
ENTRE MEIOS E FINS:

ALGUNS DILEMAS

DA PESQUISA

EM EDUCAÇÃO*

Marília Gouvea de Miranda**

Algumas tendências presentes na pesquisa em educação escolar contemporânea reiteram noções muito difundidas na área sobre a relação entre meios e fins na educação. Nesse sentido, é exemplar a afirmação de que a importância da teoria estaria relacionada à articulação direta que ela estabelece com a prática, orientada para seus fins: teoria para quê? Para cumprir a finalidade de ser útil na prática.

Essa perspectiva deriva posições cujas implicações precisam ser relevadas: primeiro, postula-se que a pesquisa deva ser orientada para suas finalidades, o que significa defender que a investigação científica no campo da educação deva estar voltada para as suas aplicações; segundo, estaria em causa o primado da prática sobre uma teoria vista como distante ou inútil se não imediatamente vinculada ao exercício cotidiano; terceiro, a reflexão e a pesquisa se orientariam para a compreensão imediata de ações do professor no exercício de seu cotidiano; e quarto, a prática se constituiria como fundamento da teoria, seu critério de validade. Em síntese, a investigação científica no campo da educação teria, como finalidade, apresentar soluções para os problemas evidenciados na prática escolar e, como critério de validade, a funcionalidade de sua aplicação.

Em artigo anterior (MIRANDA, 2004, p. 21-3), ao discutir as implicações que essa maneira de conceber a relação entre teoria e prática acarreta para a prática pedagógica, referi-me à prevalência de algumas noções frequentemente reiteradas na área. Algumas dessas noções são rerepresentadas aqui.

- O conhecimento de uma dada realidade só seria efetivo se fosse experimentado direta e imediatamente pelo sujeito. Assim, por exem-

plo, muitos postulam que os alunos de graduação devam iniciar sua inserção na prática profissional desde o primeiro semestre do seu curso, no suposto de que a experiência direta seja a instância formativa por excelência. Essa noção parte da idéia de que todo o fundamento da investigação e da aprendizagem decorre da experiência. O objeto a ser conhecido e o sujeito do conhecimento situam-se na relação imediata com a experiência prática. As mediações entre o sujeito do conhecimento e o objeto a ser conhecido não são consideradas. Há, assim, uma forte propensão para identificar teoria e prática, para apreender a teoria sobre o ponto de vista de sua vinculação direta com a experiência. Conseqüentemente, restaria muito pouco à teoria, como será visto a seguir.

- A importância e a validade da teoria estariam, assim, relacionadas à possibilidade de articulação direta que ela estabelece com a prática, orientada para os fins imediatos da experiência cotidiana.
- A ação do professor e também a dos alunos poderiam ser assumidas como exercício de pesquisa. O processo de aprendizagem é concebido como exercício da ação investigativa voltada para os interesses da ação pedagógica. O professor deveria, portanto, construir seu próprio conhecimento ou ter a disposição de construir reiteradamente seu conhecimento mediante sua ação. Uma maneira de exercitar isso seria a pesquisa, que é, afinal, a maneira pela qual se obtém conhecimento.
- A reflexão e a pesquisa deveriam ser orientadas para a compreensão imediata de ações práticas do professor no exercício de seu cotidiano. Da mesma maneira, a ação do aluno ganha absoluta relevância no processo de aprendizagem.
- Não haveria claras fronteiras entre senso comum e conhecimento sistematizado. Insiste-se em um processo de reflexão orientado para a ação, tendo em vista a resolução de problemas imediatos da prática docente, correndo-se o risco de confirmar uma prática adaptativa com relação aos problemas existentes. Assim, a noção de “reflexão” ou de “reflexibilidade” pode aproximar-se de uma prática orientada para resolução de problemas.
- Com isso, ao descuidar do papel da teoria, correr-se-ia o risco de reduzir, em lugar de elevar, as reais possibilidades de reflexão crítica do professor. Não seria levado em consideração que nem todo conhecimento produzido teoricamente poderia estar orientado para a prática escolar imediata.

Esse conjunto de noções tem um núcleo comum que é a sobreposição dos interesses diretos da prática educacional em curso aos processos de investigação. A teoria é convertida em meio para a obtenção de um fim último, que é a evidência ou a operatividade da prática tomada em sua manifestação imediata. Essa compreensão da vinculação entre meios e fins, entre teoria e prática, vem de longe e ressoa de maneira importante em muitos autores vinculados a tendências pragmáticas e positivistas e, também, em autores que se contrapuseram a essa postulação. Esse artigo retoma essa discussão, com o propósito de refletir acerca das implicações dessa instrumentalização da teoria no campo da pesquisa em educação.

A educação, entendida como uma prática social essencial para as sociedades modernas, constituiu-se mediante o enfrentamento dos desafios históricos que lhe foram impostos. Que os novos seres humanos que vêm ao mundo possam ser educados é condição para a existência da sociedade e, ao mesmo tempo, do indivíduo. Assim, é imperativo que essa prática social se realize para o indivíduo e a sociedade e, de modo geral, todos tendem a concordar com isso. Essa noção está muito perto da famosa compreensão de Durkheim de educação como socialização das novas gerações. Para ele, os “fins” pedagógicos de uma época exprimem o estado da sociedade nessa época: “O homem que a educação deve realizar, em cada um de nós, não é o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que ele seja; e ela o quer conforme o reclame a sua economia interna” (DURKHEIM, 1955, p. 66).

Caberia à emergente sociologia de Durkheim da passagem do século XIX para o século XX auxiliar na determinação dos “fins” da educação. Mas essa ciência pouco poderia contribuir para a definição dos seus “meios”. Estes seriam definidos principalmente por uma outra ciência também emergente, a psicologia, isso porque, “se o ideal pedagógico exprime, antes de tudo, os ideais sociais, ele não pode se realizar senão *no indivíduo e pelos indivíduos*” (DURKHEIM, 1955, p. 71). Para conformar o psiquismo da criança será preciso recorrer às leis próprias da psicologia infantil. Contudo, não se pode perder de vista que, tratando-se dos fins ou dos meios empregados, é sempre às necessidades sociais que a educação precisa atender e, assim, não caberia à psicologia definir os seus fins. Durkheim opera, portanto, uma clara distinção entre os fins e os meios da educação, fazendo prevalecer os fins socialmente necessários sobre os meios e os métodos pedagógicos e psicológicos empregados.

Não há dúvida de que a compreensão que Durkheim tem de educação como socialização amplia em muito o sentido e a importância dessa

prática social para a constituição das sociedades modernas. Contudo, é preciso considerar que, para esse sociólogo, a sociedade e os indivíduos devem ser pensados como pólos que, ainda que relacionados, são contrastados como realidades externas. A educação pressupõe uma adaptação dos indivíduos ao estado de sociedade, no caso, a sociedade burguesa da época. Os indivíduos são assim confrontados com finalidades sociais formuladas como se pertencessem a uma totalidade da qual não fizessem parte: uma realidade externa e alheia à qual deveriam se conformar. Assim, o sentido de educação de Durkheim não apreende o antagonismo compreendido na relação entre indivíduo e sociedade e se torna abstrato. Se, como já foi dito, sua noção de educação como socialização amplia em muito o seu sentido, a cisão da “sociedade” com relação ao “indivíduo” empobrece e torna ideológico o sentido da educação, assim convertida em uma adaptação dos indivíduos ao estado de sociedade.

De um ponto de vista distinto, o filósofo americano Dewey (1979), pensando a educação americana na virada do século XIX ao XX e durante as primeiras décadas, contesta as teorias educacionais e morais que, como as de Durkheim, se propõem a definir as “*verdadeiras finalidades de nossos atos*” porque elas supõem “a existência de fins *exteriores* a nossa atividade – fins estranhos ao aspecto concreto da situação, fins derivados de uma fonte externa”. Dewey entendia que a função social da educação não pode realizar-se pela transmissão direta das “convicções, emoções e conhecimentos”, mas por intermédio da experiência. Afinal, a educação é “um constante reorganizar ou reconstruir de nossa experiência” (DEWEY, 1979, p. 83). Nesse modo de conceber, a atividade constitui um “simples meio inevitável para se conseguir outra coisa, não tem significado ou importância por si mesma” (DEWEY, 1979, p. 114). Para Dewey (1979, p. 114), entretanto, “o fim em vista não é o alvo, e, sim, atingir-se o alvo”. Enfim, a educação deweyana “identifica o fim (o resultado) com o processo” (DEWEY, 1979, p. 85).

Por outras palavras - a idéia exterior de um objetivo conduz a separar os meios do fim, ao passo que um fim que se desenvolve dentro da própria atividade como um plano para a sua direção tem sempre a natureza de fim e de meio, fazendo a distinção entre uma e outra por simples comodidade. Cada meio é um fim temporário até que o atingimos. Cada fim, assim que atingido, torna-se um meio de transportar a atividade para mais além. Chamamo-lo fim quando marca a direção futura da atividade em

que nos empenhamos – e meio, quando marca a direção atual (DEWEY, 1979, p. 115).

Entre os meios e fins da educação não haveria uma cisão, uma polarização externa, mas uma relação de continuidade entre conceitos que se distinguem “por comodidade”, separados no tempo talvez, mas unificados mediante a atividade, a ação, a experiência. A experiência educativa implicaria melhor compreensão das conexões e das continuidades existentes e maior capacidade de direção e regulação das experiências subsequentes.

Estão aqui em questão duas maneiras distintas de compreender a relação entre meios e fins na educação. Se a primeira expressa uma noção kantiana na definição dos fins da educação, ou seja, desenvolver, em cada indivíduo, toda a perfeição de que ele seja capaz; um Dewey influenciado por Hegel, mas também pelos filósofos pragmatistas americanos, refuta a externalidade dos fins com relação aos meios, mas sua noção de experiência permanece encerrada nos ideais da democracia americana. Deveria prevalecer um *continuum* entre o indivíduo e a sociedade mediado pela experiência. Dewey critica o esquema dualista da educação democrática e defende uma legítima educação para todos, que unificaria a “atitude mental” dos membros da sociedade, contribuindo para abolir os privilégios.

Somente em uma sociedade democrática os fins sociais não constituem imposições externas aos diversos grupos que a formam, surgindo, pelo contrário, do livre desenvolvimento da experiência pessoal de seus membros. Por isso a educação, numa sociedade assim, não precisa definir previamente os objetivos que pretende alcançar, uma vez que – havendo garantias de livre intercâmbio e de oportunidades iguais para todos – a escola não precisa subordinar-se a fins externos ao processo educativo, podendo e devendo confiar plenamente no desenvolvimento da experiência de cada um. Vale observar que isto não constitui incentivo para o laissez-faire educacional, uma educação sem fins definidos, à mercê da vontade dos educandos. A proposição deweyana considera que os fins educacionais são aqueles já definidos pela sociedade, que, sendo democrática, deseja manter e ampliar, cada vez mais, a experiência compartilhada, a liberdade e a igualdade entre todos, o que por certo requer limitações à individualidade infantil (CUNHA, 2001, p. 4).

Dewey critica a cisão entre o exterior e o interior da definição dos fins com relação aos meios, expressando com mais propriedade a vinculação entre essas polarizações do que o fez Durkheim. Contudo, ao equiparar os fins e os meios mediante a sua noção de uma identidade entre termos dispostos em um *continuum*, acaba subvertendo, em certa medida, os fins aos meios. Esse seria o sentido do pragmatismo de Dewey. E qual é o problema de subverter os fins aos meios? Significa tomar os fins da sociedade democrática americana como paradigma de uma sociedade que só não seria ainda plenamente democrática porque precisaria combater as desigualdades sociais. Mas os fundamentos dessa sociedade permanecem intocados e a identificação entre fins e meios implica a naturalização dos fins como aqueles inerentes a uma sociedade democrática. Como disseram Teitelbaum e Apple (2001, p. 6): “é questionável se um determinado tipo de propósito social comum e de cidadania activa advogado por Dewey é possível numa sociedade capitalista com tamanhas e acentuadas desigualdades de poder e de riqueza e dominada pelo consumismo”.

Ora, uma compreensão da sociedade em suas determinações históricas impõe-se para a definição dos fins das ações humanas em um dado momento. Em uma sociedade constituída em sua base por interesses que são, em essência, antagônicos, em que os fins que se pretende auferir não podem ser manifestos e em que os fins manifestos são aparentes, os *fins* expressam contradições e os *meios* para a sua efetivação são igualmente contraditórios. Requer-se, assim, que “fins” e “meios” devam ser compreendidos em suas relações de contradição, ainda que não irreparavelmente cindidos. A despeito das inestimáveis contribuições desses autores para a compreensão da educação no mundo contemporâneo, nem a cisão entre meios e fins operada por Durkheim, nem o *continuum* proposto entre esses pólos por Dewey conseguem apreender as contradições aí implicadas.

Essa polarização entre os meios e os fins da educação repõe a questão da vinculação entre o indivíduo e a sociedade. Realidades distintas enquanto designação do ser humano em seu aspecto mais particularizado e em seu aspecto mais coletivo, o indivíduo e a sociedade apenas aparentemente se confrontam como realidades externas. Tampouco suas qualidades distintas podem ser dissolvidas em uma identificação apresada como se se tratasse de variações em grau ou intensidade. Nesse sentido, a existência da sociedade é a negação da possibilidade de o indivíduo ser concebido como ser isolado, pois ela decorre dele, e este

(o indivíduo), por sua vez, a constitui. Da mesma forma, a existência do indivíduo é sempre possibilidade de negação da sociedade como um todo plenamente constituído.

Compreende-se, assim, que cindir meios e fins, indivíduo e sociedade, subjetividade e objetividade, experiência individual e realidade social, interesses coletivos e interesses privados, sujeito e estrutura implica atribuir, ora a um, ora a outro pólo dessas relações, uma determinação sempre unilateral e, por isso, estéril, esvaziada de sentido e reiterativa do já instituído. No entanto, o procedimento que não diferencia meios e fins pode incorrer, no limite, na submissão dos fins aos meios, na conversão de necessidades em contingências, finalidades em procedimentos.

Essa discussão sobre meios e fins na educação se repõe quando, na investigação ou mesmo na prática pedagógica, defende-se o imediatismo dos fins como critério de significação e validação de uma teoria. Contudo, submeter a pesquisa científica à aplicabilidade de seus resultados ou buscar validar a teoria por sua vinculação imediata com a prática constitui um processo de instrumentalização da razão e sua inerte descaracterização como possibilidade de pensamento autônomo.

Entende-se, no entanto, que é condição da razão autônoma não se subordinar aos fins, não se subjugar aos interesses imediatos da prática. Sobre isso, vale citar Adorno (1995, p. 204, 228), para quem “pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis”, discutindo a relação entre teoria e práxis e contrapondo-se à tendência já então identificada por ele de rechaço à teoria:

Embora a teoria não possa ser arrancada do conjunto do processo social, também tem independência dentro do mesmo; ela não é somente meio do todo, mas também momento; não fosse assim, não seria capaz de resistir ao fascínio do todo. A relação entre teoria e práxis, uma vez diferenciadas uma da outra, é a da virada qualitativa, não a da transição, muito menos a da subordinação. Elas estão em relação de polaridade entre si. Precisamente aquelas teorias que não foram concebidas com vistas à sua aplicação são as que têm maior probabilidade de serem frutíferas na prática.

Depreende-se, dessa discussão, que a crítica da submissão da teoria aos fins ditados pela prática e seus desdobramentos no campo da educação é uma questão de método que põe em causa questões como a relação entre os meios e fins, subjetividade e objetividade, experiência e reflexão, teoria e prática. A reflexão sobre a pesquisa em educação e

seus desafios é uma condição tão necessária quanto desafiadora perante as dificuldades de natureza teórica e metodológica que um debate como esse acarreta. Mas, talvez, o maior desafio ainda se encontre em escapar das armadilhas de uma racionalidade que se instrumentalizou de tal maneira que não seria de se estranhar que viéssemos a enfrentar a seguinte objeção: afinal, pensar para quê? Refletir sobre meios e fins, para quê?

Referências

ADORNO, T. Notas marginais sobre teoria e prática. In: ADORNO, T. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995.

CUNHA, M. V. da. Para ler *democracia e educação* de John Dewey. (2001). Disponível em: <<http://www.geocities.com/Athens/Atrium/4778/DEPedago.doc>>. Acesso em: 1º out. 2007.

DEWEY, J. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DURKHEIM, É. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1955.

MIRANDA, M. G. de. A pesquisa na prática profissional docente: limites e possibilidades. In: SILVA, A. H. F. e; EVANGELISTA, E. G. S. (Orgs.). *Caminhando e abrindo caminhos: trajetória de uma rede municipal de educação*. Goiânia: Ed. da UFG, 2004.

TEITELBAUM, K.; APPLE, M. John Dewey. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, p. 194-201, jul.-dez. 2001. Disponível em: <www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/dewey.pdf> Acesso em: 9 nov. 2007.

WEBER, M. A objetividade do conhecimento na ciência social e na ciência política. In: OLIVEIRA, P. S. (Org.). *Metodologia das ciências humanas*. São Paulo: Hucitec; Edunesp, 1998.