



# A DIDÁTICA E AS EXPERIÊNCIAS DE SALA DE AULA:

## uma visão pós-estruturalista

Alfredo Veiga-Neto

**RESUMO - *A Didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista.*** A partir de um ponto de vista que se coloca “de fora” do enquadramento iluminista, este artigo discute as diferenças e as limitações dos dois principais paradigmas segundo os quais, há várias décadas, vêm se articulando os discursos pedagógicos que tratam da Didática — o paradigma tecnicista e o paradigma crítico. Isso não é feito com o objetivo de apontar suas falhas ou suas inconsistências, mas para que, mostrando aquilo que têm em comum — justamente a aceitação das metanarrativas básicas da Modernidade — sirvam de contraste às possibilidades que advêm de uma perspectiva pós-estruturalista. Ao dispensar aquelas metanarrativas e ao assumir o caráter discursivo da realidade, a crítica pós-estruturalista coloca tudo sob “suspeita”, submetendo até ela mesma ao constante escrutínio daquilo que diz e pensa; assim sendo, trata-se de uma hipercrítica que amplia e radicaliza a ação política. Disso resultam consequências epistemológicas e pedagógicas importantes, que podem contribuir para novos entendimentos acerca de nossas práticas educacionais em sala de aula, sem o que será mais difícil, senão impossível, alterá-las no sentido de torná-las mais justas e produtivas.

**Palavras-chave:** *Didática, Crítica pós-estruturalista, Tecnicismo, Teoria Educacional Crítica.*

**ABSTRACT - *Didactics and the classroom experiences from a post-structuralist point of view.*** From a post-structuralist point of view, this paper discuss the differences between the two modern paradigms in which the modern pedagogic discourses are framed — the “technicism” and the criticism. This is done in order to show what they have in common and as a contrast in relation to the new educational possibilities of the post-structuralism. Taking for granted the discursive “character” of reality, the post-structuralist criticism puts itself under suspect and, so, it enlarges and radicalizes our political practices. The epistemological and pedagogical results of this perspective are very important to understand and to change our pedagogic practices.

**Key-words:** *Didactics, Post-structuralist Criticism, Technicism, Critical Educational Theory.*

Quando me propus a escrever um texto sobre as relações entre a Didática e as experiências de sala de aula, ocorreu-me que essa é uma questão da qual vem se ocupando o discurso pedagógico desde quando Comenius escreveu sua *Didactica Magna*. Ou mesmo até antes dele, intelectuais e educadores do porte de Ramus e Vives — para citar apenas dois nomes aos quais a Modernidade deve boa parte de sua “inteligência” — já se ocupavam, ainda que de modo menos sistemático, em pensar as relações entre a teoria daquilo que denominavam “arte de ensinar” e o que acontecia nas situações concretas quando um professor se colocava frente aos alunos.

Dada a persistência dessa questão — isso é, dado que essa questão circula no campo pedagógico há mais de trezentos anos —, que se poderá dizer de novo que não seja um simples comentário daquilo que há tanto tempo já vem sendo dito? Afinal, quando alguém se lança na tarefa de preparar um texto não o faz senão tendo em mente que vai dizer coisas ainda não ditas, que vai fazer relações ainda não feitas, que vai estabelecer uma seqüência argumentativa ainda não estabelecida. E, certamente, esse tem sido o caso desde que inúmeros pedagogos, psicólogos, sociólogos, filósofos, etc. vêm tratando, há séculos, das relações entre a Didática e a sala de aula.

Assim, se quero ter uma mínima originalidade, minha tarefa não é simples. Vou procurar me desincumbir dela abordando não propriamente as relações entre os saberes didáticos e a sala de aula, mas sim abordando o que o discurso pedagógico diz sobre aquelas relações. Em outras palavras, não me ocuparei diretamente das aproximações, distanciamentos e desníveis entre aquilo que *se diz* — como *devem ser* o ensino, a sala de aula, as práticas pedagógicas, etc. — e aquilo que *se faz* — como *são mesmo* esse ensino, a sala de aula, as práticas pedagógicas, etc. Mas me ocuparei em fazer uma análise daquilo que *se diz sobre* aquelas aproximações, distanciamentos e desníveis. Apesar de isso ter importância teórica, aqui não me estenderei muito nessa análise; mas me valerei dela na medida em que ela pode funcionar como um elemento de contraste, como uma alavanca que me permitirá apresentar e discutir uma outra perspectiva — à qual podemos denominar pós-estruturalista. Essa outra perspectiva não só abre novas possibilidades de reavivar o hoje enfraquecido *ethos* kantiano da crítica permanente (Simons, 1995; Kiziltan et al., 1993), como tem funcionado como uma plataforma a partir da qual têm sido feitas análises muito produtivas sobre o campo educacional (Veiga-Neto, 1994, 1995; Silva, 1994, 1995).

Tendo em vista a extensão e a natureza de um texto como este, minha análise será bastante resumida e até mesmo, talvez, pareça superficial. Mas me contentarei se conseguir mostrar algumas limitações e alguns paradoxos em que se aprisionaram os amplos paradigmas segundo os quais vem sendo tratada pelo discurso pedagógico; nas últimas décadas, a questão da Didática e das experiências de sala de aula. E me contentarei mais ainda se conseguir mostrar as possibilidades analíticas e políticas que a perspectiva pós-estruturalista traz para as

relações entre, de um lado, aquilo que se sabe, se diz e se quer e, de outro lado, aquilo que se faz.

Feitos esses esclarecimentos iniciais, vamos a uma primeira pergunta: “*de onde sair?*”.

Nenhum de nós, quando começa a ler este texto e a pensar sobre ele, sai do ponto zero. E, mais do que isso, comparando-nos uns aos outros, cada um de nós sai de um ponto diferente. Isso é assim porque todos carregam, cada um e cada uma, a sua história pessoal. Cada indivíduo, na sua singularidade, é o produto transitório de sua própria história e, nesse sentido, cada um personifica o cruzamento de inúmeras práticas discursivas e não discursivas às quais vem se expondo desde sempre. Dada a variabilidade infinita de combinações possíveis entre essas práticas, cada um de nós é único enquanto sujeito. A questão então não é só que somos biológica e sociologicamente singulares, senão é que somos também historicamente singulares. O resultado disso é que cada um de nós constrói a realidade de uma maneira um pouco diferente da realidade construída pelos demais e, desse modo, vê as coisas do mundo de maneira sempre peculiar.

Agora, uma segunda pergunta: “*Que há de novo?*”. Este texto não pretende anunciar grandes novidades. O que mais pretendo fazer é contribuir para a reflexão sobre as relações implicadas no título do texto. Certamente, colocar minhas reflexões não significa *ensinar* o que penso saber; também não significa *trazer fórmulas* para orientar meus leitores e minhas leitoras sobre como devem pensar e agir; e também não significa convencê-los e convencê-las sobre as verdades do meu discurso. Bem ao contrário, o que quero é colocar meu discurso em intersecção, isso é, cruzando com outros discursos. O que quero dizer é que “trazer minhas reflexões” significa que estaremos frente a várias situações possíveis: nossos pensamentos andarão juntos aqui, entrarão em colisão ali adiante ou mesmo habitarão mundos diferentes.

Quando eu digo que pretendo contribuir para uma reflexão, é preciso fazer mais três alertas.

O primeiro alerta: a minha contribuição é interessada, ou seja, quando se colocam em circulação e discussão determinadas maneiras de entender, analisar e criticar o mundo, isso é feito também para que daí se tirem vantagens. Numa perspectiva ética, digamos, reprovável, a vantagem pode ser a colonização intelectual que eu possa querer fazer sobre meus leitores.

Mas peço que me leiam com mais benevolência, pois a vantagem pode, também, derivar da própria discussão que se trava em torno desses entendimentos, dessas análises e dessas críticas sobre o mundo. Ao falarmos sobre alguma coisa e ao ouvirmos o que os outros têm a dizer sobre isso, articulamos melhor nossa razão e melhoramos nossas maneiras de entender, analisar e criticar o mundo.

O segundo alerta decorre do primeiro alerta: refere-se ao fato de que, além de interessada, esta será uma reflexão provisória. Ou talvez seja melhor dizer:

será uma reflexão inacabada, uma reflexão que não coloca ponto final em nada, mas que, mesmo dando algumas respostas, cria muitas outras perguntas. Um dos meus interesses é exatamente esse: dar algumas respostas e criar outras perguntas.

O terceiro alerta refere-se ao fato de que as questões que pretendo trazer para a reflexão se situam num campo de pensamento diferente daquele em que a grande maioria de nós, educadores, fizemos nossa formação. Essas questões situam-se num campo no qual poucos de nós estamos acostumados a nos movimentar; e, assim sendo, elas representam um desafio. Esse campo de pensamento diferente vem sendo articulado nas últimas décadas e pode ser denominado tecnicamente de condição *pós-moderna* ou *pós-estruturalista*.

Então, resumindo, vou conduzir meu texto dentro desse novo campo. Um vez que andaremos por outros territórios talvez pouco familiares, tudo isso poderá causar alguma perturbação, algum desconforto.

Dito isso, já estou entrando propriamente nas reflexões que há pouco prometi trazer.

Suponho que, ao lerem o título deste texto, muitos pensaram mais ou menos assim: “será que inventaram algum novo método didático, ou será que se vem de novo com aquela conversa de dizer que estamos sempre atrás de uma receita-de-bolo, com aquela conversa de nos acusar de que sempre queremos fórmulas prontas?”; “o que se pretende dizer de novidade sobre a Didática?”; “que será que vai ser dito sobre experiência de sala de aula que ainda não se saiba?”; “será que se vem de novo com aquela história de que devemos educar sujeitos críticos, preparar cidadãos, conscientizar os alunos?”; “como alguém que não vive a minha realidade vai querer me dizer como é a realidade do meu trabalho, do meu salário, da minha sala de aula...?”.

É fácil ver que, de alguma maneira, essas perguntas recapitulam aquilo que se pode chamar de os dois grandes paradigmas pedagógicos ou educacionais: o *tecnicista* e o *crítico*. No nosso País, eles foram dominantes e concorrentes, tanto no discurso quanto nas práticas educacionais. Talvez simplificando um pouco, vou tentar caracterizar cada um deles. Certamente essa caracterização que farei, a seguir, não constitui novidade para ninguém que vem acompanhando o discurso pedagógico das últimas décadas em nosso país.

De um lado, o paradigma tecnicista faz do processo de ensinar e aprender uma questão fundamentalmente técnica e, portanto, uma questão interna à escola. Que quero dizer com isso? Quero dizer, por exemplo, que quando o professor ou a professora saem da sala de aula é para, no máximo, ir até a Psicologia, em busca de conhecimentos sobre como a criança pensa, aprende, sente, se movimenta, amadurece, se comporta assim por diante. A partir desses conhecimentos psicológicos, organizam-se técnicas de ensino-aprendizagem mais *eficientes*, pois a escola é vista como uma máquina de ensinar conteúdos.

Como sabemos, um ramo mais suave do tecnicismo diz que a escola deve

também ensinar atitudes e valores. Claro que, em nenhum caso, nesse paradigma, a escola é chamada de máquina... Mas não tenho dúvida de que ela é pensada e tratada como se fosse uma máquina...

Continuando com a metáfora da máquina, podemos dizer que a Didática é uma das caixas de ferramentas dessa máquina; talvez a caixa de ferramentas mais importante. Cada técnica de ensino é uma ferramenta, a ser usada para melhorar o funcionamento da máquina, isso é, para levar o maior número de alunos e alunas a aprender mais coisas em menos tempo, com menos esforço e incomodando menos o professor e a professora. No paradigma tecnicista, a Didática não vai muito além disso: orientar o mais eficiente e eficazmente o fazer pedagógico. E muitas vezes a Didática é vista como um conjunto de “receitas de bolo” que permitam que os alunos e as alunas aprendam de modo independente, ou seja, que a máquina trabalhe cada vez mais sem a intervenção direta do professor ou da professora.

Ao dizerem que o paradigma tecnicista vê a escola como uma máquina e a Didática como um conjunto de ferramentas, os críticos a esse paradigma querem desqualificar o tecnicismo atacando-o naquilo que pensam ser seu coração: os métodos e as técnicas de ensino. Então, ao quererem destruir esse suposto coração, esses críticos não só jogam fora a água do banho da criança, mas jogam fora, também, a banheira com a criança dentro. Com isso, cria-se uma situação estranha e pouco inteligente: fica-se com a impressão de que o processo de ensino-aprendizagem não tem e não precisa ter seus próprios métodos, suas próprias técnicas. Quantos de nós não sente hoje algum constrangimento quando fala em *técnicas de ensino, eficiência, autoridade do professor*, como se essas coisas não existissem ou não devessem existir no nosso trabalho docente?

Mas, conforme espero ir deixando claro daqui para diante, esse meu comentário não deve ser visto nem como um elogio nem como uma condenação ao paradigma tecnicista. Esse meu comentário só quer salientar que aquilo que existe de mais problemático com o tecnicismo não são os métodos e as técnicas, mas o papel que o tecnicismo atribui aos métodos e às técnicas. Isso não significa que métodos e técnicas sejam entidades neutras. Ao contrário, justamente porque não o são é que sempre é possível desenvolver e aplicar métodos e técnicas a serviço de outras alternativas sociais e políticas. Isso significa, então, que se pode até mesmo condenar o paradigma tecnicista — ou qualquer outro, se for o caso —, mas manter salvos métodos e técnicas.

O paradigma tecnicista faz dos métodos e das técnicas o instrumento de manutenção do *status quo* social exatamente porque a Educação não é vista numa dimensão política mais ampla. Por isso, esse paradigma é o paraíso para as mentes conservadoras. Para os conservadores, a estrutura econômica e social está bem; se, em algum momento ou em algum lugar, essa estrutura não estiver bem, a escola nada tem com isso. Ou, no máximo, a escola deve se tomar mais

eficiente, ensinar mais conteúdos, ter mais qualidade para atender melhor as demandas sociais.

Do outro lado, o paradigma crítico faz do processo de ensinar e aprender uma questão fundamentalmente política e, portanto, uma questão que extravasa a escola. Nesse paradigma, o professor e a professora saem obrigatória e constantemente da sala de aula para buscar compreender o que é a escola, quais as relações entre essa instituição e o mundo social, econômico, político, cultural em que ela se situa. O paradigma crítico é o paradigma da desconfiança, da suspeita (Forquin, 1993). Seu compromisso é com a transformação das relações econômicas e sociais. Assim sendo, o paradigma crítico se identifica com os movimentos políticos progressistas.

Um conceito muito importante nesse paradigma é o de ideologia como falsa consciência, ou consciência invertida, ou consciência mascarada por interesses. Assim, a ideologia não permitiria que vissemos o mundo de modo correto. Uma outra noção também central, no paradigma crítico, é a oposição entre dominadores e dominados. Assim, o professor e a professora críticos são aquelas pessoas que procuram enxergar e levar seus alunos e alunas a enxergarem corretamente como é o mundo. Esse seria o primeiro passo no sentido de superar, através do ato de ensinar, as relações de dominação que escravizam.

No paradigma crítico, a Didática é entendida num sentido muito mais amplo do que uma simples caixa de ferramentas. É claro que aí as técnicas de ensino ainda podem ser consideradas importantes por alguns. Mas, nesse paradigma, antes de se preocuparem com isso, os professores e as professoras têm de perguntar sobre outras coisas: os seus papéis sociais, as condições sociais e econômicas de seu trabalho, os objetivos políticos embutidos nos conteúdos que ensinam, a dimensão política de suas práticas em sala de aula, o currículo oculto que essas práticas carregam, e assim por diante.

Como sabemos, nesse mesmo paradigma crítico se articularam as chamadas Teorias da Reprodução, segundo as quais a escola reproduz as relações sociais mais amplas. Nas vertentes marxistas — lembremos de Althusser — a escola é um aparelho que reproduz a estrutura de classes porque ensina valores e modos de pensar que são próprios da classe dominante; nesse caso, o processo de reprodução social se dá diretamente pela via econômica. Nas vertentes não-marxistas — lembremos de Bourdieu e Passeron — a escola reproduz porque usa os códigos que são das classes dominantes, de modo que mantém à sombra as classes subalternas; nesse caso, o processo de reprodução social se dá fundamentalmente pela via cultural (Silva, 1992).

Seja como for, as Teorias da Reprodução dizem que a escola é uma máquina que reproduz as relações sociais, com todas as suas assimetrias e injustiças. Por isso mesmo, as Teorias da Reprodução têm sido tão atacadas, uma vez que tirariam as esperanças de mudarmos a sociedade pela via escolar. Alguns passaram a falar, então, em *resistência*, isso é, a escola não apenas como aparelho de

reprodução mas também como lugar de resistência a essa reprodução social. E isso reacendeu as esperanças nas possibilidades transformadoras da Educação.

Relembrar tudo isso não significa que eu vá optar, na minha argumentação, nem pelo paradigma tecnicista nem pelo paradigma crítico. Essa olhada panorâmica sobre essas duas correntes educacionais teve por objetivo acentuar as diferenças entre elas e lembrar a que projetos de sociedade elas mais se vinculam. Na verdade, minha intenção é, a partir de agora, sair desses paradigmas e olhá-los de fora. Ao olhar de fora esses dois paradigmas, não procurarei detectar seus erros, não procurarei saber onde falham. É verdade que vou criticá-los, mas não propriamente porque esses paradigmas estejam errados, ou porque eles não tenham produzido resultados positivos, etc. Não é isso que estará em jogo na minha crítica. O que estará em jogo, nesse tipo de crítica que podemos chamar de pós-estruturalista, é a possibilidade de ver de maneira diferente aquilo que todos pensavam já ter visto. E, vendo de maneira diferente, ver outras coisas que outros até então não tinham visto. E, no caso específico, ver que ambos, o paradigma tecnicista e o paradigma crítico, estão ancorados nos mesmos pressupostos inventados pelo Iluminismo, esse amplo movimento cultural eurocêntrico que se articulou nos últimos três séculos. Vendo que ambos têm as mesmas raízes, que ambos são irmãos, veremos que ambos são prisioneiros da mesma lógica iluminista que vem sustentando as relações de dominação e injustiça ao longo dos tempos modernos.

Como posso fazer essa crítica pós-estruturalista do paradigma crítico, isso é, de um paradigma que já é, ele mesmo, crítico?

Vejam um exemplo. Como funciona a crítica dentro do paradigma educacional crítico? A essa pergunta podemos responder que o pensamento educacional crítico ataca a pedagogia tecnicista porque essa não politiza o ato de ensinar e aprender. Em contrapartida, o pensamento crítico advoga para si mesmo a tarefa de politizar o ato de ensinar e aprender, que por sua vez significa conscientizar o aluno acerca de como é a realidade do mundo e acerca de suas reais condições nessa realidade. O professor crítico e a professora crítica dizem que podem fazer isso porque se consideram capazes de terem acesso às realidades realmente reais, ou, como diria o filósofo, ter acesso às verdades verdadeiramente verdadeiras...

O caminho para isso é a reflexão e a discussão. Em Pedagogia, por exemplo, fala-se no método dialógico, em que professores e alunos podem se “desideologizar” juntos. Aí as palavras-chave são: *conscientizar*, *superação*, *libertar*, *diálogo*.

A crítica pós-estruturalista é diferente. Ela é mais radical do que a crítica anterior que, por motivos práticos, vou chamar de *tradicional*. A crítica pós-estruturalista é diferente porque põe em questão a própria possibilidade de se ter acesso à realidade do mundo. Mas não porque essa realidade esteja muito escondida ou mascarada. Para a crítica pós-estruturalista, não se tem acesso à

realidade do mundo simplesmente porque não existe uma *realidade do mundo*, mas sim múltiplas configurações por nós construídas, às quais chamamos realidade do mundo e às quais damos sentidos muito variados. Então, talvez seja mais correto dizer que, para o pós-estruturalismo, não entra em jogo se existe mesmo isso que chamamos de *realidade do mundo*.

Para o pós-estruturalismo, perguntar se fora de nós existe mesmo uma realidade única, uma totalidade mais ou menos estável, é uma questão metafísica. Numa perspectiva pós-estruturalista, não entra em jogo pensar sobre uma suposta realidade do mundo simplesmente porque o que interessa é o sentido que damos para as coisas que estão no mundo; e só podemos dar sentido por meio da linguagem. E, porque vivemos desde sempre mergulhados num mundo de linguagem, tomamos a linguagem de modo natural, não problemático, transparentemente. Esquecemos que mais do que mediadora, a linguagem constitui, ela cria, a nossa relação com o mundo e conosco mesmos. Mais do que mediatizar, isso é, intermediar ou representar para nós o que é o mundo, a linguagem constrói o mundo. Talvez seja melhor dizer que a linguagem constrói o que interessa do mundo, isso é, constrói os sentidos que damos ao mundo. Então, isso que dizemos ser a realidade do mundo — que estaria fora de nós e à qual se teria acesso graças ao correto uso de nossa racionalidade — não passa de uma construção de nosso pensamento. E essa construção é feita pela linguagem.

Se não existe mesmo uma realidade fora e independente de nós à qual se teria acesso pelo bom uso da razão, da inteligência, também não existem verdades estáveis. As verdades são sempre estabelecidas a partir de acordos tácitos ou explícitos. Assim, mais importante do que dizer que *isso* é verdadeiro, talvez seja perguntar por que se diz que *isso* é verdadeiro. Em outras palavras, perguntar quais foram os acordos que declararam que *isso* é uma verdade.

Mas aí é preciso ter algum cuidado. Quando digo que não existem verdades estáveis, não quero dizer que, então, também não existem mentiras... É claro que há mentiras. É claro que se pode mentir. Quando eu sei, por exemplo, que João assassinou Pedro mas digo que não sei quem assassinou — ou quem foi assassinado —, eu estou mentindo. Vejamos um outro exemplo: quando eu, como administrador da coisa pública, digo que não posso atender a tal ou qual demanda popular, mesmo sabendo que poderia fazê-lo, estou mentido ou, no mínimo, usando de subterfúgios ou de simulacros.

Vamos sair, agora, desse rápido e simplificado exercício filosófico colocado pelo pós-estruturalismo, e voltemos para o campo educacional, para ver o que decorre de tudo isso, em termos práticos.

Um ponto que é especialmente importante para nós, professores e professoras comprometidos, em maior ou menor grau, com mudanças sociais, é que desaparecem os dois conceitos que estão na base do paradigma educacional crítico: a *ideologia* e a *conscientização*. Talvez seja melhor dizer que esses conceitos desaparecem pelo menos na forma segundo a qual são entendidos pelo pensa-

mento crítico tradicional.

Assim, como para o pós-estruturalismo não existe um lugar estável da realidade e da verdade, aí também não há sentido em falar em ideologia como mascaramento dessa realidade. De maneira similar, como o sentido que damos à realidade do mundo e como toda a verdade são construções discursivas, não existe uma consciência, uma grande e definitiva consciência. Dessa maneira, desaparece a noção de conscientização como caminho para um entendimento ou uma compreensão melhor, mais verdadeira, mais de acordo com aquilo que, no paradigma crítico, se chamava de realidade do mundo.

Mas se desaparecem as noções de ideologia e de conscientização, desapareceria a dimensão política de nossas ações? Desapareceria a dimensão política do ato de ensinar?

Ao contrário, o que o pensamento pós-estruturalista vai fazer é radicalizar e ampliar a prática política (Simons, 1995). Como isso é possível? Como isso se dá?

Como se sabe, a crítica tradicional tem uma base onde se agarrar, isso é ela sabe como é e como deve ser o mundo. A crítica tradicional identifica e fixa os inimigos, e contra eles se arma e combate. E combate em nome daquilo que ela mesma diz que deve ser o mundo. Quantos de nós já não notamos que o pensamento crítico é orgulhoso de suas certezas? Quantos de nós já não notou que muitas vezes essas certezas o tornam um pensamento totalitário ou, no mínimo, autoritário? Quantos de nós mesmos, enquanto professores e professoras — seja em sala de aula, seja em nossas lutas políticas — já não agimos assim? Já não praticamos essa crítica soberba, cheia de certezas?

A crítica pós-estruturalista — sabendo que não há uma base onde se agarrar — é sempre móvel e inquieta. A crítica pós-estruturalista — sabendo que não existe *o que é e como deve ser o mundo*, mas que existem apenas *declarações* sobre o que é e sobre como deve ser o mundo — pergunta à crítica tradicional de onde ela tirou tudo aquilo que ela diz sobre *como é e como deve ser* o mundo. Como sempre a crítica tradicional responde que derivou suas teorias a partir de pressupostos universais, a crítica pós-estruturalista — justamente porque não aceita de graça os pressupostos universais que o Iluminismo inventou — dá as costas à crítica tradicional. Por isso a crítica pós-estruturalista é uma crítica da hiperdesconfiança, da hiper-suspeita, é uma crítica da crítica e, assim sendo, ela é tão incômoda...

Mas exatamente por ser tão desconfiada é que ela é uma crítica que amplia o político. Por que estou dizendo que a crítica pós-estruturalista amplia o político, quando alguns dizem exatamente o contrário, isso é, que o pensamento pós-moderno é desmobilizador, é pessimista? Vejamos qual é meu argumento.

A dimensão política se estabelece na arena das discussões, dos argumentos e contra-argumentos, da negociação e dos acordos. Ora, já referi que a construção da realidade é uma construção discursiva da realidade. Por outro lado, os

discursos se estabelecem naquela arena de discussões, argumentos, contra-argumentos, negociações e acordos. Disso tudo resulta que nossas construções e nossos entendimentos do que seja a realidade se dão necessariamente numa dimensão política. Tudo sendo resultado de acordos discursivos, tudo é político. O ser humano não é um ser biológico e social e econômico e psicológico e político; isso é, não há uma dimensão política *ao lado* das demais dimensões. O político não é uma dimensão a mais, senão que o político atravessa constantemente todas as demais. Isso se dá de tal maneira que até o acesso que temos a nós mesmos está determinado pelo político. Eu não posso ser um sujeito social, sem ser um sujeito político; eu não posso ser um sujeito ético, sem ser um sujeito político; eu não posso ser um sujeito epistemológico — isso é, eu não posso nem mesmo pensar ou falar sobre o mundo ou sobre mim mesmo — sem ser um sujeito político<sup>1</sup>. Talvez com exceção do biológico — que afinal está mais ligado às bases naturais — no humano tudo o mais se estabelece politicamente.

E tudo sendo político, tudo pode e deve ser questionado. Esse questionamento permanente não promete nos levar a um estágio final. Até porque não existe um lugar último nem um tempo final para a liberdade e para a felicidade permanentes. O pós-estruturalismo nos mostra que essa é uma invenção idealista, na qual embarcaram muitos iluministas aos quais tanto devemos: Rousseau, Voltaire, Kant, Marx, Gramsci e vários outros.

Mas dizer que não existe esse estágio final não significa dizer que nós vamos cruzar os braços. Ao contrário, para o pós-estruturalismo, uma vez que jamais chegaremos a um ponto de repouso, a luta é constante e para sempre. A liberdade e a felicidade não estão num lugar, mas estão na possibilidade de permanentemente pensar, criticar e tentar mudar — dia a dia, hora a hora — o que é dito sobre o mundo e o que é feito no mundo.

É por isso que costumo chamar uma crítica assim, tão radical e ampliada, de *hipercrítica*. Mas, apesar de radical e ampliada, a prática da hipercrítica exige uma postura de humildade intelectual. Que quero dizer com isso?

A *humildade intelectual* significa que cada um tem sempre de voltar a crítica para si próprio; tem de perguntar de onde tirou o que pensa ser suas verdades. A humildade intelectual significa uma constante insatisfação e desconfiança acerca do que se diz, acerca do que se sabe, acerca do que se pensa saber e acerca do que se pensa sobre aquilo que se faz, que se pratica na vida diária. Isso não deve ser confundido nem com fraqueza nem com pobreza intelectual. Ao contrário, essa é a própria fortaleza da crítica pós-estruturalista.

E, afinal, a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, como ficam a Didática e as experiências de sala de aula, tema central deste texto e em torno do qual estou me movendo? Que se pode dizer de novo sobre isso?

Essa pergunta admite duas respostas complementares. A seguir vou tentar resumir tais respostas e, com isso, vou me encaminhando para o fim.

A primeira resposta se situa no plano epistemológico e já foi praticamente

dada. Frente às perguntas “a Didática não é sempre a mesma?” e “as experiências de sala de aula não são sempre as mesmas?”, eu respondo que não! Ou melhor, eu diria que a questão é outra! Numa perspectiva pós-estruturalista, não há sentido pensar no que é *mesmo* a didática, no que é *mesmo* uma experiência de sala de aula. O que interessa é pensar de que maneira eu, de que maneira cada um de nós, professores e professoras, se relaciona com essas coisas, como cada um vê e compreende essas coisas. Como vimos, numa perspectiva pós-moderna ou pós-estruturalista — e note-se que, para efeitos práticos, estou usando essas duas palavras (pós-modernismo e pós-estruturalismo) como sinônimas —, não interessa perguntar sobre a essência de algum conceito, algum fenômeno. A noção de que algo deva ter uma essência não passa de uma construção idealista. O que interessa é saber como vemos esse algo e de que maneiras falamos sobre esse algo.

Sempre poderemos pensar — e praticar — de uma maneira diferente qualquer coisa. Isso vale para a Didática e vale para as nossas experiências de sala de aula. Então sempre haverá novidades a serem construídas, sempre haverá maneiras diferentes de ver e conduzir nosso trabalho em sala de aula. Eis um exemplo que o pós-moderno nos oferece: a sala de aula pode ser vista de maneiras bem mais sutis do que a crítica tradicional nos ensinou a ver. Ela nos ensinou a ver a sala de aula como uma arena em que, acima de tudo, se dá o embate entre dominadores e dominados, entre opressores e oprimidos. Mas será que não é possível ver outros recortes? Outros recortes que passem pelas questões de gênero — quais são os gêneros, como eles se distribuem, como se constroem, como se modificam nos meus próprios alunos? Não é possível ver os recortes que passam pelas questões étnicas? E pelas questões religiosas? E pelas questões das idades dos atores com quem nós nos envolvemos? Vejam que se abrem infinitas combinações que correm juntas e não se subordinam a uma única categoria nem a uma única racionalidade. Não que o pós-moderno seja irracional. O que parece problemático para a crítica pós-estruturalista é a noção de uma Razão única, de um sujeito único, inscritos numa totalidade única.

Além dos exemplos que já discuti, vou buscar mais um no *slogan* que vem, há anos, servindo de emblema para a política educacional municipal da cidade de Porto Alegre. Trata-se da expressão *escola cidadã*, fio condutor que se insere num trabalho mais amplo em que se engajou uma administração progressista que pretende desenvolver ações que resgatem a cidadania, especialmente das camadas populares do município. Por estranho que possa parecer, lembro que essa expressão pode ser usada até mesmo numa perspectiva tecnicista, sem maiores problemas, pois o que me impede de pensar que preparar tecnicamente uma criança é preparar um futuro cidadão para uma sociedade técnica? Isso estará correto desde que eu pense que é válido tecnicizar a sociedade. É claro que não era isso que estava na cabeça das pessoas que inventaram esse fio condutor para o sistema municipal de educação, em Porto Alegre. E nem é isso que

está na minha cabeça, quando eu me refiro a essa expressão. Mas temos de admitir — como nos ensinam os lingüistas e os filósofos da linguagem — que não há nada na palavra *cidadão* — ou seja, não há uma essência conceitual — que nos diga de antemão que cidadão é alguém consciente de seus direitos e deveres. Da mesma maneira, não há uma essência conceitual nas palavras *consciente*, *direito* e *dever*.

Num sentido mais amplo, não há qualquer essência conceitual em nenhuma palavra, em nenhuma expressão, pois a rigor as palavras não correspondem a coisas, objetos, fenômenos do mundo. As palavras não fixam nenhum sentido. As palavras têm história; mas não estou falando só da história de que nos fala a Filologia: de onde se originaram as palavras, quais os radicais latinos, gregos, etc. Falo da história múltipla de todos os dias, das pequenas diferenças em que as palavras são usadas, em cada grupo humano, em cada cultura, em cada faixa etária, em cada ambiente, etc. As palavras não são estáveis: elas dependem sempre de outras e de mais outras; elas dependem dos discursos em que se localizam.

Não basta apenas pronunciar uma palavra, um *slogan*, para garantirmos um sentido ao que dizemos. É preciso falar sobre as palavras; é preciso discursarmos sobre o nosso próprio discurso. Talvez o exemplo mais atual e direto disso a gente tenha na expressão *qualidade total*. Quem de nós não vem há anos dizendo que a Educação deve ter mais qualidade, que seja completamente qualificada, ou que tenha até mesmo uma qualidade total? Ainda que isso fosse dito numa perspectiva crítica e progressista, nada impediu que essa mesma expressão esteja sendo usada num sentido tão diverso, tão conservador, re-significada que foi por essa ideologia perversa que chamam de neoliberalismo.

A segunda resposta àquela pergunta se situa no plano pedagógico. O que a perspectiva pós-estruturalista pode nos oferecer de novo sobre a Didática e sobre as experiências de sala de aula, além de tudo aquilo que eu já comentei, é a compreensão de que ambas são construções, são invenções culturais bem datadas e localizadas. A data e o local foram a Europa pós-renascentista, colonialista, branca, judaico-cristã, machista e elitista. Mas essa é uma longa história e não há como entrar aqui em detalhes<sup>2</sup>.

O que, agora, é mais importante a salientar é que a Didática é um tipo de saber que foi criado para ordenar e disciplinar e que, portanto, atendeu à necessidade de um novo tipo de poder que se estabelecia no mundo moderno. Assim sendo, a Didática não surgiu como resultado de uma evolução histórica do conhecimento humano, como resultado da inteligência de alguns educadores que teriam descoberto os princípios de ensinar melhor. Isso não quer dizer que homens como Ramus e Comenius não eram inteligentes; não é isso que está em questão. O que se coloca é que por volta do século XVII estavam dadas as condições mínimas e necessárias — a que chamamos de *condições de possibilidade* — para que se instaurasse um novo tipo de saber. Esse novo tipo de saber

viria organizar de modo muito especial a aprendizagem das crianças, preparando-as para um novo tipo de sociedade, um novo tipo de economia, uma nova cultura, um novo tipo de indivíduo (Narodowski, 1994).

Junto com isso, temos a invenção da própria sala de aula moderna. Isso que nos parece tão natural e eterno, tão lógico e necessário — a sala de aula, estruturada por idade, por nível de maturidade, por assunto a ensinar e aprender —, é uma invenção recente, que não tem mais de quatrocentos anos. É uma máquina, e portanto é uma instituição que coloca em ação os discursos da Didática, os discursos pedagógicos, os discursos sobre a infância e sobre o currículo, e assim por diante. Tudo isso andou e continua andando junto.

Se não havia essas coisas até os séculos XVI e XVII não era porque a Humanidade não tinha sido suficientemente inteligente e madura para se dar conta delas. Não havia essas coisas na forma como hoje existem simplesmente porque elas não tinham sido necessárias para as sociedades até então.

Saber que isso foi assim tem bem mais do que apenas uma importância acadêmica. Penso que a lição mais relevante que podemos tirar dessa nova maneira de compreender a Didática, a Pedagogia, a escola, a sala de aula, etc. é a seguinte: esses saberes e essas instituições se originaram para criar um tipo de sociedade na qual os indivíduos se tornassem capazes de se autogovernarem. Mas para que se autogovernem e ajam como sujeitos modernos, esses indivíduos têm de ser educados disciplinarmente. Isso significa dizer que para vivermos como sujeitos modernos temos de internalizar e automatizar as restrições, as contenções, as regulações, as limitações de que a sociedade necessita. Como vários autores pós-estruturalistas têm argumentado, a escola é a principal máquina encarregada dessa tarefa (Larrosa, 1994; Gore, 1994).

Assim sendo, mesmo no paradigma educacional crítico nós somos prisioneiros das coerções da Educação e da Escola, na forma como elas estão hoje organizadas. Enquanto estivermos apegados aos princípios iluministas que estão na base tanto das coerções que nos escravizam quanto do discurso pedagógico moderno (mesmo que seja ele crítico), não teremos possibilidade nem de repensar nem de refazer radicalmente os nossos saberes pedagógicos e as nossas ações práticas enquanto professores e professoras. E, pior do que isso, não teremos, enquanto cidadãos, como alterar os arranjos sociais, econômicos e políticos que nos subjugam.

Estamos vivendo, hoje no Brasil, um momento histórico que me parece particularmente sombrio e ameaçador. O avanço do autoritarismo, da mentira e da imoralidade públicas demonstra a incapacidade de resistência e uma certa pobreza nas propostas alternativas que se gestaram segundo a matriz do pensamento crítico e progressista. Isso tem sido assim quer se fale no campo educacional, no campo econômico, no campo moral e assim por diante.

Seguindo muitos outros autores, penso que boa parte disso resultou da própria lógica iluminista que está na base tanto do pensamento conservador quanto

do pensamento progressista. Enquanto procurarmos entender e modificar nosso mundo a partir dessa mesma lógica, isso é, enquanto quisermos nos suspender do chão puxando para cima os cordões de nossos próprios sapatos, não sairemos do lugar.

O que a hiper-crítica pode nos oferecer não é uma solução mágica para tudo isso, mas é, pelo menos, um melhor entendimento sobre esse estado de coisas e, certamente, sobre as possibilidades e limites de nosso próprio trabalho docente. Além disso, a hiper-crítica pode nos oferecer algumas alternativas que não se amarrem no próprio paradigma iluminista que tem nos mantido prisioneiros e prisioneiras.

### Notas

1. Isso abre uma dificuldade não trivial ao papel fundacional que o pensamento moderno deu à Epistemologia. Para uma revisão dessa questão — que tem grande importância filosófica e educacional —, vide Popkewitz (1991, 1994) e Walkerdine (1995).
2. Para uma revisão dessa questão, vide Varela & Alvarez-Uria (1992) e Narodowski (1994).

### Referências Bibliográficas

- FORQUIN, J.-C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GORE, J. M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, T. T. (org.). *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.9-20.
- KIZILTAN, M. Ü.; BAIN, W. J. & CAÑIZARES, A. Condições pós-modernas: repensando a educação pública. In: SILVA, T. T. *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p.205-232.
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (org.). *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.35-86.
- NARODOWSKI, M. *Infancia y poder: la conformación de la Pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique, 1994.
- POPKEWITZ, T. S. *A political sociology of educational reform: power/knowledge in teaching, teacher education and research*. New York: Teachers College Press, 1991.
- \_\_\_\_\_. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.173-210.
- SILVA, T. T. O adeus às metanarrativas educacionais. In: \_\_\_\_\_. (org.). *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.247-258.
- \_\_\_\_\_. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, A. J. (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. P. 245-260.
- SIMONS, J. *Foucault and the political*. London: Routledge, 1995.

VARELA, J., AVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n.6, 1992. p.68-96.

VEIGA-NETO, A. J. Foucault e Educação: outros estudos foucaultianos. In: SILVA, T. T. (org.). *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.225-246.

\_\_\_\_\_. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: \_\_\_\_\_ (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p.9-56.

WALKERDINE, V. Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño: la inserción de Piaget en la educación temprana. In: LARROSA, J. (ed.). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta, 1995. p.79-152.

Este texto foi apresentado na abertura do Seminário Nacional *A Didática e o fazer pedagógico*, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, em março de 1996.

Alfredo Veiga-Neto é professor do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Endereço para correspondência:

Av. José Bonifácio 505/501.

90040-130 - Porto Alegre - RS.

E-mail: [veigato@portoweb.com.br](mailto:veigato@portoweb.com.br)

hp: <http://www.ufrgs.br/faced/alfredo>