



23(2):5-10
jul./dez. 1998

EDITORIAL

Os artigos que reunimos neste número sob o título “Currículo, conhecimento e formação docente”, embora a diversidade teórica que os marca, um a um, caracterizam-se por expor com clareza e profundidade alguns dos grandes questionamentos que se fazem hoje no campo da educação, especialmente entre pesquisadores e teóricos dessa área. Como pensar na contemporaneidade o “acontecer pedagógico”, se nossas certezas — sobre quem ensina e quem aprende, o que se ensina e o que se aprende, quando e como se ensina e se aprende — já não existem, pelo menos não tão claramente como em outros tempos? O próprio modo de perguntar sobre os acontecimentos da prática educacional sofre transformações que quase nos atropelam: quais os lugares de aprender na sociedade e qual o estatuto da escola nessa multiplicidade de espaços “pedagógicos”? Que tipo de educador se exige num tempo em que a informação se multiplica quase ao infinito? Que tarefa é reservada ao ensino e à aprendizagem no espaço escolar, num país como o nosso, em que convivem as mais avançadas propostas educacionais e as lutas básicas por uma remuneração justa do trabalho docente e por condições materiais minimamente humanas? Como acompanharmos as inúmeras conquistas sociais de respeito às diferenças (de gênero, raça, etnia, idade, porte de deficiências, e assim por diante) e como nos posicionamos concretamente diante delas, na formação dos professores, na elaboração dos currículos, na prática cotidiana da produção do conhecimento es-

colar?

A proposição de perguntas “fundamentais” e de respostas que remontem às causas do nosso estar e fazer neste mundo é uma tarefa que, parece, não mais se justifica. Fundações, fundamentos, verdades acabadas são idéias que se dissolveram — e isso Nietzsche, entre outros filósofos, já havia anunciado (veja-se, por exemplo, *Humano, demasiado humano*, ou *Aurora*, ou ainda *Gaia Ciência*). Talvez não se trate de propor, em qualquer campo de conhecimento que seja, um pensamento orientado pela idéia da busca das origens e dos fundamentos, mas, como queria Nietzsche, trata-se de investigar as proximidades, pois “a realidade mais próxima, aquilo que está em torno e dentro de nós, começa pouco a pouco a mostrar cores e belezas e enigmas e riquezas de significado, coisas essas com que a humanidade antiga sequer sonhava”¹.

Na mesma perspectiva, Michel Foucault² apontou a necessidade de o pensamento “demorar-se” na singularidade daquilo que acontece, sem que nossa ansiedade exija idéias e propósitos finais. As proximidades de Nietzsche são as minúcias de Foucault: minúcias de um saber que já não busca as claras manhãs da origem, pois que estas pertencem aos deuses; trata-se antes de buscar os começos históricos, e estes são “baixos”, estes contêm erros; estudá-los, considerá-los em nossas investigações e práticas significa perseguir a heterogeneidade daquilo que imaginávamos tão certo e tão de acordo consigo mesmo. Significa levar em consideração as variações, as diferenças, que existem a partir de nossos próprios corpos; significa tratar das relações de força nos diversos momentos históricos de uma determinada formação social ou mesmo de um determinado campo, como o pedagógico; significa compreender os diferentes sentidos históricos que são dados a nossas opções morais, a nossos ideais, a nossas concepções de liberdade, de aprendizagem, de ensino, de educação

Os artigos desta edição de *Educação & Realidade* trazem algumas discussões importantes para justamente desconfiar de nossas certezas já tão periclitantes. Em “Didática e currículo: questionando fronteiras”, o primeiro texto deste número, Antônio Flávio Barbosa Moreira propõe que os educadores rompam as muralhas dos guetos em que por vezes se confinam: a que, afinal, remetem os estudos de Didática e a que remetem os estudos de Currículo? Permaneceria a divisão entre um campo que “pensa” e outro que “faz”; haveria um lugar para o “conteúdo” e outro para a “forma”? Segundo o autor, é mais produtivo descrever e compreender a crise em que se encontram, tanto a teoria curricular como a teoria relativa à Didática — aquela, criticada por distanciar-se do cotidiano escolar; esta, em alguns casos, vivendo até a ameaça de ser eliminada da formação de professores —, entendendo que também essas subáreas da educação devem ser vistas como “discursos”, ou seja, como “um sistema de possibilidades que torna um campo de conhecimento possível”.

Isso conduz Antônio Flávio — e os leitores e leitoras — a entender os discursos sobre Currículo e Didática como construções sociais e, portanto, his-

tóricas, da mesma forma que abre possibilidades para se pensar diferente do que vem sendo pensado nessa área: o autor propõe a não especialização, ou seja, propõe que as fronteiras entre Didática e Currículo se rompam. O ponto de partida é compreender que não haveria, a rigor, uma ciência da educação e que, dessa forma, Didática e Currículo não constituiriam campos científicos, e sim estariam referidos a processos muito específicos de produção do conhecimento, considerando que a pedagogia é atividade política e prática ao mesmo tempo. Para concluir, o autor expressa a idéia de que é possível e desejável uma interlocução, um programa de interferência entre essas duas sub-áreas, de modo a socializar saberes que ficam em geral restritos a grupos de especialistas. O centro desse processo de negação das fronteiras seria a própria prática, a atividade social de docentes que estão na escola e de pesquisadores dos dois campos, uma prática permanentemente informada pelo debate teórico.

No ensaio “Curriculum, disciplina y objetividad: Heidegger y las consecuencias del giro lingüístico”, Mariano Ismael Palamidessi parte de dois temas centrais do pensamento contemporâneo, ligados ao que se convencionou chamar de “virada lingüística”: o questionamento da filosofia da consciência (e, pois, do sujeito essencial e soberano) e a retomada do signo como referência básica para a construção social dos sentidos (ou seja, a compreensão da linguagem como formadora das coisas ou das “realidades”). A seguir, traz para o debate a contribuição da filosofia heideggeriana a respeito da linguagem, da objetividade e dos fundamentos do pensar. Essa é a base sobre a qual o autor propõe, de um lado, que se pense a educação como disciplinamento da objetividade e da subjetividade e, de outro, que sejam questionados os fundamentos metafísicos da prática pedagógica.

Rigorous e claro em sua argumentação, Mariano Palamidessi nos brinda com uma síntese do pensamento de Heidegger sobre a necessidade de o pensamento liberar-se de categorias metafísicas como as de sujeito como essencialidade, de conhecimento como reflexo, de verdade como adequação e da própria categoria de fundamento. Trata-se, segundo o filósofo alemão, de entender a verdade como processo histórico e de assumir que a tarefa do pensamento é promover a “desestabilização das objetivações”. A partir dessa reflexão, Mariano nos conduz a repensar, por exemplo, as representações metafísicas da chamada “teoria crítica” (e, portanto, da “pedagogia crítica”), em direção a um tipo de investigação que contemple os “elementos terrestres”, finitos e provisórios, das coisas e dos sentidos. Compreender a linguagem não como reflexo da realidade, nem como representação, no sentido metafísico, mas como prática histórica, é um modo de questionar, nesta era da técnica, todo o tipo de instrumentalização e esvaziamento da própria linguagem e do Ser. Do ponto de vista do discurso pedagógico, pode-se, a partir desses pressupostos, indagar se as teorias do currículo não poderiam ser analisadas como técnicas de governar a linguagem e o pensamento sobre a prática de educar. Ou, então, se a educação

não poderia ser considerada antes uma forma muito particular de organizar e dar sentido à realidade, do que propriamente de “ensinar a realidade”. Contra todo o tipo de fixidez e certezas estáveis, o artigo de Palamidessi expõe, finalmente, que talvez a opção pelos caminhos incertos da experiência seja nossa única e rica possibilidade de “humanidade”.

Em “Manual de auto-ajuda para intelectuais da Educação. Sessenta maneiras de responder à pergunta: ‘O que fazer após a orgia?’”, Sandra Mara Corazza oferece uma série de instruções práticas e de base científica para responder à angustiante questão “o que fazer?”, daqueles que hoje investigam a cultura e a educação numa perspectiva pós-estruturalista. Sandra selecionou textos de dois grupos de autores: de um lado, clássicos do discurso pós-moderno, como Jean Baudrillard e Jean-François Lyotard; de outro, autores que operam “uma prática analítica educacional”, por exemplo: Tomaz Tadeu da Silva, Alfredo Veiga-Neto e Valerie Walkerdine, entre outros. De certa forma desconstruindo os textos desses autores, Sandra elabora um guia provisório cujo material não é comentado nem interpretado no artigo: como ela mesmo escreve, seria contraditório fazê-lo, pois que não se trata de, ao modo moderno, procurar os não-ditos ou as unidades de obras e autores. Bastam, portanto, os títulos de cada fragmento, os quais orientarão leitores e leitoras.

Cuidadosamente justificada a opção por esse tipo de construção textual, tem-se ao longo do artigo uma montagem de excertos que, de alguma forma, complementam-se entre si. O manual propõe, só para citar alguns exemplos, que nos orientemos pelo ponto de vista delirante, transformemos a teoria em uma “coisa estranha”, pratiquemos a “filosofia infantil da sutileza”, trabalhe-mos o luto da perda do sujeito e do “nós” moderno, acompanhemos a queda da metafísica, nos relacionemos de forma agonística com alunos e alunas, critique-mos a educação humanista e liberal e a lógica da pedagogização, não separe-mos os bons dos maus, abracemos as “possibilidades imaginativas da Educação” como ‘ciência gaia’, nos consideremos em permanente luta, nos perguntemos sobre tudo o que é suprimido ou ignorado nos discursos hegemônicos, superemos a ambição teleológica, subordinemos a epistemologia à política. Irônico, divertido, ácido, sobretudo lúdico, o texto de Sandra Corazza traz, como ela mesmo diz, “respostas históricas porque demasiado humanas e humanas porque demasiado históricas”.

Numa perspectiva distinta dos artigos anteriores — mas que certamente pode manter com eles um possível e saudável diálogo —, “A produção do conhecimento e a ação pedagógica”, de Ademir José Rosso, Fernando Becker e José Erno Tagliaberi, propõe uma discussão sobre as relações entre atividade e conhecimento, na prática pedagógica. Fundamentados na perspectiva construtivista piagetiana, os autores mostram como uma ação efetiva é sempre acompanhada da reflexão, não sendo algo meramente material ou externo mas, sim, progressivamente, ação interiorizada. Os três professores questionam mo-

delos de ensino baseados na transmissão passiva daquele que sabe, em direção àquele que ignora, e defendem um trabalho que promova e amplie as formas de conhecer dos alunos e alunas, a partir daquilo que estes estruturam na sua experiência vivida. O professor, nesse processo, é personagem fundamental: sua habilidade primeira será “gerar perturbações ou desafios que possibilitem ao aluno *entrar* no objeto, interagindo profundamente com ele”.

Marcos Rodrigues da Silva, em “Michael Matthehs e os compromissos epistemológicos e ontológicos do construtivismo”, defende que a epistemologia abraçada pelo construtivismo filosófico — basicamente as epistemologias propostas por Duhem, Quine, Kuhn e Lakatos, entre outros — sustenta-se em duas teses centrais: a de que o conhecimento científico é sempre histórico e jamais absoluto; e a de que as conseqüências disso são decisivas para o projeto construtivista — a defesa do anti-realismo, do subjetivismo, do instrumentalismo e do relativismo. Segundo o autor — sempre fundamentado nos escritos de Michael Matthews —, uma teoria “se origina na atividade mental sobre os objetos, na medida em que estes são considerados construções mentais e, portanto, reais”. Decorre daí a necessidade do “ativismo subjetivista”, que sustenta a concepção pedagógica desse pensador. Para Matthews, o relativismo construtivista está vinculado ao subjetivismo epistemológico, segundo o qual o conhecimento é sempre um produto humano e histórico. Para concluir, Marcos Rodrigues da Silva diz que, se nossas construções teóricas nos permitem ler o mundo e se é preciso lutar contra todos os dogmatismos, há que dedicarmos atenção ao fato de que, em contrapartida, há um papel regulador desempenhado pela cultura ou pela “realidade”, da mesma forma que, considerando uma das principais responsabilidades dos educadores, o tratamento da tradição científica não pode simplesmente ser descartado.

O último dos artigos deste número, de João Paulo Pooli, intitulado “Decifra-me ou te devoro — a excelência do objeto pela construção do argumento”, tem como centro de atenção a questão do método nas pesquisas acadêmicas. Tomando como mote a ordem dada pela esfinge ao mitológico Édipo — “Decifra-me ou te devoro” —, o autor diz que a esfinge dos pesquisadores, hoje, é uma sociedade que os questiona e que lhes exige, ao contrário do que sucedeu a Édipo, a própria formulação do problema. Questionando os inumeráveis manuais de metodologia, o autor do artigo mostra o quanto esses materiais fazem a simplificação de conceitos complexos — como os de epistemologia, formação de conceitos, etc. —, ao mesmo tempo que propõem a rigidez do método. No artigo, recorre-se a autores como Edgar Morin (sobre a necessidade de a investigação ser flexível e permitir que se apreenda a diversidade dos fenômenos) e Gaston Bachelard (sobre o espírito científico que espera o fracasso do método, já que o fracasso faz produzir o novo), para defender a multiplicidade dos olhares nas Ciências Sociais e a reorganização do método (ou dos métodos), de modo que possamos romper tanto com o absolutismo filosófico quanto com o

relativismo sociológico. Finalmente, o autor diz que seu intento é apresentar o problema da operacionalidade de uma investigação que contemple as diferentes configurações sociais, sem deixar de mostrar, limpidamente, de que modo se constroem essas mesmas configurações e o próprio método de tratá-las.

Deixamos com nossos leitores e leitoras a provocação destes artigos em que os colaboradores de *Educação & Realidade* depositam o resultado de suas investigações, leituras e sobretudo indagações, as quais falam sem cessar de um tempo já batizado de pós-moderno ou pós-metafísico, e no qual misturam-se saberes e teses extremamente contraditórios entre si. Eu diria que, no conjunto, os artigos desta edição, bem como as dissertações e teses cujas sùmulas se encontram na segunda parte da revista, nos incitam a sacrificar inúmeros pontos de partida estáveis e tranquilizadores — como o do soberano e livre sujeito do conhecimento, ou o de nossa plena e segura identidade, ou ainda o dos conceitos e personagens venerandos e intocáveis em que por vezes nos prendemos —, para mergulhar no questionamento de nossa vontade de saber e, ao mesmo tempo, como propõe Foucault, imaginar que é possível pensar diferente do que pensamos.

Rosa Maria Bueno Fischer
Editora

Notas

1. Citação de NIETZSCHE, *apud* VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p. 175.
2. Veja-se, principalmente, o texto “Nietzsche, a genealogia e a história”, in: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992, p. 15-37).