante provocativa, até porque temos enfrentado questões semelhantes, aproximando-nos ou nos afastando das posições defendidas pelos autores no livro. Além disso, a discussão se torna extremamente pertinente no momento. Momento em que o governo, assumindo explicitamente uma certa política educacional, insiste em instituir e legalizar a formação profissional nos Institutos Superiores de Educação, claramente desvinculando a formação de professores da produção de conhecimento e da pesquisa em educação.

São inúmeras as indagações que se desdobram dos temas e das questões abordadas no volume. Fica aqui o convite à leitura e à participação nos debates.

Ana Luiza Bustamante Smolka  
Universidade Estadual de Campinas

VEIGA, Cynthia Greive; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Infância no sótão*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. Coleção Historial, 4.

A história da infância assistiu nas últimas décadas a um importante movimento de questionamento dos modos pelos quais a sociedade compreendeu a criança ao longo do tempo. Desde a publicação da *História social da criança e da família*, de Philippe Ariès, a historiografia utiliza-se da infância como um objeto de entendimento importante para trabalhar as articulações entre as figuras privadas e os papéis públicos nos espaços domésticos (Perrot, 1992), a interrupção do convívio familiar e integração imediata da criança à sociedade (Londoño, 1991; Marcílio, 1998), as implicações de seu seqüestro no espaço fechado da família conjugal (Laplaige, 1981; Singly, 1997) e da escola (Carvalho, 1997), bem como as descrições dos longos processos de privatização da vida social (Sennette, 1989) ou de produção de novas identidades e subjetividades (Del Priore, 1991; Silveira Bueno, 1997).

É nesse último universo de preocupações que a *Infância no sótão* foi procurar nos prontuários dos meninos sob a tutela do Estado, nos diálogos entre instituição de

correção e jornalismo, nas revistas, nos periódicos e boletins da Sociedade Pestalozzi e na legislação, as tensões presentes na relação entre cidade, infância e educação (p. 22). Nessas tensões, duas séries de indagações. A primeira questiona a *promíscua* continuidade das condições da infância marginalizada quando em contato com os aparelhos pedagógicos de Estado. A segunda discute as maneiras pelas quais as instituições cercaram a infância com representações culturais a fim de adaptá-la ao funcionamento social. Entre o presente e o passado a apresentação do livro, escrita por Miguel Arroyo, configura as cumplicidades do tempo de forma inequívoca. Entre os saberes implicados no confinamento da infância no sótão da Secretaria de Justiça do Estado de Minas, a tentação de uma leitura crítica.

Cynthia Greive Veiga e Luciano Mendes de Faria Filho concebem os percursos da infância abandonada de Minas Gerais como fruto das contradições dos estudos produzidos na modernidade. Da combinação entre integração social e construção política dos espaços de sociabilidade os autores deixam ver que, em torno do "ideal de civilizar", desenvolveram-se tanto os estudos para reter as particularidades e aptidões de cada indivíduo quanto as práticas de assimilação e homogeneização das populações a partir de "padrões desenvolvidos fora do indivíduo". Dessa contradição, ou melhor, cisão na discussão moderna, o texto trabalha com duas idéias diretrizes para a compreensão da época: a noção de indivíduo como unidade básica de análise e os procedimentos de classificação dos indivíduos.

Clarice Nunes, ao explorar essas idéias na organização escolar carioca no mesmo período,