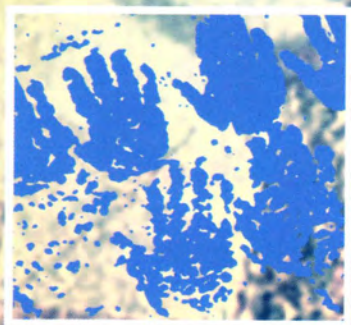




EDUCAÇÃO & REALIDADE

v.26 n.2



**PEDAGOGIA,
DOCÊNCIA
E CULTURA**

JUL/DEZ 2001

Educação & Realidade - v.26, n.2, jul/dez 2001

publicação semestral da FAGED/UFRGS

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Reitora: *Wrena Panizi*

Faculdade de Educação

Diretora: *Merion Campos Bordas*

Editora

Rosa Maria Bueno Fischer

Comissão Editorial Executiva

Dagmar F. Meyer (DEC), Luis Armando Gandin (DEBAS),

Malvina Dorneles (DEE), Margareth Schäffer (DEBAS),

Nadja Hermann (DEBAS)

Conselho Editorial

Ana Mae Tavares Barbosa, Antônio Flávio B. Moreira, Antônio

Nóvoa (Portugal), Antonio Joaquim Severino, Clarice Nunes,

Guacira Lopes Louro, João Wanderley Geraldi, José Mário

Pires Azanha, Jorge Larosa Bondia (Espanha), Luciola

Licínio C. Paixão Santos, Luis Cláudio de Figueiredo, Maria

Alice Nogueira, Mariano Narodowski (Argentina), Mário

Osório Marques, Victor Vincent Valla

Consultores ad hoc

Tomaz Tadeu da Silva, Sandra Mara Corazza, Liliana Alicia

Cohen, Cleci Maraschin, Alex Branco, Maria Izabel

Edelweiss Bujes

Revisão

Tânia Cardoso de Cardoso, Gisela Schrader de Oliveira e

Rosa Maria Bueno Fischer

Bibliotecária Responsável

Maria Amália P. M. Ferlini

Produção Visual

Central de Produções/FAGED/UFRGS

Projeto Gráfico

Aldaneir Areias

Editoração Eletrônica

Aldo L Jung

Capa

Vera Lúcia Gliese

Citação, na contracapa, extraída de NIETZSCHE, Friedrich.

O anticristo. In: _____. *Obras incompletas*. São Paulo:

Novacultural, 1996, p. 404.

Assinatura e números avulsos

Pedidos de assinatura devem ser enviados, juntamente com cheque cruzado em nome de *Educação & Realidade*, para

Revista *Educação & Realidade*

Faculdade de Educação/UFRGS

Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, sala 901

90046-900 – Porto Alegre – RS – Brasil

Assinatura para 2001 (02 números) R\$ 30,00

Assinatura para 2001 e 2002 (04 números) R\$ 60,00

Número Avulso R\$ 17,00

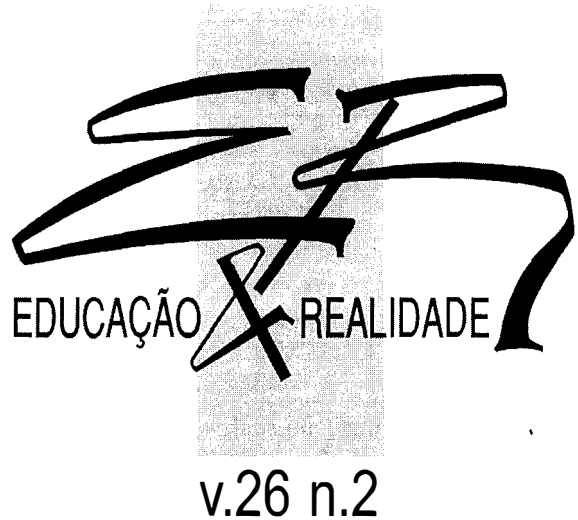
Para o exterior, Via aérea

Assinatura para 2001 (02 números) US\$ 35,00

Assinatura para 2001 e 2002 (04 números) US\$ 70,00

JUL/DEZ 2001

**PEDAGOGIA,
DOCÊNCIA
E CULTURA**



Educação & Realidade - v.1, n.1 (fev. 1976). Porto Alegre:
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de
Educação, 1976-

Semestral. Anual de 1976 a 1978. Trimestral de 1979 a 1985.
Índices de Autores e Assuntos: v.4, n.1 (1976/79)

ISSN 0100-3143

1. Educação - Periódicos. I Universidade Federal do Rio Grande
do Sul. Faculdade de Educação.

CDU 37(05)

Fontes Indexadoras Nacionais

Bibliografia Brasileira em Educação. INEP/MEC
Boletim do Centro de Documentação. IESAE/FGV
Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas
Sumários de Educação. Faculdade de Educação/USP
Sumários de Periódicos em Educação. Faculdade de Educação/USP

Fontes Indexadoras Estrangeiras

Boletín de Resúmenes Analíticos/Bulletin of Analytical Abstracts/ Bulletin de
Résumés Analytiques. CRESAL/UNESCO, Caracas.
Clas-Citas Latinoamericanas en Sociología, Economía Y Humanidades. CICH/
UNAM, México.
IRESIE - Índice de Revistas en Educación Superior y Investigación Educativa.
CEUTES/UNAM, México.
LAPTOC (Latin American Periodicals Tables of Contents)

Revista Educação & Realidade
Faculdade de Educação/UFRGS
Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, 9º andar
90046-900 - Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (0xx51) 3316 3268
Fax: (0xx51) 3316 3985
e-mail: educreal@edu.ufrgs.br
<http://www.ufrgs.br/faced/setores/revista>



v.26 n.2

C O N T E N T S S U M Á R I O

Editorial

5

Editorial

Pedagogy, teaching and culture

Notes for the pedagogy of the 21st
century: From the post-modern debate
to a new pedagogical humanism

Joan Soler

11

Pedagogia, docência e cultura

Apuntes para la Pedagogia del siglo
XXI: del debate postmoderno a un
nuevo humanismo pedagogico

Joan Soler

The emancipated subject in the critical
pedagogies

Maria Manuela Alves Garcia

31

O sujeito emancipado das pedagogias
críticas

Maria Manuela Alves Garcia

Teacher identity in a teacher education
program for adult education

**Julio Emílio Diniz Pereira, Maria
da Conceição Pereira**

51

Identidade docente e formação de
educadores de jovens e adultos

**Julio Emílio Diniz Pereira, Maria
da Conceição Pereira**

Cultural citizenship and the formation
of teachers

Cristina Carvalho

75

Cidadania cultural e formação de
professores

Cristina Carvalho

Vigotsky, Piaget: a formação do
conhecimento e a cultura

Juan Delval

89

Vigotsky, Piaget: la formación del
conocimiento y la cultura

Juan Delval

Interdisciplinarity as solidarity: challenge to teachers' education Carmen Lúcia Bezzerra Machado, Maria Aparecida Bergamaschi, Marlene Ribeiro, Eliane Ribeiro Pardo	127	Interdisciplinaridade como solidariedade: desafios à formação de professores Carmen Lúcia bezzerra Machado, Maria Aparecida Bergamaschi, Marlene Ribeiro, Eliane Ribeiro Pardo
Interview with Jean Hébrard Carmem Craidy	157	Entrevista com Jean Hébrard Carmem Craidy

RESENHA CRÍTICA

Between tradition and cultural translation: the production of teacher identities among German-Brazilian protestants Maria Isabel Edelweiss Bujes	167	Entre a tradição e a tradução cultural: a produção das identidades docentes entre os teuto-brasileiro-evangélicos Maria Isabel Edelweiss Bujes
--	------------	--

DISSERTAÇÕES E TESES

Abstracts of dissertations and theses PPGEDU/UFRGS	179	Súmula de dissertações e teses PPGEDU/UFRGS
--	------------	---

Os artigos publicados em *Educação & Realidade* — no que se refere a conteúdo, correção lingüística e estilo — são de inteira responsabilidade dos respectivos autores e autoras.



26(2):5-9
jul./dez. 2001

EDITORIAL

Pedagogia, docência e cultura

“Não sabemos para onde estamos indo” – assim escreve Eric Hobsbawm, no último parágrafo de seu monumental *Era dos extremos*. O historiador, após quase 600 páginas que varrem com sabedoria nosso breve Século XX, conclama: não é razoável seguir *ad infinitum* com o que vimos fazendo de nossas vidas e sociedades até aqui – “o futuro não pode ser uma continuação do passado”¹. De um lado, é preciso de alguma forma entender que as forças que fizeram os últimos três séculos continuam vivas; e foram elas que nos ensinaram a lógica do “mundo conquistado, desenraizado e transformado pelo titânico processo econômico e tecnocientífico do desenvolvimento do capitalismo”. De outro, é essa mesma sociedade, assim constituída, que se vê ameaçada de implosão, justamente porque muito do que herdamos do passado se vê perdido, inalcançado e inalcançável, porque sequer conhecido, muito menos valorizado. Então, o que seria fazer uma vida, uma sociedade, uma cultura, uma educação, diferentes do que fizemos até aqui, reconhecíveis não pelo que continuaram do passado ou deste presente que questionamos, mas por sua força criativa, performativa, genuinamente recuperadora do espaço público, afirmadora da política como atividade de criação e experimentação, como nos ensina Hannah Arendt, em *A condição humana*?

Num tempo em que as palavras de ordem e pensamento são a diferença, o pensamento singular, a desconstrução da escritura, a ordem e a desordem do discurso, a alteridade, o paradoxo epistemológico, a insuficiência das

¹ HOBSBAWM, Eric. *A era dos extremos*. O breve século XX. 1914-1991. São Paulo: Cia. das Letras, 1995, p. 562.

metanarrativas, e tantas outras, vemo-nos diante de um debate angustiado e ao mesmo tempo instigante e profícuo, sobre certeza, verdade, universalidade, razão – debate que está diretamente relacionado às nossas práticas sociais, econômicas, culturais, políticas e, claro, educacionais também. Estou falando aqui de uma ordem social (mundial) que não nos orgulha, que exige a mudança radical de rumos, e ao mesmo tempo falo de como nossos modos de pensar, acadêmica e cientificamente, trouxeram para o centro das discussões – e para a pauta de nossas pesquisas e estudos – o questionamento de explicações fáceis e certeiras, harmônicas e esquemáticas. É nesse fogo cruzado que hoje vivemos e pensamos, que somos alunos e professores, adultos, jovens e crianças, homens e mulheres, trabalhadores de todos os fazeres e matizes O que é verdade para nós? De que verdades vive o nosso tempo? A que verdades não nos cansamos de nos agarrar, temerosos de que elas (junto com nós mesmos) nos escapem?

Nietzsche, em *Vontade de potência*, escreveu que a verdade é o tipo de erro sem o qual uma certa espécie de vida não teria como sobreviver. Em *Crepúsculo dos ídolos* e em tantos outros textos, o filósofo não se cansou de dizer que é preciso expulsar a idéia de verdadeiro mundo ou mundo verdadeiro (em oposição a um mundo aparente), aquele mundo prometido aos sábios, aos devotos e aos virtuosos, mas para sempre inalcançado e inalcançável, para sempre desconhecido. Nietzsche postula que se abandone a separação entre mundo aparente e verdadeiro, que não suspeitemos contra a vida, a vida aqui e agora, pois é esta que existe e é a ela, mesmo trágica e terrível, que precisamos dizer, como o artista dionisíaco, um sonoro *sim*, buscando algo além de meras promessas de consolo e redenção.

Trocando em miúdos: este editorial, redigido para apresentar os textos e autores que fazem o volume 26, número 2 de *Educação & Realidade*, começa com essa série de idéias talvez um pouco desconexas mas, penso, um tanto similares à perplexidade vivida neste nosso tempo, e finalmente introduz o primeiro artigo – “Apuntes para la pedagogia del siglo XXI: del debate postmoderno a un nuevo humanismo pedagógico” –, dos espanhóis Joan Soler e Conrad Vilanou. Os autores oferecem aos leitores e leitoras um providencial balanço histórico das perspectivas teóricas dos últimos séculos, especialmente do século XX, percorrendo inúmeras pedagogias vigentes em nossos dias: a perene, a performativa, a hermenêutica, a pós-estruturalista, a construtivista, a crítica e a pedagogia da investigação-ação, imaginando que seja possível um saber pedagógico novo, refundado na perspectiva interdisciplinar, no pensamento complexo e, “sem medo de ser feliz”, orientado pela melhoria da educação e do próprio gênero humano. Por que não? Nossos colaboradores espanhóis, com Marx, Freud e Nietzsche, também suspeitam da solidez e brilho dos vários discursos pedagógicos e seu pretenso mundo de plena racionalidade. Fazem um excelente apanhado de todos esses discursos (o performativo, o hermenêutico, etc) e de como estes vêm marcando nossas práticas escolares e nossas investigações acadêmicas, a partir da produção de pensadores como

Hegel, Heidegger, Dewey, Lyotard, Gadamer, Foucault, Derrida, Piaget, Adorno, Kuhn. O “novo humanismo” anunciado apóia-se em Morin e também em Arendt, e propõe que nos ergamos sobre os ombros dos gigantes (os grandes pensadores? Figuras e histórias não narradas de nós mesmos?) , para ver um pouco mais de luz nestes tempos de escuridão.

Maria Manuela Alves Garcia, em “O sujeito emancipado das pedagogias críticas”, aprofunda um desses discursos, o da pedagogia crítica, bem conhecido entre nós. A partir do pensamento de Foucault e de Deleuze, Maria Manuela analisa alguns discursos pedagógicos críticos e progressistas que circularam entre estudiosos e agentes da educação no Brasil das décadas de 80 e 90 – por exemplo, Paulo Freire e Dermeval Saviani, entre outros. Os conceitos foucaultianos de discurso, poder e sujeito e o conceito deleuziano de devir permitem que a autora descreva com seriedade e rigor um pouco dos discursos da pedagogia crítica, de modo a demonstrar que eles se constituem antes de tudo como práticas, mistos de poder-saber e de técnicas que produzem cotidianamente subjetividades escolares, didáticas, pedagógicas. Assim, pedagogias que defendem a produção de sujeitos plenamente engajados, auto-centrados, conscientes, coerentes, críticos, responsáveis, autônomos, etc etc, veriam a educação predominantemente como o lugar da iluminação, da humanização, da superação das injustiças sociais, dadas de modo especial pelo aparato científico e pelas práticas de auto-reflexão e de conscientização nelas operadas e agenciadas. Sobretudo, segundo a autora, trata-se de discursos que propõem a humanização dos indivíduos, supondo que nesse processo estes terão acesso à sua “humanidade essencial”.

A seguir, Júlio Emílio Pereira e Maria da Conceição Fonseca, em “Identidade docente e formação de educadores jovens e adultos”, operando com vários conceitos aprendidos de alguns desses discursos pedagógicos debatidos nos dois artigos anteriores, discutem o tema da identidade profissional docente, a partir de uma investigação empírica junto a educadores de jovens e adultos, da Universidade Federal de Minas Gerais. Estão em jogo nesse texto os sentimentos de inferioridade, incapacidade e mediocridade, associados fortemente ao trabalho do professor, ao mesmo tempo que a experimentação da prática docente como descoberta da complexidade da educação e da própria realidade social de jovens e adultos, tardiamente envolvidos com o ensino fundamental, por sua condição econômica e cultural. O incerto e o provisório da prática docente aparecem em cada depoimento dos professores monitores entrevistados para a pesquisa aqui relatada; mas, sobretudo, emerge aí a possibilidade de um profissional que problematiza a prática pedagógica cotidiana para além do espaço propriamente escolar.

O tema da docência é central também neste artigo de Cristina Carvalho: “Cidadania cultural e formação de professores”, em que a autora analisa a participação de alunos de História como estagiários numa exposição fotográfica de fatos históricos, na Assembléia Legislativa do Rio de Janeiro (1998-

2001), em que esses alunos monitoravam estudantes em visita ao evento. Perrenou e Nóvoa, entre outros pensadores da educação, orientam a análise dos dados da investigação comentada no artigo, para sustentar uma discussão sobre a formação do professor como aquela que não ocorre senão pelo conhecimento do outro e de nós mesmos, pelo enriquecimento das próprias experiências e pelo reconhecimento de que a aprendizagem escolar não se separa jamais do debate sobre as diferenças culturais, sobre o poder e ainda sobre a história.

Juan Delval traz para este número de *Educação & Realidade* um debate que não cessa de se fazer: a relação entre conhecimento e cultura, aliás, tratado também por Cristina Carvalho, como vimos acima. Delval escreve “Vigotsky, Piaget, a formação do conhecimento e a cultura”, acrescentando ainda mais elementos à polêmica sobre o trabalho de Piaget e de Vigotsky, quanto ao papel do ambiente social e cultural na constituição dos sujeitos, particularmente nos seus modos de conhecer, de aprender, de pensar. Delval mostra que para Piaget não existe jamais um desenvolvimento natural, independente da cultura, como alguns querem crer, opondo-o a Vigotsky, este, sim, ocupado com o cultural e o social. Segundo o autor deste artigo, Vigotsky apoiaria sua tese em uma série de dicotomias (natureza e cultura, conhecimento cotidiano e conhecimento científico, e assim por diante); e a base de suas teorias seria não somente a teoria marxista, mas sobretudo o pensamento de Durkheim. Já Piaget teria mostrado que, diferentemente de Vigotsky, não se pode confundir desenvolvimento histórico e ontogênese; da mesma forma, não interessam a Piaget os modos pelos quais o sujeito é moldado, mas os modos pelos quais ele constrói seus instrumentos de conhecimento. Ao leitor, à leitora, portanto, mais uma vez um debate que mereceria ser bem mais explicitado, bem mais problematizado em nossos dias: afinal, o que são “condições externas” ao conhecimento que o sujeito tem ou constrói? O que seria a tal “perspectiva do sujeito”, em oposição às chamadas “condições externas”? Como ver isso hoje, quando tantas transformações ocorrem no próprio entendimento (e prática) do que seja nossa vida interior, psíquica e privada e nossa vida pública, política, cultural?

“Interdisciplinaridade como solidariedade: desafio à formação de professores” – este é o título do artigo de Carmen Lucia Bezerra Machado, Maria Aparecida Bergamaschi, Marlene Ribeiro e Eliane Ribeiro Póvoa. As professoras fazem uma reflexão a partir de um trabalho interdisciplinar experimentado num curso de Pedagogia, com as disciplinas de Metodologia de Pesquisa e de Sociologia, História e Filosofia da Educação. Tendo optado pelo entendimento de interdisciplinaridade como solidariedade, as autoras tecem seu artigo também solidariamente, com excertos de textos produzidos pelas estudantes de Pedagogia, mostrando a fragilidade do conhecimento escolar feito por e a partir de fragmentos estanques, a partir de alguns eixos fundamentais: a educação entendida como formação, a articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão, a própria interdisciplinaridade, a solidariedade e a utopia – indignação diante da injustiça e da impossibilidade de humanização.

Por último – e, claro, não menos importante na composição deste número de *Educação & Realidade* –, temos uma entrevista exclusiva com o professor Jean Hébrard, da Escola Prática de Altos Estudos em Ciências Sociais, de Paris, que esteve em Porto Alegre para o IV Congresso de Estudos Luso-Brasileiros do História da Educação. A professora Carmem Craidy entrevistou seu ex-orientador sobre um tema muito caro ao estudioso (e a nós todos, do campo da educação, igualmente): a história da leitura e os conceitos de letramento e iletrismo. Conhecido por inúmeras obras escritas a quatro mãos com a historiadora Anne-Marie Chartier (como o livro *Discurso sobre a leitura*), Hébrard faz observações extremamente pertinentes às preocupações de nosso tempo, particularmente no Brasil, sobre a relatividade de conceitos como o de alfabetização, numa época em que adultos com nível superior de ensino se mostram completamente analfabetos em relação às novas tecnologias de informática, e quando muitos dos brasileiros, classificados como alfabetizados, não têm acesso à complexidade da cultura em que estão imersos. Para ele, a escola básica é ou deve ser, sobretudo, um lugar de experiência cultural, muito mais do que um lugar apenas devotado às fascinantes máquinas propiciadas pelas novas tecnologias. A literatura e a história por exemplo, para ele são absolutamente fundamentais na formação das novas gerações, independente de todo o acesso às múltiplas mídias de nosso tempo.

Para finalizar, temos a resenha do livro de Dagmar Meyer, *Identidades traduzidas*: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul, feita com esmero por Maria Isabel Edelweiss Bujes. Os principais conceitos utilizados por Dagmar são retomados pela resenhista, que pontua a contribuição dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais para a elaboração do livro, originalmente tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Como salienta Maria Isabel, Dagmar Meyer escreve um texto rigoroso, coerente nas escolhas teóricas e metodológicas, que se oferece aos leitores, sobretudo os estudantes de pós-graduação, como uma verdadeira “aula” em que são debulhados conceitos como os de gênero, raça, etnia, representação, identidade, plenamente mergulhados na análise empírica sobre a importância que tiveram as escolas elementares gaúchas na produção das representações da cultura teuto-brasileira, com suas fortes marcas – língua materna alemã, fé luterana, capacidade de trabalho, entre outras.

Mesmo não sabendo para onde estamos indo, como escreveu Hobsbawm, nós seguimos, como docentes, como pesquisadores, como interrogadores deste nosso novo século, com nossas verdades-erros sem as quais, neste momento, não teríamos como sobreviver. Que os artigos deste número aconteçam como inquietação e dúvida, bem mais do que como certeza e consolação.

Rosa Maria Bueno Fischer
Editora



APUNTES PARA LA PEDAGOGIA DEL SIGLO XXI:

del debate postmoderno a un nuevo humanismo pedagógico

Joan Soler e Conrad Vilanou

RESUMEN – *Apuntes para la Pedagogía del siglo XXI: del debate postmoderno a un nuevo humanismo pedagógico.* El balance del siglo XX situa el debate postmoderno y la crisis del discurso pedagógico como un punto de partida para analizar las perspectivas teóricas de la pedagogía en el umbral del siglo XXI. En el artículo se analizan las líneas del discurso pedagógico actual y se apuntan las distintas posibilidades de un futuro discurso pedagógico que, a pesar de la debilidad ideológica de nuestra época, puedan dar luz para la esperanza. La pedagogía perenne, la pedagogía performativa, la pedagogía hermenéutica, la pedagogía post-estructuralista, la pedagogía constructivista, la pedagogía crítica y la pedagogía de la investigación-acción aportan el caudal de reflexiones que permiten y obligan a plantear la necesidad de articular un nuevo humanismo pedagógico para el siglo XXI: una refundación que reconstruya el tronco común del saber pedagógico en una perspectiva interdisciplinar y que amplie el horizonte del objeto de conocimiento de la pedagogía en la perspectiva del pensamiento complejo, todo ello orientado a la mejora de la educación y a la mejora del género humano.

Palabras-clave: *historia de la Pedagogía, historia de la educación, filosofía de la educación, teoría de la educación, Pedagogía contemporánea.*

ABSTRACT – *Notes for the pedagogy of the 21st century: From the post-modern debate to a new pedagogical humanism.* The balance of the 20th century places the post-modern debate and the crisis of the pedagogical discourse as a starting point to analyse theoretical perspectives of education in the beginning of the 21st century. In this article, we analyse different views of modern pedagogical discourse and new possibilities of ideological perspectives on education. Perennial pedagogy, Performative pedagogy, Hermeneutic pedagogy, Post-structuralist pedagogy, Constructivist pedagogy, Critical pedagogy and the pedagogy of Action-research lead educational foundations to articulate a new pedagogical humanism for the 21st century: an interdisciplinary perspective with a wide view of pedagogical knowledge in the perspective of complex thought to improve education and people.

Key-words: *history of Pedagogy, history of Education, philosophy of education, theory of Education, contemporary education.*

Para algunos autores como Octavio Fullat la “Postmodernidad” – un tiempo de crisis y de incertidumbres – se inició el año 1900, fecha que coincide con la muerte de Nietzsche (Fullat, 2000, p. 335-393). Sin negar esta afirmación, nosotros añadimos que este tiempo de inestabilidades se agudizó al finalizar la Primera Guerra Mundial (1914-1918). En efecto, fue entonces cuando el mundo de la seguridad – «un mundo ordenado, con estratos bien definidos y transiciones serenas, un mundo sin odio» (Zweig, 2001) – se hundió de golpe: el nuevo siglo quería un orden nuevo, una nueva era. La educación – y en consecuencia la escuela – experimentó grandes transformaciones. La escuela del siglo XIX respondía a los planteamientos de un mundo autoritario que no estimaba a los niños o, en su caso, desconfiaba de los mismos. Así pues, el autoritarismo fue el lema de la escuela tradicional que se vio afectada por los aires renovadores de la Escuela Nueva, la época dorada de una Pedagogía que finalmente – y no sin oposición – entraba como materia disciplinar en la Universidad. La inseguridad del nuevo mundo – que había surgido después de cuatro años de guerra – demandaba el concurso de la Pedagogía, ciencia que en el siglo XIX se construyó racionalmente con la ayuda de la Filosofía y que, gracias al discurso científico del evolucionismo y del positivismo, alcanzó una dirección experimental. No hay duda posible: el año 1920 toda la Pedagogía había de ser – como proclamaban Lay y Meumann – experimental, por más que otros autores – Spranger en primer término – apostaron a favor de una pedagogía como *ciencia del espíritu* a fin de instaurar un mundo de valores espirituales que pudiese oponerse al vacío derivado de la transmutación nietzscheana y del nihilismo que siguió a la Primera Guerra Mundial.

A pesar de los esfuerzos para superar esta situación, el ambiente de crisis se agravó al finalizar la Segunda Guerra Mundial (1939-1945). La Pedagogía al ser manipulada ideológicamente por los regímenes totalitarios durante la década de los años treinta cayó en un profundo descrédito que ha perdurado durante la segunda mitad del siglo XX. Da la impresión como si la Psicología – con su pretendido discurso riguroso – hubiese pretendido suplantar a la Pedagogía. Además, la educación bajo la influencia de la Guerra Fría (1945-1989) se hizo cada vez más tecnológica. El lanzamiento del Sputnik (1957) puede considerarse un hecho que obligó a modificar la orientación de los sistemas educativos de los países occidentales en su lucha contra la Unión Soviética por el control del espacio, sin olvidar el impacto de las nuevas energías tecnológicas – el advenimiento de la era de la información– que siguió a la crisis del petróleo (1973). Por otra parte, el panorama se complicó a partir de los años setenta cuando se anunció la muerte de las ideologías, a manera de preludio del fin de la historia. Los vientos postmodernos estaban próximos y su incidencia en la educación se hizo notar cuando Lyotard en su obra *La Condition postmoderne* (1979) situaba la enseñanza bajo la perspectiva de la performatividad: después de la crisis de los relatos (*Bildung*) que habían otor-

gado sentido al proyecto moderno, el éxito y la eficacia pasaban a ser los únicos criterios de legitimidad del discurso pedagógico (Lyotard, 1984). En medio de este ambiente no ha de extrañar que una serie de circunstancias –la actualización de la filosofía de Nietzsche, el retorno a los presocráticos, las aportaciones del estructuralismo (Lévi-Strauss, Althusser, Godelier) y el trabajo arqueológico de Foucault – cambió el rumbo del pensamiento occidental que se mantenía fiel – como mínimo pedagógicamente hablando– a los sueños ilustrados. En realidad, los maestros de la sospecha (Marx, Nietzsche, Freud) ya habían demostrado que la brillantez del discurso pedagógico no era sólida y que por debajo del aparente mundo racional existía un caos vital. Por consiguiente, se confirma que la pretendida racionalidad que dirige el *telos* de la humanidad no es más que una pura ilusión que era preciso denunciar con fuerza.

EL DEBATE POSTMODERNO Y LA CRISIS DEL DISCURSO PEDAGÓGICO

Es obvio que la epistemología se resintió de esta situación hasta el punto que Popper enterró el año 1959 el concepto de “verificación” tan estimado por el Círculo de Viena y que después del segundo Wittgenstein (*Investigaciones filosóficas*, 1953) había perdido buena parte de su tradicional solidez. Poco después, con la aparición el año 1962 del libro de Kuhn *La estructura de las revoluciones científicas* – que incluía la noción de paradigma – se abrió una puerta hacia el relativismo y, lo que es más destacado, precipitó la crisis de una razón fuerte al señalar que la construcción paradigmática implica un proceso socio-histórico que demanda un consenso entre la comunidad científica (García Suárez, 1999; Pérez Ransanz, 1999).

Con independencia de estas consideraciones es obvio que los filósofos postmodernos franceses (Derrida, Foucault, Deleuze) desarrollaron aspectos que la fenomenología de Husserl no trabajó. Así surgieron nuevas nociones (“teatro”, “arqueología del saber”, “diferencia”, “diseminación”, etc.) que han acabado por afectar negativamente la pedagogía. De hecho, la postmodernidad implica una visión retrospectiva que trata de comprender el pasado como una unidad de principios estructurantes de manera que ofrece la posibilidad de tomar en consideración los resultados del análisis postestructuralista que, al cuestionar el orden cultural moderno ha permitido una comprensión más compleja de la sociedad y de la historia. En buena lógica este conjunto de factores provocó una auténtica revolución epistemológica que se acentuó todavía más con la divulgación de una batería terminológica extraída de la ciencia físico-matemática (indeterminación, caos, complejidad, etc.) que, finalmente, se ha instalado en el universo conceptual de las ciencias humanas hasta provocar situaciones paradójicas denunciadas desde algunos sectores científicos bajo la

acusación de verdaderas imposturas intelectuales (Bricmont y Sokal, 1999). Con todo, y después de los esfuerzos de la Teoría General de Sistemas y las teorías de la complejidad, menudean los intentos por reconceptualizar el saber educativo desde diferentes perspectivas: desde la dialéctica orden-desorden, desde el principio de la entropía, etc. escenarios propios de la Teoría del Caos.¹ Así se dio una visión comprensiva de muchas situaciones educativas – por ejemplo, el fracaso escolar – que no eran planteadas por las ciencias de la educación porque afectaban negativamente sus seguridades epistemológicas.

A la vista de lo que decimos resulta lógico que la idea de formación – basada en la tradición de la *Bildung* neohumanista – ya no puede ser un modelo universal válido para todos. «L'absence d'universaux est patente dans la pensée contemporaine de l'éducation», ha escrito Daniel Hameline (Hameline, 1997, p. 9). Así pues, se sospecha que la Pedagogía ha sido una construcción moderna que se ha configurado a manera de un gran relato. Justamente hay que reportar que la antropología y la pedagogía fueron dos disciplinas que surgieron en el siglo XVIII y que, según el esquema kantiano, se implican mutuamente al propiciar la educación. Vistas así las cosas se desprende que la Pedagogía ha sido un elemento esencial de la modernidad y que, por tanto, ha recorrido todo un itinerario histórico desde la gestación al socaire del neohumanismo alemán hasta su perversión – y manipulación política – en manos de los teóricos del totalitarismo que en lugar de liberar el género humano extendieron por doquier el horror y la opresión. De estos años de barbarie, los postmodernos – que han proclamado diversas veces la muerte de las ideologías y el fin de la historia – han concluido que no están justificadas las disputas, ni las controversias. Anunciada y consumada – como mínimo socialmente – la muerte de Dios, ya no hay lugar para el pasado (protología), ni tampoco para el futuro (escatología): vivimos instalados en la comodidad del *presentismo* postmoderno (Duch, 1997). Sin duda, la condición del individuo postmoderno es *el hombre sin atributos* que noveló Robert Musil, en la obra literaria que algunos consideran la primera novela del siglo XXI a pesar de estar escrita en el primer tercio del siglo XX.² Un ser, con ruinas a la espalda y el vacío como futuro, que no propone nada ni tampoco nada desea.

En último término la Pedagogía – un auténtico macrorelato moderno – ha sido objeto, a través del análisis postestructuralista, de una presión deconstructiva hasta el extremo que ha quedado diluida y fragmentada en el magma de las ciencias de la educación. El tiempo de las certezas y de las normas ha sido substituido – y aquí la filosofía de Heidegger ha ejercido una gran influencia – por un inagotable círculo hermenéutico que incluso abandona, en ocasiones, la búsqueda del sentido. Muchos de los que hoy se dedican a la reflexión pedagógica se sumergen, de acuerdo con el giro hermenéutico, en una tarea interminable de interpretaciones y reinterpretaciones. El giro lingüístico – que equipara pensamiento y narrativa – no ha hecho más que

consumar este proceso que ha colocado la pedagogía – una hija predilecta de la Ilustración – bajo la protección de la metáfora y de la literatura, o lo que es lo mismo, de las argumentaciones mitológicas (Lenzen, 1988, p. 73-95). No se puede olvidar que la pedagogía – una disciplina surgida en el contexto de la Ilustración – comenzó a caminar a través de las novelas de Rousseau, Pestalozzi, Campe y demás autores, a modo de una rapsodia que destacaba más las argumentaciones retóricas que las justificaciones epistemológicas. De manera, que actualmente se reivindica de nuevo este pasado rapsódico y literario del saber pedagógico que se transforma en un saber narrativo. La crisis de la modernidad – en última instancia, probablemente la postmodernidad no será más que un episodio de la misma historia moderna en su inexorable caminar hacia una época hipermoderna – ha propiciado la aparición de una nueva sensibilidad (la preocupación por temas olvidados en la modernidad como la ecología, el feminismo, el tercer mundo, las minorías, el nacionalismo, la solidaridad, etc.), a la vez que ha permitido la emergencia de nuevos imaginarios que tienen una inequívoca fuerza proyectiva y, por tanto, utópica (Colom y Mèlich, 1994; Postman, 1999).

LOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS EN EL CAMBIO DE SIGLO

Aunque el cambio de siglo nos ha brindado la posibilidad de efectuar diversos balances sobre la evolución de la educación en el siglo XX³, bueno será que apuntemos algunas de las líneas discursivas que se perciben en el panorama actual y que, a grandes rasgos y sin agotar otras posibles taxonomías, nos permiten establecer una clasificación en siete grandes corrientes – pedagogía perenne, pedagogía performativa, pedagogía hermenéutica, pedagogía postestructuralista, pedagogía psicológica, pedagogía de la investigación-acción, pedagogía crítica – que conforman la estela de la pedagogía en el inicio del siglo XXI que ofrece, ciertamente, un amplio abanico de posibilidades (Rodríguez Neira, 1999). A continuación comentaremos cada una de estas grandes perspectivas que se atisban a manera de diferentes posibilidades que permiten articular un discurso pedagógico que, a pesar de la debilidad ideológica de nuestra época, pueda dar luz para la esperanza.

La pedagogía perenne

Al margen de la disolución postmoderna del saber pedagógico, es evidente que desde la perspectiva de la filosofía perenne la Pedagogía mantiene un estatuto cuya raíz se alimenta de la tradición cristiana. En realidad, Jerusalén,

Atenas y Roma (es decir, la tradición monoteísta, la filosofía griega y los valores del cristianismo) configuran un *ethos* sobre el cual se levanta una pedagogía perenne que enfatiza el papel de la *persona*. Es obvio que pedagógicamente esta tradición fue cultivada por el neoescolasticismo (Willmann, Hovre) y que, después de la Primera Guerra Mundial, fue vivificado por un proceso que insiste en la idea de personalización de la formación humana (Romano Guardini, Edith Stein, Mounier, etc.). Un planteamiento que se aproxima – en tanto que destaca el papel de la persona en la relación educativa – a los fundamentos de una “pedagogía con rostro” que ha recibido la influencia de la filosofía de Levinas (Feixas, 1998; Duch, 2000; Quintana, 2001). Incluso, después del anuncio de la muerte del sujeto – herencia del estructuralismo que ha influido en el discurso postmoderno – la tradición de la filosofía perenne insiste en la viabilidad educativa de la idea de persona, planteamiento formulado – un tanto combativamente – por Winfried Böhm al grito de “el sujeto ha muerto, viva la persona” y que pretende recuperar los valores del personalismo (Böhm, 1998, p. 15-24).

Con relación a los aspectos doctrinales, la pedagogía perenne desea volver a unir el cultivo de la inteligencia y el ejercicio de la voluntad. Así pues, se quiere superar esta escisión con el retorno a la tradición aristotélica y tomista, de modo que la pedagogía perenne censura la separación que la modernidad estableció, desde Kant, entre el saber teórico y el saber práctico insistiendo en el carácter global e integral de la formación de la persona humana. Desde esta posición se lamenta la pérdida de la *unidad del saber* promovida por la racionalidad moderna que ha reducido el aprendizaje a una simple actividad productiva (*poiesis*) sin atender al sentido de acción (*praxis*). Para la pedagogía perenne la educación es una acción y no una actividad, cosa lógica si tenemos en cuenta que la diferencia entre acción y actividad se establece en función de la finalidad. Mientras la acción aspira a promover hábitos éticamente buenos, la actividad encuentra su fin en el producto, esto es, en alguna cosa extrínseca a la potencia formativa de la persona. En consecuencia, la educación es una acción formativa, ya que la formación es el nombre propio de la acción educativa en el que aprende. En este sentido, formación significa perfeccionamiento del discente, y por tanto el hecho de aprender ha de ser acción y no actividad, aunque la reiteración de ciertas actividades es imprescindible para el aprendizaje. A la vista de lo que hemos expuesto, podemos concluir que según la pedagogía perenne el valor educativo de un aprendizaje no se decide por la significación científica o cultural del saber que se aprende sino por su naturaleza formativa, más todavía si consideramos que la educación es una acción recíproca de ayuda al perfeccionamiento humano ordenado según la razón humana (Naval y Altarejos, 2000).

La pedagogía performativa

Después de la Segunda Guerra Mundial el pragmatismo confirió a la Pedagogía una orientación instrumentalista (Dewey) que encuentra su justificación en la eficacia pues todo se valora según las consecuencias que se desprenden de las actividades humanas. Esta situación se vio favorecida por las innovaciones tecnológicas aparecidas durante la Segunda Guerra Mundial con la cibernética (Wiener, 1948) y la teoría de la información (Shanon, 1949). Estas aportaciones incidieron en el rumbo de la Pedagogía que así daba entrada a conceptos como los de información, código, señal, entropía o *feed-back*. Además, la Guerra Fría (1945-1989) demandaba una educación cada vez más tecnológica de manera que la Pedagogía abandonó su origen filosófico. Esta orientación tecnológica – que fue defendida por Skinner (*The Technology of Teaching*, 1968) y narrada por él mismo en la utopía del *Walden dos* – no era más que el sueño optimista de una instrucción automatizada que parte de las máquinas (*teaching machines*) y que consuma la secularización de la Pedagogía que ve limitada así su dimensión metafísica, habida cuenta que lo educativo se revuelve en el plano de la pura inmanencia.

Esta visión tecnológica de la Pedagogía que se fundamenta en el planteamiento cibernético ha sido divulgada por Lyotard en *La Condition postmoderne* (1979) al defender la enseñanza por la performatividad, concepto que proviene de la filosofía del lenguaje (Austin). Para la pedagogía performativa – que ha consumado su éxito en la época de la crisis de las ideologías – todo se reduce al triunfo de la eficacia. Cuando ya no hay criterio de verdad – hoy la mayoría de científicos acepta la pluralidad de jerarquías –, todo queda reducido a una razón puramente instrumental. Se ha pasado de la noción moderna de la *Bildung* – entendida como ideal de formación humana – a una deformación performativa y, lo que es peor, a la legitimación del saber por la performatividad, es decir, por el utilitarismo. Un criterio de legitimación que, sospechosamente, coincide con las finalidades expresadas por las corrientes educativas neoliberales que se acogen a las tesis del pensamiento único.

La pedagogía hermenéutica

Frente al peligro que representa un mundo tecnológico que reduce la educación a una simple estrategia *performativa*, la pedagogía hermenéutica – que hunde sus raíces en la filosofía de Hegel, Schleiermacher, Dilthey, Spranger y Heidegger – nos ofrece la posibilidad de repensar la formación (*Bildung*) a la vista de la herencia del espíritu (*Geist*). La pedagogía hermenéutica asume las aportaciones del idealismo alemán que entiende la cultura como un conjunto de valores espirituales e interpreta la vida espiritual en clave del devenir histó-

rico. De esta forma, las conexiones entre los conceptos de formación, espíritu e historia incidieron en la estructuración de la Pedagogía de las ciencias del espíritu (*geisteswissenschaftliche Pädagogik*) que ejercieron un gran influencia en la Europa de entreguerras (1919-1933) (Flitner, 1935).

En último término se trata de salvar – frente a un mundo mecanizado que ha caído en una profunda crisis espiritual – el estatuto pedagógico del espíritu (*Geist*) que ha de dar sentido axiológico a las acciones humanas, y por consiguiente, a la pedagogía. Si en las ciencias naturales todo funciona por determinismos causales, en las ciencias del espíritu se impone el principio de la interpretación y de la comprensión. La fórmula de Dilthey es bien conocida: explicamos la naturaleza mientras que comprendemos la vida anímica. Educar significa enseñar a vivir interpretando ese mundo de valores históricos que hemos recibido a través de la historia y que permiten entender no sólo la herencia de la tradición histórica sino también la propia vida interior. Se produce pues una conexión entre espíritu subjetivo (invidual) y el espíritu absoluto (cultura = valores suprapersonales) que exige un constante trabajo hermenéutico de comprensiones que se estructuran según el círculo hermenéutico formulado por Heidegger en *Ser y tiempo* (1927).⁴

El pensamiento hermenéutico – tanto filosófico como pedagógico – ha resurgido en las últimas décadas gracias a la obra de Hans Georg Gadamer quien ha destacado que la idea de formación (*Bildung*) es el elemento primordial de las ciencias humanas en el siglo XIX. Según su aportación, la hermenéutica y la teoría de la formación humana (*Bildung*) se asociaron entonces y continúan – todavía hoy – unidas. Una de las claves de la pedagogía hermenéutica radica en el intento de reconciliar el yo y el mundo, de modo que la formación se presente como un proceso de mediación entre el espíritu subjetivo y el espíritu objetivo. De alguna manera la hermenéutica constituye una especie de nueva *koiné* que, a través del lenguaje y del diálogo, busca captar el sentido de la vida lo cual exige un esfuerzo comprensivo que comporta aprehender un sentido que no puede explicarse con los principios de la ciencia moderna.

Todo ello implica un inagotable trabajo de interpretaciones – toda comprensión es siempre interpretación –, sugiriéndose una pedagogía no dogmática que desea recuperar la dimensión espiritual y axiológica de la educación. Para ello la hermenéutica gadameriana recurre a la idea de juego que encuentra un antecedente en aquel impulso lúdico que Schiller propuso en sus *Cartas sobre la educación estética del hombre* (1795) para armonizar el impulso material y el impulso formal. El juego (*Spiel*) es una idea capital en el pensamiento de Gadamer según se expone en *Verdad y método* (1960) (Gadamer, 1997). El juego permite captar el sentido entre la cosa y su representación porque el conocimiento humano depende de nuestra situación histórica, cultural y lingüística. Tal actitud no implica un escepticismo relativista, sino una concepción plural y correctiva de la verdad que siempre permanece abierta a nuevas

interpretaciones. No podemos perder de vista que Gadamer – que el año 1999 abordó el tema de la educación (Gadamer, 2000) – entiende por hermenéutica la capacidad de escuchar al otro pensando que puede tener razón. Idea que encuentra su encaje en una realidad social marcada por la presencia de “muchos otros” diferentes, y en la que convergen las diferentes posibilidades y tesis de la educación/pedagogía intercultural sin caer en un puro relativismo vacío de contenido. Con estos presupuestos la pedagogía hermenéutica – que es más una ciencia del espíritu que no una estricta ciencia experimental – se caracteriza por una dimensión dialógica, reflexiva, crítica y, profundamente, humanística.⁵

La pedagogía post-estructuralista

No constituye novedad alguna señalar que la rehabilitación de la filosofía nietzscheana tuvo lugar después de los acontecimientos del mayo del 68, justamente cuando los *nouveaux philosophes* aprovecharon aquel momento histórico para denunciar el totalitarismo de las filosofías de la historia entre las que se encontraba el marxismo – uno de los grandes metarelatos según Lyotard – acusado de haber sido utilizado para justificar la dictadura del proletariado. Pocos años después, Michel Foucault dedicó un curso el invierno de 1976 en el Collège de France a revisar la obra de Nietzsche en el marco de un proyecto general sobre la microfísica del poder. La expectación fue tan extraordinaria que se produjo una especie de “retorno a Nietzsche” que favoreció la consolidación del método histórico-genealógico que saca a colación las relaciones entre el saber y el poder que se dan en el marco de las instituciones educativas. Foucault invierte la interpretación de Francis Bacon «conocimiento es poder» y la transforma en la formulación postmoderna según la cual “poder es conocimiento”. Esto quiere decir que el poder – y por tanto, el sistema educativo – está obstinado en crear un saber favorable a sus propios intereses que se manifiestan a través de la aspiración a una docilidad que utiliza también el currículum oculto, situación que a la larga ha comportado el descrédito para la educación y la pedagogía.⁶

Si Nietzsche anunció la muerte de Dios, Foucault (*Les mots et les choses*, 1966; *Archeologie du savoir*, 1969) anunciaba la muerte del hombre, o mejor dicho, la muerte del hombre moderno, el origen del cual no se remonta más allá del siglo XVIII. El hombre – el asesino de Dios – ha sido víctima de su propio atrevimiento y osadía. En último término, el fin de las ciencias humanas – y en consecuencia, de la Pedagogía – ya no es una función de construcción sino de disolución, es decir, de estudiarlo analíticamente desde la perspectiva de la arqueología (Varela y Álvarez-Uría, 1991). De hecho, la deconstrucción ha posibilitado la articulación de nuevas estrategias didácticas que permiten ensayar interpretaciones que pretenden desmontar el logofonocentrismo de la

tradición metafísica occidental (Derrida). En realidad, se establece una triangulación entre la genealogía nietzscheana, la deconstrucción derridiana y el trabajo epistemológico de Foucault con la intención de configurar los diversos sentidos posibles de un texto, actitud que para algunos es positiva que se introduzca en las aulas escolares (Rampérez Alcolea, 1996, p. 357-366).

La pedagogía postestructuralista señala que la educación se encuentra enmarcada en el ámbito de los poderes disciplinarios y de los controles sociales, con lo cual la escuela queda devaluada a una simple instancia del poder interesado en convertir los niños en seres dóciles. La alternativa pasa por las “tecnologías del yo” que son las que permiten a los individuos instrumentar una serie de operaciones a fin de que tengan cuidado (cura) de si mismos. Desde esta perspectiva la experiencia del propio yo se intensifica y amplía gracias a la experiencia de la lectura y al acto de escribir, dos mecanismos que pueden ser utilizados porque el discurso pedagógico – tradicionalmente preocupado por vigilar y construir el poder – promueve la autonomía individual de un sujeto que encuentra en las tecnologías del yo la condición de posibilidad para salvaguardar su propia independencia y gobernabilidad.

La pedagogía constructivista

En la vertebración de la pedagogía como ciencia experimental influyó decisivamente la presencia de la psicología, sobre todo a partir que Wundt contribuyó a su refundación contemporánea con la apertura de un laboratorio experimental (Leipzig, 1879) que sirvió de modelo para todo el mundo. En pleno siglo XX, la presencia y la fuerte influencia de las corrientes psicológicas de la pedagogía aumentaron después de la Segunda Guerra Mundial cuando la pedagogía entró en una profunda crisis derivada de la manipulación ideológica que había experimentado durante los años de totalitarismo político, especialmente en Alemania e Italia. Al finalizar la Guerra en 1945, la Pedagogía tuvo que enfrentarse a la consolidación del paradigma de las ciencias de la educación que, desde una perspectiva epistemológica, diluían el papel y la función sintetizadora-normativizadora de la Pedagogía que así se veía imposibilitada para dictar las normas y valores que habían de regir el proceso educativo. Este largo proceso, se agudizó con la presencia y la fuerte influencia de las corrientes psicológicas en la pedagogía que aumentaron cuando, a partir de la década de los ochenta, los elementos centrales de las teorías de Piaget y de Vigotsky impregnaron y orientaron las principales reformas educativas de los países occidentales alentando lo que se ha denominado *constructivismo* que, más allá de una teoría explicativa del desarrollo y aprendizaje, quiere constituir un modelo de análisis y comprensión de todos los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los conceptos trabajados por L. V. Vigotsky, con Luria y Leontiev, desde el Instituto de Psicología de Moscú a partir de 1924 y las aportaciones de la psicología genética impulsadas por Piaget y sus colaboradores en el Centro de Epistemología Genética de Ginebra desde los años 50 han configurado una corriente de pensamiento psicológico y pedagógico para el cual son fundamentales las relaciones entre desarrollo y aprendizaje, las interacciones entre conocimiento cotidiano y conocimiento académico, y la construcción de significados y sistemas simbólicos propios de un contexto cultural. El objetivo es la educación de las personas para desarrollar capacidades – sobre todo, procedimientos de cara a “saber hacer”⁷⁷ – de competencia en el propio contexto cultural.

Las aportaciones actuales de J. Brunner (Brunner, 1997), preocupado por la construcción de significados, apuestan por una concepción antropológica de la educación como puerta de la cultura y revalorizan el sentido y la importancia de las narraciones – un retorno a los relatos modernos? – que favorecen la construcción de la identidad personal y orientan la acción. Algunas voces, a partir de los trabajos de Foucault y Bernstein, no han ahorrado críticas a esta orientación de la pedagogía basada en el constructivismo y han acuñado el término de pedagogía psicológica (Varela y Álvarez Uría, 1991) para denunciar esta orientación pedagógica que, a pesar de pregonar valores emancipadores y críticos, se adapta perfectamente a las estructuras de poder que son los sistemas educativos (Da Silva, 1999, p. 56-61).

La pedagogía crítica

A partir de los años veinte, los trabajos de la Escuela de Frankfurt, bajo la dirección intelectual de Horkheimer, Adorno y Marcuse, desarrollaron una teoría crítica de la sociedad frente al totalitarismo fascista y stalinista que, a su vez, propició la aparición de una teoría crítica de la educación. Una pedagogía que buscaba su fundamento en el papel del sujeto, el diálogo intersubjetivo y el poder transformador de la acción educativa.

Habermas (*Conocimiento e interés*, 1968; *El discurso filosófico de la modernidad*, 1985), que tomó la dirección de la Escuela de Frankfurt a partir de 1969, huyó de cualquier tentación postmoderna y proclamó el proyecto inacabado de la modernidad, defendiendo su necesaria continuidad e intentando una síntesis entre el funcionalismo y la fenomenología. En *La teoría de la acción comunicativa* (1981) propone una visión de la sociedad como sistema y como mundo de vida, abriendo así la puerta a una teoría de la educación que se sustenta sobre el concepto de la acción comunicativa y en la cual la relación educativa se entiende como una interacción entre sujetos que apela al lenguaje, como vía para el entendimiento y la cooperación y no sólo para la eficacia.

Esta visión de la educación entendida como un proceso dialógico y emancipador entronca directamente con los planteamientos teórico-prácticos

de Freire – *La naturaleza política de la educación* (Freire, 1990) – que otorga a la educación un papel político y concreta un verdadero proyecto de transformación social a través de una pedagogía emancipadora fundamentada en la reflexión y la acción. Una pedagogía centrada en el diálogo, la autonomía y la participación (Freire, 1997, 1997). La conexión entre estos planteamientos ha hecho fortuna y ha originado una verdadera corriente crítica en la que destacan autores relevantes como McLaren, Giroux, Apple o Willis, en la cual algunos también sitúan ciertas aportaciones de Bernstein (Ayuste, 1994) y donde, sin lugar a dudas, cabe enmarcar las reflexiones de Noam Chomsky acerca de la educación (Chomsky, 2001).

La pedagogía crítica se presenta como una alternativa al desierto ideológico actual, recogiendo de alguna forma los restos del naufragio marxista y dirige los análisis hacia la denuncia de las funciones adaptadoras y seleccionadoras de los sistemas educativos formales. Algunas propuestas actuales sobre la práctica de las comunidades de aprendizaje – un modelo participativo en la construcción de la escuela comunidad – encajan de lleno en esta orientación pedagógica. También se ubican las reflexiones críticas sobre el pensamiento docente de autores como J.L. Kincheloe (Kincheloe, 2001). Paradójicamente, los ámbitos educativos donde las propuestas participativas y comunicativas han encontrado más respuesta son las de la formación permanente de personas adultas, fuera del ámbito más propiamente formal. Justamente en este punto fue donde Freire centró su pedagogía de la liberación durante los años 70 y hacia donde han dirigido la mirada los teóricos de la desescolarización intentando encontrar alternativas a la escuela reproductora.

La pedagogía de la investigación-acción

El debate científico posterior a Kuhn y la influencia del pensamiento de Habermas que ya hemos comentado cuestionó los planteamientos de una teoría de la educación que pretendía ser científica para no quedar relegada definitivamente a una posición secundaria en el mapa científico, a la vez que aspiraba mantener una actitud crítica de modo que, partiendo de la reflexión teórica, se orientaba hacia la acción educativa, es decir, a la praxis.

El concepto *action-research* (investigación-acción) fue enunciado por Lewin, en los años 40, como una forma de indagación autoreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justificación de sus prácticas. Bajo esta idea, autores como Carr, Kemmis y Young elaboraron un discurso que perseguía la creación de comunidades científicas y críticas de enseñantes que investigasen y participasen en la transformación de la práctica educativa, conscientes – como afirmaba el mismo Young –, que la crisis de la razón moderna y de la educación era una crisis de

aprendizaje (Young, 1989, 1993), y que hacía falta superar la separación entre las esferas del saber formal y el saber experiencial.

La necesidad de desarrollar una pedagogía basada en la investigación ha sido defendida de forma activa por el inglés L. Stenhouse que la concretó en la práctica de su Humanities Curriculum Project y que influyó fuertemente a partir de la publicación el año 1975 de *An Introduction to Curriculum Research and Development* (Stenhouse, 1984, 1997). Stenhouse primero, y Elliott, MacDonald i Goodson, seguidores y colaboradores suyos en el Centre for Applied Research in Education (CARE) de la Universidad d'East Anglia (Norwich) fundamentan la pedagogía en el proceso de enseñanza-aprendizaje entendido como un espacio de intercambio donde los individuos que participan (educadores y educandos) reconstruyen su propio pensamiento de forma activa y creadora. Se trata de una perspectiva que ha marcado una tendencia actual en el ámbito de la formación del profesorado como profesional reflexivo y crítico, influyendo en el campo de la innovación educativa ya que ha encontrado en la didáctica un marco teórico de referencia. Y una tendencia que comparte, salvando las distancias, algunos lugares comunes con el objetivo de buscar el cambio educativo, posición defendida por autores como Hargreaves y Fullan que reivindican una participación más activa del profesorado en la definición de las finalidades educativas (Hargreaves, 1996; Fullan y Hargreaves, 1997).

HACIA UN NUEVO HUMANISMO PEDAGÓGICO DEL SIGLO XXI

Cuando el año 1996 la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI presidida por Jacques Delors –ex Presidente de la Comisión Europea – publicó su conocido informe *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996) insistía en las cuestiones centrales de la reflexión pedagógica situándolas en el corazón de la humanidad y, por extensión, en el marco de un paradigma humanístico. El informe reclama y proclama una “filosofía holística de la educación”, según la expresión de Karan Singh de la India ante la constatación que “el saber progresa, pero la sabiduría nos abandona”. Es sabido que el informe Delors – que marca un punto de inflexión respecto el informe de la comisión Faure auspiciado por la UNESCO y publicado en 1972 (Faure, 1973) – establece cuatro pilares para la educación del siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

El informe anuncia con evidente optimismo, después de hacer un balance pesimista del siglo XX, las enormes posibilidades del siglo XXI. Un nuevo marco que no se ha refrendado en este inicio de siglo, después de los acontecimientos del 11 de setiembre de 2001, poco propicio a abrir la puerta a los ideales de la humanidad. En estos momentos – en los que algunos hablan

de confrontación de civilizaciones – se ve muy lejana la invitación de la científica eslovena y miembro de la Comisión, Aleksandra Kornhauser, en el epílogo del informe para “crear la ocasión” que propicie una nueva modernidad y una nueva utopía basada en la educación, así como también la reconstrucción del “espacio cívico de las comunidades humanas”, del cual habla el exministro portugués Roberto Carneiro.

En el tránsito entre los dos siglos, el pacifismo, la ecología y el feminismo – valores emergentes que fueron olvidados por el discurso moderno – impregnan la pedagogía e, incluso, la mirada postmoderna a la diferencia nos hacen ver al otro – la otredad es una categoría surgida en el contexto postmoderno – con ojos diferentes. Observamos cómo gracias a la evolución de la cultura, la antropología ha acentuado la incomprensibilidad de lo ajeno, lo cual ha influido en el discurso pedagógico que ahora parte de la alteridad del educando. Para el aprendizaje intercultural este modo de ver significa asimismo un cambio de perspectiva ya que ahora – superada la fase del colonialismo clásico – se acepta que hay que respetar la autonomía e independencia de la otra cultura. Con este planteamiento se relativiza la propia cultura como medida de comprensión hacia la otra cultura de manera que, ahora, el objetivo no es asimilar al otro (al extranjero, al emigrado, en un mundo cada vez más global) sino la diferencia que evita el peligro – y lógicamente la tentación – de reducir lo extraño a lo propio.

De hecho, la crisis de los grandes relatos y de las ideologías – anunciada por Lyotard – cerró la puerta a un modelo universal de ideal de formación – la *Bildung* neohumanista –, y la abrió al relativismo y a la fragmentación. A su vez también abrió la puerta de la reflexión pedagógica a las aportaciones de algunos movimientos sociales – sobretudo, los ya citados del pacifismo, el ecologismo y el feminismo – llenando las páginas de una literatura pedagógica que enfatiza aspectos – a menudo olvidados por el discurso pedagógico de la Modernidad – como la diversidad, la multiculturalidad o el género. Estos ejemplos sirven para ilustrar una realidad que ha cambiado en las últimas décadas, especialmente a partir del fin de la Guerra Fría (1989). Así se aspira a poner en entredicho las tesis de quienes – basándose en una lectura restrictiva de la filosofía hegeliana de la historia (Kojève, Fukuyama) – han proclamado el fin de la historia.

En los últimos años, autores como Postman (*The End of Education*, 1995)⁸ proclaman la necesidad de redefinir el sentido de la educación y la pedagogía sobre la base de construir nuevos relatos – “nuevos dioses” – fundamentados en la necesaria conservación del planeta, una nueva estructura del conocimiento, la historia de la civilización y la cultura, la diversidad cultural y el lenguaje. Desde otra perspectiva, Meirieu revisa el mito de Frankenstein (Meirieu, 1998) y propone una verdadera “revolución copernicana” en la pedagogía, resituando la centralidad de la educación en el sujeto, fijando la finalidad del proceso

educativo en el “hacer para que el otro haga” y recuperando la tradición ética de la pedagogía.⁹ No podemos olvidar tampoco a Edgar Morin que al plantear la necesidad de afrontar el reto de los retos que ha de ser la reforma paradigmática del pensamiento, nos orienta para tener la mente bien ordenada y nos invita al estudio de la condición humana, a través del pensamiento complejo y de la “inter, poli, trans, disciplinariedad” (Morin, 2000).

A la vista de lo dicho, constatamos la presencia de señales que nos indican que «a pesar de» las crisis y tensiones de la realidad y de la praxis educativa, existen síntomas que parecen orientarnos de nuevo a una relectura de los ideales de la humanidad. Hacia la misma dirección parecen dirigirnos también algunos retos del escenario pedagógico actual: la relación entre la teoría y la práctica (Meirieu, 1996), el debate sobre los conocimientos necesarios para el futuro (Morin, 2001), la educación democrática y la ética del género humano, la educación permanente en el tiempo – la educación a lo largo de la vida – y en el espacio – la ciudad educadora y la escuela comunidad –, el diálogo intercultural e interreligioso y el equilibrio, difícil pero no imposible, entre la cultura local y la cultura global (*global*).

En este contexto es evidente que la pedagogía ha de afrontar una especie de refundación para dar respuesta a estos y a otros retos que el incierto futuro nos ofrece. Una refundación que, por un lado, habría de reconstruir el tronco común del saber pedagógico en una perspectiva interdisciplinar dentro del amplio mosaico de las ciencias de la educación huyendo de las tentaciones reduccionistas o fragmentadoras. Por otro lado, la pedagogía habría de ampliar el horizonte de su objeto de conocimiento en la perspectiva de un pensamiento complejo en el cual es imposible pensar la educación sin la aportación de todas las otras ciencias, sean naturales o sociales, humanas o experimentales, occidentales u orientales. Por este camino quizás la pedagogía como fundamentación teórica y la educación como praxis – dentro y fuera de la escuela – podrían contribuir con más fuerza a reorientar el rumbo de una cultura de “collage” en la que ningún discurso parece soportar el mínimo temporal. Porqué, en último término, la finalidad de esta refundación sería la mejora de la educación y, por extensión, la mejora del género humano. Y para hacerlo quizás será recomendable, o imprescindible, recorrer tal como propone Hameline a la revisión de los «lugares comunes» de la modernidad educativa (el progreso, la educabilidad y la democracia) (Hameline, 2000) – las lecciones de la historia –, y subirmos a las espaldas de los gigantes (Bloom, 1999) para ver mejor la luz “en tiempos de oscuridad” (Arendt, 2001).

Notas

1. Ver los textos de Colom Cañellas «Teoría del caos y educación (Acerca de la reconceptualización del saber educativo)» (Colom Cañellas, 2001) o la reciente obra del mismo autor (2002) *La (de)construcción del conocimiento pedagógico*.
2. Ver Musil, 2001. Traducida el año 1982, se trata de una obra en dos volúmenes publicados el primero en 1930 y el segundo de forma inacabada tres años después (1933).
3. Para estudiar este tema pueden consultarse las obras: Varios Autores, 2000; Trilla, 2001; Vilanou, 2000.
4. La Pedagogía de las Ciencias del Espíritu ha tenido un gran número de cultivadores en la Alemania contemporánea (Nohl, Flittner, Spranger, Weniger, Litt, Bollnow, etc.), constituyendo todavía hoy una importante línea de investigación tanto en aquel país como en Italia.
5. Entre las publicaciones que confirman la viabilidad de esta posición, citamos Gennari, 1992; Malavasi, 1992; Pagano, 1999. Con relación a la hermenéutica pedagógica de Gadamer, véase: Pagano, 1999.
6. Entre las diferentes lecturas que desde la Pedagogía se han hecho de la obra de Foucault, destacamos Marshall, 1992; Ball, 1993 y Veiga-Nieto, 1997.
7. Para ampliar este tema se pueden consultar Carretero, 1998 ; Rodrigo y Arnay (1997).
8. Ver Postman, 1999 o también del mismo autor (1994) *Tecnópolis: la rendición de la cultura a la tecnología*.
9. Se puede consultar también Meirieu, 2001.

Referencias Bibliográficas

- ARENDT, H. *Hombres en tiempos de oscuridad*. Barcelona: Gedisa, 2001.
- AYUSTE, A. [et al.], *Planteamientos de la pedagogía crítica*. Barcelona: Graó, 1994.
- BALL, S. J. (Comp.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata, 1993.
- BLOOM, A. *Gigantes y enanos. La tradición ética y política de Sócrates a John Rawls*. Barcelona: Gedisa, 1999.
- BÖHM, W. Il soggetto è morto. Viva la persona. *Pedagogia e Vita*, 1998, 5, p. 12-24.
- BRICMONT, J. Y SOKAL, A. *Imposturas intelectuales*. Barcelona: Paidós, 1999.
- BRUNNER, J. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor, 1997.
- CARRETERO, M. (et al.) (comps.). *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique, 1998.
- CHOMSKY, N. *La (des)educación*. Barcelona: Crítica, 2001.
- COLOM CAÑELLAS, A.J. Teoría del caos y educación (Acerca de la reconceptualización del saber educativo). *Revista Española de Pedagogía*, LIX, 218, enero-abril 2001, p. 5-24.

- COLOM CAÑELLAS, A.J. *La (de)construcción del conocimiento pedagógico*. Barcelona: Paidós, 2002.
- COLOM, A.J. y MÈLICH, J.-C., *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós, 1994.
- DA SILVA, T. T. Las pedagogías psi y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales, *Archipiélago*, 38, 1999, p. 56-61.
- DELORS, J. (coord.) *La educación encierra un tesoro*. Madrid-París: Santillana/ Unesco, 1996.
- DUCH, L. *La modernidad y la crisis de la educación*. Barcelona: Paidós, 1997.
- DUCH, Ll. [et al.]. *Clarobscur de la ciutat tecnològica*. Barcelona: Abadia de Montserrat, 2000.
- FAURE, E. (coord.), *Aprender a ser*. Madrid: Alianza/ Unesco, 1973 (1ª edición).
- FEIXAS, V. [et al.]. *Vers una pedagogia amb rostre*. Barcelona: Abadia de Montserrat, 1998.
- FLITNER, W. *Pedagogía Sistemática*. Barcelona: Labor, 1935.
- FREIRE, P. *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós, 1990.
- FREIRE, P. *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure, 1997.
- FREIRE, P. *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI, 1997.
- FULLAT, O. Europa com a feina i com a tasca. *Temps d'Educació*, 23, 2000, p. 335-393.
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?*. Sevilla: Publicaciones del MCEP, 1997.
- GADAMER, H. G., *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme, 1997.
- GADAMER, H.G., *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós, 2000.
- GARCÍA SUÁREZ, A. *El asalto postmoderno a la racionalidad científica*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 1999.
- GENNARI, M., *Interpretare l'educazione. Pedagogia, semiotica, ermeneutica*. Brescia: La Scuola, 1992.
- HAMELINE, D. Penser la pédagogie est un luxe sans aucun désespoir de cause. *Revue Française de Pédagogie*, 120, 1997, p. 9.
- HAMELINE, D., *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Issy-les-Moulineaux (France): ESF éditeur, 2000.
- HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata, 1996.
- KINCHELOE, J. L., *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro, 2001.
- LENZEN, D. Mito, metáfora y simulación. Perspectivas de pedagogía sistemática en la Posmodernidad, *Educación*, 38, 1988, p. 73-95.
- LYOTARD, F. *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra, 1984.
- MALAVASI, P. *Tra ermeneutica e pedagogia*. Firenze: La Nuova Italia, 1992.
- MARSHALL, J. D., Michel Foucault. Questions filosòfiques de l'educació, *Temps*

- d'Educació, 7, 1992, p. 167-183.
- MEIRIEU, Ph. *La pédagogie entre le dire et le faire*. París: ESF éditeur, 1996.
- MEIRIEU, Ph., *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes, 1998.
- MEIRIEU, Ph. *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro, 2001.
- MORIN, E., *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral, 2000.
- MORIN, E., *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós, 2001.
- MUSIL, R. *El hombre sin atributos*. Barcelona: Seix Barral, 2001.
- NAVAL DURAN, C. y ALTAREJOS MASOTA, F. *Filosofía de la educación*. Pamplona: Euns, 2000.
- PAGANO, R., *Educazione e interpretazione. Linee di una pedagogia ermeneutica*. Brescia: La Scuola, 1999.
- PAGANO, R., *L'implicito pedagogico in H. G. Gadamer*. Brescia: La Scuola, 1999.
- PÉREZ RANSANZ, A.R. *Kuhn y el cambio científico*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.
- POSTMAN, N. *Tecnópolis: la rendición de la cultura a la tecnología*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 1994.
- POSTMAN, N. *El fin de la educación*. Una nueva definición del valor de la escuela. Vic: Octaedro-Eumo, 1999.
- QUINTANA, J. M., *Las creencias y la educación. Pedagogía cosmovisional*. Barcelona: Herder, 2001.
- RAMPÉREZ ALCOLEA, J. F. La deconstrucción derridiana como estrategia didáctica. *Paideia*, 36, 1996, p. 357-366.
- RODRIGO, M. J. y ARNAY, J. (comps.) *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós: 1997.
- RODRÍGUEZ NEIRA, T., *Teorías y modelos de enseñanza. Posibilidades y límites*. Lleida: Milenio, 1999.
- STENHOUSE, L., *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, 1984.
- STENHOUSE, L. *Cultura y educación*. Sevilla: Ediciones del MCEP, 1997.
- TRILLA, J. (coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó, 2001.
- VARELA, J. y ÁLVAREZ-URÍA, F. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991.
- VARIOS AUTORES. *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: Cisspraxis, 2000.
- VEIGA-NETO, A. (Comp.) *Crítica post-estructuralista y educación*. Barcelona: Laertes, 1997.
- VILANOÚ, C., La Pedagogia al deixant del segle XX, *Temps d'Educació*, 24, 2000, p. 13-60.
- YOUNG, E. La crisis de la educación actual. Habermas y el futuro de nuestros hijos. *Revista de Educación*, 291, 1989, p. 7-31.

YOUNG, E. *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós, 1993.

ZWEIG, S. *El mundo de ayer*. Memorias de un europeo. Barcelona: El Acantilado, 2001.

Joan Soler é professor da Universidad de Vic e Conrad Vilanou é professor da Universidad de Barcelona.

Endereço para correspondência:

Joan Soler: joan.soler@uvic.es

Conrad Vilanou: thcvt49d@d5.ub.es



O SUJEITO EMANCIPADO NAS PEDAGOGIAS CRÍTICAS

Maria Manuela Alves Garcia

RESUMO – *O sujeito emancipado nas pedagogias críticas.* O texto enfoca as relações entre pedagogia crítica e subjetivação, a partir das contribuições teórico-metodológicas de Michel Foucault, Gilles Deleuze e outros autores pós-estruturalistas, argumentando acerca do envolvimento das pedagogias críticas em formas de governo da conduta dos sujeitos contemporâneos. Utilizo como *corpus* discursivo de análise alguns discursos pedagógicos críticos e progressistas que circularam no campo educacional brasileiro entre as décadas de 1980 e 1990, descrevendo as formas de subjetividade que são instituídas por esses discursos. O sujeito crítico das pedagogias analisadas é o indivíduo ou a classe social esclarecidos, soberanos, ativos, (auto-)reflexivos, plenamente desenvolvidos, emancipados e auto-responsáveis por suas próprias condutas no mundo e na história; trata-se de uma forma de subjetividade que se insere em um regime do eu humanista que tem raízes numa antropologia socrático-cristã.

Palavras-chave: *pós-estruturalismo, pedagogias críticas, subjetividade educada crítica.*

ABSTRACT – *The emancipated subject in the critical pedagogies.* This article focuses on the relations established between critical pedagogy and subjectivation, based on the theoretical and methodological contributions of Michel Foucault, Gilles Deleuze and other post-structuralist authors, discussing the involvement of the critical pedagogies in forms of government of the conducts of contemporary subjects. As its discursive corpus of analysis, some critical and progressive pedagogical discourses are used, among those that circulated in the Brazilian pedagogical field in the 1980s and 1990s, describing the forms of subjectivity instituted by such discourses. The critical subject of the pedagogies analysed is either the individual or the social class characterized as enlightened, self-determining, active, self-reflexive, thoroughly developed, emancipated and responsible for their own conducts in the world and in history; it is a form of subjectivity inscribed in a humanist regime of self which is, on its turn, rooted in Socratic-Christian anthropology.

Key-words: *post-structuralism, critical pedagogies, critical educated subjectivity.*

Desde o final da década de 70, no contexto da chamada redemocratização brasileira, discursos de cunho radical em Educação adquiriram um certo grau de institucionalização e repercussão no campo acadêmico e escolar. Sustentaram, e ainda sustentam, políticas públicas para a educação e propostas de reformas curriculares em diversos níveis do ensino oficial brasileiro; são o foco de publicações especializadas do campo educacional; circulam em departamentos universitários e em reuniões científicas da área, propondo formas de ser e de agir a indivíduos que devem ser críticos e esclarecidos. É uma parcela desses discursos que este estudo¹ toma como objeto de análise a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, problematizando as relações entre pedagogias críticas e subjetivação e descrevendo o tipo de subjetividade almejada por esses discursos.

Entre os discursos selecionados trabalho com alguns autores e textos que se encontram numa posição “transdiscursiva”, ou seja, são autores fundadores de discursividades e tradições pedagógicas às quais outros autores e livros foram se filiando. São exemplo desses discursos os textos de Paulo Freire e Dermeval Saviani, os fundadores das, entre outras denominações respectivamente, Pedagogia Libertadora e Pedagogia Histórico-Crítica. São autores e textos que possibilitaram e forneceram as regras de formação de outros discursos e outros textos no campo da pedagogia brasileira, tornando possível não só um certo número de analogias como também de diferenças. Ao lado desses, trabalho com outros poucos autores e textos que estão, ora mais, ora menos, ligados a essas pedagogias, e que repetem, divulgam, e ao seu modo inovam, esses saberes pedagógicos, fornecendo regras, conselhos, normas e exercícios de como as professoras, os professores e outros guias pedagógicos devem ser e comportar-se.

Privilegio ditos e discursos que se dirigem especificamente a professores e professoras, interpelando-os com certos modos de pensar e de agir na forma de conselhos, prescrições, regras de conduta, etc. Lido com textos acadêmicos e didáticos, como livros e artigos, discursos que vêm circulando nos meios educacionais brasileiros nas décadas de 80 e 90 do século XX, fundamentando debates e reformas curriculares na formação docente e no ensino fundamental e médio.

Em relação às pedagogias que defendem, esses discursos foram selecionados por apresentarem alguns *topos* em comum: são discursos que se auto-proclamam dialéticos, críticos, progressistas, reivindicando-se de uma concepção objetiva e científica da história e, ainda, como é o caso da Pedagogia Histórico-Crítica, do campo do marxismo e do materialismo histórico; ressaltam preocupações e aspirações sócio-políticas em torno da idéia de uma sociedade livre e emancipada e de um sujeito autônomo; têm como pressuposto a idéia da existência de antagonismos sociais derivados das lutas entre capital e trabalho; defendem o esclarecimento das consciências e o conhecimento como

pressupostos para a ação; e tentam articular questões de análise no nível macro com questões micro. São discursos que têm raízes em movimentos políticos e teóricos que tiveram um grau de institucionalização no Brasil e se opõem às práticas e teorias ditas “tradicionais”, centrando suas análises na Pedagogia como constitutiva de relações de poder e dando atenção aos seus aspectos de reprodução e aos contextos políticos e econômicos mais gerais nos quais os discursos estão inseridos.

Na seção a seguir, problematizo as relações entre pedagogia crítica e subjetivação a partir de alguns autores pós-estruturalistas. Posteriormente, inspirada em algumas regras da análise enunciativa que Foucault (1995a) propõe em *A Arqueologia do saber*, investigo a superfície dos discursos de modo a identificar os enunciados que se repetem e que se reiteram obsessivamente, quando tratam de definir a subjetividade crítica.

Pedagogia crítica e subjetivação

Os discursos pedagógicos críticos propõem modos específicos e formas de relação que os sujeitos têm de estabelecer consigo mesmos, com os outros e com o mundo. Ou seja, são discursos que posicionam os alunos e as alunas em certos modos de ser e existir no mundo, atribuindo valores a estilos de vida particulares e a determinadas representações do mundo social. Alguns estilos de vida e existência podem ser “superiores”, ou então “inferiores” e “subalternos”, “bons” ou “maus”; e certos atributos ou qualidades do pensamento e formas de explicar o mundo podem ser “ingênuas”, “sem rigor” ou “críticas”, “alienadas” ou “conscientes”.

São discursos que tanto propõem problematizações morais da ordem social, de como a ordem social deve e deveria ser, tendo por fundamento determinados princípios e valores morais; como também posicionam os indivíduos como agentes morais, que se relacionam consigo mesmos e uns com os outros de um modo moral e com uma certa representação moral da sociedade. Os indivíduos serão mais ou menos (auto) conscientes e (auto)críticos, mais ou menos ingênuos ou alienados, segundo sua maior ou menor adesão a determinadas leituras do mundo social e a projetos políticos específicos. São discursos que propõem certas formas de experiência de si (as relações que o indivíduo deve ter consigo mesmo) e de experiência com os outros. Além disso, propõem formas de experiência do mundo, ou melhor, formas de os indivíduos experimentarem o mundo e de nele se experimentarem.

As práticas pedagógicas ensinam tanto a construção de uma representação específica de “moral”, como a construção do próprio “sujeito moral”. A pedagogia está envolvida na produção de um “domínio moral pedagógico” (Larrosa, 1998a), que consiste na representação da ordem social e do indivíduo como

objetos de problematizações morais. Estas destacam certos aspectos, sejam de ordem social ou do indivíduo, como fazendo parte da conduta moral. Em relação ao sujeito, a Pedagogia está envolvida na constituição do “sujeito moral pedagógico” (Larrosa, 1998a), isto é, uma representação das relações que alunos e alunas têm que estabelecer com a ordem moral e consigo mesmos na medida em que se tornam agentes morais. A Pedagogia, ao fornecer uma gramática e práticas que possibilitam aos indivíduos verem-se, narrarem-se, julgarem-se, controlarem-se e autotransformarem-se, está fortemente implicada nas formas de experiência que os indivíduos possam ter de si mesmos, de suas relações com os outros e com o mundo (Larrosa, 1994).

Se considero, lembrando Foucault (1995a, 1993) e o movimento filosófico da chamada “virada lingüística”, que a linguagem e os discursos são instâncias que nos permitem nomear e dar sentido ao mundo ou ao que comumente se denomina realidade; que a linguagem nos fornece as categorias de pensamento, os conceitos e os termos pelos quais narramos e explicamos a nós mesmos e a tudo mais que nos atinge e rodeia; se considero que nossa própria conduta, mesmo não sendo o reflexo imediato do que pensamos ou dizemos, só nos é acessível, e mesmo aos outros, pela intermediação da linguagem; então, é possível considerar a importância que têm os discursos pedagógicos para além da produção e veiculação de certas formas de representação do mundo e do fenômeno educativo. É possível considerar – e isso é o mais interessante e produtivo para os objetivos deste trabalho – os seus efeitos práticos na fabricação dos indivíduos e de certas formas de subjetividade, na constituição de certas formas de experiência que os indivíduos possam ter de si mesmos, dos outros e do mundo, quando confrontados e interpelados por esses discursos, nas salas de aula e em outros espaços e veículos de circulação desses discursos.

Pensar desse modo os discursos pedagógicos críticos é considerar a participação da educação e da Pedagogia nos processos de subjetivação dos indivíduos; é considerar o seu papel e os seus efeitos no governo da conduta e na constituição de certas formas de experiência que os indivíduos na relação pedagógica possam ter de si mesmos, dos outros e do mundo, sejam esses indivíduos aprendizes, docentes em exercício ou em processo de formação e treinamento.

A Pedagogia tem efeitos disciplinares sobre a conduta humana e sobre os modos como pensamos, falamos e atuamos em relação a questões educacionais. Tem efeitos disciplinares sobre os modos como os indivíduos se vêem a si próprios e sobre os modos como agem sobre si mesmos, bem como sobre os modos como significam o mundo e as relações sociais e nelas interferem. A Pedagogia está implicada na produção e na fabricação de seres humanos exercendo uma forma de governo, aqui entendido como “a conduta da conduta”, segundo a significação ampla que esse termo tinha no século XVI: uma maneira de dirigir a conduta dos indivíduos e da população (governo da casa, das

crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes, dos loucos...) de modo a atingir fins úteis. Uma relação de forças, mais ou menos refletida e calculada, que atua sobre as possibilidades de ação de um indivíduo ou de grupos de indivíduos, estruturando um campo de ações prováveis ou eventuais, à medida em que exerce um tipo de poder que exclui, impede, limita, proíbe, impõe; ou que impele, incita, induz, estimula, favorece e amplia as possibilidades dos indivíduos serem de um modo ou de outro e agirem em uma ou outra direção (Foucault, 1995b).

O termo “governo” foi utilizado por Foucault com múltiplos sentidos. Em geral, utilizou-o para se referir a uma forma de atividade que tem por objetivo moldar, guiar ou afetar a conduta de alguma pessoa ou de grupos de pessoas, incluindo o governo de si próprio. É a arte de bem dispor as coisas e as pessoas de modo a conduzi-las a fins convenientes a cada uma das coisas a governar. Governo é então uma atividade que pode dizer respeito: 1) à relação do eu com o próprio eu; 2) às relações interpessoais que envolvem alguma forma de controle ou direcionamento; 3) às relações no interior de instituições sociais e comunidades; 4) às relações referentes ao exercício da soberania política (Gordon, 1991).

A Pedagogia, enquanto discurso e tecnologia, está implicada no governo da subjetividade. Os sujeitos pedagógicos são uma função do discurso pedagógico, pois são, em grande parte, constituídos, formados e regulados por uma ordem que é introduzida por esse discurso. O *eu*, inclusive o nosso *eu* mais íntimo, não é algo exterior à linguagem; não é algo que pré-exista ou que seja anterior à linguagem, sendo esta uma instância de expressão daquele. Ao invés disso, pode-se pensar na linguagem como uma condição da existência de nosso *eu*. Nossa alma ou nossa consciência são constituídas pela linguagem: “o eu não é o que existe *por trás* da linguagem, mas o que existe *na* linguagem” (Larrosa, 1998, p. 30). O sujeito é uma função do discurso. É através da linguagem que nossas experiências culturais, sociais, emocionais, políticas podem ser nomeadas, fixadas, aprisionadas e definidas pelas posições e diferenças que os discursos da Pedagogia assinalam, mesmo que de modo instável e provisório.

Quando educadores e educadoras falam de sua prática na escola, ou alunos e alunas dizem do lugar que ocupam no processo educativo, eles e elas não dizem qualquer coisa, pelo menos quando querem ser ouvidos. Posicionam-se no interior de uma ordem particular dos saberes e do discurso, significando-se a si próprios e a suas práticas através de uma gramática que é introduzida em grande parte pela pedagogia e outros saberes. Isso significa que outras gramáticas, categorizações e princípios de organização e significação foram preteridos, excluídos, negados ou simplesmente desvalorizados.

A Pedagogia e os discursos pedagógicos constituem-se a partir de diferentes campos discursivos². Os discursos da Pedagogia são discursos múltiplos e

assinalam múltiplos lugares e múltiplas posições (docentes, especialistas educacionais, administradores, estudantes, conhecimentos, etc.), que concorrem e lutam pela imposição de significados acerca da escola, do que é ser estudante ou docente, do que é estar na escola e ser educado, crítico, ingênuo, consciente, alienado, do que é ensinar, aprender, etc. No entanto, sendo os discursos pedagógicos instâncias de geração de significados e de controle do que pode ser dito (ou não pode) acerca da Educação e do pedagógico, seus efeitos não são meramente simbólicos.

Os discursos pedagógicos são práticas³, são tecnologias, mistos de poder-saber e de técnicas que têm efeitos produtivos e práticos sobre os sujeitos a que se dirigem e os objetos de que tratam. Seus efeitos vão além de um tipo de violência simbólica que a sociologia crítica⁴ da linguagem e da cultura costuma atribuir aos signos. Os discursos instituem campos de objetos, concorrem na produção de formas de subjetividade, estabelecem diferenciações, presenças, exclusões, saberes e verdades acerca de como pensar, ser e agir, quando os indivíduos estão investidos de certos papéis sociais e formas de autoridade. Os discursos pedagógicos, como complexos de relações discursivas e meios não-discursivos, como “regimes de verdade”⁵, focos de poder-saber, discursos de disciplina ou, utilizando os termos de Deleuze, regimes de visibilidade e linguagem, de luz e enunciados, têm efeitos disciplinares sobre os indivíduos, incluindo-os ativamente na fabricação de sua própria experiência no mundo.

Se entendo que o termo “experiência” refere-se ao processo pelo qual a subjetividade é fabricada para os seres humanos; que experiência pode ser definida como a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e modos pelos quais os sujeitos se reconhecem a si próprios como sujeitos de certo tipo (Foucault, 1994, p. 10); então a experiência da docência crítica ou de uma educação crítica pode ser analisada através do estudo dos saberes que a ela se referem, dos sistemas de poder e de normas (leis, regulamentos...) que regulam sua prática, e dos modos pelos quais os indivíduos se reconhecem a si mesmos como sujeitos educados críticos ou educadores críticos. É este último aspecto que me interessa explorar, quando considero que a experiência de aprendizagem proporcionada pelas pedagogias críticas, o ser e o agir como educador crítico, supõe tanto a aprendizagem de uma certa moralidade da conduta crítica, quanto um certo trabalho ético do indivíduo sobre si mesmo.

A uma história dos modos de subjetivação ou das formas e das modalidades da relação consigo, através das quais os indivíduos são chamados a se constituir como sujeitos de conduta moral, Foucault (1994) denominou uma história da “ética” e da “ascética”: uma história que é “aquela dos modelos propostos para a instauração e o desenvolvimento das relações para consigo, para a reflexão sobre si, para o conhecimento, o exame, a decifração de si por si mesmo, as transformações que se procura efetuar sobre si” (Foucault, 1994,

p. 29). Uma história que não é a história do sujeito ou uma história das transformações dessa noção em diferentes tempos e lugares, mas uma história das regras éticas e estéticas que inventaram a possibilidade de existirmos enquanto sujeitos de um certo tipo e estilo.

A relação consigo pode ser determinada a partir de considerações em torno de quatro aspectos principais: 1) a substância ética (qual o aspecto ou a parte de mim que é objeto de juízo ético?); 2) o modo de sujeição (de que modo as pessoas são levadas a se comportarem como seres morais?); 3) as práticas de si ou os exercícios (como temos de agir ou o que temos de fazer para nos tornarmos seres éticos?); 4) a teleologia (que tipo de ser desejamos nos tornar quando nos comportamos conforme a moral?) (Foucault, 1994, 1996).

Portanto, os processos de subjetivação são irreduzíveis à moral e aos códigos morais, entendidos como um conjunto de regras coercitivas que prescrevem os modos como devemos ser e nos comportar em relação a um conjunto de valores transcendentais como o bem, o mal, o certo ou o errado. Os processos de subjetivação dão-se incessantemente em diversos lugares e segundo regras que se confrontam com indivíduos livres que a elas aderem, ou não, em função dos estilos de vida e dos modos de existência que desejam levar.

Não escapará ao leitor e à leitora que “moral” e “ética” são termos distintos, que dizem respeito a coisas diferentes. Essa distinção, conforme Foucault (1994), tem não só efeitos teóricos mas também conseqüências práticas para quem faz uma história da moral. O termo “moral” engloba três realidades distintas: 1) a “moralidade” dos comportamentos, sua adequação ou não ao código; 2) o próprio código ou os sistemas de valores, de regras e instituições que garantem a vigência do código; 3) a ética, ou as formas de subjetivação moral e as práticas de si que “fabricam” o sujeito de conduta moral. Deleuze, ao comentar essa distinção, diz que a moral se opõe mesmo à ética conforme definida por Foucault: enquanto a moral é um conjunto de “*regras coercitivas*” [grifo do autor] que julga ações e intenções referindo-as a valores transcendentais (certo, errado...), a ética é constituída de “*regras facultativas*” [grifo do autor] que avaliam ações e intenções em função de um modo de existência que se deseja alcançar (Deleuze, 1998, p. 125-126).

Creio poder dizer, sem dúvida, que na moral instituída pela Pedagogia e pelos discursos pedagógicos críticos predominam os aspectos éticos. Isso porque não há propriamente um código ou uma jurisprudência da conduta que obrigue ou coaja os indivíduos a serem ou a se comportarem desse ou daquele modo. A subjetivação dá-se antes por um conjunto de regras facultativas que são oferecidas como modelos, por um conjunto de práticas, técnicas e exercícios nos quais o indivíduo oferece-se a si próprio como objeto de conhecimento e cuidado a fim de transformar o seu próprio modo de ser e conduzir-se para tornar-se crítico, comprometido, progressista, esclarecido e emancipado.

Para a subjetivação concorrem processos múltiplos e permanentes em direção aos quais convergem complexos de saberes e de práticas, de verdades e

exercícios que posicionam e capturam os indivíduos, concorrendo para a produção de certas formas de subjetividade, de certos modos e estilos de existência.

A subjetivação, nas palavras de Rose (1996c), não é para ser meramente localizada num universo de significado ou num contexto interacional de narrativas, mas acontece num complexo de aparatos, de práticas, de maquinações e montagens no interior das quais os seres humanos são fabricados, dando significado a suas vidas como sujeitos de certotipo. Os processos de subjetivação localizam os indivíduos em regimes do eu (*regime of the self*) ou regimes de pessoa (*regime of the person*) que pressupõem e estimulam relações particulares dos seres humanos consigo mesmos. A subjetivação é, em síntese, um processo prático que fornece os vocabulários e os meios pelos quais os indivíduos podem se narrar e se conduzir a si mesmos segundo certas normas.

Rose utiliza frequentemente os termos “regime do eu” (*regime of the self*) e “regime de pessoa” (*regime of the person*) como sinônimos de formas de subjetividade. Mesmo que isso cause algum estranhamento, não custa lembrar que os estudos e os ensaios de Rose (1996a) dedicam-se a traçar uma genealogia da subjetivação do indivíduo “livre” (e o papel da Psicologia nesse processo), por ele definida como uma “genealogia das relações que os seres humanos têm estabelecido com eles mesmos — pela qual vieram a se relatar a eles mesmos *como eus*” (Rose, 1996c, p. 24)⁶. Mesmo considerando a imensa diversidade e a multiplicidade das identidades sociais do mundo contemporâneo, existem uma normatividade e uma sistematicidade (uma ética do sujeito livre e autônomo) comuns aos ideais que regulam a conduta e os desejos dos seres humanos, resultantes dos diversos projetos de governo da conduta dos indivíduos e das populações, dentro de uma racionalidade política liberal. Ao utilizar termos como “eu” (*self*), “pessoa” (*person*) “pessoalidade” (*personhood*), “identidade” (*identity*), para se referir às formas de subjetividade do mundo moderno e contemporâneo, Rose o faz no contexto de seu argumento central que é mostrar como nossas relações com essas noções são históricas e não ontológicas.

A Pedagogia e a escola estão centralmente implicadas nos processos de subjetivação dos seres humanos e das populações, no mundo moderno e contemporâneo. Se os ideais regulativos da conduta humana – a partir dos quais vemos e pensamos nós próprios e os outros como seres humanos – apresentam alguma sistematicidade e características em comum, como racionalidade, atividade, autonomia, responsabilidade, liberdade, coerência, etc., nesses processos de escolarização de massas e a Pedagogia, ao lado de outros projetos, disciplinas, instituições, dispositivos e maquinações, tiveram um papel fundamental nesse processo.

Afirmar uma certa sistematicidade no modo como nossas subjetividades são posicionadas por diferentes saberes e práticas disciplinares não significa defender uma asserção de uniformidade ou de homogeneidade de nossas subjetividades, mas sim trabalhar com a hipótese da existência de uma normativi-

dade comum, entendida como um conjunto de ideais regulativos relativos aos seres humanos, que orientam não só nossa conduta e desejos de auto-realização, auto-estima e auto-satisfação, mas que pautam e orientam também os processos de subjetivação e normalização da conduta implementados por diversas instituições e práticas disciplinares (Rose, 1996b, p. 3).

Lidar com essa hipótese, como já afirmei anteriormente, é destacar o quanto a relação com nossa própria subjetividade é histórica e não ontológica. O modo como nos vemos e pensamos, também o modo como procuramos moldar nossa conduta, são produtos de práticas sociais particulares. Nossas subjetividades são objeto do poder. São o produto de maquinações, de saberes e técnicas que incluem ativamente os seres humanos num campo de visibilidade, atribuindo-lhes certas características e padrões de desenvolvimento. Padrões que, longe de serem dados de sua verdadeira natureza, são antes uma fabricação ou uma “invenção” (Rose, 1996b), o resultado sempre incerto de práticas múltiplas e contingentes, muitas vezes anônimas, refinadas, bem-intencionadas ou mesquinhas, que fornecem ideais regulatórios e modelam os indivíduos e suas subjetividades em relação a esses ideais.

Compreender a subjetividade a partir desses marcos é tratar os processos de subjetivação implementados pelas pedagogias, que aqui investigo não como a realização de uma essência e vocação dos seres humanos a se tornarem seres de uma razão hipotético-dedutiva, unificados, auto-centrados, conscientes, responsáveis, coerentes, críticos, autônomos, engajados – características que seriam o ápice e o desejável de um desenvolvimento progressivo e evolutivo da condição humana. Pelo contrário, meu objetivo é demonstrar que essas características são produto de determinadas práticas que incitam as pessoas a se reconhecerem de tal maneira, a falarem sobre si próprias segundo tais categorias e a tomarem-se a si mesmas sob responsabilidade, de tal modo que a subjetividade daí resultante é antes um alvo ou uma norma do que um dado natural.

Falar em subjetivação ou em processos de subjetivação não é o mesmo que tratar de identidades ou de sujeito. A não ser que se destitua o sujeito de toda a interioridade e identidade (Deleuze, 1995; 1998). Não há sujeito, mas produção de subjetividade. E, justamente, a subjetividade tem que ser produzida porque não há sujeito. O sujeito é uma ficção cara à Modernidade, produzida a duras e leves penas. “Não existem sujeitos”, mas tão somente “grãos dançantes na poeira do visível, e lugares móveis num murmúrio anônimo. O sujeito é sempre uma derivada. Ele nasce e se esvai na espessura do que se diz, do que se vê” (Deleuze, 1998, p. 134).

Não há sujeito ou, o que é o mesmo, o sujeito é uma derivada, um produto de processos de subjetivação que não se deixam estabilizar ou aprisionar em alguma forma ou esquema definitivo. O processo de subjetivação é a produção de novas possibilidades de existência e de certos estilos de vida, é a produção

da existência enquanto “arte”. É uma forma de individuação particular, pessoal ou coletiva, que caracteriza um acontecimento “uma hora do dia, um rio, um vento, uma vida...” (Deleuze, 1998, p. 123). Portanto, a subjetivação é um processo múltiplo, constante e instável, não resultando em formas definitivas de subjetividade.

Isso implica um paradoxo e uma tensão imanentes: porque, ao mesmo tempo em que lido, conceitualmente, com a instabilidade característica dos processos de subjetivação, com seus resultados múltiplos e incertos, ao descrever a forma de subjetividade que esses discursos instituem, tenho que dar contornos definidos a essa questão, fixando seus resultados em algumas formas particulares de ser, pensar e agir. Mas outro não poderia ser o meu trabalho, pois é próprio dos discursos tentar deter o fluxo do tempo e aprisionar a realidade em formas e figuras definitivas.

O “duplo”, ou a subjetividade, é uma interiorização do lado de fora, é uma “dobra”, e a subjetivação é a força que, ao invés de se exercer sobre outras forças, volta-se sobre si mesma, coloca-se em relação a si mesma, afeta-se a si mesma. É a “força dobrada, vergada”. Invenção dos gregos que, para serem dignos de governar os outros, tinham de governar-se a si próprios, cuidar de si próprios, estetizar-se em relação a um conjunto de regras facultativas às quais obedeciam, não por imposição de um código moral ou de uma jurisprudência da conduta, mas porque queriam alcançar certos modos de ser e de se conduzir. Foram os gregos os inventores da relação consigo, pois é entre eles que ela adquire independência por um duplo “descolamento”: os exercícios do governo de si se descolam do poder como relação de forças sobre o outro, e do saber como “código” de virtude. Por um lado, uma “relação consigo” deriva da relação com os outros; por outro lado, a “constituição de si” deriva do código moral como regra de saber (Deleuze, 1995, p. 107).

São quatro as “pregas de subjetivação” ou as “quatro dobras” que constituem o processo de interiorização dos indivíduos: a primeira refere-se à parte de nós mesmos que vai ser cercada ou presa na dobra (exemplifica Foucault: nos gregos, era o corpo e seus prazeres – os *aphrodisia* –, e entre os cristãos, a carne e seus desejos); a segunda “dobra” é a regra pela qual a relação de forças é vergada. Essa regra pode ser de ordem natural, divina, racional, estética...; a terceira “dobra” é a do saber ou da verdade, o modo como o saber e a verdade se dobram para constituir uma subjetividade mais profunda; a quarta “dobra”, o que o sujeito espera, de diversos modos, da relação consigo, podendo ser “a imortalidade, ou a eternidade, a salvação, a liberdade, a morte, o desprendimento...” (Deleuze, 1995, p. 111-112).

A subjetivação é como a “invaginação de um tecido na embriologia”, ou a realização de um “forro na costura: torcer, dobrar, cerzir...”. As relações do lado de fora dobram-se, curvam-se, para formar um forro e deixar surgir a relação consigo. Do interior do poder que se exerce sobre os outros, forma-se

um poder que se exerce sobre si mesmo. A relação consigo forma um domínio próprio que duplica a relação com os outros e funciona como um “princípio de regulação interna” em relação aos códigos, às leis e aos poderes constituídos. A relação consigo implica sempre um aspecto de resistência às normas e aos poderes instituídos, e é mesmo uma das origens desses pontos de resistência (Deleuze, 1995, p. 101-30).

Se os gregos deram independência à relação consigo, descolando-a das relações de poder instituídas e dos saberes regulamentados, na Modernidade, a relação consigo não só se reintegra a sistemas de saber e poder instituídos, mas se torna objeto desses sistemas, sendo recodificada num saber moral. “A dobra parece então ser desdobrada” (Deleuze, 1995, p. 10). E “a subjetivação do homem livre se transforma em sujeição” por um duplo processo: o poder instaura uma série de procedimentos de individualização, de controle e de modulação da conduta humana que atingem a vida cotidiana e a interioridade daqueles que são seus objetos, tornando-os dependentes e sujeitos ao controle de alguém; ao mesmo tempo, os sujeitos tornam-se presas de sua própria identidade pela consciência e pelo auto-conhecimento, possibilitados por um conjunto de técnicas e saberes morais fornecidos pelas ciências que têm por objeto o homem (Foucault, 1995b).

Como demonstro mais detidamente a seguir, a via do esclarecimento pela educação crítica e progressista promete a emancipação da razão, o progresso moral e social e a libertação da humanidade das cadeias da ignorância e da opressão de classe. Prometem a produção da humanidade que há potencialmente em cada um de nós, a realização de nossa essência e natureza mais nobre, a possibilidade de alcançarmos o grau mais alto de nossa existência racional e moral através da humanização. As pedagogias críticas aqui estudadas prometem, em síntese, através do esclarecimento e do engajamento, nossa redenção e salvação neste mundo.

A tarefa “iluminadora”, “esclarecedora” e “humanizadora” é atribuída à escola e aos profissionais da Educação e do ensino. O esclarecimento das consciências com as verdades propiciadas pela ciência e pela (auto-)reflexão. O acesso a formas superiores de pensamento e existência individual e social. A produção do sujeito ou do cidadão racional, masculino, (auto-)reflexivo e autônomo, ou seja, o sujeito ou a classe social plenamente desenvolvidos. A redenção e a salvação de si mesmo e da humanidade, pelo poder libertador da razão e da ação (da agência humana), sintetizam os enunciados de pedagogias que se auto-intitulam pedagogias revolucionária, sócio-histórica, histórico-crítica, crítico-social dos conteúdos, libertadora, da conscientização, da autonomia, e da esperança, quando tratam das finalidades, das metas ou da teleologia da educação e do trabalho didático-pedagógico crítico e progressista.

Iluminar o mundo e esclarecer as consciências

O esclarecimento, ou a produção do cidadão e do sujeito crítico e esclarecido e da classe social consciente e esclarecida, é certamente um dos enunciados mais recorrentes desses discursos. O sujeito crítico é o indivíduo e a classe social esclarecidos, ativos, auto-reflexivos, plenamente desenvolvidos, emancipados e auto-responsáveis por suas condutas e ações no mundo e na história. Educar esse sujeito significa, nesses discursos, produzir um indivíduo ou uma classe social soberanos; idênticos à sua consciência; cientes de suas próprias condições de existência e possibilidades no mundo e no curso da história; portadores de um saber universal e totalizador acerca de si próprios e das relações sociais. Em síntese, as pedagogias críticas pretendem produzir sujeitos que sejam artífices de si mesmos, do mundo e da história.

A educação crítica deve formar o indivíduo, adultos e crianças, para que estes não se restrinjam a circular e conviver no seu mundo imediato e limitado. Deve possibilitar a compreensão dos diferentes níveis e âmbitos da realidade social, partindo do conhecimento que os indivíduos têm de suas realidades e comunidades locais, das condições e dos modos de vida e da sociedade mais ampla em que vivem, até que cheguem à compreensão e à obtenção da “visão das condições universais” e da “cultura mundial” (Rodrigues, 1989, p. 26).

Para tanto, a Educação e o ensino críticos devem ajudar alunos e alunas a dominar o saber escolar e a “tomar gosto” pelos estudos; devem desenvolver habilidades de boa expressão e comunicação adequada; devem ajudá-los na formação de sua personalidade social e em sua organização como coletividade, fazendo-os entender que tanto o domínio do “saber” quanto o do “saber-fazer” críticos são pré-requisitos para a sua participação na vida social e para a melhoria de suas condições de vida (Libâneo, 1984a, p. 11-12).

O esclarecimento, por meio da posse do conhecimento, é pressuposto da produção de um sujeito soberano em seu saber e em suas ações no mundo e na história. O conhecimento e os saberes escolares incorporados no processo pedagógico tornam-se capazes não só de ajudar os alunos e as alunas a acumular informações, mas de ajudá-los a entender a sua realidade e a participar da mudança social. Assim, a educação crítica, ao permitir a compreensão da realidade pelos estudantes, “ativa a transformação individual e social do mundo da política, da cultura, da ciência, da técnica, da religião, da moral, da estética.” (Rodrigues, 1989, p. 79). Ativa, em quem aprende, uma compreensão universal e total que abarca todas as esferas da existência humana, permitindo a produção de um sujeito que tem uma visão de totalidade e pleno domínio de suas intenções e ações no mundo.

A educação crítica, ou “pedagogia revolucionária”, acredita na igualdade essencial entre as pessoas, uma igualdade que deve ser entendida em termos reais e não apenas formais (Saviani, 1983b, p.68). Quer, pois, a educação crítica e revolucionária “converter-se” em instrumento a serviço da instauração

de uma sociedade igualitária, articulando-se com as “forças emergentes da sociedade” e com as classes exploradas e oprimidas. Esta opção resulta da compreensão da importância do desenvolvimento cultural para o desenvolvimento humano em geral, assim como de uma compreensão do desenvolvimento histórico fundado na atividade dos próprios indivíduos a partir do processo de trabalho, ou na produção das condições materiais de existência ao longo do tempo. Nessa ótica, torna-se possível articular o trabalho escolar com a superação da sociedade vigente, em direção a uma sociedade sem classes, uma sociedade socialista (Saviani, 1991, p. 105).

Para isso, “longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão”, a pedagogia revolucionária “considera a difusão de conteúdos vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular” (Saviani, 1983b, p. 68). A escola, através da formação cultural e científica, pode contribuir “para a superação do problema da marginalidade” (ibidem, p.35); “para a democratização da sociedade” (Libâneo, 1984b, p. 127); “para conduzir os segmentos sociais a um melhor entendimento da experiência histórica vivida” (Rodrigues, 1987, p.10); para elevar o nível da consciência “ingênua” e “a-crítica” “a um nível mais aprofundado de elaboração e reconhecimento” (idem, 1984a, p. 15-16); para potencializar os indivíduos em mudanças ao nível de sua existência individual e social; para formar o cidadão capacitando-o a ser governante, transformando-o em “uma pessoa capaz de pensar, dirigir e controlar quem dirige” (ibidem, p. 54).

Já na “pedagogia do oprimido”, a educação crítica e libertadora deve conduzir à conscientização das classes pobres e oprimidas por intermédio do diálogo e de uma problematização contínua das situações existenciais de educandos, apresentadas através de codificações orais ou outras – desenhos, *slides*, fotos, etc. (Freire, 1980, p. 89). Essas codificações são, de um lado, “a mediação entre o ‘contexto concreto ou real’, em que se dão os fatos e o ‘contexto teórico’ em que são analisadas; de outro, são o objeto cognoscível sobre que o educador-educando e os educandos-educadores, como sujeitos cognoscentes, incidem sua reflexão crítica.” (Freire, 1979).

À medida que avançam nas problematizações dessas situações, os sujeitos “penetram” na essência do objeto problematizado, tornam-se capazes de “desvelar” essa essência, aprofundando-se, assim, sua consciência nascente. A educação tem uma força que instrumentaliza a evolução da consciência e a agência humana, advertindo o indivíduo dos “perigos de seu tempo”; dando-lhe “a força e a coragem de lutar”; colocando-o em “diálogo constante com o outro”; predispondo-o a “constantes revisões” e à “análise crítica dos seus ‘achados’” (Freire, 1977, p. 90).

A Pedagogia da conscientização tem como objetivos a tarefa de superar, além do analfabetismo, a inexperience democrática, buscando a criticidade da consciência e a integração da humanidade no impulso de democratização (Freire, 1977, p. 94-7). Enquanto a educação “bancária” implica a “anestesia”

dos educandos e mantém a *imersão* das consciências na realidade, a educação problematizadora, “de caráter autenticamente reflexivo”, busca a *emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção* crítica na realidade” (Freire, 1979, p. 80).

A consciência crítica “é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais. (Pinto, 1961, *apud* Freire, 1977, p. 105). A consciência quer ser o espelho do real e a criticidade “implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade.” (Freire, 1977, p. 61). Representação essa que será tanto mais fiel quanto maior for sua capacidade de expressar-se em termos de uma razão objetiva, racional.

Desse modo, a educação libertadora não deve propor meramente conteúdos ou conhecimentos escolares, nem meras técnicas para se chegar à alfabetização, à especialização, a fim de obter qualificação profissional ou pensamento crítico. Os métodos da “educação dialógica” devem levar os sujeitos à “intimidade da sociedade” e à “razão de ser” de cada objeto de estudo. “O curso libertador ‘ilumina’ a realidade no contexto do desenvolvimento do trabalho intelectual sério” e, concomitantemente, ilumina e esclarece também a razão e as consciências. As luzes e o esclarecimento, neste caso, resultam do exercício da reflexão sobre si mesmo e sobre o mundo, do exame de consciência e do exame do mundo em que transcorre a existência daqueles que estão aprendendo (Freire & Shor, 1987, p. 24-25).

Nas aproximações espontâneas que os indivíduos fazem do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas sim “ingênua”. E a conscientização supõe que se ultrapasse a esfera espontânea de apreensão da realidade, para se chegar a uma esfera crítica, na qual a realidade se dá a conhecer a quem “assume uma posição epistemológica”. Quanto mais conscientização, mais des-velamento da realidade; ou seja, este é um processo que só existe na “práxis”, ou na unidade dialética da ação-reflexão, como “o modo de ser ou de se transformar o mundo que caracteriza os homens.” (Freire, 1980, p. 26).

A interrogação sistemática ou a reflexão filosófica sobre o próprio fazer e o fazer dos indivíduos funciona como um “farol” que alerta quanto à direção a ser seguida; que evita “os desvios e os perigos de uma rota inesperada”; que evita o “engano”; alça o pensamento e o fazer a uma dimensão totalizadora; e possibilita o reencontro dos indivíduos consigo mesmos, com a sua conformação histórica e com a sua capacidade de agir (Rodrigues, 1987, p. 15-16). A educação crítica possibilita, a exemplo da educação socrática, o encontro das pessoas com sua própria natureza, com algo que de algum modo já era potência e existia no indivíduo, cabendo, àqueles e àquelas que conduzem o processo pedagógico e a interrogação filosófica, o papel de trazer à luz isso que já se encontrava em essência.

A educação é um processo de esclarecimento e libertação de uma existência enganosa, possibilitando o reencontro dos homens com sua natureza mais essencial e o renascimento para uma nova vida pelo exercício do auto-conhecimento e da auto-consciência. O conhecimento e a auto-consciência são resultados de um processo de desvelamento e de libertação da própria ignorância; finalidades possíveis de serem alcançadas mediante o reconhecimento dessa ignorância e a ininterrupta busca de uma verdade que está obscurecida pela dominação de classe.

O esclarecimento das consciências, ou a conscientização, produz a “desmitologização” e a “desmitificação” da realidade; “é o olhar mais crítico possível da realidade” (Freire, 1980, p. 29); permite a “captação da causalidade autêntica” pelo pensamento; evita “deformações” na análise e apreensão dos problemas; “é um esforço para livrar os homens dos obstáculos que os impedem de ter uma clara percepção da realidade” (ibidem, p. 95). A conscientização pode, então, evitar (ou mesmo corrigir) uma “consciência rígida, impermeável e predisposta à tutela, à massificação e ao fanatismo”, perigos da “inexperiência democrática”, de uma “cultura do silêncio” e da inexperiência dos indivíduos no seu auto-governo e no exercício de sua autonomia (Freire, 1977).

O máximo de razão e engajamento é a fórmula que me parece adequada para resumir as características das disposições mentais da consciência esclarecida e crítica na pedagogia libertadora. Disposições que são condições de uma “autêntica” democracia e de formas de vida “altamente permeáveis, interrogadoras, inquietas e dialogais” (Freire, 1977, p. 80). Disposições que são condições de humanização dos seres humanos, de produção de formas de pensamento mais “rigorosas” e de formas de existência social mais justas.

“Pensar certo em termos críticos” é uma exigência da curiosidade rigorosa que transita da “ingenuidade” para a “curiosidade epistemológica” (Freire, 1998, p. 32). A curiosidade “ingênua”, da qual resulta um saber “metodicamente desrígido”, caracteriza o “senso comum” ou o saber de “pura experiência feito”. “Pensar certo” implica o respeito a esses saberes e o compromisso com a “promoção” da ingenuidade à consciência crítica, o que “demanda profundidade e não superficialidade na compreensão dos fatos”, e supõe a flexibilidade e a auto-crítica do pensamento (Freire, 1988, p. 37).

Esclarecer a consciência é ir do “senso comum” à “consciência filosófica” (Saviani, 1983c, p. 10). Isto significa ultrapassar uma “concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista”, e passar a uma “concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada.” Mas o senso comum tem um “núcleo válido (o bom senso)”, que necessita ser extraído dos elementos da ideologia dominante que o desfiguram para ser rearticulado, de modo elaborado, a uma concepção de mundo adequada aos interesses populares. O bom senso precisa ser purificado de seus elementos enganadores e mistificadores. A educação é

um instrumento que pode possibilitar a formação da consciência de classe, sem a qual não é possível a transformação revolucionária da sociedade (Saviani, 1983c p. 13).

“Daí a importância da escola” e da proposição de uma pedagogia revolucionária e “verdadeiramente dialética” que tente superar o “caráter crítico-mecanicista” e “a-histórico” das “teorias educacionais crítico-reprodutivistas”, defende Saviani. As teorias crítico-reprodutivistas, acusa ele, ignoram a ação recíproca da educação e da sociedade uma sobre a outra, e esquecem que o determinado também age sobre o determinante. Por isso, são “insuficientemente dialéticas”. Não propõem uma análise da educação enquanto processo contraditório. A educação escolar é tomada unicamente como um instrumento da burguesia na luta contra o proletariado. Sua insuficiência está em não considerarem que a escola pode ser um “instrumento do proletariado na luta contra a burguesia” (Saviani, 1991, p. 74).

A “pedagogia crítica” implica a clareza dos determinantes sociais da educação e do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação. É preciso “desenredar a educação das visões ambíguas” para saber qual a direção que deve ser imprimida à questão educacional, caso se deseje superar o capitalismo e instaurar uma sociedade socialista: o saber, como um meio de produção e enquanto condição de elevação do nível cultural das massas, deve ser socializado através da educação escolar. A generalização da educação escolar, ao lado da socialização dos meios de produção (sendo o saber um deles), são estratégias que podem levar à superação do capitalismo. Este tem o desenvolvimento de suas forças produtivas estancado pela contradição entre a apropriação privada dos meios de produção e a socialização do trabalho (Saviani, 1991).

Em síntese, a educação, através do saber escolar e da ciência, ou através do exame de consciência e da (auto-)reflexão, ou de ambos, produz o sujeito crítico: um cidadão ou uma classe social esclarecida e ativa, que pauta seu pensamento e sua conduta por uma certa racionalidade moral. O currículo crítico e emancipador deve capacitar a agência humana e iluminar o mundo, seja pela socialização do saber escolar e da tradição cultural e científica, seja fundamentalmente pela reflexão e o exame de si mesmo e do mundo, ou da conscientização através do diálogo. O ensino e o trabalho pedagógico crítico possibilitam ao indivíduo e à classe social uma visão de profundidade, de totalidade, de unidade, além da produção da verdade acerca de si e do mundo. Possibilitam o cuidado de si, a transformação de si e do mundo.

As pedagogias críticas são, pois, tecnologias humanas e intelectuais que concorrem nos processos de individuação e subjetivação dos indivíduos alvos dos seus discursos e práticas. São discursos que definem como devemos ser e agir para que nos tornemos indivíduos de racionalidade e moralidade superiores, para que sejamos os defensores da justiça e os anunciadores de uma nova ordem social – tarefa para uma educação crítica e progressista e para docentes e intelectuais educacionais críticos e engajados.

São discursos que instituem uma personalidade moral engajada e auto-reflexiva, ou seja, o indivíduo e a classe social ativos, autônomos e auto-conscientes de sua condição e papel histórico, que age deliberadamente e racionalmente na história. A subjetividade crítica e emancipada é o sujeito de razão e ação, masculino, um sujeito de saber e poder, soberano, um sujeito plenamente desenvolvido e com responsabilidade social. Uma subjetividade que se insere no interior de um regime do eu humanista, tendo vínculos com o ascetismo cristão e com a filosofia da consciência. Humanizar os indivíduos significa ajudá-los, educá-los, formá-los e reformá-los para que se reencontrem com sua humanidade essencial, com seu destino histórico, sua natureza e vocação ontológica.

Notas

1. Este artigo apresenta alguns argumentos desenvolvidos em minha Tese de Doutorado (Garcia, 2000), *A função pastoral-disciplinar das pedagogias críticas*, cujo objeto de estudo foram os modos de subjetivação instituídos por uma parcela dos discursos pedagógicos críticos no Brasil.
2. Não é exatamente a minha intenção discutir a fundo a natureza da Pedagogia e de seu discurso, mas tão somente ressaltar seus efeitos práticos e disciplinares nos nossos modos de ser, ver, falar e praticar educação. Pouca utilidade teria para este trabalho discutir longamente uma essência ou uma unidade que caracterizam os discursos da pedagogia. Mas essa é uma questão que não deixa de ter seu interesse. Um trabalho já clássico sobre esse assunto, desde uma perspectiva estrutural, é o de Bernstein (1996). Na mesma perspectiva, mas tentando incorporar alguns aportes de Foucault acerca do discurso, as discussões de Díaz (1994) e de Díaz & Bernstein (s.n.t) certamente serão estimulantes para quem quiser aprofundar o tema.
3. Diz Foucault (1995a, p. 55-56): “gostaria de mostrar que os “discursos”, tais como podemos ouvi-los, tais como podemos lê-los sob a forma de texto, não são, como se poderia esperar, um puro entrecruzamento de coisas e de palavras: trama obscura das coisas, cadeia manifesta, visível e colorida das palavras; gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. Essas regras definem não a existência muda de uma realidade, não o uso canônico de um vocabulário, mas o regime dos objetos.” A tarefa, continua ele, “consiste em não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever.”

4. Por exemplo, Bourdieu & Passeron (1975), Bourdieu, P. (1983a, 1983b).
5. “Regime de verdade” é uma expressão cunhada por Foucault em suas problematizações acerca das relações de poder-saber e remete a uma política geral da verdade nas sociedades contemporâneas: “A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade” (Foucault, 1990, p.12): as regras que legitimam as distinções entre o verdadeiro e o falso; a maneira e as instâncias que consagram o verdadeiro e excluem o falso; os modos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que dizem o que funciona como verdadeiro. A expressão “regime de verdade” tem sido pluralizada e reinventada em diversos estudos do campo educacional que se utilizam das contribuições de Foucault para investigar os efeitos disciplinares dos discursos educacionais. Por exemplo: Gore (1996), Walkerdine (1995, 1998), Varela & Alvarez-Uria (1992), Varela (1995) e Deacon (1996).
6. Nos casos de obra consultada em língua inglesa, as traduções são de minha autoria.
7. Por “teorias educacionais crítico-reprodutivistas”, Saviani (1983,) refere-se aos seguintes estudos de Sociologia ou Economia da Educação: Althusser, L (s/d); Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1975); Baudelot, C., Establet, R. (1971) e Bowles, Gintis (1976).

Referências Bibliográficas

- ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença, s/d.
- BAUDELLOT, ESTABLET, R. *L'école capitaliste en France*. Paris: François Maspero, 1971.
- BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BERNSTEIN, B., DÍAZ, M. *Hacia una teoria del discurso pedagogico*. (s.n.t.).
- BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas lingüísticas. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983a, p. 156-183.
- _____. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983b.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOWLES, GINTIS. *Schooling in capitalist America*. N. York: Routledge & Kegan Paul, 1976.
- DEACON, R. Discourses of discipline in South Africa: rethinking critical pedagogies in postmodernity. *Discourse: studies in the cultural politics of education, Journals Oxford Ltd*, v. 17, n. 2, p. 227-242, 1996.
- DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- _____. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1998.
- DÍAZ, M. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, T. T. da. *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 14-29.

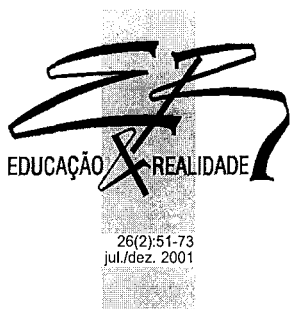
- FOUCAULT, M. Verdade e poder. In: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1990, p. 1-14.
- _____. *História da sexualidade 1; a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- _____. *História da sexualidade 2; o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1994.
- _____. *História da sexualidade 3; o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- _____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a.
- _____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert, RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b, p. 231-249.
- _____. La estructura de la interpretación genealógica. In: KAMINSKY, G. *El yo minimalista y otras conversaciones con Michel Foucault*. Buenos Aires: La Marca, 1996. p. 62-70.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao trabalho de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, P., SHOR, I. *Medo e ousadia; o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da autonomia; saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- GARCIA, Maria Manuela Alves. *A função pastoral-disciplinar das pedagogias críticas*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da UFRGS, 2000.
- GORDON, C. Governmental rationality: un introduction. In: BURCHELL, G.; GORDON, C.; MILLER, P. (Ed.). *The Foucault effect; studies in governmentality; with two lectures by and interview with Michel Foucault*. Chicago: The University of Chicago Press, 1991, p. 1-51.
- GORE, M. J. *Controversias entre las pedagogías: discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. Madrid: Morata e Fundación Paideia, 1996.
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. da (Org.). *O sujeito da educação – estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.
- _____. A construção pedagógica do sujeito moral. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Liberdades reguladas; a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998^a, p. 46-75.
- LARROSA, J. Os paradoxos da autoconsciência. In: _____. *Pedagogia profana; danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando. 1998a, p. 25-53.
- LIBÂNEO, José Carlos. Introdução. In: _____. *Democratização da escola pública; a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1984a, p. 11-18.
- _____. Didática e prática histórico-social (uma introdução aos fundamentos do trabalho docente). In: _____. *Democratização da escola pública; a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1984b, p. 127-146.
- PINTO, A. V. *Consciência e realidade nacional*. Rio de Janeiro, ISEB/MEC, 1961.
- RODRIGUES, N. *Lições do príncipe e outras lições; o intelectual, a política, a educação*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 8).

- _____. *Da mistificação da escola à escola necessária*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1989 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 24).
- ROSE, N. *Inventing our selves; psychology, power, and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996a.
- _____. Introduction. In: _____. *Inventing our selves; psychology, power, and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996b, p. 1-21.
- _____. How should one do the history of the self? In: _____. *Inventing our selves; psychology, power, and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996c, p. 22-40.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983a.
- _____. Escola e democracia II – para além da teoria da curvatura da vara. In: _____. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983b, p. 62-84.
- _____. Introdução. In: _____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 3 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983c, p. 9-15.
- _____. *Pedagogia histórico-crítica; primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- VARELA, J., ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, Pannonica, n. 6, 1992, p. 68-96.
- VARELA, J. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M. V. (Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política, currículo*. Porto Alegre: FAFED/UFRGS, 1995, p. 37-56.
- WALKERDINE, V. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995, p. 207-226,
- _____. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Liberdades reguladas – a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 143-216.

Maria Manuela Alves Garcia é professora do Departamento de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

Endereço para correspondência:

Faculdade de Educação – UFPEL
Rua Alberto Rosa, 154
96010-770 – Pelotas – RS
E-mail: garciamma@terra.com.br



IDENTIDADE DOCENTE E FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS

Júlio Emílio Diniz Pereira e
Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca

RESUMO – *Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos.*

Buscamos por meio de uma investigação empírica indícios do significado de um programa de formação inicial de educadores de jovens e adultos na construção de elementos da identidade docente. Analisamos os depoimentos de educadores que hoje atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e que participaram durante a sua graduação dessa proposta de formação. Este artigo apresenta-se, portanto, como uma contribuição para a compreensão dos processos multidimensionais que constituem os sujeitos como educadores, a partir da entrada em programas de formação inicial.

Palavras-chave: *formação inicial de professores, identidade docente, educação de jovens e adultos, currículo.*

ABSTRACT – *Teacher identity in a teacher education program for adult education.*

This article, through an empirical research, searches for clues on the meaning of a pre-service teacher education program for adult education in the construction of teacher identity features. It analyses the testimonies of educators who have work in adult education and also participated in this teacher education proposal during their undergraduate course. It can be seen, therefore, as a contribution to the understanding of multidimensional processes that turn subjects into educators since their entrance in pre-service teacher education programs.

Key-words: *pre-service teacher education, teacher identity, adult education, curriculum.*

Introdução

Neste artigo¹, discutimos os resultados de uma pesquisa empírica realizada com professores que hoje atuam na educação de pessoas jovens e adultas (EJA), e que participaram, durante a sua graduação, de um programa de formação inicial de educadores de jovens e adultos. Nesta investigação buscamos indícios do significado dessa proposta de formação na construção de elementos da identidade docente desses educadores.

O programa analisado compõe o “Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos”, 2º segmento (PROEF II), desenvolvido pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O PROEF II oferece a jovens e adultos (funcionários da Universidade ou membros da comunidade externa) um curso, com duração de dois anos equivalente ao segundo segmento do ensino fundamental e, aos estudantes e professores universitários um campo de atuação e pesquisa na EJA. As aulas das disciplinas Ciências Naturais, Geografia, História, Matemática e Português são ministradas por monitores-professores, alunos dos respectivos cursos de licenciatura, orientados por professores da UFMG, que assumem a coordenação das áreas e das turmas, bem como a coordenação geral do Projeto. As turmas são acompanhadas por monitores de Pedagogia, e uma proposta para organização e acesso à informação é desenvolvida por monitores de Biblioteconomia. Em ambos os casos, isso é feito sob coordenação de professores universitários das respectivas áreas. Além disso, vários alunos das disciplinas de Prática de Ensino de diversos cursos de licenciatura da UFMG realizam seus estágios supervisionados nesse Projeto, no qual se têm desenvolvido, também, vários trabalhos de campo para a elaboração de monografias de conclusão de curso, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Em nossa investigação, procuramos dar voz a educadores de jovens e adultos que, tendo vivenciado o trabalho pedagógico no PROEF II, como monitores-professores, durante sua graduação, são chamados a refletir sobre essa experiência na sua formação docente e sobre repercussões e demandas dessa formação na prática pedagógica que hoje desenvolvem em sua vida profissional.

Ao analisarmos os depoimentos desses educadores, cumpre-nos destacar a dimensão formativa do Projeto mas, de modo especial, interessa-nos aqui focalizar aspectos que evidenciam possibilidades e desafios que permeiam o campo da formação inicial de educadores e da construção da identidade docente, particularmente daqueles que atuarão no âmbito da educação escolar.

Formação e identidade docente como objeto de pesquisa

Zeichner (1998), ao analisar a pesquisa sobre formação docente nos Estados Unidos, afirma que a investigação acadêmica a respeito da preparação de profissionais da educação constitui atividade relativamente nova nos EUA.

Ainda assim, esse campo cresceu exponencialmente a partir de meados da década de 80 e ocupa atualmente a segunda maior divisão dentro da *American Educational Research Association* (AERA). Apesar desse incremento fantástico, Wideen et al. (1998), analisando a produção norte-americana sobre formação de educadores, alertam para a necessidade de pesquisas mais críticas e de melhor qualidade quanto ao rigor científico e metodológico.

No Brasil, uma avaliação de parte significativa dos trabalhos sobre formação docente foi desenvolvida em estudo anterior (Diniz-Pereira, 2000a), considerando publicações que sistematizaram amplo espectro da produção nessa área, em períodos distintos (Feldens, 1983; 1984; Candau, 1987; Lüdke, 1994). Análises recentes indicam que a formação de professores representa apenas pouco mais de cinco por cento das pesquisas educacionais desenvolvidas por estudantes de pós-graduação no país (André e Romanowski, 1999). Segundo as autoras, nas teses e dissertações defendidas na década de 90, o tema *identidade e profissionalização docente* é ainda pouco explorado, embora emerga com certa frequência nos últimos anos²:

A identidade e profissionalização docente surge como tema emergente nos últimos anos, e abre perspectivas para questões de grande interesse e atualidade, como a busca da identidade profissional do docente, a relação do professor com as práticas culturais, questões de carreira, organização profissional e sindical, e questões de gênero (p. 3).

Com efeito, em relação aos trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho “Formação de Professores”, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação (ANPEd), a identidade e profissionalização docentes aparecem entre os temas mais enfatizados, ganhando destaque e prioridade na última década³ (Brzezinski e Garrido, 1999).

Como se sabe, a partir dos anos 80, começa ocorrer não só um crescimento quantitativo dos trabalhos acadêmicos sobre formação de professores, mas também uma mudança de foco nas pesquisas a respeito dessa temática em todo o mundo, trazendo os educadores para o centro das investigações (Nóvoa, 1991; 1992; 1997a; 1997b; Santos, 1991). Observa-se, desde então, um aumento do interesse pela questão da subjetividade e da identidade na formação docente.

Para se compreender melhor a importância desse tema na atualidade, convém situá-lo em um contexto mais amplo. As rápidas transformações que o mundo vem sofrendo – graças aos impactos da sociedade de informação, do desenvolvimento científico e tecnológico e da internacionalização da economia – fizeram com que o contato intercultural e interétnico passassem a ser um fenômeno bastante comum. No entanto, paradoxalmente, a diversidade cultural passou a conviver com poderosos instrumentos de homogeneização no planeta globalizado, e as tensões geradas nessa convivência evidenciaram a estreita ligação entre as questões culturais e as relações de poder (Silva, 1999a).

Desse modo, discussões no campo da Sociologia e da Antropologia procuram entender, hoje, como as identidades culturais e étnicas estão sendo formadas nessa sociedade em transformação e, principalmente, como estão sendo forjadas, quando se trata de grupos socialmente em desvantagem ou dominados culturalmente. Conseqüentemente, a temática das identidades culturais e étnicas ganhou relevância nas últimas décadas e não será tarefa difícil encontrar trabalhos que enfocam o tema da identidade nacional, étnico-racial, sexual e de gênero nesse período. Algumas dessas pesquisas relacionam esses diferentes tipos de identidade à questão da formação docente⁴.

Além disso, as profundas mudanças no mundo do trabalho também levantam questões a respeito das repercussões dessas reestruturações na construção da subjetividade do trabalhador. Em conseqüência, cresce igualmente o interesse pelos estudos sobre as identidades profissionais no campo do trabalho (Dubar, 1997).

Entretanto, no levantamento bibliográfico que fizemos no decorrer desta investigação, constatamos que, entre as pesquisas sobre formação de professores no país, a parcela que se dedica à questão da identidade docente é ainda muito pequena. É importante ressaltar que a diversidade de perspectivas teóricas, sob as quais essa questão é abordada, sugere uma tímida articulação entre os pesquisadores e uma certa fluidez no campo.

A análise da produção acadêmica sobre formação docente no Brasil, na década de 90, permite ainda evidenciar “o silêncio quase total” em relação à formação do professor para a educação de jovens e adultos, ou para atuar nos movimentos sociais, ou com crianças em situação de risco, entre outros. Tal estudo aponta, também, a carência de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais destinadas a esses públicos (André e Romanowski, 1999; Brzezinski e Garrido, 1999).

A investigação que aqui descrevemos, e cujos resultados submetemos à apreciação do leitor, tem como foco a temática da construção da identidade profissional e, mais especificamente, de um grupo que tem a escola e a sala de aula como espaços de seu trabalho cotidiano – os professores. O PROEF II e os sujeitos que participaram dessa experiência pedagógica são a fonte de nossas evidências. Sem a pretensão de esgotar aqui a discussão teórica sobre o assunto, explicitamos a seguir a concepção de identidade profissional docente que elegemos para análise de nossos dados empíricos.

O conceito de identidade profissional docente

Ao investigar os elementos da identidade docente construídos em processos de preparação inicial de educadores, esta pesquisa segue a linha dos estudos sobre subjetividade e formação de professores. Entretanto, compreende-se

aqui a noção de subjetividade como sendo sempre social (Silva, 1999a). Concebe-se, então, a identidade contendo duas dimensões interconectadas: a social (ou coletiva) e a pessoal (ou individual). Em relação ao processo específico de construção da identidade profissional docente, Caldeira (2000) escreve:

Como sujeito sociocultural, o/a professor/a constrói sua identidade profissional a partir de inúmeras referências. De um lado, estão a significação social da profissão e as relações com as instituições escolares, com outros docentes, com as associações de classe, etc. De outro lado, está o significado que cada professor/a confere ao seu trabalho docente, o que inclui desde sua história familiar; sua trajetória escolar e profissional, até seus valores, interesses e sentimentos, suas representações e saberes, enfim, o sentido que tem em sua vida o ser professor/a (p. 2).

Assim, entendemos esse conceito como sendo relacional e contrastivo, ou seja, a identidade surge por oposição e não se afirma isoladamente. Identidade e alteridade são, assim, processos que não se separam (Silva, 1999a). No caso da identidade profissional docente, ela “também se constitui na relação com o outro: com os estudantes, com outros docentes, com as famílias, com a instituição escolar, etc. O contraste só é possível quando o/a professor/a se defronta com o outro, e é na relação pedagógica em que ele tem início” (Caldeira 2000, p. 3).

Isso quer dizer que identidades – sempre sociais – e regimes de representação estão íntima e inseparavelmente ligados. Por sua vez, relações de alteridade são, fundamentalmente, relações de poder. (Oliveira, 1976; Silva, 1996; 1999a; 1999b). Além disso, é imprescindível conceber os processos de produção de identidades sociais – considerados um dos efeitos mais importantes das práticas culturais – como uma incessante construção. Conseqüentemente, os resultados dessa construção são sempre incertos, indeterminados e imprevisíveis. (Silva, 1999b). De modo semelhante,

(...) a identidade profissional docente não é algo que pode ser adquirido de forma definitiva e externa. Ela é movediça e constitui-se num processo de construção/desconstrução/reconstrução permanente, pois cada lugar e cada tempo demandam redefinições na identidade desse profissional. Trata-se, assim, de um processo de produção do sujeito historicamente situado. Ela ocorre, portanto, em um determinado contexto social e cultural em constante transformação, refletindo um processo complexo de apropriação e construção que se dá na interseção entre a biografia do docente e a história das práticas sociais e educativas, contendo, deste modo, as marcas das mais variadas concepções pedagógicas (Caldeira, 2000, p. 2).

Finalmente, trabalhamos com a hipótese de que a identidade docente vai sendo construída a partir das relações sociais que se estabelecem nos programas de formação inicial e, fundamentalmente, quando os estudantes estão em

contato com a prática docente, momento em que a reflexão se torna ferramenta básica na construção da identidade de professor (Zeichner, 1993; 1997; Liston & Zeichner; 1993).

Acreditando ser o estudo do conceito de identidade profissional docente de extrema relevância para as investigações sobre formação de professores, a pesquisa de que tratamos aqui apresenta-se como uma contribuição para compreensão dos processos multidimensionais que constituem os sujeitos em educadores, a partir da entrada em programas de formação inicial.

Desenvolvimento do trabalho de pesquisa

A coleta e análise dos depoimentos nos quais se baseia a reflexão que aqui desenvolvemos foram precedidas por um levantamento do universo de ex-monitores que atuaram no PROEF II, no período que vai de sua implantação (1986) ao ano de início da investigação (1997). Com isso, procedemos à construção de um banco de dados, contendo informações sobre os monitores-professores do PROEF II, tais como nome, endereço, curso de origem, área em que trabalhou no Projeto, tempo de permanência e período do curso de graduação em que foi selecionado como monitor-professor. Ao final dessa primeira etapa, o banco de dados continha informações sumárias sobre os 200 ex-monitores do Projeto, dos quais 128 foram localizados e definidos a partir de então como o universo de ex-monitores a ser investigado na pesquisa.

Baseando-nos em informações e inferências a que chegamos a partir do banco de dados, procedemos à elaboração de um questionário semi-aberto para coletar informações sobre a trajetória escolar, acadêmica e profissional dos ex-monitores.

Fizemos a remessa do questionário, via correio, aos 128 ex-monitores com endereços confirmados no banco de dados. Três meses depois, prazo que estipulamos para o recebimento das respostas, 67 questionários (52,34%) foram devolvidos respondidos. A distribuição dos ex-monitores que responderam os questionários por áreas de atuação refletiu, com certa fidelidade, essa distribuição no universo considerado, o que conferiu um razoável equilíbrio às contribuições de cada uma das áreas na composição do perfil que viríamos a construir. Em relação aos anos em que os monitores ali trabalharam, recebemos um maior número de questionários daqueles que atuaram no período de 1993 a 1995 (44,78%), de tal maneira que elementos da dinâmica do Projeto nesse intervalo podem ter influenciado os resultados a que chegamos.

A sistematização e a análise das respostas obtidas obrigaram-nos a um delicado trabalho de elaboração e reelaboração de possíveis relações entre as informações disponíveis sobre a trajetória escolar, acadêmica e profissional dos 67 ex-monitores que responderam o questionário. Foi a partir de constata-

ções e conjecturas forjadas nesse exercício que elaboramos o roteiro e os critérios de seleção dos sujeitos para as entrevistas, no curso das quais colhemos os depoimentos que aqui analisamos.

Para a definição da amostra dos ex-monitores que seriam submetidos à entrevista, pré-selecionamos aqueles sujeitos que se inseriam no seguinte perfil: ex-monitores que permaneceram um ano e meio ou mais no PROEF II e que trabalharam (ou trabalham) com jovens e adultos após deixarem o Projeto. A triagem apontou 22 (32,83%) ex-monitores como possíveis entrevistados.

As entrevistas foram realizadas com dez desses sujeitos – dois de cada área de atuação no Projeto. Tendo optado pelo formato de entrevista semi-estruturada, norteamos seu desenvolvimento sugerindo questões que remetessem os sujeitos à reflexão sobre três momentos de sua vida – trajetória escolar, acadêmica e profissional – que, julgávamos, trariam elementos que poderiam clarear o papel do Projeto na sua formação de educador de jovens e adultos e na construção de sua identidade profissional docente. As entrevistas tiveram duração aproximada de uma hora e meia, foram gravadas em áudio e transcritas.

Para empreendermos análise das entrevistas, inicialmente, cada um dos membros da equipe de pesquisa realizou individualmente uma leitura flutuante (Bardin, 1979), identificando trechos que lhes sugerissem uma manifestação do entrevistado sobre o significado atribuído ao Projeto em sua formação profissional. Realizaram-se, então, sessões de leitura coletiva em que os trechos selecionados foram confrontados e tomados como base para o levantamento de categorias, em que se explicitassem e especificassem contribuições do Projeto na formação profissional dos ex-monitores e na construção de sua identidade docente. Estabelecidas as categorias, procedeu-se a uma reflexão sobre desdobramentos e limites dessas contribuições a partir de um aprofundamento na análise dos depoimentos dos entrevistados em diálogo com o referencial teórico adotado.

Resultados da pesquisa e sua análise

Por não ser o propósito deste artigo, não apresentamos aqui os resultados a que chegamos por meio do tratamento e análise dos dados dos questionários. Optamos por trazer ao leitor um pouco do que os depoimentos dos sujeitos envolvidos nos permitiram desvelar a respeito da constituição da identidade docente. É portanto nas reflexões feitas a partir da análise das entrevistas que nos detemos neste texto.

As categorias que elegemos como indicadores da contribuição do PROEF II na construção de elementos da identidade docente foram aqui organizadas em diferentes tópicos. Neles reunimos, entre outros, os aspectos que revelam o papel do Projeto como oportunidade que descortina, para os educadores em

formação, a educação de jovens e adultos (EJA) como campo de atuação profissional; enfatizamos facetas do trabalho pedagógico, cuja abordagem lhes é propiciada pela experiência da docência naquelas condições vivenciadas no Projeto; e destacamos o relevo atribuído à dimensão teórico-prática da formação de educadores por esses professores que reconhecem em sua atuação profissional os traços esboçados em um espaço vocacionado à interação entre reflexão e fazer pedagógico.

Ser ou não ser educador [de jovens e adultos]? Eis a [primeira] questão

Ser educador, educador de jovens e adultos, não se configura para a maior parte dos licenciandos como uma opção para a vida profissional. A bem da verdade, temos constatado que nem mesmo o próprio magistério, habilitação a que se destina seu curso superior, é, para muitos alunos dos cursos de licenciatura, uma alternativa sedutora ou um projeto de vida profissional. Até mesmo entre os que se candidatam a uma bolsa de monitor-professor no PROEF II – pleiteando uma primeira experiência na regência de classe – encontraremos estudantes que põem em dúvida a opção pelo magistério, devido fundamentalmente à desvalorização social, salarial e, digamos, acadêmica da profissão.

Assumir-se enquanto educador e optar conscientemente por um curso que credencie para o exercício da profissão é um dos primeiros passos na direção da construção da identidade docente. Tal reconhecimento e escolha estão hoje comprometidos em função da representação social da profissão, fortemente marcada por um sentimento de inferioridade, mediocridade e incapacidade. As políticas públicas educacionais têm grande responsabilidade na construção e perpetuação desse significado, uma vez que a valorização do profissional da educação não consegue ir além de um discurso demagógico que não se traduz em melhorias efetivas nas condições salariais e de trabalho dos professores.

O desprestígio acadêmico das atividades ligadas à educação nas instituições de ensino superior também contribui para que os jovens tenham dificuldade de se identificarem como alguém que está se preparando para o exercício do magistério. Como sabemos, muitos cursos ainda privilegiam os bacharelados em detrimento das licenciaturas⁵. Estas, concebidas na maioria das vezes apenas como apêndices dos primeiros, não têm, em muitos casos, identidade própria. Mesmo aqueles cursos que são reconhecidamente de licenciatura assumem feições de um curso de bacharelado, colocando em dúvida qual o tipo de profissional que ali se pretende formar. Soma-se a isso o fato de que muitos formadores nas universidades e nas instituições de ensino superior têm dificuldade de se enxergarem como professores, identificando-se apenas como pesquisadores. Esses formadores e suas representações do que seja o ensino e a formação de professores (Diniz-Pereira, 1998) também influenciam a maneira

como os licenciandos reconhecem a si próprios. Conseqüentemente, é comum depararmos-nos com estudantes em momentos finais dos cursos de licenciatura em História, Geografia ou Biologia que se auto-denominam historiadores, geógrafos ou biólogos, ao invés de professores das respectivas disciplinas. O fato de esses alunos não se reconhecerem como educadores ou “professores de”, elemento fortemente influenciado pela significação social do magistério e provavelmente pelo *status* das atividades relacionadas às atividades de ensino no campo acadêmico, parece ser uma característica bastante significativa na construção de uma determinada identidade profissional – seja ela docente ou não.

Constitui, pois, indício significativo da influência da participação em uma experiência educacional concreta ainda durante a formação inicial, como a propiciada pelo PROEF II, na construção de elementos de identidade docente, o fato de a maior parte dos ex-monitores apontá-la como decisiva em sua opção pela profissão de professor. Isso ocorreria em função de uma maior respeitabilidade que passam a conferir ao trabalho docente, ao vivenciar a complexidade dos desafios do fazer pedagógico e da descoberta do prazer proporcionado pelas relações pessoais que a dinâmica de sala de aula oportuniza.

É nessa opção que começa a evidenciar-se o caráter contrastivo e relacional do conceito de identidade e mais especificamente da noção de identidade profissional docente, a que nos referimos no início deste artigo, pois é a partir do momento que se assume a condição de educador, ou seja, que uma pessoa se coloca diante de outras, e estas, reconhecendo-se como alunos, identificam a primeira como professor, que se inicia efetivamente o processo de construção da identidade docente. Mesmo que essa pessoa já tenha se imaginado nessa condição anteriormente, é só a partir da experiência concreta que esse processo será desencadeado. Tal constatação inevitavelmente nos faz pensar na inadequação dos cursos de formação inicial de professores do Brasil e de outros países, a maioria baseada no modelo da racionalidade técnica (Schon, 1983), em que o estudante é capaz de concluir seu percurso na instituição formadora sem nunca ter assumido efetivamente o papel docente.

A especificidade dos alunos, se crianças, adolescentes ou adultos, sua situação sócio-cultural e suas histórias de vida também parecem representar um aspecto importante na constituição dessa identidade profissional. Uma vez integrante do PROEF II, o monitor-professor, que tinha o trabalho com jovens e adultos como um aspecto circunstancial, próprio de um ensino que se processa no turno da noite, começa a conceber a EJA como um campo diferenciado no âmbito educacional, com características, demandas e possibilidades próprias. De maneira especial, é ali que a EJA se descortina como um espaço próprio de atuação profissional, no qual as dimensões do desafio e do prazer se lhes revelam ainda mais acentuadas “pelo perfil dos alunos” e são apontadas como razão de sua identificação com essa modalidade de ensino e com o público dos cursos noturnos.

“(...) o que eu valorizo muito no trabalho com adulto e que me atrai muito é essa possibilidade do diálogo constante, e de você estar percebendo o crescimento da pessoa ao longo trabalho que você vai fazendo, como que a pessoa vai crescendo do ponto de vista crítico, do ponto de vista de conhecimento. Essas coisas com adulto eu acho muito legal e principalmente essa possibilidade do diálogo, de estar trocando, é uma troca o tempo todo” (Ex-monitória de História).

Sem dúvida, os aspectos acima levantados pela entrevistada poderiam também ser atribuídos ao trabalho com crianças ou adolescentes. Com certeza, eles não são exclusivos de uma relação pedagógica com adultos. Porém, como componente fundamental de sua identificação com o público adulto, os entrevistados atribuem à experiência docente, vivenciada no Projeto, a responsabilidade pelo desenvolvimento de uma sensibilidade para a especificidade do trabalho com a EJA. Os alunos nessa modalidade de ensino são, via de regra oriundos das camadas populares, com valores e expressão diferenciados daqueles que se estabelecem na cultura escolar, excluídos da escola regular por dificuldades de acesso, de conciliação com a inserção precoce no mercado de trabalho, ou de adaptação à própria organização escolar. Agora, inseridos numa instituição não originariamente concebida para atender a esse público, vão demandar um trabalho específico que considere seu contexto de vida, necessidades de aprendizagem, desejos e expectativas em relação à escola e o vasto mundo de conhecimentos construídos ao longo da vida.

“Esse mundo do trabalho é uma referência obrigatória. Quando eu vou trabalhar com eles [alunos jovens e adultos], em momento nenhum ele pode, pra mim, ser descartado. (...) Os alunos trabalhadores, aqueles seres humanos que trabalham o dia inteiro, que vêm estudar, têm aqueles desejos, têm aqueles sonhos, querem compartilhar, têm aquelas dificuldades. (...) Porque era aquela discussão que já tinha começado no Projeto. Qual é esse conhecimento para o trabalhador? É o conhecimento instrumental? É um conhecimento universal? É um conhecimento pra quê? Essa questão ainda eu me coloco. Quando eu estava com os alunos lá do supletivo particular eu também me colocava esta questão (...). Aquele conteúdo normalmente não tinha nada a ver com a vida dos alunos de um modo geral” (Ex-monitor de Ciências).

A preocupação em conhecer e atender as demandas deste outro – que é o aluno da EJA –, ao revelar a especificidade que os professores reconhecem em seus alunos, aponta, mais uma vez, para a construção de elementos de identidade docente, específicos, como seu campo de atuação. Nesse sentido, os entrevistados destacarão a contribuição do Projeto na construção de uma referência de trabalho em EJA, com características diferenciadas em relação a outros modelos de organização e de propósitos educativos adotados pelas escolas que conheceram ou em que trabalharam. Esse é um aspecto sobre o qual desejamos

nos debruçar, em especial quando a discussão que se impõe diz respeito sobre a: “preparar para o mercado”.

Construindo identidades docentes a partir de referências experienciais

É comum na literatura educacional o questionamento de experiências de formação de educadores que os inserem em práticas em que as condições de trabalho são, sob vários aspectos, “especiais”, ou seja, em que parâmetros do que se concebe como ideal são de alguma maneira viabilizados. As críticas, em geral, são feitas argumentando-se que isso afastaria os futuros profissionais dos reais desafios do mercado, ou identificando nessa estratégia de formação resquícios dos modelos educacionais tecnicistas aplicados à formação de educadores.

Não há como negar a existência de um certo distanciamento entre o trabalho que se realiza no PROEF-II e o que os futuros professores iriam encontrar “lá fora”. Alguns dos entrevistados vão, de fato, apontar essa diferença já na própria caracterização do público atendido e em seus reflexos sobre a dinâmica do trabalho pedagógico.

“É muito diferente [o trabalho com jovens e adultos fora da Universidade]. Aqui [no Projeto] a gente tinha pessoas mais velhas que voltaram a estudar porque sentiram necessidade, porque queriam; a gente não tinha esse problema da disciplina. E à noite, atualmente nas escolas públicas, a gente tem muitos adolescentes, que eles só trocam o dia pela noite, que não trabalham. Porque eles chegam, tem aluno que dorme e acorda meio-dia, aí almoça e dorme de novo e à noite vai gastar energia na escola, chega lá sem a menor disposição, nem foi lá pra estudar, nem sabe o que que é isso. É muito diferente, é lógico que a gente leva algumas coisas, mas é outro trabalho” (Ex-monitora de Geografia).

Também diferenciada parece aos entrevistados a organização dos tempos e das rotinas do trabalho escolar no PROEF-II – organização que permite repensar concepções de ensino, rever práticas docentes e ensaiar alternativas pedagógicas.

“Aqui [no Projeto] o tempo que a gente tinha para elaborar, pensar, para pensar no processo como um todo, o tempo que a gente tinha para reunião, o tempo era outro tempo. Por exemplo: eu trabalhava duas vezes por semana uma turma só (...). Se você tem uma turma só, você pode debruçar sobre os problemas dela e verificar qual, onde que está, quais que são os caminhos que você pode caminhar com cada um ali” (Ex-monitora de Geografia).

Porém, mais do que referir-se ao impacto da diferenciação do público e das dinâmicas do trabalho escolar, os educadores entrevistados relatam ter-se deparado de maneira muito mais dramática com uma divergência radical nas propostas e nos modos de conceber o trabalho com jovens e adultos: enquanto a EJA, quando identificada como “ensino de suplência”, tem-se caracterizado ainda por uma perspectiva compensatória – o aluno deve “recuperar o tempo perdido” –, o PROEF-II buscava privilegiar a dimensão da inclusão sócio-cultural e da construção da identidade de sujeito de alunos e professores. Justamente por isso, encontraremos nas entrevistas diversas declarações de resistência em compactuar com a lógica conteudística, a desconsideração das características e demandas dos alunos e o sucateamento da qualidade do ensino (justificado pela “redução do tempo”, a “falta de base dos alunos” e a “escassez de recursos e investimentos” materiais e humanos), flagrados em escolas das redes particular e pública.

“E eu acabei sofrendo de novo trabalhando lá [em supletivo da rede privada] porque era uma coisa muito conteudista mesmo, tudo muito corrido, com características que não haviam aqui no Projeto. Eu fiquei lá um semestre e não agüentei mais porque eu fiquei me sentindo muito mal com aquele trabalho. Eu pensava que era uma sacanagem, o pessoal ralar pra caramba, chegar aqui super cansados e eu despejar um monte de coisas na cabeça deles!” (Ex-monitora de História).

Entretanto, se, em alguns casos, essa ausência de identificação entre os sujeitos e as instituições impede a inserção e/ou a permanência em um trabalho com metas e condições que contradizem os elementos identitários construídos na formação profissional, em outros, ao contrário, ela pode desencadear um esforço de transformação da prática em que esse profissional se insere. Para isso, ele se vale dos elementos forjados no hábito da reflexão crítica e na vivência de elaboração, implantação e avaliação de alternativas que se alimentam dessa reflexão e também a alimentam.

“Importante essa experiência [referindo-se a experiência com Supletivo da rede privada], porque eu tive outro referencial de supletivo. (...) É uma empresa, e eles tinham uma lógica que me impressionava, que era a lógica do excedente. É a questão do espaço, número de aluno por sala, e a preocupação com os alunos, como que os professores conduzem é uma coisa bastante fragmentada. Alguns acreditavam, basicamente nas questões conteudísticas, eles praticamente trabalhavam como cursinho pré-vestibular, tacava conteúdo, e não preocupava com aluno. Quando cheguei, fiquei até com medo de não conseguir combinar com aquele jeito de trabalhar e de ser reprimida. Primeiro eu tentei ser uma professora parecida com o que eles achavam que tinha que ser, e foi um fracasso, foi horrível. Eu me senti péssima, a relação foi péssima com os alunos. Quando eu entrei na segunda semana, resolvi traba-

lhar do meu jeito. Eu comecei a conversar com os alunos, perguntar quem eles eram, da onde que eles vieram, porque que eles estavam aqui, comecei a construir a minha relação afetiva normal como eu sempre faço, e aí a coisa começou a andar” (Ex-monitora de Ciências).

É interessante observar que a entrevistada descreve, nesse último trecho, procedimentos que faziam parte da rotina de estabelecimento das relações professor-aluno e aluno-escola no PROEF II – dos quais ela já se apropriou e os chama de “meu jeito” – considerados essenciais, inclusive, para a definição do programa de curso e a proposição de atividades e projetos pedagógicos. Esse Projeto vem definindo sua identidade institucional enquanto espaço voltado para as particularidades da educação de pessoas jovens e adultas, baseando-se no princípio da inclusão sócio-cultural e da construção da identidade, a partir da elaboração coletiva de sujeitos. Trata-se, sim, de profissionais em formação e alunos-trabalhadores, inseridos em um processo de aprendizagens que supõe postura ativa, oportunidade, disposição e exercício da reflexão sobre a própria prática e sobre as concepções que a embasam, além de espaço e vivência da autonomia no trabalho. Muitos monitores-professores no PROEF II identificar-se-ão com esse ambiente e passarão a assumir paulatinamente os discursos nele produzidos. Obviamente, o desenvolvimento em outras instituições escolares das práticas e dos procedimentos ali construídos dependerá de negociações ainda mais complexas.

“(…) [o Projeto] é um laboratório mesmo e quanto mais eu vejo isso, mais eu vejo a necessidade dele existir, até como uma meta, um ideal. Eu acho interessante ele existir para você ter como comparar. (...) Pra mim o Projeto ainda é uma referência. Eu tive a oportunidade de trabalhar em algo possível e a gente vai tentando fazer esse possível na vida” (Ex-monitora de História).

O Projeto cumpre, assim, o papel de referência – e não de modelo. Essa referência, tantas vezes divergente de práticas correntes também tem seu papel no atendimento às chamadas “demandas de mercado”. Como sabemos, a escola básica vem passando atualmente por um processo de redimensionamento, fundamentado em novos pressupostos, entre os quais aqueles que buscam a integração de diferentes saberes e a valorização daquilo que os alunos constroem e constroem em espaços extra-escolares. Se as repercussões desse redimensionamento ainda aparecem timidamente na sala de aula, ele ao menos explicita a demanda pela adoção de novas práticas pedagógicas.

Dessa forma, as relações que os sujeitos estabelecem com as instituições escolares – que, por sua vez, têm objetivos educacionais distintos, sua própria história e seus processos particulares de constituição identitária – parecem ser outra faceta importante na construção da identidade profissional docente. Tais relações provavelmente são mediadas, entre outros, por elementos identitários

construídos ao longo da formação profissional dos sujeitos, em que as referências experienciais parecem também desempenhar uma função importante no processo de fabricação do “ser professor”. Por referências experienciais entendemos tanto as práticas sociais construídas ao longo de toda a trajetória de vida – escolar ou não – dos sujeitos, antes, durante e depois de estes ingressarem em um processo formal de preparação de professores, como aquelas mais diretamente ligadas aos momentos específicos em que assumem a condição de docente. Em relação às últimas, as experiências vivenciadas durante as etapas iniciais da carreira docente, talvez, tenham um impacto maior nesse processo de construção identitária por se tratar de um momento de grande indefinição e conflito para o educador em formação. Não conscientes disso, as instituições formadoras geralmente deixam a cargo dos próprios sujeitos a responsabilidade de assumirem suas primeiras experiências docentes. Nossa experiência enquanto formadores tem demonstrado que, dependendo do que eles encontram pela frente, isso pode determinar inclusive sua permanência ou não na profissão.

Mudando práticas pedagógicas, (re)construindo identidades docentes

O contato com a experiência no PROEF II permitiu aos entrevistados pensar o fazer pedagógico sob uma nova perspectiva, confrontando-o com as referências de escola já construídas durante a vida estudantil e em oposição à tendência de reproduzir de modelos tradicionais de prática docente, introjetados ao longo do percurso e identificados em suas próprias posturas, ao ingressarem naquele Projeto.

“Quando eu comecei a dar aula (...) eu era um professor tradicional, de copiar matéria no quadro... achava que preparar aulas, era decorar e ir lá dar aquela aula e escrever no quadro que eu era um bom professor... então eu comecei as minhas primeiras aulas assim” (Ex-monitor de Ciências).

Para muitos dos entrevistados, formados sob uma tradição de fragmentação do saber em uma estrutura rígida e disciplinária, esse “novo” será identificado justamente nas experiências de trabalho interdisciplinar, propiciadas pela participação no PROEF-II.

“(...) foi também o primeiro momento, a primeira vez, mais efetivamente que eu tive contato com toda a discussão, que já estava fervendo na época, sobre a interdisciplinaridade; de um estudo não mais compartimentado, mas que houvesse a possibilidade da integração entre as disciplinas” (Ex-monitora de História).

O trabalho desenvolvido na direção dessa concepção do conhecimento escolar exigiu dos professores em formação uma certa disponibilidade para empreender um destemido repensar da própria trajetória de estudante; igualmente exigiu uma disposição generosa para aprender e construir, novos parâmetros para a prática docente e novos elementos para a identidade profissional, a partir da reflexão sobre a própria ação.

Dessa maneira, concordamos com Caldeira (2000), para quem o processo de construção da identidade docente não é algo estático mas sim dinâmico e que se vincula a uma permanente “construção/desconstrução/reconstrução” de seus elementos, demandando redefinições constantes, dependendo do contexto sócio-cultural em que os sujeitos se encontram. Todavia, insistimos no argumento de que o modo como tais elementos serão redefinidos nos diferentes espaços e ambientes institucionais parece relacionar-se às referências experienciais dos sujeitos e à maneira como tais referências contribuíram – e/ou contribuem – para a constituição dessas características identitárias nos profissionais.

Assim, os entrevistados atribuirão à oportunidade de experimentar uma proposta baseada no trabalho coletivo e em uma visão de conhecimento não pautada na ótica disciplinar, a segurança e a convicção com que se envolveram na elaboração, na implantação e mesmo na coordenação de práticas interdisciplinares em outros espaços de trabalho.

“(...) discussão pedagógica, reunião de área, essas coisas todas, se a gente não aprende a ter uma prática assim, depois, quando chega lá fora você não quer fazer. Porque precisa, isso é necessário para o trabalho, para a gente tentar o novo e não ter medo. Eu adquiri segurança foi aqui. Eu sou muito segura no que eu faço e eu consigo fazer uma porção de projetos na escola. Puxar projetos na escola... hoje eu acho que a raiz de tudo foi aqui. Eu acho, eu avalio que foi” (Ex-monitória de Geografia).

Esse tipo de depoimento, aponta, pois, para um movimento de superação da concepção do trabalho docente como uma tarefa individual, isolada e centrada na figura do professor e para uma tendência à adoção de modelos em que o fazer docente acontece de maneira interdisciplinar, coletiva e colaborativa com os colegas de profissão e os alunos. Esse é, sem dúvida, um aspecto importante do processo de se tornar educador, que voltará a ser abordado mais adiante.

Ser educador: uma opção política

O despertar para compreensão da dimensão política e social do papel do educador foi outro ponto destacado nas entrevistas. O PROEF II é um projeto de extensão da Universidade destinado principalmente às camadas populares, uma vez que oferece serviços aos que não tiveram acesso à educação na idade

regular. São pessoas que passaram e ainda passam por uma trajetória de luta, que difere um pouco do percurso de alguns dos entrevistados. O contato com o contexto de vida de camadas populares provoca a reflexão e conhecimento concreto de realidades distintas, conforme aponta um dos entrevistados.

“(...) eu nunca tinha convivido com esse lado, mais pobre do que eu, socialmente mais baixo no aspecto de estudo e, principalmente, financeiro. Esse foi um dos aspectos mais importantes para mim do Projeto. (...) A realidade eu nunca não tinha visto. Quando eu vi o pessoal à noite ‘ralando’ para ganhar ‘mixaria’ e estar lá à noite querendo estudar ou porque quer ou porque precisa... O modo de pensar já é diferente. Eram duas coisas: primeiro que eram mais velhos e outra que o nível social era mais baixo. Eu lembro que era difícil o trato mesmo, até de aluno. (...) Então foi extremamente importante, e eu joguei muito tabu fora ali. Tenho certeza que foi importante no aspecto social, na formação de cidadão mesmo.” (Ex-monitor de Matemática).

O que é, a princípio, uma oportunidade de contato com “esse lado mais pobre”, “socialmente mais baixo no aspecto de estudo”, inaugura uma discussão que pontua os cuidados nas relações entre pessoas, imbuídas de seus papéis de professor e aluno, com a diferenciação etária invertida – professores mais jovens do que seus alunos – e uma desconcertante heterogeneidade sócio-cultural. Mas, para além dos conflitos no microcosmo da sala de aula, esse confronto nos remete a uma reflexão e a um posicionamento críticos em relação à política de marginalização do atual sistema que legitima a exclusão social, ou as inclusões em situações subalternas. O *retorno* à escola, em uma atitude reivindicatória pelo acesso a conteúdos da cultura que viabilizem sua inserção – não sua adaptação – em um mundo que os valoriza, passa a ser reconhecido como uma estratégia de reação das camadas populares, com um instrumento de luta pela sobrevivência nessa sociedade em que a apropriação e a natureza dos saberes definem relações de poder.

Assim, não há educadores ou práticas educativas neutras. As propostas pedagógicas sempre implicam opções políticas, ou porque se faz do trabalho comprometido com a educação um instrumento de luta, ou porque se considera a instrução como meio de adaptação de sujeitos ao mundo. Nesse processo de identificação do conflito entre a reprodução e a mudança, o comprometimento político e social do professor também se constitui como elemento da identidade docente, construído pelos entrevistados a partir dessa experiência de formação, na medida em que passa a fazer parte do rol de suas preocupações profissionais, ou mais, a ser a linha mestra de suas opções pedagógicas.

Teoria e prática na construção da identidade docente

O esforço de articulação pesquisa-ensino-extensão que caracteriza o projeto analisado reflete-se na dimensão teórico-prática da formação de educadores, tema presente em todas as entrevistas realizadas.

O reconhecimento de uma relação intrínseca entre teoria e prática – apesar das diferenças em sua valorização conforme o espaço em que sejam consideradas – parece ser um elemento de particular relevância para os entrevistados, que atribuem à sua participação no PROEF-II, por exemplo, a possibilidade de – e a habilidade para – articularem os aprendizados advindos das discussões teóricas nas diferentes disciplinas da licenciatura e a eles atribuírem sentido no confronto com a realidade prática vivida nas salas de aula.

“Ao mesmo tempo que eu vinha para a FaE [Faculdade de Educação] à tarde e via a teoria, ia para o Projeto à noite e estava vendo aquilo na prática e estava praticando aquilo. Acho que essas duas coisas somadas ajudaram muito (...) contribuíram para formar em mim esse desejo de estar trabalhando no campo da Educação. Eu acho que foram as duas coisas juntas” (Ex-monitória de História).

É bastante nítido o destaque que os entrevistados dão à experiência prática como a principal contribuição do Projeto para sua formação, na medida em que esta lhes permitiria ter um olhar mais “concreto” sobre a escola e enxergar os diversos aspectos que permeiam suas relações. Assim, a prática não é concebida apenas como um agir, mas inclui o pensar sobre essa ação, numa reflexão que se traduzirá em elementos para uma reelaboração do fazer pedagógico e da identidade profissional docente. Por outro lado, conserva-se entre os entrevistados uma visão da prática como espaço de aplicação da teoria. Dificilmente será reconhecida a *natureza prática da educação*, em que, de acordo com Carr e Kemmis (1986), toda teoria educacional é produto de alguma atividade prática e toda prática pedagógica é guiada por alguma teoria. A prática educacional como fonte de produção e/ou de re-significação de conhecimentos teóricos é ainda uma visão a ser mais bem compreendida pelos educadores e, mais especificamente, na discussão sobre a construção da identidade profissional docente.

Educadores: práticas coletivas e interdisciplinares

Dentre os elementos de reelaboração do fazer pedagógico e de construção da identidade profissional docente, destacamos os desafios de uma sala de aula com alunos adultos e os conflitos forjados em um trabalho coletivo e interdisciplinar. Isso coloca na ordem do dia a necessidade de os professores

entrevistados repensarem as concepções de ensino presentes na disciplina que lecionavam, bem como o papel da escolarização para seus alunos. Dadas as especificidades dos alunos da EJA, esse repensar supõe considerar de forma decisiva os percursos cognitivos dos aprendizes e os conhecimentos que já construíram ao longo da vida, bem como contemplar de forma privilegiada o estabelecimento de uma relação dialógica, de confiança e respeito entre professores e alunos.

Não será, de maneira alguma, surpreendente a recorrência com que os entrevistados identificam, nos momentos coletivos de planejamento e avaliação, a gênese e a expressão de sua preocupação e seu compromisso com um ensino que propiciasse não apenas um acesso a fragmentos do saber, mas se constituísse em um espaço em que os sujeitos pudessem ampliar suas possibilidades de inclusão social, em virtude de uma maior inserção e um melhor trânsito na cultura letrada. Nesses fóruns – reuniões dos monitores de uma área com o seu coordenador; reuniões entre monitores das diversas disciplinas responsáveis por uma turma, e desses com seus alunos; reuniões gerais, com todos os monitores do Projeto, seus coordenadores e representantes dos alunos –, exercitavam-se a manifestação e a administração dos conflitos, mas também a reflexão sobre eles.

“(...) a gente tentava montar um currículo, um parâmetro que desse para os nossos alunos tanto um conhecimento científico, quanto uma noção de cidadania muito grande. (...)Na época a gente tinha essa questão... ‘cidadania’ não era tão discutida como se discute hoje. A gente tinha uma preocupação de convivência social, a questão da sexualidade era muito discutida no [Projeto] (...) A questão do trabalho era muito discutida, da realização no trabalho...” (Ex-monitora de Português).

Esses momentos eram também espaços privilegiados de explicitação dos modos de gestão e organização do trabalho político-pedagógico daquela escola. Ao contrário do que já haviam vivenciado como alunos, estagiários ou docentes em suas experiências escolares anteriores, em que prevaleciam princípios da divisão do trabalho que dicotomizam o pensar e o executar, os entrevistados declaram ter encontrado ali novas formas de compreender e exercer a gestão do trabalho escolar, as quais apontam o trabalho coletivo democrático como base para a organização.

“A primeira reunião com os professores e tudo e eu lá monitora, achei chiquérrimo. Que eu já podia dar os meus palpites; na primeira reunião já podia falar, olha que chique! Você tinha igualdade nessa participação. Em todos os momentos a opinião da gente era considerada, eu nunca senti diferente” (Ex-monitora de Geografia).

A oportunidade de participar desses fóruns de discussão, de ensaiar novas formas de constituição das hierarquias e de delimitação dos espaços e papéis dos agentes envolvidos, e de problematizar e constituir outras possibilidades de relações entre eles, deu aos ex-monitores melhores condições para a identificação da dimensão político-pedagógica que se expressa na organização do trabalho e da gestão escolar.

Participar efetivamente de instâncias de discussão e deliberação incrementaria seu sentimento de pertença ao grupo e de compromisso com a proposta pedagógica do Projeto, que era ali constantemente reelaborada a partir das leituras que coletivamente se faziam das demandas da prática.

Esse exercício de participação e a reflexão serão apontados, ainda, pelos entrevistados como fatores que potencializaram sua postura crítica e atuante quando defrontados com os desafios da vida profissional. A experiência de organização de um trabalho em EJA, que privilegiava a dimensão coletiva na elaboração, implementação e avaliação de propostas e atividades pedagógicas e a conseqüente alternância nas posições de liderança, levaria a que muitos dos ex-monitores viessem a assumir postos ou papéis de coordenação nas escolas em que trabalharam (e trabalham) ou nos projetos educativos em que se envolveram (e freqüentemente se envolvem).

“Pois bem, essa minha liderança, e essa metodologia e tudo, eu acredito que sem sombra de dúvida ela foi pensada, gestada aqui dentro do Projeto” (Ex-monitor de Português).

Por fim, esses profissionais – que experimentaram a gestão democrática, a organização coletiva e uma rotina de elaboração, implementação e avaliação da prática pedagógica permeada pela reflexão – certamente que estarão mais sensíveis para compreender, demandar e alimentar a dimensão formativa da própria escola em que trabalham.

“(...) especificamente com jovens e adultos (...) essa formação poderia estar se dando mais dentro da escola. (...) Os alunos chegam com coisas tão diferentes que eu acho que a formação tinha que se dar mais dentro da escola. A gente tinha que estar mais atento, ter tempo pra estar estudando isso dentro da escola” (Ex-monitória de Geografia).

Conceber a escola como espaço de formação, também para o professor, significa entender que o aluno tem um papel decisivo como interlocutor, ator e co-autor das práticas pedagógicas, papel esse que o aluno adulto pode e quer desempenhar, como marca de sua disposição para o resgate de seu direito à escolarização.

“(...) porque os alunos também tinham consciência que eles é que estavam também ajudando a gente a ser professores. Era uma coisa que eles tinham muita consciência, quer dizer, o bom professor que saísse de lá também era responsabilidade deles, e se saísse um mau professor também seria responsabilidade deles” (Ex-monitora de História).

A compreensão da dimensão formativa da escola compartilhada pelos entrevistados, a prática do estudo e da produção ocorrendo dentro do espaço escolar como atividade de formação e qualificação para os monitores-professores, sem dúvida, constitui uma nova maneira de entender o espaço escolar e a prática docente do profissional da educação.

Quando se entende a escola como um espaço privilegiado de formação, a prática não é só o agir, mas o pensar sobre ele, reflexão que se traduz em elementos para uma reelaboração do fazer pedagógico e da identidade profissional docente. Fica clara a necessidade do envolvimento dos professores no sentido de compreender, participar e investir na sua própria formação e na revisão crítica de sua prática dentro do ambiente escolar.

No entanto, infelizmente, o ritmo e as condições de trabalho impostos aos nossos professores, na maioria das escolas básicas brasileiras, com duplas e até triplas jornadas de trabalho e um número excessivo de turmas e alunos por classes, trazem consequências devastadoras para a formação, a profissionalização e a construção da identidade docente.

Considerações finais

Se trazemos aqui essas reflexões que os depoimentos desses educadores de jovens e adultos suscitaram e/ou alimentaram é porque acreditamos ser fundamental hoje discutir como a identidade profissional docente vem sendo construída na formação inicial e permanente de professores, tendo em vista as atuais políticas públicas para a formação dos profissionais da educação, as reformas educacionais e a rediscussão do papel docente, em função das novas abordagens no campo pedagógico.

Nesse contexto, uma enorme gama de questões se nos interpõem e clamam por reflexão, discussão e propostas de intervenção – coletivas e responsáveis. No que tange às políticas educacionais para a formação docente (Diniz-Pereira, 1999), por exemplo, quais seriam os impactos da nova legislação na construção da identidade profissional do magistério, visto que teremos professores formados em instituições (universidades, institutos superiores de educação, escolas normais de nível médio) e cursos (normal de nível médio, normal superior, Pedagogia e demais licenciaturas plenas) de natureza diferente? Considerando que a identidade de uma categoria é construída, entre outros fatores, com base em uma formação comum, como essas mudanças afetam as representações acerca do “ser professor”? (Silva, 1999). E ainda, como as condições

de trabalho e da carreira profissional interferem na construção desse processo de identificação?

Além disso, em relação às reformas educacionais, como os novos discursos, produzidos a partir de diferentes teorias que procuram romper com as pedagogias tradicionais, despertam novas subjetividades, desejos e interesses entre os educadores em formação inicial? Ou ainda, como esses discursos, sustentados por diferentes teorias que se preocupam com processos de aquisição do conhecimento, ao invés da mera transmissão de informações, instituem novas realidades e estas, por sua vez, participam da constituição de novos elementos da identidade docente? Como as inovações que supõem novos recortes nas matérias ensinadas e uma redefinição das fronteiras entre os saberes instituem mudanças na construção dessa identidade, tão marcada pelo campo disciplinar (Forquin, 1992)? E mais, como as iniciativas que tentam ultrapassar os limites da organização seriada do ensino básico, por exemplo, por intermédio dos ciclos, afetam a identidade desse profissional?

Finalmente, as discussões atuais sobre o ofício de professor apontam para a complexidade dessa profissão, exercida por meio de saberes teórico-práticos, marcados pela incerteza e a provisoriedade de suas ações (Nóvoa, 1991; Perrenoud, 1993). Desse modo, o professor é concebido como profissional que reflete, questiona, problematiza, interroga permanentemente, a prática pedagógica cotidiana que, por sua vez, não se limita ao espaço escolar (Zeichner 1993; 1997). Como, então, os programas de formação inicial têm se estruturado para contemplar essa complexidade e que elementos da identidade docente pretende-se construir a partir dos diferentes modelos de preparação profissional?

Notas

1. Este artigo retoma e amplia questões tratadas em trabalhos apresentados pelos autores no X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), Rio de Janeiro, RJ, de 29 de maio a 1º de junho de 2000, e na 23ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, de 24 a 28 de setembro de 2000.
2. Esse estudo analisou os resumos das teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação no país, no período de 1990 a 1996.
3. Essa investigação analisou as pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho "Formação de Professores" da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) de 1992 a 1998.
4. Entre outras referências que poderiam ser aqui também destacadas, estão os trabalhos de Lopes (1995), Gomes (1995) e Fontana (2000) que analisam a formação docente e a construção da identidade nacional, étnico-racial e de gênero, respectivamente.
5. O menor *status* acadêmico da atividade de ensino em relação à pesquisa, da graduação comparada à pós-graduação e da licenciatura em relação ao bacharelado nas universidades brasileiras é analisado mais detalhadamente, por meio de um estudo de caso, em artigo anterior (Diniz-Pereira, 2000b).

Referências Bibliográficas

- ANDRÉ, Marli Afonso de e ROMANOWSKI, Joana Paolim. Estado da arte sobre a formação de professores nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras (1990-1996). Reunião Anual da ANPEd, 22, *Anais...*[cd-rom], Caxambu, 1999.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Setenta, 1979.
- BRZEZINSKI, Íria. e GARRIDO, Elsa. Estado da arte sobre a formação de professores nos trabalhos apresentados no GT 8 da ANPEd (1990-1998). Reunião Anual da ANPEd, 22, *Anais...*[cd-rom], Caxambu, 1999.
- CALDEIRA, Ana Maria Salgueiro. A história de vida como instrumento para compreensão do processo de construção da identidade docente. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 10, *Anais...* [cd-rom], Rio de Janeiro, 2000.
- CANDAU, Vera Maria F. (Coord.). *Novos rumos da licenciatura*. Brasília: INEP, 1987.
- CARR, Wilfred e KEMMIS, Stephen. *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: The Falmer Press, 1986.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O que professores de um curso de licenciatura pensam sobre ensino? *Educação em Revista*, 1998, 30, p. 107-113.
- _____. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, 1999, 68, p. 109-125.
- _____. *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.
- _____. Relações de poder no interior do campo universitário e as licenciaturas. *Cadernos de Pesquisa*, 2000b, 111, p. 183-201.
- DUBAR, Claude. *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.
- FELDENS, Maria das Graças F. Pesquisa em educação de professores: antes, agora e depois? *Fórum Educacional*, 1983, v. 7, n. 2, p. 26-44.
- _____. Educação de professores: tendências, questões e prioridades. *Tecnologia Educacional*, 1984, v. 13, n. 61, p. 16-26.
- FONTANA, Roseli A. Cação. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FORQUIN, Jean Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, 1992, n. 5, p. 28-49.
- GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto: O processo de construção da identidade racial de professoras negras*. Belo Horizonte: Mazza, 1995.
- LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, A., SCHRIEWER, J. *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, 2000.
- LISTON, Daniel P. e ZEICHNER, Kenneth M. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata, 1993.
- LOPES, José S. Miguel. *Formação de professores primários e identidade nacional em*

- Moçambique*. Belo Horizonte: Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da UFMG, 1995.
- LÜDKE, Menga. *Avaliação Institucional: Formação de docentes para o ensino fundamental e médio (As licenciaturas)*. Série: Cadernos CRUB, v.1, n.4, Brasília, 1994.
- NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.
- _____. *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.
- _____. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997a.
- _____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: I., Fazenda (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1997b, p. 29-41.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *Identidade, etnia e estrutura social*. São Paulo: Pioneira, 1976.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- SANTOS, Luciola Licínio de Castro Paixão. Problemas e alternativas no campo da formação de professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 1991, v. 72, n. 172, p. 318-334.
- SCHÖN, Donald. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.
- _____. *O currículo como fetiche: A poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.
- WIDEEN, Marvin, MAYER-SMITH, Jolie e MOON, Barbara. A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 1998, v.68, n. 2, p. 130-178.
- ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: Idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.
- _____. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A., (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- _____. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. *Revista Brasileira de Educação*, 1998, n. 9, p. 76-87.

Júlio Emílio Diniz Pereira e Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca são professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Endereço para correspondência:

jdpereira@students.wisc.edu
mcfrrfon@net.em.com.br



26(2):75-87
jul./dez. 2001

CIDADANIA CULTURAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Cristina Carvalho

RESUMO – *Cidadania cultural e a formação de professores.* Este texto traz algumas reflexões sobre a formação de professores em uma perspectiva de cidadania cultural e busca elementos que permitam aprofundar as relações entre educação, sociedade e cultura(s) a partir de uma experiência de estágio com alunos de Licenciatura em Pedagogia e em História desenvolvida no interior de uma Casa Legislativa. Além disso, diante da impossibilidade de recusar a crescente importância do componente cultural no mundo contemporâneo, reafirma-se que a inserção de alunos em projetos de cunho cultural possibilita ampliar os horizontes de sua formação, ressalta-se a necessidade de uma orientação cultural nos currículos de formação dos docentes bem como a urgência do delineamento de políticas públicas de formação.

Palavras-chave: *formação de professores, cidadania cultural, cultura, políticas educacionais.*

ABSTRACT: *Cultural citizenship and the formation of teachers.* This paper discusses teachers' education from a perspective of cultural citizenship and it seeks to find elements that can allow a deepening of the relationships between education, society and culture (s) starting from an experience of apprenticeship developed within a Legislative House with at the Pedagogy and the History degree programs. Also, as it is impossible to deny the growing importance of the cultural component in the contemporary world, it is reaffirmed that the inclusion of students in cultural projects provides a widening of the horizons of their education, and that there is need for a cultural orientation to be emphasized in the curricula of teachers' education programs, as well as the urgent need to outline public policies for teachers' education/training.

Key-words: *Teachers' education, cultural citizenship, culture, education politics.*

Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores. Essa afirmação é de uma banalidade a toda prova. E, no entanto, vale a pena recordá-la num momento em que o ensino e os professores se encontram sob fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações.

Antônio Nóvoa

Introdução

A centralidade de debates e estudos sobre a formação do magistério inscreve-se na ordem do dia tanto na produção acadêmica quanto no âmbito das políticas públicas. O foco na formação desses profissionais tem apresentado um número crescente de pesquisas, reflexões e propostas (Candau, 1997, Moreira, 1998). Contudo, as teorizações sobre esse campo que defendem as dimensões política e acadêmica da atividade docente não têm dado ênfase à esfera da cultura (Moreira e Macedo, 2001). A experiência cultural suscita perguntas, provoca a reflexão crítica de valores e contribui para a formação não só do profissional de educação, mas do sujeito. E a escola, em geral, não tem valorizado ou se utilizado desse aspecto em sua possibilidade de formação de profissionais da educação. A precariedade dessa formação também vem sendo ressaltada não só por pesquisadores, mas pela sociedade, que percebe a necessidade de transformação desse panorama.

A ANFOPE, fundada em 1983, em documento encaminhado às coordenações regionais e estaduais da entidade (1997), aponta para a necessidade de elaboração e articulação aos movimentos sociais, assinalando que a formação do professor não se reduz a uma questão meramente técnica e à adoção de medidas isoladas. Há necessidade de empenho dos governos para elaboração de uma política global de formação, já havendo, no Brasil, uma expressiva produção teórica que permite esta formulação. O que implica um projeto amplo de qualificação e valorização da docência que tome a prática como indissociável da teoria, os profissionais como produtores de história, a diversidade e a pluralidade de idéias e a formação não se restringindo ao “pedagógico” em seu sentido circunscrito, mas envolvendo a dimensão da apreciação estética, a imersão em espaços culturais e artísticos. Isto exige pensar sobre o professor e sobre as diferentes estratégias de formação que o transformam em audiência passiva e o impedem de deixar marcas, de ser autor. Desse modo, as configurações básicas do sistema de formação de professores não têm se alterado significativamente e a estabilidade tem predominado mais do que a mudança.

As condições objetivas de formação/atuação e construção da identidade profissional de professores constituem-se fator preponderante nesse processo (Gatti, 1996; Lelis, 1996; Vorraber Costa, 1995; Ludke, 1997); portanto, é preciso que se desloque o eixo normativo da abordagem que se imprime a essa

formação e que o futuro professor possa enxergar a si próprio como sujeito de uma prática construída numa trama contextual que ultrapassa os muros da escola (Schon, 1992).

Além disso, Huntington (2001) já afirmava, em 1993, que as grandes divisões da humanidade e a fonte predominantemente de conflito seriam de ordem cultural, e não essencialmente ideológica e nem econômica. Hoje, diante dos últimos acontecimentos, com o ataque terrorista aos Estados Unidos e seus desdobramentos, as questões de ordem cultural se fazem ainda mais presentes e a humanidade se vê obrigada a repensar posturas políticas, sociais, econômicas das nações ao longo de séculos de história. Quer aceitemos ou não a diferença, quer defendamos a preservação de seus aspectos originais, quer procuremos desafiar as relações de poder que a organizam, não há como negá-la. Vivemos em um mundo inescapavelmente multicultural (Moreira, 1998, p. 5).

Diante da impossibilidade de recusar a crescente importância do componente cultural no mundo contemporâneo, este texto traz algumas reflexões sobre a formação de professores e busca elementos que permitam aprofundar as relações entre educação, sociedade e cultura(s), a partir de uma experiência de estágio com alunos de Licenciatura em Pedagogia e em História desenvolvida de novembro de 1998 a julho de 2001 em Exposição inaugurada nos corredores da Assembléia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ).

Um projeto cultural como alternativa

A oportunidade de acompanhar este estágio, na função de Coordenadora Pedagógica, evidenciou que a inserção dos alunos, nesse projeto de cunho cultural, ampliou os horizontes de sua formação, centrada, até então, nas questões escolares. Segundo depoimentos dos estagiários, essa experiência possibilitou que articulassem o ensino da História com a própria História, permitiu que a relação com os visitantes da Exposição, principalmente os estudantes, se desse de forma interessante, viva e dinâmica, contrariamente às relações que, muitas vezes, se estabelecem na sala de aula. Esses primeiros achados, colhidos de forma não sistemática, ensejam a suposição de que esta alternativa de formação – que inclui a inserção dos alunos na Exposição nas 300 horas obrigatórias de prática de ensino – pode contribuir para a qualificação dos futuros professores.

Pude entrever, na coordenação do estágio, a possibilidade de que futuros professores se percebam como sujeitos construtores de sua prática. O depoimento de uma das estagiárias, relativo ao trabalho desenvolvido na Exposição, explicita a importância da discussão da dimensão cultural da formação:

“Apesar da pouca experiência que tenho em sala de aula, o estágio aponta a possibilidade de desafiar os muros da própria escola e ainda observar a prática educativa como algo mais amplo, que transcende não somente a uma maté-

ria, a um quadro ou a um prazo, mas a possibilidade do ensino de História viva, no espaço e no tempo, nas instituições, nas diferenças, *com liberdade de movimentar-se do interior para o exterior daquela Casa Legislativa e mostrar naquele espaço o quanto se tem de História e que estamos no interior dela*” (Fabiola, 23 anos) (grifos meus).

No processo de formação permanente dos estagiários também pude constatar a importância de se debruçar sobre as questões que surgiam a partir das visitas e da relação dos monitores com a Exposição, o que reforça a necessidade de formação contínua dos profissionais de ensino. É possível dizer que a “cultura escolar” se expandia e o “currículo” era construído/ modificado de acordo com as vivências, a demanda e as inquietações dos alunos, principalmente no que se diferenciava de suas realidades. Conforme afirma Sacristán (1995), o currículo real é mais amplo do que qualquer ‘documento’ no qual se reflitam os objetivos e planos que temos.

A possibilidade de um contato diário com diferentes culturas – crianças, jovens, idosos, grupos religiosos, população rural, população urbana, indígenas, funkeiros, dançarinas clássicas, integrantes do movimento dos sem terra, grupos de turistas das mais diferentes localidades do Brasil e do exterior etc. – evidenciava a necessidade de conscientização das diferentes culturas existentes no mundo. Certamente temos avançado com a participação dos movimentos sociais apontando para a importância das relações entre essas culturas. Contudo, vale questionar até que ponto se permite que as diferenças culturais se façam presentes na escola.

Moreira (1998) ressalta que as tensões são inerentes ao multiculturalismo e não há por que apagá-las – deverão continuar a percorrer as análises e as práticas. No entanto, conforme destaca Chauí (1999), direito a diferenças também não significa multiculturalismo.

Não basta apenas reconhecer as diferenças, pois é em nome das diferenças que se tem, com frequência, justificado discriminações e perseguições sofridas por indivíduos ou grupos. Para McLaren (1997) vivemos um tempo de ceticismo, de desconfiança, de desilusão e de desespero, caracterizado por injustiças econômicas, concentração de riqueza, ganância, consumo desenfreado, individualismo. Segundo o autor, estamos diante de uma cultura em desintegração. Diante dessa afirmação, o que é possível dizer sobre a formação do professor e sua prática?

A prática docente além dos muros da escola

Reconhecendo as dificuldades históricas, políticas e sociais do exercício da profissão docente, é possível ressaltar a falta de registro por parte dos professores de suas experiências. Conforme ressalta Schön (1992), não é suficien-

te perguntar aos professores o que fazem, porque entre as ações e as palavras há, por vezes, grandes divergências. Dessa forma, aponta para a necessidade de registros que permitam uma descrição do comportamento e uma reconstrução das intenções, estratégias e pressupostos.

Acreditando que este seja um dos caminhos possíveis para se organizar o próprio trabalho, e reletir sobre ele, apresento algumas reflexões sobre a prática docente através de um diálogo com fragmentos retirados de relatórios elaborados pelos *monitores responsáveis*. Vale esclarecer essa estratégia: num sistema de rodízio, a cada período um estagiário era o responsável pela Exposição – encaminhava decisões, lidava com imprevistos, apresentava soluções, discorria acerca do trabalho dos colegas – e construía o seu relatório por escrito. Contudo, a solicitação baseava-se também na perspectiva de Benjamin (1994) sobre a narrativa:

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (p. 205).

A possibilidade de relatar e partilhar as experiências retornava como momento de reflexão não apenas da própria prática, mas apresentava-se também como construção coletiva do trabalho.

Foi interessante notar que os estagiários realmente tomavam o trabalho que realizavam como uma prática educativa e o fato de não estarem em sala de aula não os distanciava da profissão de professor – ao contrário – acreditavam em um fazer diferenciado. Nóvoa (1992) aponta para a necessidade nessa profissão, de “*se dizer e de se contar*”: É uma maneira de compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que *ser professor* obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (p. 9).

“Antes eu tinha medo de sala de aula, de ser professora. Com essa possibilidade não tenho mais (Erica Moura, 21 anos); Quero ressaltar a importância deste projeto e sua contribuição para minha formação acadêmica, porque a cada dia encontro com turmas diferentes, salas de aula diferentes, alunos diferentes, pontos de vista diferentes, enfim, uma diversidade cultural inigualável. Acredito que participo de uma experiência enriquecedora para mim e para os visitantes” (Sabrina, 22 anos).

As dúvidas surgiam e, assim como os professores, os estagiários agiam de acordo com o que acreditavam, percebendo sempre o alcance de seu trabalho,

ou mais do que isso: viam-se como autores, autônomos, também sujeitos: “Neste domingo recebemos uma visitante que não sabia assinar seu nome, ou seja, era analfabeta, não sei se fiz certo, mas tomei a liberdade de dar a ela um endereço para a alfabetização de adultos, achei que seria meu papel não só como educadora, mas principalmente como cidadã” (Érica Barros, 21 anos).

Conforme destaca Perrenoud (1993), o professor é uma pessoa! Mas é preciso que ele o saiba e que o assuma no exercício da sua profissão. Quando trabalhamos com as nossas emoções, a nossa cultura, os nossos gostos e desgostos, os nossos preconceitos... , é necessário sabê-lo e é preciso controlar as influências que exercemos sobre os alunos.

Além disso, o retorno do trabalho realizado junto a professores, principalmente da rede pública, durante e após as visitas, apontava para um diálogo possível de se estabelecer entre a escola e as instituições culturais, com vistas a escapar do que Lopes (1991) chamou de “escolarização dos museus”, onde as visitas ficam reduzidas a *ilustrar* os programas das diversas disciplinas a serem ministradas:

“Esta semana voltou um professor que disse que tudo o que falamos ajudou muito no seu trabalho com as crianças (Cristiane, 24 anos); Os professores e alunos mostram-se contentes de estar ali – a atenção e os questionamentos indicam (Sabrina, 22 anos); É bom caminhar junto: nós, os professores, os alunos, a escola – porque tem diretora que liga para dizer que ficou sabendo tudo sobre a visita” (Viviane, 22 anos).

Certamente foi possível constatar que a procura pela visita decorria da possibilidade – muitas vezes única – de sair do espaço da escola. Cientes de uma cultura escolar que resiste em se abrir e transpor seus próprios muros, além das dificuldades e falta de condições da maioria das escolas em oferecer um ensino de qualidade, os estagiários buscavam explorar o que aquele espaço oferecia – aspectos históricos, políticos, arquitetônicos, culturais, sociais – e que pudessem contribuir para que não só o aluno/professor, mas os visitantes de um modo geral, se aproximassem do poder público, entendessem sua participação na construção da história e exercessem sua cidadania. Conforme aponta Sacristán (1995, p. 86), o currículo real é a consequência de se viver uma experiência e um ambiente prolongados que propõem/ impõem todo um sistema de comportamento e de valores e não apenas de conteúdos e de conhecimentos a assimilar.

“Mais do que uma aula de História, procuramos mostrar às escolas que recebemos que cada aluno é cidadão e que a política não é algo distante de cada um, mas determinante na vida de todos nós. Por isso, é importante saber como funciona o parlamento (Érica Barros, 23 anos); Muitas vezes revivemos junto com eles emoções vindas do passado e o mais interessante é saber que

somos nós, através da Exposição, que despertamos estes sentimentos (Joselita, 21 anos); Tendo como ponto de vista o espaço político onde está inserida a Exposição, podemos explorar toda a importância da atividade política, como a escolha de representantes, o papel destes, a participação popular nesse processo... incentivando, assim, a luta pelos direitos deles no atual momento. Os alunos também são convidados a fazerem “Projetos de Leis” onde estes relatam as mudanças por eles almejadas” (Paulo, 22 anos).

Ainda ressaltando a necessidade de se explorar o que o espaço oferece, dentre as atividades realizadas pelos estagiários, os “Projetos de Lei”, mencionado no depoimento acima, apresentaram-se como uma possibilidade efetiva de realização de um trabalho junto às crianças. Além disso, os exemplos destacados a seguir apontam para a necessidade de se ouvir um pouco mais o que as crianças acreditam que seja necessário mudar nesse país:

“Que as pessoas parem de brigar, eu não quero que ninguém mais brigue; Em vez de fazer só lei para proibir que o pit bull ande nas ruas, vamos fazer uma lei para que as crianças não durmam nas ruas; Acabar com a média 4,0 nas escolas. Como o prefeito pode permitir isso? Ele quer uma nação de burros?; É obrigatório votar, então também é obrigatório que todos tenham emprego; É proibido picar em lugares públicos, então também é proibido deixar as crianças nas ruas; Criar presídios agrícolas, ou seja, os detentos teriam que plantar e produzir para comer. Com isso teriam mais verbas para investir em outras causas mais importantes, como creches, albergues, escolas mais modernizadas, mais oportunidade de empregos para todos do Brasil; Criar um teto salarial justo para os políticos igualando com a maioria dos trabalhadores.”

O desafio que se faz presente para o professor nas salas de aula também se apresentou no trabalho dos monitores: em março de 2000 a visita de um professor do Instituto Benjamin Constant – instituição para cegos – que desejava levar seus alunos à Exposição desestabilizou uma das monitoras: como mostrar uma exposição fotográfica a um cego? Tal indagação também ressoa nas falas de inúmeras professoras que se perguntam o que fazer quando se depa-ram com crianças portadoras de deficiências múltiplas em suas salas de aula. Perrenoud (1993, p. 108) ressalta que são inúmeras as questões que o professor tem de resolver rapidamente, sem dispor de tempo nem de meios para pesar os prós e os contras e que, hesitar é também decidir. Vale conhecer o depoimento da estagiária:

“Fomos visitados por um professor de História e por uma professora de Artes Cênicas, ambos do Instituto Benjamin Constant. Monitorei a visita e confesso que foi muito difícil, a princípio, mostrar uma exposição de fotos a um cego.... No começo pensei em fazer uma história narrativa sobre os módulos da Exposição, e aprendi com o professor que esse tipo de história podia ser obtida através dos livros; deveria priorizar a parte arquitetônica, que poderia

ser tocada, descobrindo o espaço através do relevo, colunas, esculturas, a textura dos materiais, como o mármore, madeira, o bronze, peças encaixadas nas paredes. Foi uma situação totalmente nova e pude perceber uma nova maneira de ver aquele espaço que antes me era tão familiar, vi o quanto estava limitada a métodos e focando meu trabalho em uma única direção, ou seja, o uso predominante da visão, em se tratando de uma exposição de fotos e a observação da arquitetura, não o toque. Aprendi como deveria descrever uma charge, segundo o professor, é um humor do tipo do Programa ‘Casseta & Planeta’, que é acessível por meio da audição. Pude aprender a postura e a impostação da fala que deveria ter diante de um deficiente visual, sempre falando de frente. Foi um desafio, e por isso achei uma experiência muito proveitosa, não pela “limitação” do professor Vitor, *mas pela superação da minha própria limitação em lidar com o desconhecido*, o diferente, além do meu próprio enriquecimento a respeito das *diversas visões* sobre a Exposição. *A principal beneficiada pela visita do professor fui eu. Aprendi muito mais do ensinei”* (Érica Barros, 23 anos) (grifos meus).

Contudo, esse depoimento também ressalta a necessidade de uma formação continuada para os profissionais de educação, pois a formação não está nunca pronta e acabada. Ou seja, é preciso reforçar a necessidade constante de aprofundamento teórico, assim como a importância da participação e da parceria com profissionais de diferentes áreas. Dessa forma, através de textos, vídeos, palestras e oficinas foi possível aprofundar questões relativas a grupos portadores de deficiências múltiplas e buscar uma preparação para lidar com situações similares, ampliando-se, assim, esse tipo de atendimento. Bakhtin (1995) adverte que o nascimento físico não é suficiente para o ingresso na história. O homem precisa de um segundo nascimento: o nascimento social. E é por essa localização social e histórica que se define o conteúdo da ligação do homem à vida e à cultura. Alguns relatos da visita da Instituição:

“Acho que o mais importante foi saber que eles são pessoas normais, só que como todos nós, com algumas diferenças. Pensava em encontrar pessoas tristes e eles são alegres (Cristiane, 21 anos); É interessante perceber que a linguagem das coisas independe da diversidade de mundo, torna as trocas de conhecimento possíveis (Kelly, 23 anos); A visita do Instituto me causou preocupação de início.. não tinha tido contato direto com pessoas cegas. Tinha receio de falar expressões como: ‘estão vendo?’, ‘olha só’, e ofendê-los. Por fim, descobri que sabemos e podemos fazer mais do que achamos e que os cegos são pessoas comuns, como nós, acostumadas aos seus limites e à dificuldade que os outros podem ter com relação a elas, assim como nós, com defeitos e limitações” (Maryan, 23 anos).

Vale destacar que a presença de alunos de Licenciatura em Pedagogia e em História mostrou a possibilidade de uma prática interdisciplinar. Candau (1997, p. 40) assinala as dificuldades e a necessidade dessa prática, afirmando

que sua importância é uma das urgências de nossa época. Os complexos problemas que a sociedade atual enfrenta (desequilíbrios sócio-econômicos, ecologia, saúde...) só podem ser equacionados com a colaboração de diferentes campos do conhecimento. Essa possibilidade foi vislumbrada pelos estagiários:

“Esta Integração do curso de Pedagogia e de História, não só desmistifica valores, conceitos e preconceitos, mas também favorece uma tomada de consciência da importância da troca de experiência desafio da interdisciplinaridade” (Fabiola, 22 anos); “A possibilidade de estudarmos os conteúdos da Exposição mesclando enfoques tanto da História quanto da Pedagogia muito têm contribuído para o nosso trabalho” (André, 24 anos).

Além disso, a necessidade de união entre um grupo e o entendimento da dimensão e do papel de cada um, em suas respectivas funções, exige constante reflexão no exercício de qualquer profissão. Calvino (1994) destaca que “o conhecimento do próximo passa necessariamente através do conhecimento de nós mesmos” (p. 106), e os estagiários apontavam para essa questão:

“É necessário a todo o momento ver e rever a nossa atuação. Se não temos autocritica não sabemos lidar com a coletividade” (Fabiola, 22 anos); “Foi importante o rodízio da responsabilidade de cada monitor. É bom para nós sentirmos a responsabilidade que é nossa mesma” (Cristiane, 21 anos); “Precisamos entender que somos um grupo, e que nossas atitudes se refletem em todos” (Maryan, 23 anos).

As diferenças culturais, já mencionadas anteriormente, também se faziam presentes, e os estagiários explicitavam estereótipos, enfrentavam os próprios preconceitos, reconstruíam pré-conceitos: “Eram funkeiros, não baderneiros. Eles, de fato, se interessaram” (Paulo, 22 anos); “Eu achava que todo cego era triste” (Maryan, 22 anos); “Turista japonês é mesmo tudo igual” (Tarcísio, 23 anos). Mesmo que as reflexões sobre currículo e formação de professores desconsiderem o multiculturalismo, ele estará presente nos sistemas escolares. Giroux (2000) ressalta que os educadores não poderão ignorar as duras questões que as escolas terão que enfrentar, referentes a multiculturalismo, raça, poder, identidade, significado, ética, trabalho. E tais questões estão a exigir a redefinição do sentido e dos propósitos da escolarização.

Contudo, os estagiários explicitavam o quanto gostavam do trabalho, realizando-o com alegria, orgulho e confiança nas possibilidades que tal projeto oferecia. Em muitos relatórios, a alegria aparecia aliada à responsabilidade, e o ser jovem ficava evidente, além de ter se tornado uma forma de desabafo, comunicação, questionamentos. Calvino (1994) ressalta que os jovens, mais do que afirmar suas verdades, gostariam de fazer perguntas, ou antes, gostariam que os outros lhe fizessem perguntas; mas ninguém está disposto a sair dos trilhos de seu próprio discurso:

“Dia 02/12/99 – Neste dia eu completava 22 anos de vida, o que me levou a pensar ‘Maravilha! Não vou trabalhar hoje, vou ficar sentando só pensando na vida, esperando um turista para monitorar!’”. Este não deveria ser um dia escolhas? Mas infelizmente era o monitor responsável daquela semana, o movimento foi grande e tive que monitorar alguns grupos, mas foi com muita felicidade e capricho” (Paulo, 22 anos); “O dia em que não há movimento parece que tudo fica estagnado, o tempo não passa” (Cristiane, 21 anos); “Alguns desafios que acontecessem durante o percurso deste trabalho representam certas dificuldades que, quando comparadas com as novidades e alegrias que construímos a cada dia, tornam-se ridiculamente simples e estornáveis” (Sabrina, 22 anos).

Os depoimentos, que não se esgotam com esses exemplos, apontam para a necessidade de buscarmos alternativas que permitam pensar a formação de professores não somente em sua dimensão pedagógica. Lopes (1991) destaca que o universo cultural restrito da maioria das pessoas deve-se, em parte, à deficiência de cursos de formação que não informam sobre as potencialidades e os recursos de instituições culturais. Ampliando essa discussão, é possível afirmar que esses cursos também não possuem uma orientação cultural.

A cidadania cultural define o direito à cultura

Conforme já foi ressaltado no início deste texto, a preocupação com a formação de professores tem norteado um campo de investigação sobre o qual vários autores têm se debruçado, o que têm contribuído, em diferentes eixos, nas reflexões que se colocam para a formação desse profissional.

Contudo, em geral, percebe-se que os professores e futuros professores não se vêem como construtores de seus saberes, pois convivemos com uma formação que se constitui a partir de uma abordagem normativa: o que se deve fazer, pensar, ensinar, com a preocupação central de construir um *modelo* de professor, desconhecendo a heterogeneidade da categoria profissional, assim como a dimensão ética, estética, cultural e política do fazer educativo. A perda gradativa do saber e do saber fazer historicamente imposta aos professores “resulta não só da expropriação de bens materiais e culturais que uma sociedade desigual impõe, como também, e por causa dela, do próprio empobrecimento da experiência humana na contemporaneidade” (Kramer & Jobim e Souza, 1996, p. 9).

Com Walter Benjamin (1994) é possível pensar o empobrecimento da experiência não só de professores, mas do próprio homem que, estabelecendo uma relação outra com a tradição, não se reconhece mais como sujeito da história, imerso na cultura, criado por ela e também criador de cultura.

Entendendo que o empobrecimento da experiência está presente também no processo de formação de professores, é preciso pensar alternativas para que

futuros professores se percebam como sujeitos construtores de sua prática. A ausência ou a falta de continuidade de políticas de investimento cultural que permitam ao professor, em complementaridade à formação pedagógica, o acesso a bens culturais, são *dados construídos* pelo exercício de uma prática de desvalorização e de descompromisso com uma política social consistente. “Só podemos preencher o ‘porvir’ a partir do presente com *projetos*, e estes estão enraizados nos ideais do passado e do presente [...] Resgatamos, pois, o presente real para que as imagens que elaboremos sirvam para nos vermos refletidos” (Sacristán, 2000, 39, grifo meu).

Portanto, é possível perguntar: por que as instituições culturais (museus, centros culturais, casas de leitura, bibliotecas etc.) não têm sido, mais frequentemente, pensadas como espaços de formação? Que benefícios tais espaços poderiam trazer aos futuros professores ou àqueles que já estão atuando no magistério? Por que a “cultura escolar” não pode ser repensada e expandida? A democracia, do ponto de vista cultural, não pode ser contemplada como algo que sobra, mas como algo imprescindível para o próprio processo de aprendizagem (Giroux, 2000). Ou, conforme ressalta Chauí (1999), é imperioso um projeto de ação que marque a articulação interna e necessária entre cultura e democracia. Portanto, *cidadania cultural* significa, antes de tudo, que a cultura deve ser pensada como um direito do cidadão.

Desse modo, tomando a dimensão cultural na formação do professor como eixo, procurei construir com os alunos-monitores o trabalho na Exposição. Seus depoimentos me levaram a ter a certeza da importância de outros espaços, que não só a escola, na formação de professores, ou ainda, que a escola, sem abrir mão de garantir a apropriação sistemática do conhecimento, não o reduza a sua dimensão científica/ escolar. A elaboração de currículos onde experiências de estágio dessa natureza sejam incorporadas à formação de professores, pode se apresentar como possibilidade de, por que não dizer, uma “cultura escolar” expandida.

A cultura escolar tem sido definida como “o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito de imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (Forquin, 1993, p. 167).

Contudo, conforme aponta Canclini (1991), vivemos em contextos de *hibridização cultural*, com processos múltiplos e variados que colocam para a educação, assim como para as outras práticas sociais, novas interrogações e novos desafios. Desse modo, é preciso destacar a importância de se valorizar a esfera cultural, sua natureza, suas funções, suas características, suas manifestações e suas desigualdades, e colocar-se em defesa por uma orientação cultural na formação de professores.

No entanto, a participação da área da educação em encontros e eventos que abordam essas temáticas é ainda pequena, e as questões culturais e seu

impacto sobre a escolarização não têm sido incluídas de forma explícita e sistemática nos processos de formação docente (Candau, 1997, p. 238). É preciso considerar também que, a análise das questões curriculares, no âmbito das políticas públicas, não pode estar ausente, pois as reformas curriculares se atrelam sempre a medidas que buscam afetar e modificar os diferentes momentos e processos na formação do professorado. (Moreira, 1998).

Para Moreira (1998), uma proposta de formação docente multicultural não implica em aceitação irrestrita de diferentes manifestações culturais, mas, sim, na aprendizagem das habilidades necessárias à promoção de um diálogo que favoreça uma dinâmica de crítica e autocrítica. Mas como isso é possível? Que habilidades são essas?

Candau (1997) aponta alguns caminhos: “ampliar a concepção de pedagogia e compreendê-la como modo de produção cultural implicado na forma como o poder e o significado são utilizados na construção e na organização de conhecimentos, desejos, valores”; “considerar a cultura como constructo central de nossos currículos e sala de aula, focalizando a aprendizagem em torno de questões relacionadas às diferenças culturais, ao poder e à história”; “colocar uma forte ênfase em vincular o currículo às experiências que os/as estudantes trazem para seus encontros com o conhecimento institucionalmente legitimado”; “promover o estudo, a produção, a recepção e o uso situado de variados textos” (p. 247-248).

Diante da flexibilidade das fronteiras entre currículo e formação de professores, é preciso apontar para a necessidade de uma orientação cultural nos currículos de formação dos docentes bem como a urgência de políticas públicas de formação nessa perspectiva, pois, reformas curriculares estão sempre atreladas a medidas que buscam modificar os diferentes processos na formação de professores.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas I – Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CALVINO, Ítalo *Palomar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas*. México: Grijalbo, 1991.
- CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- CASTRO, Lucia. Cidade-mundo e cidade-tela: pensando ética e consumo na contemporaneidade. In: JOBIM E SOUZA, Solange. (org.) *Mosaico imagens do conhecimento*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000.
- CHAUÍ, Marilena. Cidadania Cultura. *Revista Novamérica*. Rio de Janeiro, n. 82, junho, 1999.

- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GATTI, Bernadete. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 98, p. 65-90, 1996.
- GIROUX, Henry. Pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar: cultura e política no novo milênio. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- HUNTINGTON, Samuel. *O Choque de civilizações*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001
- KRAMER, Sonia. e JOBIM e SOUZA, Solange. (Orgs.). *Histórias de professores*. São Paulo: Ática, 1996.
- LELIS, Isabel Alice. A polissemia do magistério – entre mitos e histórias. *Tese de Doutorado*. PUC-Rio: Departamento de Educação, 1996.
- LOPES, Margareth. A favor da desescolarização dos museus. *Educação e Sociedade*, Campinas: n. 40, p. 443-55, dez.1991.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MOREIRA, Antonio Flávio. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. *Mimeo*, 1998.
- MOREIRA, Antonio Flávio. e MACEDO, Elizabeth. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: MOREIRA, Antonio Flavio (Org.). *Ênfases e omissões no currículo*. São Paulo: Papirus, 2001.
- NÓVOA, Antonio. (Org.). *Vida de professores*. Portugal: Porto, 1992.
- _____. *Profissão Professor*. Portugal: Porto ed, 1995.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Portugal: Dom Quixote, 1993.
- SACRISTÁN, Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu. e MOREIRA, Antonio Flavio. (Org.). *Territórios contestados*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- _____. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÓN, Francisco. (Org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos, In: NÓVOA, Antonio. *Os professores e a sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1992.
- VORRABER COSTA, Marisa. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

Cristina Carvalho é professora do Curso de Especialização em Educação Infantil da PUC do Rio de Janeiro.

Endereço para correspondência:

Rua Francisco Otaviano, 87/ 504 – Ipanema
22080-040 – Rio de Janeiro – RJ
E-mail: ccarvalho@openlink.com.br



VYGOTSKI, PIAGET:

a formação do conhecimento e a cultura

Juan Delval

RESUMO – *Vygotski, Piaget, a formação do conhecimento e a cultura.* O velho problema da influência da cultura sobre a formação do conhecimento voltou a chamar muito a atenção dos psicólogos. O interesse pela cultura está ligado à defesa de posições que se atribuem a Vygotski, cuja obra contrapõe-se à de Piaget, que é criticado pela sua falta de atenção à influência social e à cultura. Analisa-se neste artigo a pretendida separação entre desenvolvimento natural e cultura, que Vygotski estabelece, e defende-se que essa separação não pode ser estabelecida. Examinam-se, também, as idéias do autor soviético sobre a formação de conceitos científicos e sobre as funções psicológicas superiores. Mostra-se que a posição de Vygotski tem muitos traços empiristas, pois enfatiza enormemente a influência do meio, o que entraria em contradição com seu pretendido caráter marxista. Além disso, ele não consegue dar conta das transformações que acontecem no interior do sujeito por ocasião da construção de novos conhecimentos; aliás, é este o principal problema que os psicólogos precisam enfrentar. Sinaliza-se, ainda, que a posição de Piaget possui elementos para explicar essas transformações.

Palavras-chave: *Vygotski, Piaget, psicologia cultural, aquisição do conhecimento.*

RESUMEN – *Vygotski, Piaget, la formación del conocimiento y la cultura.* El viejo problema de la influencia de la cultura sobre la formación del conocimiento ha vuelto a recibir mucha atención por parte de los psicólogos. El interés por la cultura está ligado a la defensa de posiciones que se atribuyen a Vygotski, cuya obra se contrapone a la de Piaget, en quien se critica su falta de atención a la influencia social y a la cultura. En este artículo se analiza la pretendida separación entre desarrollo natural y cultural que establece Vygotski y se defiende que esa separación resulta imposible de establecer. Se examinan también las ideas del autor soviético sobre la formación de conceptos científicos y sobre las funciones psicológicas superiores. Se muestra que la posición de Vygotski tiene muchos rasgos empiristas, pues pone un gran énfasis en la influencia del medio, lo que estaría en contradicción con su pretendido carácter marxista. Además, no consigue dar cuenta de las transformaciones que tienen lugar en el interior del sujeto cuando elabora nuevos conocimientos, el principal problema que los psicólogos tienen que explicar. Se señala que en la posición de Piaget hay elementos para explicar esas transformaciones.

Palavras-chave: *Vygotski, Piaget, psicologia cultural, adquisición del conocimiento.*

Uma das grandes interrogações acerca das características dos seres humanos refere-se a como se formam os conhecimentos, posto que os conhecimentos constituem a ferramenta mais poderosa de que dispomos para entender e transformar a realidade. Por isso, não é de estranhar que o problema da formação dos conhecimentos tenha se constituído um dos temas preferidos da reflexão filosófica desde a Antigüidade. A partir do século XVII, o chamado problema do conhecimento é posto ora na perspectiva racionalista cartesiana ora na perspectiva empirista preferida pelos filósofos ingleses. A filosofia crítica kantiana surge como uma tentativa de síntese e de superação das posições anteriores e exerceu, posteriormente, uma enorme influência.

Assim, a Psicologia, que herdou essas posições filosóficas e a maior parte das teorias psicológicas, com todas as diferenças existentes entre si, pode ser classificada de acordo com sua tendência a atribuir o peso principal na formação do conhecimento a fatores internos com os quais nascemos (posições fundamentalmente inatistas), ou à influência exterior, venha ela da própria experiência, da influência do meio social ou de ambas, combinadas (posições fundamentalmente empiristas). Naturalmente, nenhuma posição sustenta que a formação do conhecimento deva-se inteiramente ao desdobramento de capacidades com as quais se nasce, ou, ao contrário, a fatores externos, sem que se admita sempre alguma influência de outro tipo de fatores. Assistimos, hoje, a um renascimento tanto das posições inatistas, presentes, sobretudo em autores que estudam o desenvolvimento infantil precoce, ou que são partidários da “modularidade” da mente (Fodor, 1983), como das posições empiristas, que atribuem um papel muito importante à influência do meio social¹.

Mas esse problema não se relaciona unicamente com as teorias psicológicas. Ele apresenta também indubitáveis *repercussões práticas*, já que afeta todo o processo *educativo*. Se considerarmos que a influência exterior e, em particular, a pressão social, desempenha um papel fundamental na formação dos conhecimentos, tenderemos a propiciar uma transmissão direta dos conhecimentos, ao passo que, se cremos na existência de fatores internos, nossa atividade educativa deverá apresentar algumas características diferentes. Pode-se aplicar isso tanto à formação de conhecimentos sobre o mundo físico, como sobre o mundo social, e tanto à formação do conhecimento científico, como à transmissão de valores ou normas sociais e morais.

Situam-se nessa linha as discussões entre os partidários das idéias de Vygotski² e de Piaget. O que apresentamos a seguir é a discussão de algumas dessas idéias, centradas sobre a influência dos fatores que determinam a formação do conhecimento e, em especial, sobre a transmissão social. Antes, porém, diremos algumas palavras sobre o interesse atual pela influência social.

O interesse pela influência social

Quando se estudam os seres humanos, um dos aspectos mais chamativos é a diversidade das condutas humanas nas diferentes culturas, a variedade dos usos e costumes, a diversidade de práticas sociais, a variabilidade nas construções para explicar a natureza, seu funcionamento e a própria origem e ser dos homens. Porém, examinando uma mesma cultura, ou os membros de um grupo social mais reduzido, surpreende, igualmente, a semelhança entre as idéias e práticas sociais dos distintos membros do grupo. E é também fascinante examinar como as crianças e os membros jovens do grupo vão, pouco a pouco, adquirindo os padrões de conduta que se consideram normais, o que constitui o processo de socialização, de tal modo que, embora existam diferenças individuais, os distintos membros do grupo apresentam um notável grau de homogeneidade. Assim, ao examinar os homens vivendo em sociedade, aparecem duas idéias complementares: os homens que vivem em um mesmo grupo social apresentam consideráveis semelhanças, enquanto os que vivem em distintos grupos ou sociedades resultam bastante diferentes. Isso pode levar-nos a pensar que a cultura e o tipo de sociedade em que se vive, o grupo ao qual se pertence, constitui um elemento fundamental que molda os indivíduos. Essas variações entre culturas obscurecem, às vezes, as semelhanças entre homens de distintas culturas, pois, se perscrutamos sob as aparências, descobrimos que também há semelhanças consideráveis.

Na psicologia atual há um interesse renovado em relação aos fatores sociais e ao papel modelador da cultura. A *cultura* volta a ganhar interesse e atrair a atenção dos estudiosos da ciência do comportamento, e existe hoje um número crescente de investigadores que se preocupam com a incidência dos fatores culturais. Este interesse não é novo; ele foi produzido também em outras épocas mas recebeu, no passado, numerosas críticas. Os antropólogos (sobretudo norte-americanos) dos anos vinte e trinta colocaram muita ênfase em como as condições culturais determinam a formação dos indivíduos. Trata-se de uma perspectiva a que se deve prestar a máxima atenção.

Uma tendência freqüente dos culturalistas tem sido a de tratar de explicar o que os indivíduos chegam a ser, pondo toda a ênfase nos fatores culturais, descuidando da atividade do próprio indivíduo. A sociedade o modelaria como se fora uma massa de argila totalmente plástica à qual o oleiro dá forma. Porém, sabemos que isso não é assim e que os indivíduos não são uma massa de modelar que pode adotar as formas que se deseja. Os próprios psicólogos comportamentalistas, defensores decididos do papel da experiência e da influência formadora do meio, que se aplicaria da mesma forma a todos os animais, descobriram que existem algumas limitações internas dos organismos para a aprendizagem (como puseram às claras os trabalhos recopilados por Seligman e Hager, 1972).

Encontramo-nos então, hoje, perante distintas correntes psicológicas que acentuam, todas elas, o papel formador do meio, o papel da cultura no desenvolvimento psicológico. E trata-se de posições que diferem em outros muitos aspectos, pois nelas podemos contar os seguidores de Moscovici (Moscovici, 1988), que estudam o que denominam as “representações sociais”, que o sujeito encontra prontas no meio social e que compartilha com os outros; os proponentes da chamada psicologia cultural, como Michael Cole (1996) que ressuscita a herança de Wundt; o próprio J. Bruner (2000), que insiste também no papel da cultura como conformadora da mente humana, junto com os fatores biológicos; e muitos dos seguidores atuais de Vygotski.

Essa tendência em se preocupar com o social pode ser vista, talvez, como uma reação contra as posições que tentam fazer uma descrição da conduta em termos abstratos e sem referência ao contexto. Pode ser dirigida contra a psicologia cognitiva, bem como contra a posição de Piaget. Baseia-se em uma vaga intuição no sentido de que a conduta humana produz-se sempre em um contexto e que, além disso, apresenta uma grande variabilidade em função dos diferentes meios sociais.

Também a ausência de referência aos fatores sociais parece que não permite explicar o papel dos outros no ensino, sobretudo a tarefa do professor. Alguns pensam que se depreende da posição piagetiana a idéia de que os sujeitos aprendem sozinhos e que os outros não desempenham qualquer papel no desenvolvimento dos conhecimentos. Cremos, porém, que essa interpretação é errônea, como veremos a seguir.

Alguns partidários da influência social, como um fator causal explicativo na formação de conhecimentos, encontraram nas idéias de Vygotski um apoio para fundamentar suas opiniões acerca do papel dos outros na formação do conhecimento e para explicar a influência da cultura.

Vygotski

Vygotski é, sem dúvida, um dos psicólogos mais importantes do começo do século XX e uma figura fascinante e trágica, pelos avatares que experimentou em sua vida e pelo destino de sua obra. Foi um homem com amplos interesses intelectuais, que se preocupava tanto com a Literatura quanto com a Ciência Natural, com a Arte, com a Política, com a Filosofia ou com a Psicologia (que foi sendo sua primeira atividade profissional). Vygotski era um ávido leitor, que estava perfeitamente a par da literatura científica que se produzia em outros países europeus e nos Estados Unidos³. Coube-lhe viver nos turbulentos, apaixonantes e criativos anos que seguiram a Revolução Bolchevique de 1917, quando se realizava o maior experimento coletivo de constituição de um “novo homem”, de uma nova sociedade, que rapidamente foi se degene-

rando e deixando espaço para o regime estalinista. Vygotski envolveu-se a fundo nessas transformações e quis contribuir para fundamentar cientificamente essas mudanças para construir a sociedade nova⁴.

Logo o seu interesse voltou-se para a Psicologia onde não apenas desempenhou um papel fundamental como promotor de idéias, mas também foi a figura orientadora da corrente de investigação mais importante que existiu na URSS, pois entre seus discípulos e autores por ele influenciados podem-se citar Luria, Leontiev, Zaporózhets, Elkonin, Galperin, Zeigarnik, etc. Mas também foi um organizador, um impulsionador e um modelo para outros psicólogos soviéticos. Durante alguns anos desenvolveu uma atividade incessante, mas aos 24 anos contraiu uma tuberculose que acabaria com sua vida aos 37 anos, quando ainda tinha uma imensa obra por fazer. Não podemos saber aonde poderia chegado se seu trabalho tivesse se estendido tanto como o de Piaget, que nasceu no mesmo ano que ele (1896), mas que viveu na tranqüila Suíça e morreu com a idade de 84 anos, tendo prosseguido sua carreira por 46 anos depois da morte de Vygotski. Essa precipitação com a qual teve que trabalhar fez com que a maior parte de seus escritos se tornaram obras acabadas, mas apontamentos ou notas para conferências nos quais afloram suas numerosas idéias, mas nos quais também há parágrafos obscuros e idéias que parecem contradizer-se entre si. Isto faz com que às vezes seja difícil saber o que ele realmente pensava sobre um assunto, pois seus escritos são sempre pensamentos em elaboração.

O destino posterior de sua obra foi igualmente atípico, pois dois anos após a morte suas idéias foram declaradas pseudocientíficas e durante os obscuros anos do estalinismo seu nome foi apagado da história da Psicologia soviética, seus livros não foram publicados e foram retirados das bibliotecas (cf. Puziréi, 1989). Somente em 1956, com a desestalinização que se iniciou no período de Krushev, se voltou a reeditar *Pensamento e linguagem*⁵, que começou a ser traduzido para outras línguas. Em 1962 surgiu uma versão reduzida em inglês com uma introdução de J. Bruner e alguns comentários de Piaget, o que deu início à difusão das idéias de Vygotski no Ocidente. Esta edição foi traduzida para o espanhol em 1964. Em 1982 começou a publicação em russo de suas *Obras escogidas* em seis volumes, dirigida inicialmente por Luria, que contém o essencial de sua obra, e iniciou-se a tradução para o espanhol em 1991 (utilizamos essa tradução bem como os comentários que a acompanham).

Vygotski preocupou-se com o específico do desenvolvimento humano e com o caráter único da cultura. Em relação a isso destacou o caráter exclusivamente humano da linguagem e suas relações com o pensamento, tratando de questionar as origens do signo, e o surgimento das funções psicológicas superiores. Através disso, tentava explicar a especificidade do homem, ao mesmo tempo em que tentava assentar a Psicologia sobre uma base sólida. Essas preocupações teóricas relacionavam-se com outras mais práticas, como o proble-

ma da educabilidade e da aculturação, essenciais em um país que havia feito a revolução há pouco tempo. Sobre todos esses assuntos, e outros, as obras de Vygotski estão cheias de olhares profundos, de observações penetrantes, ainda que alguns deles tenham-se mostrado hoje incorretos.

Diferenças de enfoque e problemática entre Piaget y Vygotski

O interesse pela obra de Vygotski cresceu extraordinariamente desde os anos 70, primeiro nos Estados Unidos e a partir daí em outros países. Foi inevitável que se produzisse uma tendência a comparar suas idéias com a teoria mais difundida nesse momento, para explicar o desenvolvimento, ou seja, com a teoria de Piaget⁶. Alguns autores consideram-nas teorias opostas e assinalam que a teoria de Vygotski explica muito melhor o desenvolvimento, já que atribui o papel adequado à influência social, enquanto que Piaget considera somente o desenvolvimento de um sujeito solitário. Essa opinião encontra-se muito difundida entre autores norte-americanos. Outros tratam simplesmente de sobrepor ambas as teorias e de fazer uma síntese eclética entre elas, considerando que as posições de ambos os autores são versões complementares do Construtivismo; essa idéia é sustentada por alguns autores espanhóis.

Outros autores, ao contrário, tratam de distanciar-se de posições tão simplistas e assinalam que são teorias que respondem a problemas distintos que, definitivamente, pretendem desenvolver um programa de investigação diferente (por exemplo, Castorina, 1996). Parece-me, entretanto, que essa opinião é apenas parcialmente correta, pois se é certo que há pontos que apresentam notáveis divergências na obra dos dois autores, há também uma série de preocupações comuns: construir uma Psicologia científica, explicar a formação das capacidades humanas, atribuir uma grande importância ao estudo do desenvolvimento e à gênese das capacidades. O que ocorre é que Vygotski atribuiu um papel muito mais fundamental à linguagem e à cultura do que Piaget, dedicou um esforço considerável para mostrar como o estudo dos sujeitos portadores de deficiências poderia servir para compreender o desenvolvimento normal (o que chamava de *defectologia*), e tinha um interesse muito claro pela educação como meio para transformar os indivíduos e construir o “homem novo”. Porém, apesar dessas diferenças de interesses, creio que há também um ponto de partida comum, que ambos compartilhavam com outros autores desses mesmos anos.

Em alguns aspectos, que me parecem básicos, ambos os autores propõem soluções distintas: tratam de dar uma explicação que parte de um pressuposto diferente – de que a posição de Vygotski é dualista e a de Piaget, monista. Ainda que volte a ocupar-me desse assunto mais adiante, convém antecipar que Vygotski procurava partir sempre, em suas explicações, da oposição de

dois princípios, que acabam por sintetizar-se em um. Desse modo, contrapõe natureza e cultura, natureza e história, aprendizagem e desenvolvimento, conceitos cotidianos e científicos, etc.

Na origem das preocupações psicológicas de Piaget, temos que situar seu interesse por explicar como se forma o conhecimento e como se passa de um estado de menor conhecimento a outro melhor. Para isso, desde o começo de sua carreira, empreendeu um vasto programa de investigação que se centrou sobretudo no estudo da gênese do conhecimento científico. Ainda que sua investigação fosse psicológica, suas preocupações eram fundamentalmente epistemológicas⁷ e através delas procurava explicar como se forma simultaneamente o conhecimento do mundo e a própria inteligência. O programa de Piaget mantém parentescos com a concepção kantiana, mas busca mostrar que as próprias categorias com as quais se organiza o mundo são construídas pelo sujeito e não *a priori* (Delval, 1996), como, não obstante, se depreende da posição de Kant.

Piaget aceita, como pressuposto, que existe um sujeito e um ambiente no qual nasce e se desenvolve. Do ponto de vista de um observador exterior, esse fato parece inegável e não é necessário pô-lo em dúvida. Vygotski aceita essa mesma idéia, própria do senso comum, e que tem sido adotada por muitos outros pensadores. Mas, a partir daqui, suas posições diferem, porque a perspectiva que Piaget seguirá é que o desenvolvimento deve ser estudado e explicado a partir da perspectiva do sujeito, e que a influência do ambiente está sempre mediada pelas capacidades do sujeito, não sendo um determinante separado do sujeito. O desenvolvimento dessa idéia supõe uma concepção revolucionária que constitui a base do Construtivismo.

O sujeito nasce dotado de algumas características hereditárias, que Piaget analisou na introdução a seu livro sobre *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* (1936), onde acentua a herança das capacidades funcionais. O sujeito encontra-se rodeado de objetos físicos e de pessoas, em um ambiente que é produto da atividade humana, da cultura. Porém, o sujeito, através de sua ação sobre o entorno, da interação com pessoas e objetos, construirá sua própria mente e suas representações da realidade⁸. Através da resistência que a realidade opõe a suas ações, o sujeito vai extraindo as propriedades desta. Portanto, ainda que a realidade esteja aí, vista da perspectiva de um observador exterior, o sujeito somente a conhece e a representa na medida em que o permitem seus instrumentos de conhecimento. Para o observador externo, as ações de outros sujeitos e os objetos estão influenciando na conduta do sujeito, mas este somente se vê afetado por essas influências enquanto é capaz de assimilá-las. Por isso, a influência cultural é determinante na medida em que o sujeito pode incorporá-la, e isso somente podemos compreender situando-nos na perspectiva do sujeito. A influência da cultura é um pré-requisito para o desenvolvimento do indivíduo, e Piaget estava perfeitamente consciente disso, mas também entendia

que isso não era suficiente para explicar o desenvolvimento. Para entendê-lo temos que nos situar no interior do sujeito e tratar de compreender como se produzem os processos de assimilação e de acomodação; é isso que a perspectiva construtivista trata de fazer: ela toma, como pólo unificador de análise, o sujeito.

Ao contrário, Vygotski ancora-se na dicotomia entre sujeito e ambiente ou cultura, e trata de explicar o desenvolvimento através dessa influência exterior. Isso tem como consequência a contraposição entre um desenvolvimento natural e outro cultural, que, todavia, nunca podem existir isolados; são uma ficção que o investigador pode estabelecer, mas que, na minha opinião, confunde as coisas. Sem adotar a perspectiva do sujeito, o desenvolvimento permanece reduzido ao resultado das influências do ambiente, que têm, contudo, um papel formador diferente sobre indivíduos distintos, e desse modo não se pode entender como sujeitos de diferentes idades, situados num mesmo meio, construam representações da realidade tão distintas. Por isso, defendemos que o elemento unificador para a explicação do desenvolvimento é o sujeito.

O que interessava a Piaget era mostrar como as capacidades com as quais o ser humano nasce vão se transformando, à medida que este as aplica à realidade e interage com ela. Piaget trata de desvelar o modo como o sujeito começa aplicando suas capacidades iniciais para agir sobre a realidade e como nessa interação com elas vão-se modificando e dando lugar a outras capacidades novas. Piaget descreve, sobretudo, a interação com os objetos físicos; porém, a cultura está claramente presente em todas suas análises, ainda que nem sempre apareça de forma explícita (a criança está num berço, manipula objetos que os adultos colocaram aí, estes lhe aproximam os objetos ou os tiram, dão-lhe de comer, etc).

Creio que Piaget pressupõe que o ser humano é um organismo social, que nasce num meio social desde o princípio, e isso lhe parece tão óbvio que para ele seria desnecessário insistir sobre esse fato, ainda que o mencione em numerosas ocasiões (como pode ver-se na recopilación de seus escritos sociológicos, Piaget, 1977). Portanto, não existe para Piaget um desenvolvimento natural independente da cultura; a cultura está presente desde o nascimento, e não há como isolá-la.

Natureza e cultura

Vygotski propõe-se a explicar como se produz o desenvolvimento psicológico humano, preocupação compartilhada com Piaget e com muitos outros autores da época; isso o leva a perguntar-se: O que faz o desenvolvimento psicológico dos homens ser específico e distinto dos outros animais? Para ele, os homens têm funções psicológicas distintas dos animais; chama-as de *funções psíquicas superiores*.

Vygotski assinala acertadamente que não há mudanças biológicas nos seres humanos que expliquem as mudanças psicológicas. Acredito que esta é uma idéia fundamental da qual tem que partir todo estudo sério do desenvolvimento humano, como tratei de mostrar em meu livro com esse título (Delval, 1994⁹). Portanto, não se podem atribuir as peculiaridades do desenvolvimento dos homens e mulheres às mudanças biológicas:

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores transcorre sem que se modifique o tipo biológico do homem (...) No homem, cuja adaptação ao meio modifica-se por completo, destaca em primeiro lugar o desenvolvimento de seus órgãos artificiais – as ferramentas – e não a mudança de seus próprios órgãos nem a estrutura de seu corpo (Vygotski, 1931, p. 31). Não descobrimos no tipo biológico do homem primitivo nenhuma diferença essencial à qual pudéssemos atribuir as enormes diferenças existentes no comportamento. (...) Todas as investigações confirmam essa tese e demonstram a não existência de diferenças essenciais no tipo biológico do homem primitivo que possam condicionar as diferenças entre a conduta do homem primitivo e a do homem culto (ibidem, p. 32).

E mais adiante volta a insistir na mesma idéia, que para ele é o ponto de partida para buscar, fora do desenvolvimento orgânico, as características do processo humano:

Trataremos de explicar esta circunstância que tem para nós uma importância fundamental. Se, como dizíamos antes, o desenvolvimento cultural da humanidade teve lugar sem que mudasse substancialmente o tipo biológico do homem, num período de estagnação relativa dos processos evolutivos e quando a espécie biológica do Homo Sapiens permanecia mais ou menos constante, por sua parte o desenvolvimento cultural da criança caracteriza-se, antes de tudo, por produzir-se enquanto acontecem mudanças dinâmicas de caráter orgânico. O desenvolvimento cultural superpõe-se aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico da criança, formando com ele um todo. Somente pela via da abstração podemos diferenciar alguns processos de outros (Vygotski, 1931, p. 36).

Pois bem, se as peculiaridades do desenvolvimento psicológico humano não podem ser explicadas por mudanças biológicas, urge buscá-las em outro lugar; Vygotski dirige-se à cultura. Em algum momento tem uma iluminação e crê encontrar a chave. Segundo Van der Veer e Valsiner (1991, p. 223), é em um trabalho de 1928 que Vygotski afirma que no desenvolvimento de cada criança podem-se distinguir duas linhas: a linha do *desenvolvimento natural*, o processo de crescimento e maturação; e a linha do *desenvolvimento cultural*, ou o domínio de vários meios culturais, ou instrumentos. Essa idéia vai-se converter em um *leitmotiv* de sua obra, e voltará a aparecer em muitos outros trabalhos.

O homem atual é o resultado de um processo histórico-cultural, durante o qual formaram-se suas funções psíquicas superiores. Um dos eixos de seu pensamento é que:

O comportamento de um adulto aculturado de nossos dias (...) é o resultado de dois processos distintos do desenvolvimento psíquico. Por um lado, trata-se de um processo biológico de evolução das espécies animais que conduziu à aparição da espécie Homo sapiens; e, por outro, um processo de desenvolvimento histórico graças ao qual o homem primitivo converte-se em um ser aculturado. Ambos os processos, o desenvolvimento biológico e o cultural da conduta, estão presentes, cada um por si, na filogênese; são duas linhas independentes de desenvolvimento, estudadas por disciplinas psicológicas diferentes, particulares (Vygotski, 1931, p. 29-30).

No desenvolvimento da criança estão presentes (ainda que não repetidos) ambos os tipos de desenvolvimento psíquico que, de um modo isolado, encontramos na filogênese: o desenvolvimento do comportamento biológico e histórico, ou o natural e o cultural. Na ontogênese, ambos os processos têm seus análogos (mas não paralelos). Esse fato central e básico é o ponto de partida de nosso estudo: a diferenciação das duas linhas de desenvolvimento psíquico da criança, que corresponde às duas linhas do desenvolvimento filogenético da conduta. Essa tese, ainda que nos pareça totalmente evidente à luz dos dados atuais da psicologia genética, não foi enunciada e resulta absolutamente incompreensível que não tenha chamado a atenção dos investigadores até esta data (Vygotski, 1931, p. 35).

Como dissemos, Vygotski realizou um importante trabalho de difusão e introdução dos principais psicólogos de seu tempo na cultura russa, cuja a contribuição Vygotski salienta sempre, procurando mostrar também os erros, do ponto de vista de suas próprias concepções. Em particular, reprova vários deles por não terem sido capazes de ver a diferença fundamental entre natureza e cultura; assinala com frequência que a Psicologia não entendeu essa importante idéia, motivo pelo qual toda ela foi elaborada “sobre uma base falsa” (Vygotski, 1931, p. 14).

O prefácio à tradução russa do *Ensayo sobre el desarrollo espiritual del niño*, de K. Bühler¹⁰, publicado em 1930, é muito esclarecedor. Os elogios ao livro de Bühler vão acompanhados de uma crítica feroz, para que o leitor faça uma leitura crítica e não caia nos erros de Bühler. Consistem tais erros em derivar o desenvolvimento da criança de fatores biológicos ou naturais. Os dois traços negativos do trabalho são “unir ecleticamente as teorias e os pontos de vista teóricos mais diversos” e, sobretudo, “a indiferenciação dos fatores biológicos e sociais no desenvolvimento psicológico da criança” (1930, p. 27). Vejamos alguns trechos:

K. Bühler no Ensayo (...) compartilha, juntamente com quase toda a psicologia infantil contemporânea, o ponto de vista unilateral e errôneo sobre o desenvolvimento psicológico da criança como processo único e, além disso, biológico por sua natureza. A confusão e a falta de diferenciação entre o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psicológico da criança leva inevitavelmente a uma compreensão e a uma interpretação essencialmente incorretas dos fatos (Vygotski, 1930, p. 27-28).

Bühler fazia amplas referências a condutas animais e sobretudo levava em conta os estudos de W. Köhler sobre os chimpanzés e sua utilização de instrumentos, como bastões e caixas, para alcançar comida; inclusive chamava a um período de desenvolvimento da criança de “idade do chimpanzé”. Isso leva Vygotski a escrever:

Basta esse fato para pôr a descoberto com toda clareza a tendência fundamental do autor: pôr sob um denominador comum os fatos do desenvolvimento biológico e do desenvolvimento sócio-cultural e ignorar a especificidade de princípio no desenvolvimento da criança (...). Surge disso a supervalorização das leis internas do desenvolvimento em prejuízo da influência formadora do meio social. O meio, como fator fundamental do desenvolvimento das funções intelectuais superiores, permanece sempre em último plano no Ensayo [Abriss]. A história do desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança não está separada, em princípio, da história geral do desenvolvimento dos processos biológicos elementares. Em princípio, a história da formação dos conceitos não se diferencia em nada da história do desenvolvimento de qualquer função elementar, conseguida diretamente com a evolução orgânica da criança (Vygotski, 1930, p. 27-28).

Todos esses erros de Bühler são devidos ao fato de não ter estabelecido a distinção básica entre natureza e cultura, pretendendo manter uma continuidade entre ambas e sobretudo ignorando a dialética objetiva do desenvolvimento, na qual surgem novas formações não redutíveis às anteriores:

“A natureza não dá saltos, o desenvolvimento transcorre sempre gradualmente”; Bühler formula essa regra antidialética precisamente em relação com o problema da conduta dos animais e do homem. Para ele não existe o salto da biologia à história e, em conseqüência, não existe o salto da evolução biológica da conduta à histórica, esse salto fundamental quando se passa da zôo-psicologia à psicologia humana. Como toda a psicologia européia da criança, Bühler trata de menosprezar o social no problema do homem. Essa é a idéia central, o nó de suas linhas teóricas: a compreensão antidialética do desenvolvimento psicológico (Vygotski, 1930, p. 36-37).

Vimos até aqui o que preocupava Vygotski, a ponto de ver-se obrigado a prefaciá-lo livro de Bühler para superar essas posições. Não obstante, Vygotski aprecia o intento de Bühler:

Por si mesmo, o intento de Bühler de embasar a psicologia infantil em um fundamento biológico testemunha o grande avanço teórico que fez o autor; juntamente com toda a psicologia infantil, desde uma concepção metafísica, subjetivo-idealista da psique, reinante nos trabalhos da escola de Würzburg, até uma concepção científico-natural, biológica e, em consequência, espontaneamente materialista. A psicologia infantil científica, claro, não pode construir-se mais que sobre um sólido fundamento biológico (ibidem, p. 33).

Muitas das observações de Vygotski são pertinentes, mas o que fica mais difícil de entender é por que, para não cair na biologização da Psicologia, seria necessário estabelecer um corte entre o desenvolvimento biológico e o social.

Porém, o que podemos questionar é se: seria sustentável essa separação entre natureza e cultura? A idéia de que os seres humanos são uma mescla de ambas as coisas, de tendências inatas e da pressão social, parece hoje tão óbvia e de senso comum que se tornaria admissível quase para todo o mundo. As divergências surgem quando essas idéias tão gerais começam a precisar-se e a utilizar-se de forma mais minuciosa para explicar o desenvolvimento.

O que Vygotski não consegue entender é que para o homem o meio cultural é seu meio natural, que a cultura converteu-se no ambiente natural para o homem e que sem a cultura o homem não chega a ser homem. Vygotski parece considerar como naturais os primeiros passos do desenvolvimento, nos quais não se utiliza um pensamento abstrato e nem sequer um pensamento concreto; isso corresponderia à etapa sensório-motora e quem sabe pré-operatória piagetiana, quando as crianças utilizam similitudes ou semelhanças figurais para associar objetos uns com outros, em oposição a realizar classificações propriamente ditas. Porém, o meio cultural não começa a atuar em um determinado momento do desenvolvimento, mas está presente desde o momento do nascimento. Para isso, produziram-se determinadas adaptações de tipo biológico, como a capacidade de linguagem ou a capacidade de atender aos outros. Essas são predisposições de caráter biológico que necessitam ser dotadas de conteúdo, pela existência de um meio cultural no qual se fala uma linguagem ou no qual há adultos que cuidam da criança.

Não obstante, isso não supõe que Vygotski não se dê conta da dificuldade de separar por completo a natureza e a cultura. É esse posicionamento que vemos em seu livro sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores: “Como é possível diferenciar, durante a investigação, o desenvolvimento cultural da conduta do biológico e destacar o desenvolvimento cultural que, de fato, não se encontra em estado puro, isolado?” (Vygotski, 1931, p. 40). Propõe para isso uma série de procedimentos, que se apóiam em Wundt, sem que

pareçam demasiado efetivos. Porém, compreendendo essa dificuldade, persiste nos intentos de separação.

Ele não se dá conta da inutilidade de sua tarefa. De que serve essa separação? É ela necessária? Que contribuição ela traz para a explicação psicológica? Vygotski parece inferir que primeiro se dá o desenvolvimento natural e em seguida o social, ainda que esteja consciente de que não é assim que esses fatores se entrelaçam. Na realidade é completamente impossível estabelecer essa separação. Poderíamos conceber nos humanos um desenvolvimento somente natural? Os dados sobre crianças isoladas ou com profundos déficits culturais mostram que sem o meio social não se produz o desenvolvimento humano. Voltaremos a esse ponto após haver analisado outras idéias de Vygotski.

As funções psíquicas superiores

Outra dicotomia utilizada por Vygotski, semelhante à a anterior, é a diferenciação entre funções psicológicas elementares e superiores. Aliás, uma de suas obras mais importantes, a *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (datada de 1931, mas não publicada até 1960), é dedicada ao estudo dessas funções superiores. Na realidade, a distinção devia parecer muito óbvia, pois ser de uso corrente na Psicologia de seu tempo, a ponto de o autor não especificar o que entende por funções psicológicas elementares, nem por funções psicológicas superiores. O que proclama reiteradamente no desenrolar desse texto é que a Psicologia não estudou a história do desenvolvimento dessas funções psíquicas superiores (1931, p. 11).

Existem numerosas investigações específicas e excelentes monografias dedicadas a diferentes aspectos, problemas e momentos do desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança. A linguagem e o desenho infantil, o domínio da leitura e da escrita, a lógica da criança e sua concepção de mundo, o desenvolvimento da representação e das operações numéricas, inclusive a psicologia da álgebra e da formação de conceitos, foram objeto de investigações modelares em numerosas ocasiões. Não obstante, todos esses processos e fenômenos, todas as funções psíquicas e formas de conduta eram estudadas antes de qualquer coisa a partir de sua face natural, ou seja, eram investigadas do ponto de vista dos processos naturais que as formam e integram (Vygotski, 1931, p. 12).

Como se vê, para Vygotski, a idéia dessas funções superiores é ampla e inclui coisas que hoje nos parecem bastante díspares; mas além disso, não pretende constituir-se uma enumeração completa¹¹, e alhures inclui diferentes elementos. Deixando de lado se a representação do mundo ou a álgebra são funções psicológicas, o que parece pretender Vygotski é mostrar que as fun-

ções elementares, como a memória, a atenção ou a percepção, aparecem primeiro como resultado do desenvolvimento natural, que posteriormente a cultura transforma em processos superiores. Em outros lugares refere-se à intervenção, nas funções superiores, da linguagem em suas distintas formas, orais e escritas; em *Pensamento e linguagem*, afirma que “se convertem em superiores graças à tomada de consciência e ao domínio” (Vygotski, 1934, p. 227). Resumindo as idéias de Vygotski, Wertsch (1985, p. 42) propõe que o autor utilizava quatro critérios para distinguir as funções psicológicas elementares e superiores:

O vestígio do controle do entorno sobre o indivíduo, a saber: 1) a emergência da regulação voluntária; 2) O surgimento da realização consciente dos processos psicológicos; 3) às origens sociais e a natureza social das funções psicológicas superiores; e 4) o uso de signos como mediadores das funções psicológicas superiores.

Podemos ver, em definitivo, que Vygotski está novamente propondo introduzir um corte no desenvolvimento, para apoiar sua idéia acerca da necessidade de distinguir o natural e o cultural.

A formação de conceitos

Outro aspecto relacionado a nosso problema, e que preocupou Vygotski, foi o da formação dos conceitos científicos nas crianças. Um problema que tem a ver também com a instrução, à qual dedicou o vasto capítulo 6 de *Pensamento e linguagem*. Vygotski propõe que é necessário estabelecer uma distinção clara entre os conceitos *cotidianos* (ou ‘espontâneos’, como os chama em algumas ocasiões) e *científicos*. Os conceitos cotidianos seriam aqueles que “se formam durante o processo da experiência pessoal da criança” (Vygotski, 1934, p. 195), enquanto que os conceitos científicos “formam-se no processo de instrução”. Como exemplo dos primeiros apresenta o conceito de ‘irmão’ e dos segundos, o princípio de Arquimedes (ibidem.)¹²

Vygotski faz referência a uma investigação realizada por Zohosefina Ilínichna Shif (psicóloga, discípula sua), na qual a pesquisadora partia das seguintes premissas:

Os conceitos – os significados das palavras – desenvolvem-se; os conceitos científicos também se desenvolvem e não são assimilados já prontos; a generalização das conclusões – obtidas no estudo dos conceitos cotidianos – ao campo dos conceitos científicos carece de legitimidade (Vygotski, 1934, p. 181).

As suas principais idéias encontram-se aqui formuladas. Para ele os conceitos são os significados das palavras, uma idéia sobre a qual insiste com freqüência, por exemplo, quando escreve:

A investigação nos ensina que em qualquer grau de desenvolvimento o conceito é, do ponto de vista psicológico, um ato de generalização. O resultado mais importante de todas as investigações neste campo constitui a tese, firmemente estabelecida, de que os conceitos, representados psicologicamente como significados de palavras, se desenvolvem (Piaget, 1962, p. 184).

Parece que a concepção de Vygotski é demasiado verbal, ainda que ele manifeste também suas dúvidas sobre esse assunto, o que torna difícil saber qual é sua verdadeira posição, pois em seguida assinala que não se podem transmitir os conceitos já formados à criança:

A experiência pedagógica ensina-nos, não menos que a investigação teórica, que o ensino direto dos conceitos é de fato impossível e pedagogicamente infrutífero. O professor que insiste em seguir esse caminho em geral não conseguirá mais que uma assimilação irrefletida de palavras, um simples verbalismo, que simula e imita os conceitos correspondentes na criança, mas que de fato encobre um vazio. Em tais casos, a criança não adquire conceitos, mas palavras; assimila mais com a memória que com o pensamento e mostra-se impotente perante toda tentativa de empregar com sentido os conhecimentos assimilados (1934, p. 185).

Sustentar que os conceitos são apenas o significado das palavras é problemático. Os conceitos são representados e comunicados mediante palavras, mas são mais que isso e repousam sobre ações. O que falha precisamente, e isso Vygotski parece não ter compreendido, é que o conceito não é apenas a palavra. Pelo contrário, o processo de construção dos conceitos é lento, principiando pela formação de preconceitos. Mas, para determinar se um objeto ou situação concretos é um exemplo de um conceito, temos que aplicar a ele esquemas práticos ou abstratos. Por exemplo, se duvidamos que uma determinada fruta seja uma maçã, a partiremos e a provaremos (esquemas práticos); se entramos em uma reunião pública e não sabemos de que está tratando lá, analisaremos a posição das pessoas, o assunto de suas falas, como elas se relacionam entre si. Se falam de Deus e da salvação, concluiremos que se trata de uma reunião religiosa, mas se falam de condições de trabalho, é mais provável que se trata de uma reunião sindical. O sujeito que se encontra nessa situação estabelece conjecturas, realiza provas, antes de decidir se a situação é a instância de um conceito. Mas, para tomar essas decisões, de pouco adianta conhecer a palavra “sindicato” ou “religião”. Por isso, dizemos que os conceitos apóiam-se na aplicação de esquemas práticos do sujeito. Se as palavras não se relacionam com os esquemas não são mais que emissões vocais (também uma atividade motora,

mas sem caráter conceitual). Apenas na medida em que o sujeito consiga ligar o aprendido com a experiência anterior, com os esquemas relevantes, pode-se dizer que assimilou o conceito¹³.

Vygotski sustenta que há duas respostas à pergunta sobre como se desenvolvem os conceitos científicos na mente da criança. Uma é que ela os receberia construídos. A segunda é que “o desenvolvimento dos conceitos científicos não se diferencia essencialmente do desenvolvimento dos demais conceitos que se formam durante o processo da própria experiência da criança e que, portanto, não faz sentido diferenciar esses processos” (1934, p. 188). Vygotski não está de acordo com nenhuma das duas; ele sustenta que “os conceitos científicos não se desenvolvem da mesma forma que os cotidianos” (ibidem, p. 188).

O desenvolvimento dos conceitos científicos e o dos conceitos espontâneos seguem caminhos opostos (ibidem, p. 250). O conceito espontâneo da criança desenvolve-se de baixo para cima até atingir propriedades superiores a partir de outras mais elementares e inferiores e que os conceitos científicos desenvolvem-se de cima para baixo, a partir de propriedades mais complexas e superiores até outras mais elementares e inferiores (ibidem, p. 252).

Isso leva Vygotski a concluir que os conceitos científicos avançam sempre para além dos cotidianos (p. 246), e que os melhoram (p. 183). Definitivamente, os conceitos científicos têm outra origem que os cotidianos e, uma vez formados, reorganizam os cotidianos; além disso, eles vêm de fora e provêm da instrução.

Para explicitar a diferente evolução dos conceitos científicos e cotidianos, Vygotski serviu-se de uma tarefa que consistia em completar frases com “porque” e “ainda que”, e concluiu que:

A análise comparativa dos dois tipos de conceitos, cotidianos e científicos, em uma mesma faixa etária, mostrou que sempre que existam as condições programáticas apropriadas no processo de instrução, o desenvolvimento dos conceitos científicos irá além dos espontâneos. Nos conceitos científicos deparamo-nos com um nível mais alto de pensamento que nos cotidianos (1934, p. 246).

A tarefa que Vygotski propunha consistia em completar frases tais como: “O ciclista caiu da bicicleta, porque...”. “O barco carregado afundou no mar, porque...”, que se referem à experiência cotidiana, e verificava que as crianças não eram capazes de completar as frases, ou as completavam de forma incorreta, dizendo (no caso do ciclista) “porque o levaram à clínica” (ibidem, p. 247). Parece que essas crianças tinham oito ou nove anos.

Para estudar os conceitos científicos, tomava emprestado das Ciências Sociais tarefas referentes à luta de classes, à exploração ou à Comuna de Paris.

Constatava então que os sujeitos podiam completar frases como esta: “Na URSS é possível desenvolver a economia de acordo com um plano, porque na URSS não existe propriedade privada; a terra, as fábricas, as oficinas e as centrais elétricas estão nas mãos dos operários e dos camponeses” (ibidem, p. 248).

A explicação de Vygotski é que no caso dos conceitos espontâneos a criança realiza uma operação de forma involuntária, enquanto que no caso dos conceitos científicos precisa realizá-la de forma voluntária. “Sabemos, portanto, o que é que faltava à criança para resolver corretamente a tarefa: a consciência e a vontade no emprego dos conceitos” (ibidem, p. 248). A criança usa os conceitos cotidianos de forma involuntária, ao passo que os científicos ela os usa de maneira consciente. Ela o faz com a ajuda do professor, que dá explicações, proporciona conhecimentos, ensina a fazer perguntas e obriga o próprio aluno a dar explicações.

Não deixa de surpreender-nos esse exemplo de Vygotski, ainda mais sabendo que ele fez uma crítica do ensino verbalista. É completamente inverossímil que crianças de 8-9 anos entendam essa explicação e os conceitos referentes à luta de classes ou à exploração. Levamos mais de trinta anos estudando a formação e o desenvolvimento das idéias das crianças sobre o mundo social (Delval, 1989; Delval y Echeíta, 1991) e comprovamos repetidamente que esse tipo de expressões pode ser produzido somente por doutrinação. O que essas crianças fazem é repetir uma frase que aprenderam de memória, mas que não entendem, e essa tarefa de repetição constitui somente uma atividade puramente motora, semelhante àquela de repetir a letra de uma canção, inclusive num idioma desconhecido.

Creio que a separação dos conceitos cotidianos e científicos não está justificada, e, além disso, impede-nos de entender o processo de formação de novos conhecimentos. Vamos ocupar-nos disso posteriormente.

A lei do desenvolvimento cultural

Vygotski sintetiza, mediante uma lei, o curso do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para isso, inspira-se nas idéias do psicólogo francês Pierre Janet (cf. Wertsch, 1991, p. 43) o qual afirmava que a criança começa a aplicar à sua pessoa as mesmas formas de comportamento que outros aplicam com relação a ela (Vygotski, p. 146). Isso o leva então a formular o que denomina a “lei genética geral do desenvolvimento cultural”, do seguinte modo:

Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro, no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica e, em seguida, no

interior da criança, como categoria intrapsíquica. Isso se aplica igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade. (...) Por trás de todas as funções superiores e suas relações encontram-se geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas (Vygotski, 1931, p. 150)¹⁴.

Parece-me que Vygotski quer dizer que, inicialmente, tudo está fora do indivíduo; posteriormente, tudo passa para o interior do indivíduo, o que se confirma quando acrescenta: “O próprio mecanismo que subjaz às funções psíquicas superiores é uma cópia do social. Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade” (ibidem, p. 151).

O significado desta lei torna-se obscuro, e somente pode ser interpretado de maneira metafórica¹⁵. Torna-se muito difícil afirmar em sentido estrito que todas as funções psicológicas são primeiramente relações sociais. Porém, os exemplos que Vygotski apresenta para apoiar essa lei nos permitem entender que tudo o que ela consegue expressar é uma analogia imprecisa. Por exemplo, diz que, conforme Janet, “sob o poder da palavra sobre as funções psíquicas levanta-se o poder real do chefe sobre o subordinado” (Vygotski, 1931, p. 146).

O que essa lei consegue transmitir é, uma vez mais, a crença de Vygotski na influência social como determinante do desenvolvimento psicológico. Mas, não creio que faça muito sentido apoiar-se em Marx para defender essa idéia e referir-se à sexta Tese sobre Feuerbach, onde Marx diz que a essência do homem é o conjunto das relações sociais¹⁶.

Creio que a posição adotada por Vygotski o leva inexoravelmente a defender um ponto de vista empirista, segundo o qual o conhecimento vem de fora, foi construído por outros, e estes o transmitem já feito. Vygotski desconsidera o trabalho construtivo do sujeito, embora critique os comportamentalistas, adota uma postura próxima à deles (ainda que difira em outros aspectos, como o que se refere à posição associacionista). Dizer que o homem é um ser social, e que o conhecimento é um produto social, é algo trivial e aceito por todos, mas o importante é saber como o indivíduo se apropria disso, e esse é o aspecto essencial que compete ao psicólogo (diferentemente do sociólogo, que estuda precisamente a pressão social). Entretanto, Vygotski não explica a atividade do sujeito que recebe informação do exterior, ajuda dos adultos ou de outras crianças, por não ter um modelo suficientemente claro dos processos construtivos do sujeito.

Expusemos, através de suas próprias palavras, algumas idéias de Vygotski acerca da influência social e da cultura sobre o desenvolvimento. Agora nos deteremos em rastrear a origem de suas idéias e em comentá-las criticamente.

A origem das idéias vygotskianas

Como assinala Kozulin (1990, p. 122 ss.), o quadro em que surgem as idéias de Vygotski não é o da teoria marxista, mas, sobretudo, o da escola sociológica francesa dirigida por Durkheim. Como é bem sabido, Durkheim enfatizou a necessidade de considerar os fenômenos sociais como fatos, não são redutíveis aos estados subjetivos (Durkheim, 1895). Toda a obra de Durkheim está impregnada pela idéia de que a sociedade exerce uma pressão (*contrainte*) sobre os indivíduos que os molda. O indivíduo tem que se adaptar às formas de funcionamento social ou fica excluído delas. Durkheim, além disso, introduziu a noção de ‘representações coletivas’ (que foi retomada por Moscovici). As representações coletivas são formas compartilhadas de ver o mundo, impostas aos indivíduos que vivem em uma determinada sociedade (Durkheim, 1898).

Parece que Vygotski estava bastante familiarizado com as idéias desses autores franceses (cf. Kozulin, 1990) que tiveram grande influência em seu tempo, como as de Lévy-Bruhl e sua teoria da mentalidade primitiva, ou as de Maurice Halbwachs, cujo livro – *Les cadres sociaux de la memoire* (1925) – Vygotski utiliza quando fala da memória voluntária. Por isso não surpreende que haja um certo paralelismo e uma semelhança entre as idéias de Vygotski e as de Durkheim, Halbwachs ou Lévy-Bruhl. O que ocorre é que esses autores eram sociólogos ou antropólogos e não explicavam a origem da mente humana sob uma perspectiva psicológica.

Outra fonte possível das idéias de Vygotski é o marxismo, considerando-se que esta era a doutrina oficial na URSS; mas tratava-se de uma determinada interpretação do marxismo, a que dominava na URSS nesses anos, ou seja, o marxismo-leninismo. Com efeito, algumas idéias de Vygotski podem recordar as interpretações realistas a respeito do problema do conhecimento e da teoria do reflexo que Lenin tinha defendido em seus escritos, como *Materialismo y empiriocriticismo* (1908), ou nos *Cuadernos filosóficos* (Lenin, 1958). Essa é uma posição que se vincula mais com as interpretações de Engels do marxismo (e com a linha do materialismo dialético), do que com outras leituras mais diretas dos escritos do próprio Marx¹⁷.

Possivelmente parte das idéias de Vygotski provém, por isso, de tentativas de aplicar de um modo pouco flexível a dialética hegeliana, que Marx pretendia pôr a seus pés. Vygotski procura sempre partir de contrários para logo reuni-los na síntese dialética, aplicando as três leis da dialética: a lei da transformação da quantidade em qualidade; a da unidade e interdependência dos opostos; e a da negação da negação, como se via quando criticava Bühler.

As idéias de Piaget

As idéias de Piaget, que se desenvolvem durante os mesmos anos, movem-se também no ambiente da escola sociológica francesa; ele cita freqüentemente esses mesmos autores. Possivelmente, a idéia da mentalidade primitiva de Lévy-Bruhl (1922) influenciou as idéias de Piaget para começar a estudar o pensamento das crianças (cf. Delval, 2001), e cita freqüentemente, e de forma elogiosa, Durkheim, mas vai manter uma série de discordâncias, como veremos em seguida.

Piaget toma como pressuposto que o ser humano nasce em um meio social e que está submetido à pressão social desde que nasce. Mas, desde seus primeiros trabalhos, esforçou-se por mostrar que os seres humanos não têm suas capacidades sociais completas desde que nascem mas que precisam adquiri-las ao longo do desenvolvimento. Precisamente, a idéia do egocentrismo que introduziu já em sua obra de 1923, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, trata de manifestar as dificuldades que encontra no sujeito para situar-se do ponto de vista do outro e para ter um pensamento completamente socializado. Para Piaget, um dos elementos fundamentais da vida social é a existência de regras: “a sociedade é reguladora. Onde convivem indivíduos, há regras.: a regra ou a lei normativa é, em todos os domínios, o produto mais autêntico da atividade coletiva vivam juntos, há regras: a regra ou a lei normativa é em todos os domínios o produto mais autêntico da atividade coletiva”(Piaget, 1931, p. 157). A moral é um tipo de regra social, mas para Piaget a lógica é outra, e a lógica é “uma espécie de moral do pensamento, que os indivíduos aceitam para poder pensar em comum” (Piaget, 1931, p. 158).

Durkheim tratava de explicar em seu livro sobre a educação moral (1925) como a pressão adulta forma as idéias morais das crianças. Mas o problema para Durkheim era explicar como, através da pressão adulta, que é uma manifestação de heteronomia, os indivíduos chegam a fazer-se autônomos. Piaget dedicou à explicação desse problema seu livro sobre *Le jugement moral chez l'enfant* (1932) e nele discutiu amplamente as idéias de Durkheim. Constatou que a fonte da moralidade não está apenas na pressão adulta, mas também nos intercâmbios entre iguais, que servem para estabelecer uma moral da reciprocidade, uma moral autônoma.

Em alguns de seus primeiros trabalhos, Piaget vê-se obrigado a defender-se de ter prestado atenção excessiva ao “fator social”, por exemplo, perante as acusações que Susan Isaacs (1930) lhe fizera em seu livro sobre o desenvolvimento intelectual nas crianças pequenas (Piaget, 1931). Isso deveria parecer muito surpreendente a esses autores que interpretam e reprovam a posição de Piaget – de descuidar completamente do desenvolvimento social –, dizendo que ele sempre considera a criança como um sujeito solitário, uma espécie de Robinson Crusoe, rodeado de objetos, sem pessoas.

Piaget parte de que o sujeito chega ao mundo dotado de uma série de características hereditárias e se encontra em um mundo físico e social, mas sem que o conheça e sem que esteja consciente disso. Do ponto de vista de um observador externo, o sujeito está em interação com o meio, que inclui objetos, pessoas e, em particular, pessoas que o cuidam, o que é absolutamente indispensável para sua sobrevivência. Mas, do ponto de vista do sujeito, que acaba de chegar ao mundo, nada disso existe na forma com que chegará a concebê-lo depois. Nem existe o próprio sujeito e nem existe o mundo, mas através da interação entre ambos, tal e como é percebida pelo observador, irá se constituindo o sujeito, cujas capacidades psicológicas vão-se desenvolvendo, ao mesmo tempo em que se constitui seu conhecimento sobre o mundo e vai-lhe atribuindo propriedades que são cada vez mais adequadas com relação ao que pode experimentar, ao que sucede quando age sobre a realidade.

Portanto, Piaget está partindo de uma posição *monista*, segundo a qual há um organismo que precisa se constituir como sujeito e que precisa construir uma representação do mundo em que vive e de si mesmo. O que Piaget está tratando de estudar é a formação do sujeito psicológico (e também epistêmico), um sujeito que deve desenvolver seus mecanismos para conhecer, sentir e agir, e que, ao mesmo tempo, vai construindo seu conhecimento do mundo, mas este está sempre mediado pelo nível alcançado por seus instrumentos de conhecimento, nesse momento, o que é produto não apenas de suas capacidades hereditárias, mas da história de suas interações. Para criar sua explicação, Piaget situa-se no interior do próprio organismo para mostrar as transformações que nele se produzem e o levam a converter-se em um sujeito psicológico e em um ator no mundo, que tem representações acerca de como é esse mundo.

Vygotski, ao contrário, parte de uma posição *dualista*, na qual, desde o início, há um sujeito e um mundo e, sobretudo, uma cultura, e trata de explicar como as funções psicológicas elementares, que seriam parte da dotação com a qual o sujeito nasce, vão convertendo-se em funções psicológicas superiores mediante a influência da cultura.

Creio que, se quisermos valorizar adequadamente as idéias de Vygotski, à luz da Psicologia atual, temos que refazer muito de seus pontos de vista.

Não se pode separar natureza e cultura

Em primeiro lugar, a separação entre natureza e cultura, para explicar o desenvolvimento psicológico, é inaceitável do ponto de vista do nosso conhecimento atual. Como assinalam Van der Veer e Valsiner (1991, p. 222), Vygotski negava a existência de diferenças genéticas entre os membros de diferentes culturas, mas, ao mesmo tempo, pensava que o pensamento das pessoas de diferentes culturas diferia fundamentalmente, em boa parte, devido aos diferentes sistemas simbólicos que utilizavam.¹⁸

A idéia que parece estar na origem dessa oposição entre o natural e o cultural é a de que a criança necessita de uma prolongada pressão social para abandonar seu pensamento natural e adquirir o pensamento cultural, idéia desenvolvida sobretudo por Luria (Van der Veer e Valsiner, 1991, p. 224). Para defender essa posição, Van der Veer e Valsiner afirmam que Vygotski e Luria ingenuamente consideravam a criança pequena como pré-cultural pois não conheciam os sofisticados instrumentos culturais nos quais estavam pensando. Porém, como é muito forte afirmar que as crianças são ‘pré-culturais’, já que é evidente que estão imersas na cultura desde que nascem, eles têm que acrescentar que, “(...) em um sentido amplo da palavra, essas crianças são, por suposto, seres ‘culturais’” (p. 224). Queremos dizer com isso que não podemos saber, a rigor, como se deve interpretar a posição de Vygotski (e de Luria).

Pois, o que sabemos é que desde tempos imemoriais os seres humanos nascem dentro de uma cultura, e o que se apresenta a uma observação mais superficial é que nascem muito desprotegidos e com poucas capacidades; mas os adultos têm disposições para cuidar dos recém nascidos e facilitar sua sobrevivência; após um longo período de desenvolvimento adquirem as complexas capacidades mentais de que dispõem os adultos. A tarefa principal do psicólogo é, precisamente, a de explicar como se produz esse processo. Naturalmente, não podemos contentar-nos em dizer que o indivíduo experimenta a pressão social, que se socializa. Isso é evidente e é o que tratam de mostrar as posições sociológicas e antropológicas. O importante é mostrar como esse processo acontece. Essa é a tarefa principal do psicólogo.

Além disso, outra das tarefas do psicólogo consiste em explicar como os seres humanos foram capazes de criar a cultura ao longo da história, mesmo que sobre isso não se possa dizer muito, já que se trata de um trabalho histórico e não dispomos de dados suficientes para isso. Apenas dispomos de dados proporcionados por diferentes ciências e pelas florescentes investigações sobre a origem do homem.

Mas não se deve confundir a cultura que os seres humanos criaram com o processo pelo qual cada indivíduo adquire essa cultura. Possivelmente, o que sucede é que Vygotski não diferencia com suficiente clareza o processo histórico de constituição da mente humana do desenvolvimento ontogenético, de onde viria essa confusão. Mesmo que Vygotski rejeitasse a lei da recapitulação de Haeckel, tendia a vincular demasiadamente a filogênese e a ontogênese. Só assim se explica essa aproximação contínua entre ambos os processos. E essa confusão mantém-se entre seus seguidores, de tal modo que, por exemplo, Luria escreve:

L. Vygotski estava convencido de que a assimilação da experiência social muda não apenas o conteúdo da vida psíquica (o círculo de idéias e conhecimentos), mas também cria novos tipos de processos psíquicos, que tomam a

forma de funções psicológicas superiores, que diferenciam o homem do animal e constituem o aspecto essencial da estrutura da atividade consciente do homem. (...) A origem dos processos psíquicos superiores encontra-se fora do organismo; as formas concretas da atividade histórico-social, que nunca foram examinadas pela psicologia clássica como tendo uma importância fundamental para a formação dos processos psíquicos, tornam-se decisivas para sua compreensão científica; (...) a Psicologia torna-se uma ciência histórico-social (Luria, 1971, p. 330-331).

As razões para rejeitar a separação drástica entre a natureza e a cultura são cada vez mais numerosas. Faz tempo que os investigadores falam também de cultura para referir-se a populações animais (Bonner, 1980), mas hoje dispomos de novas provas que provêm do estudo da conduta dos macacos antropóides. O estudo sistemático desses hominídeos e, em particular dos chimpanzés, com os quais compartilhamos mais de 98% da dotação genética, evidenciou que eles apresentam alguma forma de cultura, já que aparecem neles peculiaridades de conduta que só ocorrem em algumas populações. Já os trabalhos de Jane Goodall haviam evidenciado a existência de condutas complexas aprendidas e transmitidas de uns a outros indivíduos. Mas, atualmente, está-se realizando um projeto para o estudo sistemático dessas culturas, dirigido por Whiten e Boesch (2001), que apresenta resultados promissores. O que pretendem esses investigadores é detectar condutas que não sejam herdadas e que se transmitem no interior de um grupo social, enquanto estejam ausentes em outros¹⁹.

Naturalmente se poderia fazer a objeção de que nessas culturas não se utilizam meios simbólicos de transmissão, como a linguagem, mas ao menos os conhecimentos práticos dessas culturas reuniriam o requisito de serem conhecimentos adquiridos por alguns indivíduos e transmitidos a outros, de tal forma que somente alguns ou todos os membros de um determinado grupo os possuem, enquanto que os de grupos próximos os ignoram.

Temos que ter presente, hoje, que o grande êxito do darwinismo foi precisamente assinalar que todos os seres vivos estão submetidos às mesmas leis para sobreviver e que existe uma continuidade entre as condutas animais e a conduta humana, ainda que entre os homens produz-se predominantemente uma transmissão cultural. Faltou a Vygotski entender que a própria natureza humana permite desenvolver-se como o faz, e assim permite construir os conhecimentos e as funções. O biológico é a base sobre a qual se constrói o social, a que o torna possível, embora o desenvolvimento que um sujeito perfaz não esteja contido de maneira nenhuma em sua dotação biológica. O social não deixa de atuar nunca, é uma condição para o desenvolvimento humano. O homem nasce com predisposições e não com condutas fixadas, e quem as fixa e as determina é a cultura; porém, a influência cultural atua desde o nascimento.

Por isso, cremos que não se pode confundir o desenvolvimento histórico e a ontogênese, e ainda que sejam muito valiosas as observações de Vygotski sobre o papel da cultura na formação do homem, elas não constituem uma explicação suficiente. Os homens chegaram a ser o que são graças à formação de culturas que abriu caminhos para que o indivíduo não precisasse começar da estaca zero, mas que pudesse elevar-se com a ajuda dos outros, partindo do conhecimento assimilado por seus antecessores. Naturalmente, isso é possível graças a uma série de características que o tornam suscetível de incorporar o conhecimento acumulado na sociedade. Entre essas características, que o distinguem dos restantes animais e que são as que permitem alcançar o grau de desenvolvimento psicológico humano, estão a imaturidade e a plasticidade com que nasce, proporcionando imensas capacidades para aprender e dispor de sistemas simbólicos, o que permite acumular esse conhecimento, comunicá-lo e transmiti-lo a outros.²⁰

Os conceitos

A concepção de Vygotski acerca das relações entre os conceitos científicos e os espontâneos parece-me totalmente inadequada e creio que, além disso, pode dar lugar a práticas educativas indesejáveis. Como dissemos, sua idéia, em essência, é que os conceitos são o significado das palavras e que os conceitos científicos têm uma origem e um desenvolvimento distinto dos conceitos cotidianos.

Sobre o primeiro problema, parece-me que os conceitos formam-se a partir do conjunto da atividade dos sujeitos e começam a anunciar-se antes do aparecimento da linguagem, embora se trate ainda de pré-conceitos. Através de sua ação sobre o entorno, os sujeitos vão construindo representações ou modelos da realidade que lhes permitem agir dentro dela, e mediante a aplicação de seus esquemas, que se formam a partir dos reflexos com os quais nascem, vão construindo as propriedades dos objetos. Os esquemas são esquemas de ação e implicam sempre um componente de atividade. Não são estruturas de dados sobre o mundo, mas prescrições de ações sobre esse mundo (Delval, 1994). Posteriormente, a linguagem permite etiquetar os objetos e as situações, porém, na origem dos conceitos e das representações está a ação.²¹

Assim, quando me refiro a um “monolito”, não apenas quero dizer “monumento de pedra de uma só peça”, mas faço referência às ações que me permitirão comprovar que o objeto preenche tais condições: a exploração visual, em primeiro lugar; e, se for necessária, a exploração tátil para descobrir se realmente é de uma só peça; uma estimativa do tamanho, pois precisa ser grande, caso contrário não seria um monumento, etc. Essa memória de ações já realizadas está incluída no esquema (Delval, 1991).

Os conceitos que o sujeito vai formando não são somente o resultado de sua própria ação sobre os objetos, mas também de sua interação com outras pessoas e da informação que elas lhe transmitem; com essa informação o sujeito prova e experimenta. Por isso, os conceitos não são nunca produto exclusivo da atividade do sujeito solitário, e não se pode falar de conceitos espontâneos puros. O conceito de família que a criança tem vai mudando nas distintas idades; é produto tanto de sua experiência como daquilo que lhe transmitem os adultos, na escola e fora dela. Suas primeiras idéias fazem referência a um grupo de pessoas que vivem juntas, ainda que incluam alguma referência imprecisa a relações de parentesco ou contrato. Como sabemos, através de numerosas investigações que foram feitas sobre esse assunto, tais idéias vão mudando, e as crianças vão dando um peso maior às relações de parentesco e menos ao fato de residirem juntas.

Entretanto, o que fica claro é que os conceitos não se aprendem exclusivamente através da aprendizagem de palavras. O sujeito não adquiriu um autêntico conceito, mas um pseudoconceito, se não possui esses esquemas de ação que lhe permitem determinar se o objeto é uma instância do conceito. Há uma relação indissociável entre o conceito abstrato e a instância, e os conceitos exemplificam-se em suas instâncias. Para saber se algo é um vaso, comparo-o com o conceito de vaso e com outros vasos que podem ser protótipos.

Os conceitos científicos somente podem formar-se a partir dos conceitos cotidianos; não os eliminam, mas os aperfeiçoam. A partir das idéias que a criança vai formando sobre a família, ela estabelece um conceito de família mais elaborado; sobre ele atua desde muito cedo o ensino escolar. O conceito de família e as representações de família irão se aperfeiçoando por meio da aprendizagem escolar, mas sempre tratando de relacioná-lo com o que o sujeito pensa. Desse modo, pode-se chegar às idéias sobre a família que se expõem nos livros de sociologia ou antropologia, que seriam os conceitos científicos.

Sucede o mesmo com os conceitos da física, como por exemplo o conceito de densidade. Inicialmente, os sujeitos explicam a flutuação dos corpos, fazendo referências ao peso ou ao volume, e só posteriormente são capazes de combinar ambos no conceito de densidade. Acontece que o sujeito não consegue assimilar os conceitos científicos que a escola lhe transmite, porque os aprende de forma puramente verbal e não consegue relacioná-los com sua atividade. Por isso, podemos dizer que a assimilação real dos conceitos científicos consiste precisamente em convertê-los em um prolongamento dos conceitos cotidianos, superando as limitações que estes podem ter; isso se produz quando suas explicações encontram resistências ao compará-las com o que sucede.

Considero que a separação dos conceitos que Vygotski propunha contradiz o que se deve pretender sob o ponto de vista pedagógico; deve-se buscar estabelecer uma aproximação entre o conhecimento escolar e o conhecimento que o sujeito forma fora da escola, o conhecimento da vida cotidiana. Creio que

uma das causas do escasso êxito conseguido pelo ensino escolar reside no fato de que este prescinde dos conhecimentos prévios que o sujeito traz, enquanto deveria apoiar-se neles para tentar transformá-los (Delval, 2000).

A explicação psicológica e a sociológica

Um dos problemas da posição de Vygotski é que ele não consegue diferenciar claramente o que é próprio da explicação psicológica e da sociológica. A Sociologia ocupa-se em mostrar como o indivíduo é conformado pelo grupo social e pela cultura; porém, a Psicologia precisa dar conta das transformações que ocorrem com o sujeito quando este experimenta a influência social ou quando age.

Para Piaget, a Psicologia e a Sociologia são duas disciplinas complementares que estudam o mesmo objeto: “o homem socializado”. Porém, sob dois pontos de vista distintos: o do indivíduo ou o do grupo.

Quanto à Sociologia, ela não constitui um degrau localizado além da Psicologia, mas da biologia procedem simultaneamente a psicologia e a sociologia enquanto disciplinas complementares. Com efeito, assim que ultrapassamos o nível das funções mentais elementares, estreitamente ligadas à vida do organismo, todas as funções superiores (intelectuais e afetivas) são simultaneamente objeto de estudo para a Psicologia e a Sociologia, posto que o homem é um ser social. A divisão dos programas psicológico e sociológico não implica, portanto, a existência de domínios separados: trata-se da mesma realidade, quer dizer, as duas ciências estudam o homem socializado, porém, de dois diferentes pontos de vista, desde que seu sistema de referência seja o indivíduo ou o grupo inteiro (Piaget, 1950, tomo 3, p. 131).

Piaget pretende explicar como o sujeito constrói seu conhecimento, adotando a perspectiva do sujeito que conhece. Seu problema não é explicar como o sujeito vai sendo moldado, mas como forma seus instrumentos de conhecimento e seu conhecimento do mundo em sua interação com ele. Partindo do sujeito e de uma postura epistemológica, não necessita adotar uma posição dualista. Adota a perspectiva do sujeito, para o qual não existe inicialmente a dualidade entre o eu e a realidade exterior, que será um ponto de chegada e não um ponto de partida. Além disso, concebe a inteligência e os instrumentos do conhecimento como originados das características biológicas do ser humano, porém, sem que possam ser explicados completamente por elas. Isso impede que Piaget caia no preformismo e também em um inatismo referente aos conteúdos do pensamento: não há conteúdos de conhecimento inatos. Sob esse ponto de vista, sua posição é estritamente monista. Creio que essa posição tem uma enorme capacidade explicativa, que muitas vezes não se soube ver. Esse ponto de vista, no qual se adota a perspectiva do sujeito que se desenvolve e

conhece, teve uma enorme fecundidade para descobrir fatos psicológicos novos. Não se parte de uma posição dualista que se vai integrando progressivamente; a explicação é exatamente oposta: o mundo vai-se diferenciando progressivamente graças à construção que o sujeito faz. Vai-se construindo o pensamento, os objetos, as outras pessoas e, inclusive, a linguagem.

Vygotski, ao contrário, aceita esse dualismo e parte dele. Sua pretensão é mostrar como os homens mudam e como a cultura os modela. Isso explica sua preocupação com a educação, como um instrumento transformador do homem. Porém, seu dualismo – que remonta a suas crenças filosóficas de partida, ao momento que lhe coube viver e às influências que experimentou – leva-o muito além, a por natureza e cultura, pensamento e linguagem, pensamento e comunicação e assim por diante. Referindo-se à influência social, não consegue explicar o que acontece no interior do sujeito. A pressão social é um fato mas não um mecanismo explicativo na formação do psiquismo humano. Isso Vygotski não conseguiu entender claramente constitui o ponto de partida das confusões nas quais caem os vygotskianos. Por isso ele escreveu: “O resultado fundamental da história do desenvolvimento cultural da criança poderia denominar-se a sociogênese das formas superiores do comportamento” (Vygotski, 1931, p. 150).

Piaget diz claramente que a sociedade não é de forma alguma uma causa em si mesma (Piaget, 1931, p. 157). “Pensamos, com a escola francesa de sociologia, que a sociedade uma vez constituída transforma os indivíduos e age sobre eles como toda autêntica totalidade age sobre os elementos que a compõem” (ibidem.).

De forma alguma Piaget está de acordo com isso, e concordamos com ele. Não está de acordo com invocar o social como explicação única ou primordial do desenvolvimento, pelo qual sustenta que “os fatores sociais não explicam nada por si mesmos, por mais que sua intervenção seja necessária no desenvolvimento da razão” (Piaget, 1945, p. 9-10). Em seu estudo sobre *La formation du symbole*, começa respondendo às críticas que lhe dirigira Wallon e diz que vai estudar o problema da função simbólica:

(...) como mecanismo individual, cuja existência prévia é necessária para tornar possível as interações do pensamento nos indivíduos e, por conseguinte, a constituição ou a aquisição das significações coletivas. Isso não implica, de maneira alguma, que ponhamos em dúvida sua natureza social; ao contrário, tentamos constantemente demonstrar que a razão supõe a cooperação e a reciprocidade. Porém, o fato social é para nós um fato que se deve explicar; e não invocar a título de causa extrapsicológica (Piaget, 1945, p. 12).

Acredito que se está produzindo uma lamentável confusão que dá lugar a muitos mal-entendidos. Uma questão é que o ser humano nasça em um meio social e não possa desenvolver-se sem viver nesse meio social, e que os adultos

sejam absolutamente indispensáveis para que ocorra um desenvolvimento normal e que estejam preparados para atendê-lo. Mas isso não quer dizer em absoluto que o ser humano nasça com suas capacidades sociais completas, mas que deve formá-las ao longo do desenvolvimento. Ele precisa adquirir as regras que regem a vida social, assim como uma série de capacidades cognitivas que lhe permitirão a cooperação com os outros, entre elas a capacidade de descentrar-se de seu próprio ponto de vista para situar-se no de outro. Mas essas capacidades sociais não se adquirem simplesmente pela pressão dos outros, pela pressão social. Por exemplo, os adultos tratam de impor normas às crianças, mas estas somente as incorporarão lentamente.

Valorização de Vygotski

Na realidade, Vygotski, como assinala Kozulin (1990, p. 30), foi mais um filósofo da psicologia que um psicólogo propriamente dito, e realizou pouco trabalho experimental, motivo pelo qual tinha que se apoiar nos autores que haviam realizado investigações empíricas, como Köhler, Bühler ou o próprio Piaget. Boa parte de seus escritos são comentários nos quais critica, comenta, avalia ou valoriza as contribuições dos principais autores de sua época, freqüentemente com grande agudeza e profundidade.

Suas preocupações estão determinadas pela época e pelas circunstâncias nas quais viveu: por um lado, esforçava-se por construir uma nova sociedade e por integrar os indivíduos que tinham sido marginalizados na sociedade; por outro, esforçava-se por melhorar a educação e por assentar as bases de uma psicologia científica.

Em virtude das influências que recebeu, Vygotski mostrava uma forte tendência a cair em explicações empiristas, mas, ao mesmo tempo, era um pensador extraordinariamente lúcido que percebia as dificuldades de suas próprias posições; por isso, via-se obrigado a matizá-las e a relativizá-las. Mas isso dificulta saber realmente qual era sua posição última, o que freqüentemente torna seus escritos muito contraditórios para o leitor atento. Em todo o caso, dão lugar a possibilidades de interpretações bastante opostas, o que permite que alguns de seus seguidores mostrem-se muito mais empiristas do que talvez ele mesmo fosse.

Acredito que não seja simplificar muito dizer que a essência da posição vygotskiana supõe que o conhecimento está na sociedade e o sujeito deve incorporá-lo²². Uma peculiaridade da posição vygotskiana é que as formas sociais do conhecimento determinam as formas de pensar dos indivíduos. Isso é, que o conhecimento que existe socialmente não apenas determina o conteúdo mas também a forma do pensamento do sujeito. Esta é uma diferença entre a posição de Vygotski e outras posições de caráter mais sociológico ou empirista.

Vygotski insistiu também no papel dos adultos como mediadores na formação do conhecimento. Mas, apesar de tudo, o núcleo de sua posição é que o conhecimento encontra-se já feito na sociedade e o sujeito apropria-se dele, com a ajuda dos adultos. O problema principal é que Vygotski não explica como se realiza essa interiorização do conhecimento, e esse é um aspecto obscuro de sua teoria. É precisamente sobre esse aspecto que se debruçou a teoria construtivista – o que Vygotski não pôde fazer.

Os vygotskianos falam atualmente do conhecimento compartilhado, do conhecimento conjunto, da participação guiada – que tem o mérito de acentuar o papel dos outros na formação do conhecimento. Porém, limitando-se a isso, escamoteia-se a busca de uma autêntica explicação da formação do conhecimento e do desenvolvimento.

Definitivamente, podemos dizer que Vygotski foi um notável autor em sua época, teve muitas intuições e propôs importantes problemas, mas algumas de suas proposições eram incorretas e não facilitavam a solução dos problemas. Referimo-nos ao papel da influência social, que se relaciona com a separação entre natureza e cultura, que não é adequada e minimiza a atividade do sujeito.

Ainda que seja importante insistir no papel dos outros na construção do conhecimento que cada ser humano realiza, não convém confundir este dado evidente com o fato de que cada indivíduo precisa realizar uma construção própria e que os conhecimentos não são implantados de fora na mente dos sujeitos, como se lhes colocassem um *chip*. Os conhecimentos estão aí, na mente de outras pessoas ou recolhidos em produções culturais, entre as quais destacam-se os textos. Mas, do ponto de vista psicológico, o essencial são as transformações e os processos que ocorrem quando o sujeito aprende. O grande mérito da posição de Piaget foi assinalar com toda a clareza que a construção do conhecimento deve ser estudada no interior do sujeito. As perspectivas de caráter mais sociológico enfatizam o papel desempenhado pelas condições externas na aquisição do conhecimento. Mas, finalmente, é um sujeito que tem que incorporá-lo e esse é um processo ativo no qual o conhecimento é sempre transformado (é um processo de assimilação) e, ao mesmo tempo, o sujeito se modifica (acomoda-se) mudando seu estado de conhecimento. A educação também enfatiza esse processo de transmissão, mas não se deve minimizar essas transformações que ocorrem na mente do sujeito que aprende: um sujeito pode não adquirir o conhecimento que se tenta transmitir, ou só o adquire parcialmente, ou modifica e aprende algo distinto daquilo que se queria ensinar, ao assimilá-los a seus conhecimentos anteriores.

Essa diferença entre o processo psicológico de formação dos conhecimentos e as técnicas ou estratégias para tentar transmitir o conhecimento é fundamental, e as posições vygotskianas parecem não tê-la entendido. Para tornar eficaz o processo educativo e para explicar a formação do conhecimento, é imprescindível entender o que ocorre no interior do sujeito. Não basta que o

conhecimento esteja aí para que o sujeito o adquira, por isso as explicações sobre as condições externas que rodeiam o sujeito que aprende (por exemplo, a participação dos adultos) permanecem apenas como os aspectos exteriores do processo educativo e não consideram a perspectiva do sujeito, o único que pode explicar por que aprende ou não. Por isso, descuidar desse problema é um grave erro e não leva à compreensão da aprendizagem em toda a sua complexidade.

Notas

1. Referi-me mais extensamente às distintas concepções sobre a aquisição do conhecimento e suas relações com o conhecimento escolar em Delval (2000, Cap. 4).
2. A transcrição em caracteres latinos do nome de Vygotski apresenta muitas variantes. Em inglês costuma-se escrever Vygotsky; em castelhano aparecem as três possíveis variantes: Vygotski, Vigotsky e Vigotski (esta última é a que se emprega nas publicações impressas na URSS em castelhano, por exemplo, na antologia realizada por Marta Shuare, 1987). Em português costuma-se também utilizar Vygostky, se bem que haja outras grafias. O que é claro é que o primeiro e o segundo 'i' do nome russo são distintos. Por isso optamos por escrever Vygotski, tal como é empregado na edição em castelhano de suas *Obras escogidas*, nas quais nos baseamos principalmente neste trabalho.
3. Vygotski realizou um importante trabalho de difusão e introdução dos principais psicólogos de seu tempo na cultura russa, traduzindo e/ou fazendo prefácios para autores como Koffka, Köhler, Piaget, Bühler, Stern ou Thorndike, escrevendo extensos ensaios sobre eles, e procurando manifestar o valor de suas contribuições e as divergências que mantinha com esses pontos de vista. Pode-se ler vários desses ensaios em suas *Obras escogidas*, sobretudo no tomo 1.
4. A bibliografia atual sobre Vygotski é muito ampla e desde os anos 80 publicaram-se numerosos estudos. Neste trabalho baseei-me entre outras nas seguintes obras: Kozulin (1990), Newman e Holzman (1993), Rivière (1985), Schneuwly e Bronckart (1985), Tryphon e Vonèche (1996), Van der Veer e Valsiner (1991), Wertsch (1985, 1991), Wertsch e Tulviste (1992), e em outras que aparecerão citadas mais adiante. Utilizei também os textos, notas, introduções e apêndices de suas *Obras escogidas*.
5. Nota dos tradutores: Conservaremos os títulos de livros, de artigos ou de coletâneas tal como foram referidos pelo autor.
6. De mais a mais, Vygotski estava muito influenciado pelas idéias de Piaget que comenta amplamente em várias de suas obras. Não é correto afirmar que Vygotski conhecesse somente os dois primeiros livros de Piaget: *Le langage et la pensée chez l'enfant* (1923), *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant* (1924) (como incorretamente assinala Bruner, 1962, p. 7); conhecia também as obras de Piaget de 1926, de 1927 e diversos artigos. Por exemplo, no final de sua obra sobre a *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, reeditada em 1931, apóia-se nas investigações de Piaget sobre o primeiro ano de vida ("autor da teoria mais harmônica e profunda sobre o primeiro ano de vida", Vygotski, 1931, p. 333). Ainda que não forneça

referências bibliográficas, deve estar se referindo ao artigo de Piaget, publicado em 1927, no *British Journal of Psychology*, no qual Piaget antecipou algumas de suas idéias sobre o nascimento da inteligência que apareceriam em seu livro de 1936. Os editores da edição russa indicam erroneamente que Vygotski está se referindo ao livro de Piaget de 1923, no qual nada fala do primeiro ano de vida; esse erro é reproduzido na tradução castelhana (*Obras escogidas*, 3, p. 340).

7. Dizemos que a preocupação fundamental de Piaget era *epistemológica* porque ele pretendia explicar como se forma e como se desenvolve o conhecimento através da interação entre o sujeito e o objeto. Em sua investigação busca os mecanismos gerais da construção do conhecimento. Porém, realiza esse trabalho estudando sujeitos concretos, quer dizer, crianças e adolescentes de diferentes idades, sujeitos *psicológicos*, que apresentam suas peculiaridades, suas diferenças, mas trata, a partir delas, de encontrar mecanismos comuns, e creio que este é um dos aspectos originais de seu ponto de vista. Ainda que o interesse de Vygotski era mais diretamente psicológico, buscava, entretanto, mecanismos comuns, motivo pelo qual sua perspectiva tem igualmente um cunho epistemológico. A perspectiva *educativa* é, sem dúvida, distinta, pois trata-se de descobrir os procedimentos para promover mudanças na conduta e nos conhecimentos dos sujeitos; não se busca descobrir ‘o que é’, mas promover o que ‘deveria ser’.
8. Entendemos representações e em um sentido amplo como o conhecimento que o sujeito tem sobre a realidade, que pode ser tanto prático quanto representativo, e que está presente desde a chegada ao mundo. Este uso difere daquele que faz Piaget do termo representação, já que ele se refere somente à utilização de significantes diferenciados dos significados.
9. Nota dos tradutores. Juan Delval tem quatro livros traduzidos no Brasil:
DELVAL, J. *Descobrir o pensamento das crianças*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
DELVAL, J. *Aprender na vida e aprender na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
DELVAL, J. *Crescer e pensar: a construção do conhecimento na escola*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
DELVAL, J. *Aprender a aprender*. Campinas: Papirus, 1997.
10. Karl Bühler, importante psicólogo alemão vinculado à Escola de Würtzburg e à teoria da *Gestalt*, havia publicado em 1918 uma obra sobre o desenvolvimento psicológico da criança, e no ano seguinte um resumo dela (*Abriss*), que é o que Vygotski prefaciou. Na edição das *Obras escogidas* (Tomo 1, Vygotski, 1930, p. 163, nota), indica-se, erroneamente, que se trata do livro extenso de 1918.
11. Vygotski nunca enumera por completo as funções psíquicas superiores. Matiusshkin (1983), no epílogo ao tomo III das *Obras escogidas* (p. 350) escreve: “A linguagem e o desenho infantis, a leitura e a escrita, o desenvolvimento das operações matemáticas e o pensamento lógico, a formação de conceitos e a concepção do mundo da criança é a lista – muito incompleta por certo – das funções psíquicas que se consideram superiores e que os psicólogos anteriores a Vygotski definiam como funções naturais complexas”. Naturalmente, seria preciso acrescentar a memória voluntária, a atenção voluntária, e em geral todas as funções voluntárias, às quais Vygotski refere-se com frequência.

12. A concepção dos conceitos de Vygotski é imprecisa, ou pelo menos demasiado ampla. Assim, contrapõe (1934, p. 196) o conceito relativo ao princípio de Arquimedes e ao conceito de irmão. Irmão é um conceito, mas o princípio de Arquimedes não é um conceito mas uma relação entre conceitos, uma lei ou regularidade da natureza na qual se fala que um corpo (conceito) submerso (conceito) em um fluido (conceito) experimenta um empuxo (conceito) vertical e ascendente igual ao peso (conceito) do líquido deslocado. Trata-se de muitos conceitos e de relações entre eles.
13. Essa crítica já tinha sido feita a Vygotski em vida por Leontiev, que manteve uma polêmica com ele, na qual afirmou: “Por trás da palavra (e por trás da comunicação), encontra-se a *atividade*... Se muda a atividade que está por trás da palavra, muda a palavra” (citado em Puziréi, 1989). Leontiev desenvolveu posteriormente uma teoria da atividade; não entraremos agora nesse assunto.
14. Essa lei, que Vygotski devia considerar muito importante, aparece formulada em diferentes lugares de seus escritos, de formas parecidas. No seu artigo *Herramienta y símbolo*, datado de 1930, apresenta-se assim: “Um processo interpessoal transforma-se em outro intrapessoal. No desenvolvimento cultural da criança, toda função aparece duas vezes: primeiro, em um nível social, e mais tarde em um nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológico), e depois no interior da própria criança (intrapicológico). Isso pode ser aplicado igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se como relações entre seres humanos” (Vygotski, 1930, p. 94).
15. O uso de idéias imprecisas ou que podem ser entendidas como metáforas, às vezes atraentes mas dificilmente aplicáveis, é freqüente nos escritos de Vygotski. Outro exemplo disso é a idéia de “zona de desenvolvimento potencial” da qual não poderemos ocupar-nos aqui.
16. Nessas famosas teses, Marx trata de resumir suas críticas a algumas das concepções de Feuerbach; a sexta tese começa assim: “Feuerbach resolve a essência religiosa em *essência humana*. Porém, a essência do homem não é uma abstração inerente ao indivíduo isolado. Na realidade, é o conjunto das relações sociais”. Não parece nada evidente que Marx esteja falando aqui das características psicológicas dos homens, mas de sua natureza social. E tampouco parece evidente que Marx trate de explicar o desenvolvimento do indivíduo unicamente pela pressão social. Na terceira tese escreve: “A doutrina materialista que pretende que os homens sejam produtos das circunstâncias e da educação e que, por conseguinte, que os homens transformados sejam produto de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens os que transformam as circunstâncias e que o educador tem, por sua vez, necessidade de ser educado”. Creio que nessa tese o que precisamente Marx está sinalizando é a importância da ação humana, o que defende também em outros lugares, o que se oporia à crença na influência social que defende Vygotski.
17. Creio que em Marx podem ser encontradas idéias que sublinham mais o papel ativo que o sujeito tem na transformação da natureza, como quando escreve em um conhecido parágrafo do *El capital*: “O trabalho é, em primeiro lugar, um processo entre o homem e a natureza, um processo no qual o homem media, regula e controla

seu metabolismo com a natureza. O homem enfrenta a própria matéria natural como um poder natural. Põe em movimento as forças naturais que pertencem à sua corporeidade, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apoderar-se dos materiais da natureza sob uma forma útil para sua própria vida. Ao operar por meio desse movimento sobre a natureza exterior a ele e transformá-la, transforma ao mesmo tempo sua própria natureza” (Marx, 1867, p., 215-216 [*El capital*, Libro I, Cap. V]). O sociólogo francês Lucien Goldmann (1947, 1953, 1966) assinalou a semelhança dessas idéias com a posição de Piaget; concordamos com ele que a posição construtivista está mais de acordo com as idéias de Marx (Delval, 1970) que a posição de Vygotski, que tem um caráter muito mais empirista.

18. De acordo com essa posição, que atribui um peso tão grande às relações sociais, é estranho que Vygotski pense que em todas as culturas, e da mesma forma no desenvolvimento da criança, se comece por utilizar símbolos externos, tais como contar com os dedos, ler em voz alta, ou utilizar nós como auxílios para a memória, que depois passariam a ser internos. E do mesmo modo também é estranho que proponha alguns estágios gerais do desenvolvimento. Na realidade, esse desenvolvimento deveria variar em cada cultura e não haveria espaço para a existência de universais.
19. Whiten e Boesch, em contato com grupos de investigadores que trabalham com diferentes populações de chimpanzés, selecionaram 39 tipos de conduta. Tais como descascar nozes com uma pedra ou com um pedaço de madeira sobre outra pedra que serve de suporte, extrair o tutano de ossos usando palitos, colocar um assento de folhas antes de sentar-se no chão úmido, ou as distintas formas de ‘pescar’ formigas em seus ninhos. Descobriram que essas condutas aparecem em alguns grupos de chimpanzés enquanto estão ausentes em outros, ainda que vivam próximos. Algumas dessas condutas são compartilhadas por todo o grupo, enquanto que outras só aparecem em uma parte, por exemplo, entre os machos adultos, e algumas são próprias de alguns poucos indivíduos, mas não sabemos se terminarão por estender-se a outros. Veja-se Whiten e Boesch (2001), ou Whiten, Goodall, McGrew, Nishida, Reynolds, Sugiyama, Tutin, Wrangham e Boesch (1999). Esses trabalhos confirmam a proximidade e a continuidade entre as condutas animais e humanas.
20. Essa é a linha que pretendi seguir, para explicar o desenvolvimento psicológico, em meu livro *El desarrollo humano*. Mostro, aí, como a atividade construtiva do sujeito permite-lhe desenvolver sua mente.
21. Ocupei-me mais pormenorizadamente desses assuntos em Delval (1991 e 1994).
22. O professor Newton Duarte (2000) comentou amplamente algumas de minhas idéias sobre Vygotski e, inclusive, as apresenta como “um exemplo de crítica infundada e inconsistente à teoria vigotskiana”. Por força disso afirma que não entendi a maior parte das idéias de Vygotski, nem a distinção entre o materialismo histórico-dialético e o sociologismo empirista, nem a dialética entre os conceitos espontâneos e científicos, ou que trato de confundir-los deliberadamente. No texto a que se refere o professor Duarte que, é uma apresentação muito resumida, em forma de teses sobre minha concepção de construtivismo, realizada em um seminário com o objetivo de promover uma discussão sobre o construtivismo (Delval, 1997), dedico apenas três páginas e meia para comentar algumas idéias do autor soviético e nem sequer

apresento referências. Mesmo que me ocupe, ali, sempre muito brevemente, de outros aspectos da posição de Vygotski, acredito que algumas idéias estejam apresentadas de uma maneira mais extensa no presente texto, e com as referências necessárias.

23. Nota da Editora: Excepcionalmente, deixamos inalteradas as Referências Bibliográficas deste texto, sem padronizá-las conforme as normas de *Educação & Realidade*, atendendo a pedido do autor.

Referências Bibliográficas²³

- BRUNER, J. (1962) Introduction a *L. S. Vygotsky, Thought and language*. Cambridge. M.I.T. Press, p. v-x.
- BRUNER, J. (1996) *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- BRUNER, J. (2000) Sobre psicología cultural y educación. Entrevista con Jerome Bruner por José Luis Linaza. *Anuario de Psicología*, 31, p. 185-190.
- BÜHLER, K. (1918) *El desarrollo espiritual del niño*. Traducción castellana (de la 6ª ed. alemana) de Rosario Fuentes: Madrid: Espasa Calpe, 1934.
- BÜHLER, K. (1919) *Abriss der geistigen Entwicklung der Kinder*. Leipzig: Quelle und Meyer. Trad. rusa con introducción de Vygotski, 1930.
- CASTORINA, J. A. (1996) El debate Piaget-Vygotski: la búsqueda de un criterio para su evaluación. En: J. A. Castorina, E. Ferreiro, M. Kohl de Oliveira y D. Lerner, *Piaget-Vygotski: Contribuciones para replantear un debate*. Buenos Aires: Paidós, p. 9-44.
- COLE, M. (1996) *Cultural psychology. A once and future discipline*. Harvard: Harvard University Press.
- DELVAL, J. (1970) Notas sobre Marx y el concepto de ideología. En: F. Gracia, J. Muguerza y V. Sánchez de Zavala (Comps.) *Teoría y Sociedad. Ensayos en homenaje a José L. Aranguren*, Barcelona, Ariel, 1970, págs. 245-261. Reproducido en *Psicología y Sociedad* (Bogotá), nº. 1, julio-agosto, 1983, p. 33-43.
- DELVAL, J. (1989) La representación infantil del mundo social. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (Comps.) *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza, p. 245-328.
- DELVAL, J. (1991) *Aprender a aprender*. Madrid: Alhambra/Longman.
- DELVAL, J. (1994) *El desarrollo humano*. Madrid/México: Siglo XXI. 4ª ed, 1999. 10ª ed. Mexicana, 2000.
- DELVAL, J. (1996) La fecundidad de la epistemología de Piaget. *Substratum*, 3 (8-9), p. 89-125.
- DELVAL, J. (1997) Tesis sobre el constructivismo. En: M. J. Rodrigo y J. Arnay (Coord.) *La construcción del conocimiento escolar. Ecos de un debate*. Barcelona: Paidós, p. 15-33.
- DELVAL, J. (2000) *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata, 2ª ed, 2001.
- DELVAL, J. (2001) *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona: Paidós.

- DELVAL, J. y Echeíta, G. (1991) La comprensión en el niño del mecanismo de intercambio económico y el problema de la ganancia. *Infancia y Aprendizaje*, 54, p. 71-108.
- DUARTE, N. (2000) *Vygotski e o "aprender a aprender". Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores associados.
- DURKHEIM, E. (1895) *Les règles de la méthode sociologique*. París: Alcan.
- DURKHEIM, E. (1898) Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 6, p. 273-302.
- DURKHEIM, E. (1925) *L'éducation morale*. París: Alcan. .
- FODOR, J. (1983) *The modularity of mind*. Cambridge Mass.: MIT Press.
- GOLDMANN, L. (1947) La psychologie de Jean Piaget. *Critique*, 13-14. Reproducido en L. Goldmann (1959) *Recherches dialectiques*. París: Gallimard, p. 118-128.
- GOLDMANN, L. (1953) L'épistémologie de Jean Piaget. *Synthèse*, 82. Reproducido en L. Goldmann (1959) *Recherches dialectiques*. París: Gallimard, p. 129-145.
- GOLDMANN, L. (1966) Jean Piaget et la philosophie. En Jean Piaget et les Sciences Sociales. *Cahiers Vilfredo Pareto*, 10, p. 5-23.
- GUIPPENRÉITER, Y. y PUZIRÉI, A. (Comp.) (1989) *El proceso de formación de la psicología marxista: L. Vygotski, A. Leontiev, A. Luria*. Traducción castellana de M. Shuare. Moscú: Progreso.
- HALBWACHS, M. (1925) *Les cadres sociaux de la memoire*. París: Alcan.
- ISAACS, S. (1930) *Intellectual growth in young children*. Londres: Routledge. Reimpresión: Nueva York: Schocken, 1972.
- KOZULIN, A. (1990) *La psicología de Vygotski. Biografía de unas ideas*. Traducción castellana de J. C. Gómez: Madrid: Alianza, 1994.
- LENIN, V. I. (1909) *Matérialisme et empiriocriticisme*. Traducción francesa en *Oeuvres*, Tomo 14. Moscú: Editions en Langues Etrangères, 1962.
- LENIN, V. I. (1958) *Cuadernos filosóficos*. En *Obras completas*, Tomo 29. Moscú: Editorial progreso, 1986. [Recopilación de escritos y notas de Lenin de varias épocas].
- LÉVY-BRUHL, L. (1922) *La mentalité primitive*. París: Alcan. 15ª ed, PUF, 1960.
- LURIA, A. R. (1971) La psicología como ciencia histórica. Traducción castellana de M. Shuare en Y. Guippenréiter y A. Puziréi (Comps.) *El proceso de formación de la psicología marxista: L. Vygotski, A. Leontiev, A. Luria*. Moscú: Progreso, 1989, p. 330- 344.
- MARX, K. (1845) Tesis sobre Feuerbach [publicadas por primera vez por Engels en 1888, como apéndice a la edición de su *Ludwig Feuerbach*]. Traducción castellana en C. Marx y F. Engels, *Obras escogidas en dos tomos*. Moscú: Progreso, sin fecha, tomo 2, p. 397-399.
- MARX, K. (1867) *El capital. Crítica de la economía política* (Ed. P. Scaron). Libro I, vol. 1. Madrid: Siglo XXI, 1984.
- MATIUSHKIN, A. M. (1983) Epílogo, al tomo 3 de las Obras escogidas de Vygotski. Traducción castellana de L. Kuper, Madrid: Visor, 1995, p. 349-371.

- MOSCOVICI, S. (1961) *La psychanalyse, son image et son public*, 2^a ed. revisada, París: P.U.F. 1976.
- MOSCOVICI, S. (1984) The phenomenon of social representations. En R. M. Farr y S. Moscovici (Eds.) *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 3-69.
- MOSCOVICI, S. (1988) Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, p. 211-250.
- NEWMAN, F. y HOLZMAN, L (1993) *Lev Vygotsky: Revolutionary scientist*. Londres: Routledge.
- PIAGET, J. (1923) *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 5a. ed., 1962.
- PIAGET, J. (1924) *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 3a. ed., con nuevo "Avant-propos", 1947, 6a. ed., 1967.
- PIAGET, J. (1926) *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris: Alcan.
- PIAGET, J. (1927a) *La causalité physique chez l'enfant*. Paris: Alcan. Traducción castellana de Juan Comas: *La causalidad física en el niño*. Madrid: Espasa Calpe, 1934.
- PIAGET, J. (1927b) La première année de l'enfant. *British Journal of Psychology*, 18, p. 97-120.
- PIAGET, J. (1931) Le développement intellectuel chez les jeunes enfants. Étude critique. *Mind*, 40, p. 137-160.
- PIAGET, J. (1932) *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Alcan.
- PIAGET, J. (1936) *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel y Paris: Delachaux et Niestlé.
- PIAGET, J. (1945) *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- PIAGET, J. (1950) *Introduction à l'épistémologie génétique*. Paris, P.U.F. Tomo I: La pensée mathématique. Tomo II: La pensée physique. Tomo III: La pensée biologique, pensée psychologique et la pensée sociologique.
- PIAGET, J. (1962) *Comments on Vygotsky's critical remarks*. Cambridge, Mass.: MIT.
- PIAGET, J. (1977) *Études sociologiques*, 3^a edición aumentada. Ginebra: Droz.
- PUZIÉI, A. (1989) Prefacio a: Y. Guippenréiter y A. Puziréi (Comps.) *El proceso de formación de la psicología marxista: L. Vygotski, A. Leontiev, A. Luria*. Traducción castellana de M. Shuare. Moscú: Progreso, 1989, p. 3-40.
- RIVIÈRE, A. (1985) *La psicología de Vygotski*. Madrid: Visor.
- Seligman, M. E. P. y Hager, J. L. (Eds.) (1972) *Biological boundaries of learning*. Nueva York: Appleton.
- SHUARE, M. (Comp.)(1987) *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología*. Moscú: Editorial Progreso.
- SCHNEWLY, B. y Bronckart, J. P. (Dirs.) (1985) *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé.

- TRYPHON, A. y Vonèche, J. (Eds.) (1996) *Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento*. Traducción. castellana de J. Piatigorsky, Buenos Aires: Paidós, 2000.
- VAN DER VEER, R. y VALSINER, J. (1991) *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Oxford: Blackwell.
- VYGOTSKI, L. S. (1928) Problema kul'turnogo razvitiya rebenka. *Pedologija*, 1, p. 58-77. (citado en Van der Veer y Valsiner, 1991).
- VYGOTSKI, L.S. (1930a) Prólogo a la traducción rusa del libro de K. Bühler "Ensayo sobre el desarrollo espiritual del niño". Traducción castellana de M. Shuare en M. Shuare (Comp.) *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología*. Moscú: Progreso, 1987. También traducción en *Obras escogidas*, T. 1. [Citado por la traducción de Shuare].
- VIGOTSKI, L.S. (1930b) Herramienta y símbolo. Reproducido parcialmente en M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman (Eds.) *Lev S. Vygotski, El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Traducción castellana de S. Furió, Barcelona: Critica, 1979.
- VYGOTSKI, L.S. (1931) *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. En *Obras escogidas*, T. III. Traducción castellana de L. Kuper, Madrid: Aprendizaje, 1995.
- VYGOTSKI, L.S. (1934) *Pensamiento y lenguaje*. En *Obras escogidas*, T. II. Traducción castellana de J. M. Bravo, Madrid: Aprendizaje, 1993. [Edición por la que se cita].
- VYGOTSKY, L. S. (1934) *Thought and language*. Editado y traducido por E. Hanfmann y G. Vakar. Cambridge. M.I.T. Press. [Selección del texto original de Vygotski].
- VYGOTSKY, L. S. (1934) *Pensamiento y lenguaje*. Traducción castellana del anterior [de la edición inglesa, sin el prólogo de Bruner e incluyendo los comentarios de Piaget] de M. M. Rotger, Buenos Aires: Lautaro, 1964.
- WERTSCH, J. V. (1985) *Vygotsky y la formación social de la mente*. Traducción castellana de J. Zanón y M. Cortés, Barcelona: Paidós, 1988.
- WERTSCH, J. V. (1991) *Voces de la mente*. Traducción castellana de A. Silvestri, Madrid: Visor, 1993.
- WERTSCH, J. V. y Tulviste, P. (1992) Lev Semyonovich Vygotsky and contemporary developmental psychology. *Developmental Psychology*, 28, p. 548-557. Reproducido en Parke, R. D., Ornstein, P. A., Rieser, J. J. y Zahn-Waxler, C. (Eds.) (1994) *A hundred years of developmental psychology*. Washington: American Psychological Association, p. 333-355.
- WHITEN, A. y Boesch, C. (2001) The cultures of chimpanzees. *Scientific American*, 284 (1), enero 2001, p. 49-55.
- WHITEN, A., Goodall, J., McGrew, W. C., Nishida, T., Reynolds, V., Sugiyama, Y., Tutin, C. E. G., Wrangham, R. W. y Boesch, C. (1999) Cultures in chimpanzees. *Nature*, 339, p. 682-685.

Juan Delval é professor da Universidade Autônoma de Madri.

Endereço para correspondência:
Universidade Autônoma de Madrid
Faculdade de Psicologia
28049 – Madrid – Espanha,
E-mail: juan.delval@uam.es

Tradução: Fernando Becker e Tania B. I. Marques



26(2):127-156
jul./dez. 2001

INTERDISCIPLINARIDADE COMO SOLIDARIEDADE: desafio à formação de professores

Carmen Lucia Bezerra Machado, Maria Aparecida Bergamaschi, Marlene Ribeiro e Eliane Ribeiro Pardo

RESUMO – *Interdisciplinaridade como solidariedade: desafio à formação de professores.* Neste artigo propomo-nos a refletir sobre a viabilidade de um trabalho interdisciplinar no curso de Pedagogia, a partir de uma experiência que vimos realizando desde 1998, com as disciplinas Sociologia, História, Filosofia – da Educação – e Metodologia da Pesquisa II, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O objetivo é averiguar que desafios estão colocados para uma prática interdisciplinar nos cursos de formação de professores. A experiência permite-nos pensar o ensino, a pesquisa e a extensão, articulados em uma perspectiva interdisciplinar, no que diz respeito tanto à reconstrução da teoria que sustenta a experiência, quanto à possibilidade de infundir vida, atualidade e concretude a essa teoria.

Palavras-chave: *interdisciplinaridade, formação de professores, trabalho docente, solidariedade.*

ABSTRACT – *Interdisciplinarity as solidarity: challenge to teachers' education.*

In this paper we propose to examine the viability of interdisciplinary work throughout the Pedagogy course, taking as reference an experiment that we have been carrying out since 1998 with subjects such as Sociology, History, Philosophy of Education and Methodology of Research II, at the Faculty of Education at the Federal University of Rio Grande do Sul. The objective is to investigate what challenges we can identify in an interdisciplinary practice applied to the undergraduate programs for teachers. Our experience allows us to see teaching, research and extension, articulated in an interdisciplinary perspective, in relation to both a reconstruction of the theory that affirms the experience and to the possibility of introducing life, the present and reality to this theory.

Key-words: *interdisciplinarity and teachers' education, interdisciplinary work and solidary work, teaching-research-extension, education as formation.*

Introdução

O debate que se trava em torno da identidade do pedagogo, desde a primeira regulamentação do curso de Pedagogia em 1939¹, tem-se refletido nas contínuas reformulações curriculares, em uma busca constante de superação das ambigüidades próprias da Pedagogia, situada entre a arte, a ciência e a técnica². As reformas dos currículos, no entanto, têm conseguido avançar muito pouco no que tange à organização dos conteúdos julgados necessários à formação dos professores, que se tem orientado, em geral, pelo modelo das disciplinas ordenadas e classificadas por áreas de conhecimento. É para este foco que dirigimos as nossas indagações: Que desafios estão colocados para uma prática interdisciplinar nos cursos de graduação, em particular, no curso de Pedagogia? Qual a importância da experiência da interdisciplinaridade para a formação de professores? Qual a relação entre trabalho interdisciplinar e trabalho solidário? Seria possível um trabalho interdisciplinar solidário com o ensino, a pesquisa, a extensão, na graduação em Pedagogia?

Reconhece a complexidade da questão quando se discutem e formulam propostas curriculares referidas a um projeto político-pedagógico democrático para a escola e a sociedade, afirmando mesmo ser cada vez mais difícil enfrentar “a tendência desagregadora do conhecimento, cujo exemplo mais claro é o da supremacia da especialização em detrimento do saber mais geral” (Bordas, 1992, p. 14).

Neste texto procuramos localizar, relacionadas a uma crítica à fragmentação dos conteúdos organizados sob a forma de disciplinas, algumas respostas às aquelas indagações que se mostram como preocupações no cotidiano de muitos professores e professoras que desejam ultrapassar a mera condição de “ensinadores”.

A fragmentação de conhecimentos no ensino tem sido repudiada por alunos e alunas que percebem o curso como uma “colcha de retalhos” e explicitam suas dificuldades em juntar os fragmentos para atuar em uma realidade educacional complexa. Esse repúdio, por parte dos alunos, e uma insatisfação com o trabalho encerrado dentro dos limites de cada disciplina, por parte dos professores, vão-se materializando em posturas e convicções construídas sobre a possibilidade e, mais do que isso, sobre a necessidade de ultrapassar as fronteiras que disciplinam e compartimentalizam o conhecimento, tornando-o incompleto, abstrato e sem sentido.

Entretanto, é preciso, como mostra Silva (1997), um certo cuidado ao relacionar a interdisciplinaridade e a fragmentação do conhecimento. Entre as questões apontadas pelo autor, aparece a diferença entre conhecimento científico, próprio da ciência-matriz, e conhecimento escolar, próprio da ciência educacional, problema este também apontado por Carvalho (1996). Essa diferença marca o sentido da interdisciplinaridade na ciência e na educação, en-

quanto áreas de produção de conhecimento. O autor não nega, entretanto, a possibilidade de um ensino interdisciplinar que seria, então, diferente da possibilidade interdisciplinar nas ciências. Pensa que o currículo, compreendido em uma perspectiva interdisciplinar, caracterizar-se-ia como um “processo dinâmico e flexível, aberto às possibilidades de múltiplas e criativas trocas entre as mais diversas formas de conhecimento” (Silva, 1997, p. 121).

Optamos por refletir sobre o sentido da interdisciplinaridade como solidariedade, arrancando pedaços de uma experiência que já se estende por cinco semestres, em que a narrativa dos fatos que nos envolveram e foram também por nós provocados, mostra não haver uma idéia *a priori* de “como fazer”, afora o desconforto em fechar a porta e conviver com uma barreira maior do que as impostas pelas divisórias das salas, aquela barreira que impede o necessário transitar e recriar o conhecimento. Iniciamos, no primeiro segmento, pelo resgate da origem da experiência, desvelando, em um segundo segmento, os primeiros contatos e o início do diálogo que encaminham para situações de maiores encontros e até de planejamento, retomando as ações comuns materializadas nas aulas conjuntas e nas produções coletivas. Pontuaremos, em um terceiro segmento, a proposta singular de cada disciplina, ressaltando os conteúdos e conceitos que permitem as pontes. Nossa História, Sociologia, Filosofia e Metodologia da Pesquisa II escapam aos contornos lineares de fatos e conceitos para instaurar-se nos acontecimentos de dentro e fora das salas de aula, de dentro e fora das ementas curriculares, mesclados de aprendizagens e criações. Por isso, este texto transcende o mero relato, para significar reflexão sobre a ação tornada práxis. Em um quarto segmento, optamos por pinçar alguns momentos significativos retirados da apresentação final dos resultados dos coletivos de pesquisa, expressão de síntese teórico-prática.

A experiência permite-nos elaborar reflexões sobre a construção do conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar e solidária, no que diz respeito tanto à re-feitura³ da teoria que subliminarmente sustenta essa experiência, e na possibilidade de infundir vida e concretude a essa teoria. Invertendo a ordem que constrói o conceito para posteriormente aplicá-lo à realidade a ser compreendida, traremos a experiência de um trabalho interdisciplinar e solidário, sua origem, desdobramentos, desafios, como um solo vivo, dinâmico, contraditório sobre o qual faremos a reflexão a respeito do sentido da interdisciplinaridade como solidariedade.

Em um quinto segmento, então, retomaremos a experiência para focalizá-la sob o suporte de estudos que nos permitam ampliar a compreensão dos limites e possibilidades de uma prática interdisciplinar nos cursos de formação de professores. Ao contrário da construção metodológica usualmente adotada, em que a reflexão teórica e a construção das categorias conceituais antecedem a análise da realidade/objeto de investigação, em nossa produção partimos da experiência, sem isolá-la dos instrumentos teóricos que nos possam

ajudar a interpretá-la, reconstruindo-a aos poucos e dando vida à teoria. De posse desta, podemos retomar nossas práticas, compreendê-las, avaliá-las, recriá-las.

Em última instância é a negação/construção de modelos de educação e de professor/professora que estamos experimentando, tendo como horizonte, sempre, uma sociedade solidária, em que a escola possa superar o ensinar/aprender para agregar o produzir, o criar, o sentir, o compartilhar conhecimentos, prazeres, cuidados, sentidos.

O que torna possível uma experiência interdisciplinar solidária?

Uma epistemologia das ciências vem produzindo um discurso bem articulado de crítica à fragmentação do conhecimento, discurso este que já circula há alguns anos, estendendo-se à área da educação, onde sobressaem alguns estudos bastante significativos, que serão abordados posteriormente. Há situações mesmo em que se pode observar que o conhecimento científico é produzido interdisciplinarmente, como mostra Flores (1993, p. 53), ao referir-se à epistemologia genética piagetiana, para a qual o “tema da interdisciplinaridade tem lugar de destaque.”

O móvel da nossa experiência, entretanto, não foi esse suporte teórico que fundamenta concepções de interdisciplinaridade. O sentimento de insatisfação, mais do que o conhecimento intelectual ou a capacidade de intervenção, dimensões vivas e contraditórias da totalidade humana, desencadeou o processo que viria a caracterizar-se como uma construção interdisciplinar.

A insatisfação com o trabalho isolado resulta de uma longa tradição de ensino que, dentro da concepção de ciência predominante na Modernidade, estabelece a organização dos conhecimentos em disciplinas. Assim, o currículo escolar, do ensino fundamental ao superior, organiza-se pela soma de créditos em disciplinas de formação geral e específica, de modo que várias dezenas delas, dependendo do curso, determinam a formação do/a aluno/a, trabalhador/a e cidadão/ã, sem haja qualquer relação entre elas. Nesta formação, a disciplinaridade é o caminho que leva à especialização e à perda da concepção/prática da totalidade, priorizando, das três dimensões anteriormente citadas, o intelecto em detrimento da emoção e da ação, como se estas duas não integrassem a razão. Os alunos e as alunas se ressentem desse modo compartimentado de aprender, demonstrando desgosto para com o estudo, visto que os “pedaços” que desejam conectar já vêm “empacotados”, ou seja, as divisórias entre cada uma das disciplinas estão muito bem demarcadas.

Entre os professores e as professoras a insatisfação também é grande. Em primeiro lugar porque, mesmo com todo o cuidado, é comum aparecer um

“borrado”⁴ nas fronteiras entre as disciplinas; é muito difícil, e acreditamos não ser educativo, ensinar com o suporte exclusivo das ferramentas de uma única disciplina. A não-aprendizagem, a insatisfação dos alunos e alunas, que muitas vezes resulta em abandono do curso, é também vivenciada pelo professor e professora, que nem conseguem ver como eles/elas efetuam as conexões com os demais conhecimentos nem podem implementar tais conexões, visto que sua função é “transmitir” o conteúdo da disciplina. O termo que até o final do século XIX estava apenas ligado ao disciplinamento, no que tange aos comportamentos e à obediência, visando à “docilidade dos corpos” (Foucault, 1984) e tendo como modelo a “disciplina da fábrica” (Enguita, 1989), pelo menos em parte, explica por que cada uma das áreas do conhecimento passou a ser designada como disciplina.

Da negação de práticas estanques, fundadas no predomínio do conhecimento intelectual, da memorização mecânica e do controle disciplinar, emergiram as possibilidades de uma experiência interdisciplinar. Tal experiência é solidária, de trocas, de convivências, de articulação com a comunidade externa, de produção de conhecimentos e de sentidos, para as professoras e para as alunas e alunos que atuam ou irão atuar como futuros professores e professoras.

Construindo pontes ou como fazer a travessia da disciplina à interdisciplina

Como já afirmamos, a interação entre as disciplinas não partiu nem do conhecimento acerca dos fundamentos do trabalho interdisciplinar, embora este conhecimento estivesse subentendido, nem de um planejamento prévio, onde tais fundamentos estivessem implícitos. Também não foi uma experiência improvisada ou inconseqüente. Atuamos como se estivéssemos em uma peça de teatro cujo texto é re-construído na interlocução com a platéia e cujas temáticas são previamente estabelecidas, planejadas.

As próprias alunas “detonaram” o processo. Falavam do que aprendiam em Sociologia e História, apontando pontos comuns entre estas disciplinas. Essas falas foram escutadas e, mais do que isto, foram consideradas. Dessa forma começaram a efetuar-se os primeiros contatos. Questões que se evidenciam na sociedade brasileira, com destaque para as problemáticas educacionais constituíram um ponto de partida. A seleção dos autores clássicos para interpretá-las, por parte da Sociologia, e a análise dos diferentes contextos onde se enraízam tais problemáticas, tendo por suporte as diferentes abordagens históricas, por parte da História, fazem a primeira aproximação entre as professoras.

O diálogo se inicia tímido, mas sustentado concretamente por uma idéia de Sociologia e de História tomadas na perspectiva do *Outro*. Assim, a Socio-

logia via a História como a contextualização dos conceitos nos tempos e espaços em que foram engendrados, possibilitando a sua relativização ao serem transpostos para novos tempos e espaços, a sua apropriação para estudos e vivências na educação brasileira, a abertura para novas construções teórico-práticas. Por sua vez, a Sociologia era focalizada pelo olhar da História como possibilidade de apropriação de conceitos enquanto instrumentos (ferramentas em permanente construção) para analisar e compreender a sociedade e os diferentes contextos (tempos e espaços sociais) em que se constrói a educação brasileira.

A esse processo, iniciado no segundo semestre de 1998, agregam-se, no segundo semestre de 1999, a Filosofia e a Metodologia da Pesquisa II. Ecos muito fortes do trabalho interdisciplinar desenvolvido pela História e Sociologia se faziam sentir tanto nas aulas de Filosofia – onde se concretizava a identificação com os autores lidos, os conceitos debatidos, as realidades problematizadas – quanto nos corredores, onde o entusiasmo das professoras ao comentarem os trabalhos era contagiante.

O ingresso da Filosofia encontra respaldo em uma concepção que a percebe como área do conhecimento que (re)define os ângulos focalizados, permitindo uma abordagem mais ampla dos fenômenos e de suas relações e, ao mesmo tempo, o questionamento constante do movimento aparência/essência. Para isso, é imprescindível o concurso da História e da Sociologia, ciências que fornecem os instrumentos teóricos e metodológicos necessários à construção de ferramentas conceituais com que os/as futuros/as professores/as deverão contar para fazer a interpretação da realidade ou dos processos históricos e sociais onde se produz/reproduz a educação brasileira.

O triplice enfoque da História, Sociologia e Filosofia precisa contemplar a construção de instrumentos de análise científica e pedagógica que permitam aos professores e professoras delinear seus compromissos, considerando a dinâmica conflitual que resulta do confronto entre os interesses contraditórios presentes no modelo capitalista de sociedade.

A interdisciplinaridade amplia-se com a participação da Metodologia da Pesquisa II. Se entre a História, a Sociologia e a Filosofia a interdisciplinaridade efetua-se pelo atravessamento das fronteiras dos conteúdos programáticos, a Metodologia da Pesquisa II fará o corte transversal entre as três disciplinas através de um trabalho de produção da escrita. A escrita, nessa perspectiva, também quebra algumas fronteiras que tradicionalmente demarcam a avaliação do desempenho dos alunos e alunas. Ela é tomada sob o ponto de vista ético, ou seja, na sua capacidade de potencializar a formação de sujeitos singulares – professores/as-pesquisadores/as e autores/as.

Começa a tomar forma cada vez mais nítida a construção de um trabalho articulado entre a História, a Sociologia, a Filosofia e a Metodologia da Pesquisa II, em que são desenhadas algumas concepções-eixos, ou seja:

- a educação entendida como *formação* que passa pelo trabalho, pelas práticas sociais, pelas manifestações culturais e artísticas, pela escola e outras formas de socialização em que se delineiam conhecimentos, concepções, princípios e valores, que irão orientar a *formação* de professores e professoras;
- a articulação entre as atividades-fins da universidade: *ensino, pesquisa e extensão*, considerando esta última como um espaço contraditório de aproximação, troca e confronto entre as práticas, os saberes e os conhecimentos produzidos na universidade e os saberes, práticas e conhecimentos produzidos nas práticas sociais pelas classes subalternas, ou seja, entre ciência e senso comum;
- a *interdisciplinaridade* que transgride os rígidos contornos em que foram encerradas as áreas especializadas do conhecimento pela Modernidade e que viabiliza o diálogo com diferentes enfoques metodológicos sem, com isso, cair em um ecletismo estéril ou afrouxar o rigor que deve caracterizar a *formação* de professores e professoras;
- a *solidariedade* sobre a qual se assenta a educação, como um valor ético de pré-ocupação, de cuidado consigo, com os outros, com a vida, com o ambiente, onde a igualdade de condições no respeito às diferenças sustenta a relação sujeito/objeto do estudo/formação, é o horizonte para o qual apontam os objetivos e a finalidade da formação de professores para um novo tempo;
- a *utopia* como o (não) lugar do sonho, que caracteriza no humano a capacidade de projetar (-se) e o lugar do concreto, que caracteriza no humano o ser de natureza com os limites que esta implica. A *utopia*, recorrendo ao testemunho de Paulo Freire, que tem dado suporte teórico a nossa experiência, é a indignação diante da injustiça e da impossibilidade de condições concretas de humanização, que está colocada para a maior parte da população do planeta e, ao mesmo tempo, a disposição de agir no sentido de mudanças que considerem os limites e as possibilidades de inventar e de transgredir, próprias do humano (Freire, 2000; Freire e Shor, 1997).

Nas práticas interdisciplinares, construídas no dia a dia, os consensos ou as pontes começam a materializar-se. Tempo e espaço, global e local, essência e aparência emergem como historicidade, como relação, como desvelamento, como expressão de si e do outro, definindo a escolha de teorias, conceitos, essencialidades, reflexividades que, para além do discurso que se esgota na eloquência, quer tornar-se *práxis* vivida na busca da coerência entre o que se diz e o que se faz na prática educativa. Nessa prática interdisciplinar pretendemos estar formando professores e professoras e tecendo redes mais integradas entre conceitos e estratégias de investigação/ação em educação.

Como trabalhar conhecimentos que apresentam fronteiras móveis?

Nossa perspectiva de romper fronteiras onde foram encerradas as disciplinas na Modernidade busca suas justificativas na obra de Foucault, para quem as Ciências Humanas, nas quais fundamentamos a formação de professores/as, “ocupam pois, essa distância que separa (não sem unir) a biologia, a economia e a filosofia daquilo que lhes dá possibilidade no ser mesmo do homem” (Foucault, 1987, p. 371). Mas é no estudo que este autor desenvolve na obra *Vigiar e punir* (Foucault, 1984), que julgamos encontrar elementos para focalizar a disciplina como formadora de homens e mulheres, constituindo-se enquanto base material para a produção das Ciências Humanas e Sociais. As disciplinas, para Foucault (1984, p. 171), constituem-se em “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de sua força e lhe impõem uma relação de docilidade/utilidade”.

Portanto, poderíamos indicar dois sentidos na compreensão de disciplina: aquele que regulamenta um determinado conhecimento dentro dos espaços de seu objeto de investigação e de seu método, que corresponde às áreas do conhecimento constantes do currículo do curso de Pedagogia, e aquele que incide sobre a feitura dos corpos de homens e mulheres submetidos à organização do trabalho fabril e, por que não dizer, escolar, e de uma cultura correspondente. Ambos os sentidos, como mostra Foucault, não se excluem; antes, se intercomplementam, podendo afirmar-se mesmo que *a produção dos corpos dóceis*, pesquisada por este autor, veio a fundamentar a produção de discursos científicos que registram, na história, “o homem como produção do poder e como objeto do saber”.

Na compreensão da especificidade de cada uma das disciplinas que compõem o desenho e as práticas interdisciplinares, estaremos abordando a disciplina naquele sentido que concerne à organização do conhecimento em áreas específicas, sem perder de vista a base material em que se produzem os bens, e os homens e mulheres dentro de determinadas relações sociais de produção na sociedade capitalista. Assim, o Currículo do Curso de Pedagogia da UFRGS apresenta institucionalmente as súmulas/ementas tomadas como referências para organizar os programas das disciplinas oferecidas às alunas e aos alunos. As disciplinas de História da Educação no Brasil (Código: EDU 01159, 60h-a), Sociologia da Educação I (Código: EDU 01152, 60 h-a) e Filosofia da Educação: Fundamentos da Experiência Pedagógica (Código: EDU 01160, 45 h-a) são obrigatórias e tem horários complementares, nos mesmos turno e dia da semana.

Começamos pela História da Educação, uma disciplina que se propõe a contextualizar as formas de organização educacional, as visões pedagógicas, as práticas educativas desenvolvidas no Brasil, desde o início da colonização

até a atualidade, articulando os movimentos educacionais com o processo histórico brasileiro mais amplo.

O programa da disciplina (EDU 01159), cuja ementa/súmula propõe “um estudo analítico das formas de organização educacional, das visões pedagógicas e práticas educativas desenvolvidas no Brasil desde a colônia até a atualidade” traz embutida nesse enunciado, a processualidade da História. Possibilita, portanto, analisar as permanências e as mudanças que ocorrem em ritmos e tempos variados. É importante ressaltar que esta proposta “apaga” um período importante da História da Educação no Brasil, qual seja o período pré-colonial ou o período anterior à ocupação européia, ocultando as práticas educativas dos povos indígenas. Esta é uma prática que denota o viés eurocêntrico dos currículos de História, bem como uma visão reduzida da Educação que fica restrita às práticas escolares. Esta escolha – e a escolha é sempre necessária e orientada por interesses – constitui-se, segundo Forquin (1993, p. 16 e 38), em função de uma “aprovação social”, legitimada por “disputas que elegem alguns saberes como conteúdos escolares, uma vez que toda a educação realiza uma combinação particular de ênfases sobre alguma coisa e de omissões de algumas outras coisas”.

Destacamos a necessidade de romper com a linearidade que marca a concepção de História, privilegiada nos currículos da escola básica e das licenciaturas, reafirmando a importância de uma abordagem processual em que sejam focalizados os diferentes contextos temporais e espaciais, as situações em que emergem os acontecimentos, principalmente os sujeitos sociais que se movem em tais situações e acontecimentos, para construir uma compreensão em uma perspectiva histórica da educação no Brasil. Para isso sentimos a necessidade do diálogo interdisciplinar com a Sociologia, a Filosofia e a Metodologia da Pesquisa II, que veio a fundamentar a experiência aqui refletida. Propomos um olhar que dê visibilidade a algumas questões que consideramos centrais para a compreensão da educação brasileira, educação esta compreendida com o sentido de “formação”, ou seja, como “práticas sociais e culturais que formam os sujeitos em diferentes situações; instituições e momentos da vida sócia” (Peres, 1998, p. 6).

A História da Educação Brasileira é uma história de exclusão de povos e/ou grupos colocados em posições econômicas, sociais, raciais e étnicas de subalternidade, quer dizer, de grupos sociais e/ou de povos que experimentam a exploração, a opressão, a discriminação e a dominação. A dominação das mulheres vai produzindo/reproduzindo ao longo dos tempos um modelo de feminilidade baseado na submissão e obediência, tornando invisíveis as mulheres na história. Reforça códigos proibitivos, desqualificando e desvalorizando o trabalho pedagógico escolar que, a partir do início do século XIX, passa a ser majoritariamente exercido por nós – mulheres professoras. É também uma história que mostra/oculta o extermínio, a escravização, a opressão e

a discriminação dos povos autóctones e dos povos africanos, estes arrancados à força de seus lugares de origem. Os índios, mais do que apagados – *colocados no pretérito da história* – e excluídos, foram em grande parte dizimados, e os poucos renitentes lutam pela demarcação de suas terras, pela preservação de suas culturas, por uma identidade étnica, pelo próprio direito de existir enquanto pessoas e enquanto povos. São raros os registros das práticas educacionais indígenas, que só muito recentemente começam a aparecer, até porque a concepção predominante de educação é a liberal, que nos foi legada pela Modernidade.

À grande parcela da população afro-brasileira foi oferecida uma trajetória de interdição social, de desqualificação, em que os preconceitos foram e são forjados e alimentados até o presente num duro embate com os movimentos que têm os negros como protagonistas, cuja história precisa ser resgatada em uma perspectiva de reconstrução racial e étnica.

Diante desse viés histórico, resumidamente apresentado, buscamos uma abordagem em que os processos de exclusão social – aqui entendidos como de exploração, escravização, discriminação, opressão e dominação – desses povos e/ou grupos sociais possam ser acompanhados, refletidos, analisados ao longo da história. O propósito é compreender teoricamente as relações de exploração, de gênero, de etnia e de raça que atravessam a educação, bem como explicitar as práticas (escolarizadas ou não) que contribuem para as transformações e permanências, sobretudo para a constituição da representação social do pobre, da mulher, do negro e do índio.

A disciplina Sociologia da Educação I (EDU 01152), no curso de Pedagogia, é uma das que mais se defronta com concepções prévias do social e do conhecimento sociológico de que os/as alunos/as são portadores/as. As representações “práticas” e “espontâneas” do mundo físico e social que os/as cercam e os/as guiam constituem-se em instrumentos que lhes permitem tanto situar-se no mundo como nele agir, constituindo-se em um senso comum não-científico, fragmentário, incoerente, não refletido, superficial que, se os/as orienta em suas ações e decisões cotidianas, da mesma forma cristaliza-se e dificulta o seu posterior trabalho de construção do conhecimento. Certezas infundadas baseadas na experiência prática e não refletida da vida social, além da incorporação de ideologias e/ou de doutrinas, bloqueiam a análise sociológica em geral e, em particular, da Sociologia da Educação. Se para a História o ensino prévio é preconceituoso, etnocêntrico, repetitivo, linear e fragmentário, a Sociologia como tal, com exceção dos cursos técnicos e da formação para o magistério, inexistente para o ensino médio⁵. Contraditoriamente, porém, é deste senso comum que parte a Sociologia, no caso a Sociologia da Educação, com o intento de fundamentar teoricamente tais impressões espontâneas, quebrar estruturas petrificadas e construir o conhecimento de uma realidade que é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto, ou seja, a educação. A ementa de Sociologia da

Educação I (EDU 01152) está assim definida: “A educação como objeto de estudo sociológico. Principais tendências teóricas na Sociologia da Educação. O fenômeno da desigualdade educacional com ênfase da realidade brasileira: seus determinantes e suas conseqüências. Análise da política educacional brasileira”.

Ao falar do trabalho intelectual, Mills (1982) estabelece a relação entre o tema de pesquisa e a biografia do/a pesquisador/a, ressaltando a importância de coletar e anotar cuidadosamente em arquivos a produção de novas fontes, de exercitar a imaginação, atento/a sempre à linguagem e à possibilidade de publicação das idéias. O autor reabilita, então, a pesquisa como prática artesanal. Nesta prática nada substitui a leitura e nenhum intérprete – um/a autor/a que fale de outro/a – poderá dizer ao/à leitor/a mais ou melhor sobre o conteúdo do livro do que o/a próprio/a autor/a. Assim, enfaticamente, temos repetido que a leitura prévia de textos de Sociologia da Educação é a dos clássicos – Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx – e a leitura posterior é a de seus intérpretes e comentaristas, seguidores, discípulos.

Para a Sociologia da Educação I, do ponto de vista do qual partimos, o método não pode reduzir-se a um conjunto de técnicas; a presença de um método envolve técnicas, sim, todavia, mais do que isso. Essas técnicas deverão estar indispensavelmente sintonizadas com as finalidades e objetivos do que entendemos como sociedade e educação e, conseqüentemente, com os compromissos implícitos em tais concepções que dizem respeito aos fundamentos e processos nos quais se sustenta a reflexão sobre a educação, estabelecendo-se, dessa forma, uma ponte com a Filosofia.

Da mesma forma que a História e a Sociologia, a concepção predominante de uma Filosofia “perene” tem-se caracterizado, quando presente no currículo do ensino médio, tanto pela abordagem de conteúdos abstratos, distanciados das questões que afligem estudantes e professores/as, quanto pela predominância de uma linguagem de difícil compreensão.

A problematização da Filosofia remete-nos ao processo de constituição das ciências na Modernidade, em que a visão de totalidade é substituída pela especialização, encerrando-se as áreas dos conhecimentos em disciplinas, uma das quais é a Filosofia. Nesse processo, em que a Filosofia perde o seu papel privilegiado enquanto espaço que compreendia a totalidade do conhecimento, ocorre também um desenraizamento das questões filosóficas em relação aos tempos, lugares e situações em que tiveram seu nascedouro, isentando-se, dessa forma, de seus vínculos originais com a política. Dessa maneira, pode-se compreender as razões pelas quais, ocultos os seus vínculos com os sistemas sociais que criticaram ou respaldaram, os problemas filosóficos esvaziavam-se de seus significados, tornando-se, cada vez mais, um discurso hermético precedido de vestibulos, fundado em linguagens às quais têm acesso uma minoria de “iniciados”, empobrecendo o potencial crítico do *ser amigo da sabedoria*.

Se, com algumas exceções, o ensino de Filosofia tem tido estas características, a ementa curricular do curso de Pedagogia para a *Filosofia da Educação: Fundamentos da Experiência Pedagógica* (EDU 01160) presta-se a uma desmistificação da filosofia abstrata como também ao enraizamento de conceitos na história, na sociedade, na educação (escolar ou não), permitindo estabelecer pontes que rompam com as rígidas fronteiras estabelecidas para as disciplinas encerradas em áreas do conhecimento. Define a súpula: “A filosofia como experiência humana totalizante. O saber da educação como conhecimento e ação. A Filosofia da Educação como reconstrução do projeto educativo. Identidade profissional do educador. A questão do *ethos* e do *eros* pedagógico” (EDU 01160).

A ementa abre um espaço para a recuperação do caráter abrangente e contestador do conhecimento filosófico, colocando-se, no centro, as grandes questões que desafiam a educação enquanto prática/concepção de *formação*, enquanto sujeitos sociais que fazem dela a sua profissão – os/as professores/as – enquanto espaços e instituições onde se realizam as práticas educativas, enquanto tempos de *formação*. Dessa forma, tem-se a possibilidade do desocultamento do modelo europeu, branco, masculino, de classe média, letrado, que historicamente tem informado as práticas pedagógicas; do modelo de educação restrito à relação professor-aluno; da predominância da escola como agência educativa.

A associação com a História e a Sociologia permite a reconstrução do solo histórico e social em que a Filosofia irá levantar as questões acerca dos valores e das finalidades que têm sustentado os currículos escolares dirigidos para a formação do indivíduo competitivo. Em tais currículos estão ocultas ou não são mostradas as desigualdades das condições de ingresso e permanência das classes subalternas na escola, bem como são negadas as expressões das diferenças. Permite, ainda, ampliar as proposições de nos valores fundados em relações de solidariedade, de amizade, de igualdade e no respeito à diferença.

O ingresso da Metodologia da Pesquisa II, na experiência interdisciplinar aqui analisada, efetiva-se através da escrita que assume um duplo entendimento – enquanto produção de subjetividades autoras e enquanto linha de corte, atravessamento e interpenetração das disciplinas. A ementa da disciplina, oriunda do trabalho proposto na Universidade Federal de Pelotas para as Licenciaturas em uma aproximação inter-institucional, propicia essa abertura e a relação interdisciplinar ao definir como conteúdo básico: “Princípios básicos da pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais; diferentes concepções metodológicas. A escrita e a produção do conhecimento em uma perspectiva ética; a transversalidade da escrita.”

A experiência da escrita dos futuros professores e professoras, quando perspectivada eticamente, pressupõe a mesma como um campo rico de experimentação do sujeito. Aí entram em cena modos singulares de viver a inserção

no empírico, as leituras realizadas, as aulas assistidas, caracterizando a formação docente como um processo em constante mutação, em que a necessidade de escrever acaba por impor uma releitura da prática e, conseqüentemente, da própria formação. Problematicada dessa maneira, a escrita passa a ser visualizada como um elemento aglutinador que corta transversalmente, minimiza os limites demarcatórios e invade as fronteiras das diferentes disciplinas ofertadas pelas grades curriculares. O momento de escrever a experiência vivida torna-se nessa ótica uma possibilidade de resignificação, de digestão, de singularidade, de vivências, pois coloca o sujeito que escreve em contato com seus limites e possibilidades, com a necessidade de encontrar seu próprio tempo e espaço, com as palavras que possam dizer daquilo que ele/ela viveu.

Esse estado que condiciona e estrutura todo o sujeito que escreve, todo o processo de busca da autoria, faz da escrita um dispositivo de subjetivação não harmônico, mas tenso e conflituoso. Ao trazer à superfície das palavras o combate travado pelas linhas de subjetivação, nas suas mais diversas procedências e naturezas (linhas de segmentaridade dura, de estratificação, moleculares, linhas de devires, de fuga), concretiza o enfrentamento consigo próprio e com os outros, entendidos aqui como o fora, como o mundo social das práticas e dos discursos.

Assim, escrever a experiência vivida nos coletivos de pesquisa propostos na prática das “disciplinas indisciplinadas”, constitutivas do trabalho interdisciplinar, torna-se uma possibilidade concreta de registro singular da mesma, fazendo emergir das palavras escolhidas, das imagens, dos sons, a riqueza das linhas que constituíram a experiência em toda a sua singularidade.

A associação horizontal e transversal das disciplinas ampara-se nas atuais tendências de quebra das fronteiras metodológicas estabelecidas pela Modernidade, propiciando, além da reaproximação e do diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, uma redefinição de objetivos e métodos de investigação. A universalidade da abordagem é sempre tensionada pela especificidade do olhar histórico, sociológico, filosófico e metodológico, superando o isolamento das disciplinas, aprofundando as questões por elas colocadas e enriquecendo a construção do objeto de investigação: a educação brasileira.

Como eixos práticos temos, em sentido vertical, a formação de professores e, em sentido horizontal, a constituição dos coletivos de pesquisa. A necessidade de dar concretude à teoria e de fundamentar teoricamente a prática foi nos indicando um mote inspirado em Paulo Freire – “o medo à liberdade” – que unificasse a quádrupla preocupação de dar sentido à formação de professores e professoras em um país onde os cursos de Pedagogia são discriminados e até ameaçados de extinção⁶. Em nosso horizonte está colocada, portanto, a *Pedagogia: perspectivas para “outros quinhentos”*⁷ como projeto coletivo, interdisciplinar, solidário.

Da disciplina à interdisciplina solidária: os coletivos de pesquisa

A experiência de trabalho interdisciplinar encontra-se em seu quarto semestre, tendo acumulado considerável produção. Seria impossível descrever todo o processo e escapa ao nosso objetivo e às nossas concepções apenas relatar fatos. Retomando nossos eixos, pensamos aqui trançar experiência com teoria. Daí a opção por destacar momentos, trabalhos, expressões e criações que fazem a diferença e realizam a interdisciplinaridade, apontando para a indisciplina.

A par de aulas com temáticas específicas das disciplinas, buscou-se qualificar a discussão acerca da metodologia da investigação científica, produzida em momentos de trabalho, contando com a participação da Metodologia da Pesquisa II que integra a experiência interdisciplinar. Para esta disciplina, a escritura impõe-nos a busca de respostas aos anseios, curiosidades, desejos e necessidades; escrever nada mais é que expor-se, num mostrar “de si”, o que nos exige contar, refletir, repensar e continuar (n)este se fazer.

A construção dos coletivos de pesquisa passa por um trabalho introdutório onde os grupos definem seus interesses e organizam-se em coletivos em torno de temáticas. Elabora-se, a partir daí, um cronograma de aulas destinadas à ida a campo precedida de uma contextualização da realidade social e educacional, do desvelamento de conceitos, feitos pelas três disciplinas em conjunto, e de orientações específicas para a coleta de dados. Dando continuidade ao trabalho, são desenvolvidos temas específicos a cada disciplina e orientações gerais sobre algumas modalidades de produção do trabalho final que será apresentado individual e coletivamente, nas formas oral e escrita. Tanto os textos abordados em comum quanto os conteúdos específicos de cada disciplina constituem-se em fontes que irão fundamentar os trabalhos de pesquisa. Também são desenvolvidas oficinas de escrita, visando desafiar a criatividade dos/as alunos/as.

Na seqüência, teremos alguns *flashes* de produções dos coletivos de pesquisa ⁸ que mostram o sentido do trabalho interdisciplinar solidário, assentado na educação enquanto *formação*, na associação entre ensino, pesquisa e extensão, na cooperação, tendo a construção de relações sociais efetivamente democráticas como uma utopia possível. Amostras muito pequenas de uma riqueza de trabalhos (re) apresentadas na Feira Cultural *Des(en)cobertas Histórias do Brasil. Identidades & Multiplicidade Cultural*⁹, realizada em 19/04/00, como Atividade de Extensão Universitária. No segundo semestre de 1999, foi desenvolvido um trabalho de extensão denominado *Debates ao Entardecer*.

“Meninas não sobem em árvores” (CS) é o título do texto que analisa a construção dos papéis sociais de gênero masculino e feminino, preocupando-se em compreender por que há uma procura maior dos cursos de *alfabetização*

de adultos (Coletivo 1) por parte das mulheres do que pelos homens. Parece que os homens têm dificuldade de expor sua fragilidade, o que não preocupa as mulheres, as quais só podem freqüentar as aulas após criar os filhos e liberar-se de uma parte dos encargos domésticos. Uma das alunas deste coletivo (RC) mostrou-se perplexa ao deparar-se com o analfabetismo vizinhando sua residência na pessoa de uma empregada doméstica. Até então havia uma palavra, um conceito...

A representação social da deficiência (Coletivo 2) em que se mesclam as noções de doença, de anormalidade e de incapacidade de aprender é um tema-desafio que obriga a questionar a construção histórica do conceito/prática de norma, de saúde/doença e de aprender como sinônimo de adquirir conhecimento intelectual. Para este coletivo de pesquisa, em que uma das alunas sentiu necessidade de ingressar em um curso sobre a linguagem de sinais para surdos (LIBRAS), é preciso cautela com a “integração” de crianças portadoras de necessidades especiais na escola regular, que tanto pode significar a tentativa de romper o preconceito e a discriminação, como pode significar o respaldo às iniciativas do Estado de retirar-se de seu compromisso com a educação dessas crianças. Para este grupo, “a nossa sociedade criou um conceito de identidade social baseado na capacidade intelectual. É necessário que haja uma nova ideologia porque a sociedade cria incapazes ao deixar de considerar que as pessoas podem desenvolver outras capacidades, efetuar outras aprendizagens que não são econômica e socialmente valorizadas” (Coletivo 2).

“Como educar meninos de rua?” Esse foi o desafio lançado pelo Coletivo 3 que ressaltou a importância de uma pesquisa bibliográfica que instrumentalize, que “prepare os educadores para ver e entender essa realidade que não pode ser tratada com ingenuidade e sentimentalismos, mas com solidariedade, compromisso e competência” (DG).

O estudo sobre o vínculo entre escola e movimentos sociais, em particular o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST – objetos/sujeitos de investigação do Coletivo 3 de pesquisa, também levantou questões interessantes. Uma das alunas (AS) tinha uma visão do MST como um movimento que invadia terras e era perigoso, construindo, a partir da pesquisa, outra visão deste Movimento. O grupo formulou várias conclusões após as visitas e entrevistas com os assentados e professores das escolas de assentamentos, bem como de leituras sobre a proposta de educação do MST. Observaram que uma formação urbana, de classe média, descolada dos problemas dos agricultores, tem predominado nas escolas da área rural, aí incluídas as escolas de assentamento. Muitos professores dizem não ter tempo para trabalhar as questões que dizem respeito aos assentados porque precisam ocupar-se dos conteúdos. Entre as descobertas do Coletivo 3 está a de que “carregamos um pouco desse senso comum onde se explica a rejeição dessas pessoas, por isso é tão difícil encontrar professores sintonizados com essa realidade” (TH).

O grupo (Coletivo 4) também percebeu que os alunos e alunas, de modo geral e principalmente nos trabalhos de extensão, dirigem-se às camadas populares com uma concepção pronta, autoritária, superior do conhecimento acadêmico que pretendem (ex)tender. Concluíram então que “a escola tem funcionado como um mecanismo de exclusão em que as camadas populares não têm suas demandas atendidas. É preciso uma escola que se vincule à realidade, que considere o trabalho cooperativo e que incorpore questões relacionadas às lutas do povo, como é preciso também considerar o saber popular porque ele expressa uma sabedoria de vida, portanto, mais do que ensinar, podemos aprender a trocar” (HF).

Do coletivo “Escola Cidadã” (Coletivo 5), que analisou a proposta de escola por ciclos, implantada pela Prefeitura de Porto Alegre, destacamos a ênfase colocada sobre “a alegria na escola ao interrogar-se quais os momentos em que somos felizes na escola? Entrada, recreio e saída. Hora da aula é a hora do sério. Por que será que a escola tem de ser triste, preparar o futuro ignorando o presente? Não são contadas histórias alegres na escola; mas será que o sério não poderia ser também agradável?” (LN)

“Quais as crianças que chegam à Fundação Estadual do Bem Estar do Menor (FEBEM)?” “O que leva um adulto a uma situação de presídio?” Títulos dos trabalhos dos Coletivos 6 e 7, respectivamente, trazem afirmativas onde o medo e a violência emergem como problemáticas sociais. “A maioria tem uma história de pobreza, de violência, em que não há muitas escolhas. Mergulhamos em uma vida sem oportunidades e nos perguntamos se na mesma situação não faríamos o mesmo. É uma minoria que consegue escapar desta lógica. O crime é também o caminho da revolta com esta sociedade injusta, é o desejo de ter oportunidades que numa sociedade justa e igualitária teriam de acontecer. Ora, mudar isso só mudando a sociedade. Mas eles que pensam que ‘a sociedade tem poder para me condenar, mas não tem moral’, também não acreditam em utopias...” (BS, Coletivo 7)

A experiência do medo e da descoberta de um mundo desconhecido tem marcado as pesquisas nos presídios. “O trabalho com apenados é atravessado pelo medo de ambas as partes. A maioria são negros. O corpo caminha, movimenta-se em dança. Briga. Queima de carros. Cadeiras que voam. O confronto. A briga. A polícia. Qual o futuro das crianças pobres, principalmente negras?” (JM, Coletivo 7)

Associada ao medo está a curiosidade das alunas que escolhem apreender a realidade da delinquência. Uma imagem estereotipada do preso, da prisão, mas principalmente do trabalho como oportunidade de reintegração social que, nesse caso, era interesse do grupo observar, vai-se desfazendo. O trabalho tem um sentido reeducativo, de ensinar a viver, um sentido de sacrifício, de pagar uma pena e um sentido de distinção. “Afinal, quem vai para lá trabalhar? Não há lugar para todos. Tem de ser um indivíduo ‘não perigoso’. Acabam sendo

privilegiados aqueles que lá fora já gozam de alguns privilégios, principalmente da escolaridade. Não se pode ser ingênuo de acreditar que o trabalho sozinho ou a educação sozinha vão garantir a integração do apenado. Se não há espaço para integrar aqueles que estão fora do presídio, porque acreditar que haverá lugar para os egressos que carregam consigo as marcas da prisão?” (ES, Coletivo 7)

Outro aprendizado feito com a visita ao Presídio Central ainda se refere à concepção do educativo presente nos processos prisionais. O Coletivo 7 de pesquisa observou a existência de três tipos de penas impostas aos presos: a) formal, refere-se ao tempo de reclusão em que o preso deixa de conviver com a família, com o mundo lá fora e, às vezes, com os outros para evitar conflitos; b) familiar, imposta pela separação da família e discriminação que pesa sobre esta pelo fato de ter um membro seu cumprindo pena; c) posterior, que diz respeito à marca que justifica a não integração à sociedade após o cumprimento da pena.

“Como reintegrá-los depois? Como fazer para que eles não se matem entre si? Em que consiste o ‘bom comportamento’, quem o define e controla? Há crianças que deixam de conviver com os pais por longos períodos; não é necessário ter respeito pelas mulheres dos presos porque parte-se do pressuposto de que todas são ‘vagabundas’. O que adianta oferecer oportunidade de estudo se o preso, quando sair da prisão, não vai encontrar um trabalho que já não existe para os que não estão presos? Como reabilitar as pessoas isolando-as do convívio social e confinando-as junto com pessoas que infringiram as leis? Por que não insistir na aplicação de penas alternativas?” (FS, Coletivo 7)

Um dos recortes do estudo adentrou pela função social do presídio, se esta poderia ser considerada como de recuperação através de programas educativos ou de exclusão social daqueles julgados “perigosos”. “Os presos têm noção de que erraram; colocam no discurso sua vontade de recuperar-se, mas não existem programas de recuperação. O que vimos foi um grupo muito pequeno frequentando a escola que não atinge a maioria. A justiça não leva em conta as razões dos sujeitos e aplica uma pena expiatória. Não existe uma punição por reciprocidade através de programas de reflexão sobre os crimes cometidos e propostas de recuperação. A sociedade também é responsável porque naturaliza a violência, porém, qual a sua pena? A justiça analisa e condena a partir do fato, não considera o contexto onde se produz o fato, nem ao menos a cultura de violência onde se criam os jovens, como por exemplo, os brinquedos, os desenhos animados, os filmes, onde merecem prêmios aqueles que matam mais; não considera os conflitos familiares e as razões desses conflitos.” (TS)

A análise da educação e do trabalho com o sentido de recuperação de apenados trazida para a discussão interdisciplinar foi muito rica. As alunas integrantes deste coletivo (7) afirmaram não serem as mesmas depois de terem entrado no Presídio Central, embora não soubessem explicar a motivação que

as levou a desenvolver tal pesquisa. Uma delas manifestou que foi para as visitas com uma idéia formada, a partir de muitas leituras, de que as pessoas presas mereciam esta situação. Esta mesma aluna (ML) saiu da pesquisa com muitas dúvidas porque é muito difícil discernir entre o julgamento de um indivíduo isolado de seu contexto e merecedor de uma punição e um indivíduo mergulhado em uma sociedade permissiva, discriminatória onde campeia a impunidade para aqueles que podem pagar “bons” advogados. “Pena e raiva se misturam; faca de dois gumes... Na cadeia o indivíduo perde a sua face humana...” (PS)

A característica dos coletivos, como vimos nos exemplos acima, é a abordagem interdisciplinar, a educação como formação, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, a solidariedade e a utopia, concepções-eixos que balizam a experiência. São muito ricas as formas de expressões que nos chegam desses trabalhos, entre as quais podemos citar: memoriais, crônicas, cartas, álbuns de fotografias, filmes, cartazes, textos de ficção, exposições, teatros, páginas na internet... Do trabalho interdisciplinar caminha-se para a solidariedade no sentido, tanto de quebrar as rígidas estruturas que separam conhecimentos em compartimentos estanques, quanto de constituir sujeitos autônomos que, por sua vez, procurem romper com a subjetividade construída sobre a subordinação e a obediência. A interdisciplinaridade solidária, sob esta ótica, poderá ser um caminho para a autonomia do/a professor/a e do/a autor/a.

A experiência interdisciplinar solidária à luz de uma reflexão teórica

“Professoras da ‘tridisciplina’, como posso ‘olhar’ para a educação com um novo paradigma se sou educado com um velho modelo? E como posso ser educado com ‘liberdade’, sem conhecer a história e os pensadores antigos, para que possa renovar seus acertos e não repetir seus erros? Até agora, neste início de semestre, pude ‘sentir’ que essas são algumas de suas preocupações e é por isso que estou escrevendo. Tento aqui expor o caminho que tento seguir. Sendo mais claro, eu troquei o curso de Física pelo de Pedagogia, porque comecei a ‘sentir’ que o modelo de ciência, que lá é usado, é muito contraditório pois (...) sentimos com os chamados ‘órgãos dos sentidos’, com os quais vemos, ouvimos, etc... Então faço a pergunta aos cientistas: como é que vocês fazem ciência sem sentir? Bem, ou eu não entendi as regras do jogo ou esse jogo está errado. Foi então que, por sorte ou por ‘sensibilidade’, vim para a Pedagogia.”¹⁰

A carta deste aluno, escrita, conforme suas palavras, numa madrugada insone em que precisava exteriorizar suas angústias e preocupações com o futuro, ao mesmo tempo em que devolve uma percepção discente acerca do

trabalho interdisciplinar solidário, desvela o terreno movediço em que se realiza este trabalho. Tendo essa experiência por base, dialogaremos com autores que nos permitam compreendê-la em uma perspectiva mais ampla das condições sociais em que hoje se fazem a ciência e a educação, tentando captar a interdisciplinaridade solidária como um desafio à formação de professores.

A proposta de trabalho interdisciplinar solidário na graduação acadêmica não transgride apenas as fronteiras do conhecimento organizado sob a forma de disciplinas; vai além, atingindo a própria estrutura departamentalizada da universidade, herança da reforma universitária imposta pela ditadura militar, através da Lei 5.540/68 (Ribeiro, 1999). Por sua vez, a interdisciplinaridade solidária, materializada nos coletivos de pesquisa, torna possível a dialetização da produção/reprodução/comunicação do conhecimento, resgatando a perspectiva de totalidade sem perder de vista os conteúdos específicos de cada área. A interdisciplinaridade, no entanto, não pode colocar-se como um discurso demagógico ou como uma receita mágica para superar a fragmentação do conhecimento ou a estrutura dos departamentos acadêmicos. A reflexão que fazemos sobre o trabalho interdisciplinar solidário, realizado nas turmas do 2. semestre do curso de Pedagogia da UFRGS, aponta para uma série de obstáculos peculiares às condições em que se faz educação pública em um país que adotou o modelo de Estado neoliberal. Também Bianchetti e Jantsch (1993, p. 30) reconhecem que a interdisciplinaridade na universidade é possível, porém apresenta limites “que podem ser históricos, metodológicos e da natureza dos objetos/problemas/projetos”.

A prática mostrou-nos, ainda, que a concepção de interdisciplinaridade é mais do que o simples atravessamento dos limites departamentais da universidade e das fronteiras que estabelecem os territórios de cada disciplina. Ao mesmo tempo em que transpõe tais limites, a interdisciplinaridade institui a solidariedade como um elo inter-disciplinas e inter-práticas de trabalho docente-discente. Ao propor um “novo senso comum ético como um senso comum solidário”, Santos (2000) aponta, como compromisso, a responsabilidade com o outro e com o futuro, amparando-se na afirmação de Jonas (apud Santos, 2000, p. 112) ¹¹, quando este diz que “a responsabilidade fundamental está em criar a possibilidade de haver responsabilidade”. Portanto, é para uma ética de solidariedade na relação com o outro e compromissada com o futuro que pretendemos estar trabalhando interdisciplinarmente.

Os estudos de Ivani Fazenda (1992) trazem uma compreensão do trabalho interdisciplinar a partir de um referencial teórico proposto por Hilton Japiassu (1976). Para este autor, a metodologia interdisciplinar impõe-se como exigência do caráter das disciplinas das Ciências Humanas, no que chama de “unidade lógica” na ciência. A “ação concertada”, proposta por Japiassu, permite antever a pesquisa orientada como uma das alternativas metodológicas para fazer ciência, ao mesmo tempo em que o ensino torna-se vivo e concreto, “vi-

sando o saber-fazer que privilegia a descoberta das estruturas”. Essa pesquisa orientada faz-se como reflexão permanente de ordem epistemológica crítica, numa universidade que supere o seu isolamento da sociedade e a dicotomia entre saber e realidade. Em obra mais recente (Japiassu, 1999, p. 130-131), este autor afirma que “a especialização sem limites culminou numa fragmentação crescente do horizonte epistemológico, enquanto que o conhecimento interdisciplinar vai recusar o caráter territorial do poder pelo saber”.

A base epistemológica de tal posição, considerada a-histórica por Jantsch e Bianchetti (1999), encontra-se na filosofia do sujeito, vista como uma “doença da Filosofia”. Estes autores consideram a interdisciplinaridade como resultante de um processo histórico, em que o conhecimento subtraído aos trabalhadores nas relações sociais do modo capitalista de produção subdivide-se em áreas, perdendo-se a globalidade, tanto na produção de bens quanto na produção da ciência. Portanto, para esses autores, a interdisciplinaridade não se realiza nos níveis do ensino e da extensão porque, mais do que uma ruptura epistemológica, ela significa uma ruptura na produção material da existência (Bianchetti e Jantsch, 1993).

Apesar de concordarmos com esses autores e, ainda, com Frigotto (1993) e com Etges (1993), no que tange à base material da interdisciplinaridade, ou sobre as relações sociais de produção como determinantes da fragmentação do trabalho e da produção do conhecimento, nossa experiência vem apontando possibilidades de interdisciplinaridade solidária no ensino, na pesquisa e na extensão. Bianchetti e Jantsch nos levam a refletir sobre as transformações do trabalho. A substituição do modelo de produção caracterizado por estruturas rígidas (taylorismo), por um modelo caracterizado na organização de estruturas flexíveis (toyotismo)¹², passa a exigir a substituição do “trabalhador bovino”, preconizado por Taylor, pelo trabalhador polivalente, criativo, flexível, demandado pelo toyotismo. Essas transformações exigiriam mudanças substanciais nos processos de formação do trabalhador, processos estes que passam pela reorganização dos conteúdos e das práticas escolares. “O trabalhador parcial, superespecializado, está perdendo espaço para aquele capaz de projetar, executar e avaliar” (Bianchetti e Jantsch, 1993, p. 26). As reflexões e as experiências interdisciplinares que se vêm fazendo, entre as quais a nossa, não poderiam estar sendo influenciadas por tais transformações no sentido de formar professores afinados com processos flexíveis de produção da escola e da sociedade?

Esta é uma indagação que atravessa a nossa reflexão e para a qual ainda não temos respostas definidas. Se as relações sociais de produção da vida e do conhecimento, em que se assenta o fazer/pensar pedagógico, são contraditórias, pensamos que a nossa experiência possa receber tanto a influência das mudanças que ocorrem no mundo do trabalho quanto apresentar características de transgressão aos modelos de sociedade, de trabalho e de educação nos quais se amparam aquelas mudanças. A outra, não dissociada do contexto onde

se materializam as mudanças no mundo do trabalho, refere-se às experiências de trabalho cooperativo, tanto urbanas quanto rurais, que estão produzindo reflexões relacionadas à formação escolar (Garcia, 1997; Ribeiro, 2000). Tais experiências estão a apontar possibilidades de organização da produção de bens em uma perspectiva interdisciplinar e solidária que, mesmo considerando a especificidade dos trabalhos docente/discente, guarda características que permitem a aproximação com aquela modalidade de produção.

Continuando a nossa consulta a autores que discutem a interdisciplinaridade, visando à compreensão da nossa experiência, temos Freitag (1992). Esta autora, estudiosa dos pensadores ligados à Escola de Frankfurt, entre os quais Habermas, afirma que o tratamento interdisciplinar permite buscar na herança das disciplinas “os elementos para delimitar as condições de possibilidade de nossa ação em dados contextos sociais que possam responder melhor às muitas perguntas levantadas” (p. 13). Conforme a autora, portanto, o tratamento interdisciplinar ajuda a definir o espaço de liberdade de cada um dos sujeitos em contextos sociais e políticos pré-estruturados, tais como os que vivenciamos em uma universidade que forma professores para a escola básica.

Ao refletir sobre as condições de validade do conhecimento científico, condições em que se poderia fundamentar a possibilidade de uma produção interdisciplinar, Habermas afirma serem três as pretensões de validade do conhecimento científico: a) que o enunciado seja verdadeiro; b) que a manifestação seja correta em relação ao sistema de normas vigente ou que o próprio contexto normativo seja reconhecido como legítimo; c) que a intenção expressa coincida com a intenção do falante como veracidade. Para que o consenso possa constituir-se como acordo alcançado comunicativamente e possa ser medido por uma destas três pretensões de validade, que devem ser também suscetíveis de críticas, é necessário que tais pretensões ocorram de modo interdisciplinar. As condições para atender a tais pretensões incluem igualdade de chances de comunicação: propositivas, interrogativas, enunciativas, interpretativas, problematizadoras, argumentativas, de manifestação da subjetividade e de normatização, ou seja, sem privilégios e constituídas na ação recíproca (Habermas, 1984; 1987). O pensamento habermasiano contribui para a compreensão de nossa experiência interdisciplinar, mas deixa muitas indagações sem resposta no que concerne à constituição de um consenso discursivo, já que este oculta as condições de produção e legitimação da fala (Machado, 1996).

Nas palavras de Chauí (1994, p. 227), se as ciências do homem comportam vários ramos específicos consoante seus objetos e métodos, tal especificidade não deveria inibir aproximações entre as áreas, pois “(...) as ciências humanas tendem a apresentar resultados mais completos e satisfatórios quando trabalham interdisciplinarmente, de modo a abranger os múltiplos aspectos simultâneos e sucessivos dos fenômenos estudados”.

Do saber-fazer à ação comunicativa, da ação frente a contextos sociais concretos, a métodos de trabalho das Ciências Humanas e da Filosofia, o aprender que nosso direcionamento visa é o refletir no horizonte das ciências. Uma possibilidade fértil pode ser essa, de reavaliar criticamente as relações entre, de um lado, os fundamentos teórico-metodológicos que empregamos e assumimos como adequados e convenientes para a formação de professores e professoras e, de outro, os limites da peculiaridade que existe em se ter o humano como sujeito/ objeto numa ruptura que implica o pensar as maneiras como promover e viver a interdisciplinaridade como *práxis*. Vivê-la, como nos lembra Chauí, retomando os antigos gregos, significa pensar, que é promover um *passeio da alma* (1994, p. 151), e agir como ato da matéria, lendo, escrevendo e desvendando coletivamente, no exercício de um trabalho silente, atento, perseverante, engenhoso e, talvez por isso mesmo, prazeroso.

Outro autor que se posiciona a favor da interdisciplinaridade é Osmar Fávero (1993), para quem a diversidade da formação dos professores, organizados em torno de um projeto comum, enriquece a visão da educação, permitindo o aprofundamento da compreensão do objeto pesquisado sob o mesmo olhar social. Entretanto, o mesmo autor alerta para o risco do entendimento que se tem acerca do sentido de “pluralismo teórico, ideológico e metodológico”. Esse entendimento tanto pode servir de referência ao exacerbado individualismo, quanto pode resultar em trabalhos fragmentados em que a interdisciplinaridade permanece como um discurso abstrato sem conseguir materializar-se. Com a mesma preocupação, pensa Etges (1993, p. 80) que a interdisciplinaridade não pode ser a justaposição de conteúdos ou uma homogeneização que se imponha sobre a especificidade das áreas de conhecimento, mas um “instrumento epistemológico de construção da ciência e de compreensão de suas atividades cotidianas como ações constitutivas da realidade ou de mundos”.

Frigotto (1993) vê a interdisciplinaridade como problema e como necessidade para as ciências que fundamentam o fenômeno educativo, como é o caso da História, da Sociologia e da Filosofia. Mais do que uma temática ou método, a interdisciplinaridade impõe-se como uma necessidade do processo de produção do conhecimento que se assenta no caráter dialético da realidade social. Os interesses antagônicos das classes constituintes da sociedade refletem-se sobre a produção do conhecimento, aparecendo nos interesses do/a pesquisador/a e nas condições em que este desenvolve suas pesquisas. Caracteriza-se, desse modo, a interdisciplinaridade como um problema que pode ser identificado na separação entre as relações de produção material e de produção do homem social, separação esta que define o campo das representações sociais e das concepções de mundo.

Por trás da “naturalização” das idéias generalizadas de sociedade e de educação encontram-se construções históricas e sociais enraizadas em determinadas condições materiais de produção daquelas idéias. Aí implícitos, porém nem sempre perceptíveis, os interesses das classes dominantes acabam

por definir-se de maneira arbitrária como universalmente necessários. Educação e conhecimento nos são dados como produtos, ocultando-se os processos conflitivos em que tais realidades sociais são produzidas. Assim, a “naturalização” das práticas educativas e da produção de conhecimentos influencia para que a interdisciplinaridade seja praticada e concebida como abstrata, fenomênica e arbitrária, pois “aparece como sendo um recurso didático capaz de integrar e reunir as dimensões particulares dos diferentes campos científicos ou dos diferentes saberes em uma totalidade harmônica” (Frigotto, 1993, p. 68).

O respeito à divergência que caracteriza a vivência democrática exige que as categorias analíticas e concepções filosóficas que irão demarcar o trabalho interdisciplinar solidário sejam prévia e devidamente criticadas e explicitadas. Não basta apenas reunir professores em uma mesma sala ou propor como avaliação o mesmo trabalho para as três disciplinas; essa necessidade de clareza teórica que irá orientar a definição dos eixos temáticos e a orientação dos coletivos de pesquisa caracteriza o trabalho interdisciplinar solidário como uma construção/desconstrução, um “em se fazendo-desfazendo” que exige o constante reencontrar-se para rever o feito, desfazer o mal-feito, completar o não-feito, produzir o que-fazer.

Freitas (1989) também tem contribuído para a reflexão que fazemos sobre a experiência interdisciplinar. Para este, a interdisciplinaridade quando vista em separado de uma teoria do conhecimento resulta em uma reconstituição ilusória da fragmentação do conhecimento. Com esse cuidado, pensa que a interdisciplinaridade equivale à integração de disciplinas que se propõem a desenvolver um trabalho de maneira conjunta; no caso da pesquisa, tal processo inicia desde o momento da formulação do problema, oferecendo contribuições no que cada área tem de específico para ampliar a abordagem do objeto ou a produção do conhecimento. A dificuldade em se aprofundarem as práticas e as reflexões sobre a interdisciplinaridade, principalmente nas Ciências Humanas, aí compreendida a educação, explica-se pela forma como foram organizados os processos de trabalho na sociedade capitalista, que possibilitou um imenso desenvolvimento das ciências físico-naturais, apropriadas como forças produtivas, em detrimento dos poucos investimentos nas Ciências Sociais que fundamentam as relações de produção. Além do mais, como Frigotto, também Freitas pensa que é preciso considerar os interesses embutidos na produção científica que, ao serem desvelados, mostram os sujeitos sociais privilegiados por tal produção na sociedade capitalista. Por isso, não adianta justapor conhecimentos originalmente produzidos de forma fragmentada; é necessário que o conhecimento brote de forma integrada, tendo-se clareza sobre esta discussão de fundo que nos remete às condições materiais de produção do conhecimento e da sociedade.

Uma maior compreensão da nossa experiência interdisciplinar nos é fornecida tanto pelos autores, anteriormente consultados, quanto pela reflexão sobre a própria experiência em si, que nos permite acrescentar novos elemen-

tos a essa compreensão. Se é verdade que a reconstituição da produção de um conhecimento originalmente fragmentado extrapola os limites das salas de aula, onde as disciplinas tradicionalmente têm-se restringido a transmitir conteúdos em “terceira mão”, é verdade também que não podemos esperar que, por “fatalidade”, a sociedade mude para que possamos ensaiar passos na produção de novos saberes e na articulação crítica dos “velhos”, desocultados das condições materiais e sociais em que foram produzidos.

Uma questão que se coloca como limite ao trabalho interdisciplinar solidário, principalmente no momento de orientar sobre a abordagem teórica a ser feita pelos coletivos de pesquisa, trata dos métodos de produção científica. Não é fácil explicitar a opção por um determinado método para a pesquisa em Ciências Humanas e em Ciências Sociais Aplicadas à Educação. Houve tempo em que o experimento, as relações sociais de produção, a objetividade e a neutralidade na descrição dos fatos, a descrição subjetiva focalizando a experiência do cotidiano, a análise da rede e dos signos constituintes da estrutura, de modo bem esquemático, poderiam identificar um determinado método de análise de uma realidade. Nesse sentido, os métodos experimental, histórico-dialético, funcionalista, fenomenológico, estruturalista eram definidos de tal forma que, com raras exceções, tornavam quase impossível uma abordagem interdisciplinar. A gênese destes limites encontra-se nas transformações que, a partir do século XVI, mas principalmente nos séculos XVII e XVIII, são provocadas pelo modo capitalista de produção (em que podem ser compreendidas as chamadas “revoluções industriais”) que demandam uma nova ciência para alicerçar as forças produtivas. Nesse processo, que muitos autores identificam como Modernidade, as Ciências Físico-Naturais, ao se autonomizarem da Filosofia, dividiram-se em campos e objetos específicos, constituindo estatutos próprios atrelados ao método experimental, que passou a subordinar a abordagem metodológica das Ciências Humanas e das Ciências Sociais. A abordagem histórica, filosófica e política, que era feita pela Filosofia, desloca-se para uma Sociologia concebida como “física social” (Comte, 1973, p. 15), cujo método coisifica os “fatos sociais” (Durkheim, 1973, p. 378), caracterizando-se como “tentativa de descrever e classificar esquematicamente fatos históricos e políticos a partir de critérios construídos sobre o modelo das ciências naturais” (Gramsci, 1981, p. 151).

Os rígidos limites epistemológicos que estimulam a especialização, o empobrecimento e a distorção das problemáticas, dos conteúdos, dos objetos, dos métodos de pesquisa científica podem ser rompidos através de práticas interdisciplinares que contribuam para uma nova configuração da Pedagogia enquanto Ciência da Educação, segundo Carvalho (1996). Isso é importante, mas não o suficiente, pois não resolve o problema da diluição do fenômeno educativo nas diferentes disciplinas que o tratam e que, por isso mesmo, são consideradas apêndices das ciências matrizes onde buscam explicação e justi-

ficativa para demonstrar suas hipóteses. Assim sendo, o objeto das Ciências da Educação assume uma posição de subalternidade com referência às Ciências Humanas e às Ciências Sociais das quais aquelas ciências auxiliares dependem para fundamentar suas análises do fenômeno educativo. Além do mais, o mesmo movimento que fragmentou as ciências, despregando-as da Filosofia e erigindo-as em conhecimentos autônomos, especializados e profissionalizados, também restringiu o fenômeno educativo, campo de observação das Ciências da Educação, aos processos especificamente escolares, empobrecendo a produção de conhecimentos sobre aquele fenômeno. Por último, é no mínimo contraditório observar-se, nos currículos dos cursos de Pedagogia, uma cadeia de disciplinas pedagógicas que irão embasar a formação dos/as futuros/as professores/as, encontrando-se ausente, no entanto, a própria Pedagogia. É como se a soma de conhecimentos das ciências auxiliares da educação, ou a sua costura, fosse capaz de reconstituir a integralidade contraditória do fenômeno educativo-escolar (Arroyo, 1998).

A interdisciplinaridade, analisada por inúmeros autores e sob diferentes enfoques, não traz associada a idéia de solidariedade. É possível mesmo que esta idéia esteja implícita tanto nas reflexões quanto nas práticas relacionadas ao tema, porém não chega a tornar-se objeto de investigação. A percepção de que a solidariedade é da natureza mesma da interdisciplinaridade ocorreu-nos quando construíamos o texto e, para isso, começamos a reconstituir a experiência. Mas, em que consiste este trabalho interdisciplinar solidário de ensino-pesquisa-extensão em um curso de Pedagogia?

Poderíamos remetê-lo à influência de uma tendência dos movimentos sociais contemporâneos a organizar-se em torno de atividades que visem a produção de renda como busca de sobrevivência ou como alternativa ao crescente desemprego, atividades essas caracterizadas como *economia popular solidária*¹³. Como a nossa experiência está relacionada mais diretamente ao ensino de graduação, a sua análise não poderia caminhar por aí, embora não deixe de receber influências do conjunto de situações e análises produzidas sobre essa nova realidade. Poderíamos ainda pensar que o novo modelo de trabalhador polivalente, adaptável, cooperativo, demandado pelo padrão flexível de acumulação de capital, como base de um discurso que ingressa nas universidades, questionando a formação para o trabalho que aí se faz, estaria influenciando para este trabalho interdisciplinar solidário, em que tentamos construir novas sínteses acerca da realidade educacional. Também não caminha por esta trilha a nossa análise do trabalho interdisciplinar solidário.

A solidariedade pode, também, ser entendida como uma reconciliação entre sujeito e objeto, separados no paradigma das chamadas Ciências Experimentais que, tornado hegemônico, determinou o modelo de pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais, definindo os limites de abordagem do fenômeno educativo. Adentrar por esse viés de análise, entretanto, poderia desviar-nos

do foco que dirigimos à experiência interdisciplinar solidária com a formação de professores no curso de Pedagogia.

Sem estendermo-nos teoricamente por ser uma descoberta recente – a associação entre a interdisciplinaridade e a solidariedade – afirmamos estar percebendo, em nosso trabalho, a solidariedade acontecendo nas práticas pedagógicas e na relação entre as disciplinas. Nas práticas a solidariedade tanto está presente no cotidiano das tarefas de substituição quando um impedimento ocorre com uma das professoras, quanto nas trocas que se efetuam intra e entre os coletivos de pesquisa. Nas inter-disciplinas é a solidariedade mesma entre conhecimentos, rompendo fronteiras estabelecidas para construir novas sínteses plenas de sentido, que reconfiguram registros, memórias, conceitos, relações. Pensamos que esta solidariedade prático-teórica, peculiar ao trabalho interdisciplinar, não esteja dissociada das novas formas de organização do trabalho que os movimentos sociais vêm inventando. Todavia, precisamos avançar mais para compreender até onde esta solidariedade filia-se às experiências de trabalho cooperativo, vinculadas à *economia popular solidária*, e até onde ela assume uma especificidade própria de uma experiência de ensino-pesquisa-extensão em uma perspectiva interdisciplinar com a formação de professores para a escola básica.

O trabalho realizado de forma conjunta, embora tenha apresentado inúmeras dificuldades, pois exigiu um despojamento de aprendizagens e de práticas anteriores, vem ensaiando passos em direção à interdisciplinaridade em sua mais profunda realização, ou seja, na produção/reprodução/ comunicação solidárias de conhecimentos. Sabemos, entretanto, que, como projeto de trabalho interdisciplinar solidário na graduação, envolvendo ensino, pesquisa e extensão, a experiência ainda é incipiente. Se queremos um trabalho acadêmico que não se atenha às fronteiras das disciplinas, dos departamentos, dos modelos de educação e de pesquisa, precisamos refletir sobre o currículo dos cursos de graduação, mormente o de Pedagogia.

Ao final da composição deste texto, elaborado a oito mãos, com idas, vindas, escritas e re-escritas, leituras e re-leituras, retiradas e acréscimos, nos damos conta de que fomos construindo um coletivo de pesquisa que não estava nem programado, nem era entendido como tal. Percebemos, também, que, no nosso caso, a pesquisa impõe-se a partir de uma experiência concreta e retorna a essa experiência para alimentar a continuidade do trabalho com a formação de professores no curso de Pedagogia. Não significa com isso dizer que a experiência definiu uma receita para um trabalho que seja ao mesmo tempo interdisciplinar e solidário. Este trabalho é uma construção diária, em que os confrontos entre nós mesmas, com nossos conhecimentos e saberes incorporados, nossas concepções, os sentidos dos deveres, dos horários, dos conteúdos, com o jeito de ser e de ensinar de cada uma, é um constante desafio. Mostra, talvez, que no trabalho interdisciplinar solidário, podem também ser cons-

truídas, com dificuldade, com teimosia, com paixão, relações também solidárias que projetamos para a sociedade e para a Educação. Importa dizer, também, que este trabalho interdisciplinar coloca os nossos alunos e alunas como co-partícipes da experiência e co-autores desta reflexão. Sem eles e elas, este texto seria impossível.

Por fim, tal experiência só faz sentido em uma universidade pública, onde a destruição das instalações físicas, a diminuição das verbas de custeio, o arrocho salarial combinado com a sobrecarga de trabalho de professores/as e funcionários/as, compreendida dentro das imposições feitas pelos organismos trilaterais¹⁴, não conseguiram ainda arrefecer o entusiasmo destes/as professores/as e funcionários/as, como também dos/as alunos/as. Tampouco conseguiram eliminar os espaços e os tempos de reflexões sobre as possíveis transformações que podem ser estimuladas dentro de uma universidade. Embarcar nessa experiência, refletir sobre ela e socializá-la através deste texto é também uma estratégia de luta em defesa do patrimônio social e cultural que é a universidade pública brasileira.

Notas

1. Ver Libâneo, 1996, p. 110.
2. Sobre o assunto, consultar a obra de Brandão (1995) que reproduz o debate sobre a crise dos paradigmas em educação e a obra de Kant (1996), em que este filósofo afirma ser a Educação ou a Pedagogia uma arte.
3. Partindo do sentido do termo *feitura - obra em via de execução* (Dicionário Aurélio, Nova Fronteira, 2. ed., s/d, p. 767) e acrescentando o prefixo *re*, separado por hífen, queremos indicar a idéia de uma teoria em processo contínuo de fazer-se.
4. A metáfora *borrado* encontra sua explicação tanto na Geografia (dificuldades de estabelecer com nitidez as fronteiras entre países, nas cidades limítrofes), quanto nas situações de aprendizagem em que a criança, ao apagar um desenho colorido, por exemplo, produz um “borrado”, dificultando a identificação dos traços originais. É o que acontece nas nossas disciplinas, porque os conteúdos precisam ser contextualizados histórica e socialmente e problematizados filosoficamente, estabelecendo-se uma interpenetração nas disciplinas de História, Sociologia e Filosofia da Educação.
5. Com amparo na Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71, do Regime Militar, conhecimentos sociológicos foram substituídos pelos conteúdos de Organização Social e Política Brasileira e Educação Moral e Cívica, impondo-se as concepções de Ciências Sociais e de Política hegemônicas, analogamente ao filme de Hector Babenco mostrando a “História Oficial”.
6. Através do Decreto n. 3.276/99.
7. Este horizonte, para onde estavam perspectivados os eixos acima descritos, foi adotado no 1. semestre da 2000. Para o 2. semestre de 2000, escolhemos a *Pedagogia da indignação*, baseando-nos na obra de Paulo Freire.

8. Cada coletivo, aqui identificado por seqüência numérica, abriga número variado de integrantes agrupados conforme o interesse temático comum. Os recortes de escritos individuais referidos estão associados à letras.
9. Atividade de Extensão realizada no dia 19 de abril de 2000 em referência aos “500 anos” de Descobrimento do Brasil.
10. Carta do aluno Douglas Ortiz Hamermuller, escrita em 25 de setembro de 2000, às 05h30min, dirigida às três professoras da Faculdade de Educação, uma vez que as turmas do 2. semestre de 2000 ainda não haviam tido contato com a professora de Metodologia da Pesquisa II/UFPel.
11. JONAS, Hans. *Das Prinzip der Verantwortung*. Frankfurt/M: Insel Verlag, 1985, p. 186. *Apuá* SANTOS, 2000, p. 112.
12. Sobre as exigências colocadas para a educação pelas transformações nos processos produtivos, consultar FERRETTI e outros (1996).
13. Ver, sobre o assunto, Ribeiro, 2000.
14. Sobre as organizações trilaterais, consultar: VIANNA Jr., Aurélio (org.) *A Estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil*. Brasília: Rede Brasil, 1998; TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. (Orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez; PUC/SP; Ação Educativa, 1998.

Referências Bibliográficas

- ARROYO, Miguel Gonzalez. Trabalho – Educação e Teoria Pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho*. Perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 138-165.
- BIANCHETTI, Lucídio e JANTSCH, Ari Paulo. Universidade e interdisciplinaridade. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 74, n. 176. Brasília: INEP, jan./jun., 1993, p. 25-34.
- BRANDÃO, Zaia (Org.) *A crise dos paradigmas em educação*. São Paulo: Cortez, 1995.
- BORDAS, Merion Campos. Contribuições da teoria à compreensão das relações conteúdo-forma: determinações sócio-políticas nos currículos escolares. In: *Educação & Realidade*. v. 17, n 1. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, jan./jun., 1992, p. 05-18.
- CARVALHO, Antonio D. *Epistemologia das ciências da educação*. Porto: Afrontamento, 1996.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1994.
- COMTE, Augusto. *Curso de filosofia positiva*: Textos escolhidos. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- ENGUITA, Mariano. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

- ETGES, Norberto. Produção do conhecimento e interdisciplinaridade. In: *Educação & Realidade*. v. 18, n. 2. Porto Alegre: FACHED/UFRGS, jul./dez., 1993, p. 73-82.
- FÁVERO, Osmar. *Política de Pós-Graduação no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, nov. 1993, 90p. fotocopiado.
- FAZENDA, Ivani. C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* São Paulo: Loyola, 1992.
- FERRETTI, Celso João e outros. *Tecnologias, trabalho e educação*. Um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1996.
- FLORES, Terezinha Maria V. Reconstruções convergentes com avanços: a interdisciplinaridade. In: *Educação & Realidade*. v. 18, n. 1. Porto Alegre: FACHED/UFRGS, jan./jun., p. 53-60, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. *Medo e ousadia*. O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREITAG, Bárbara. *Itinerários de Antígona*. Campinas: Papirus, 1992.
- FREITAS, Luiz Carlos. A questão da interdisciplinaridade: Notas para a reformulação do curso de Pedagogia. In: *Educação & Sociedade*. n. 33, São Paulo: Cortez, ago., 1989, p. 105-131.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 18, n. 2, FACHED/UFRGS, jul./dez., 1993, p. 63-72.
- FORQUIN, Jean Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. Uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- _____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1984.
- _____. *História da sexualidade II*. O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- GARCIA, Regina Leite. A educação numa plataforma de economia solidária. In: *Proposta*. n. 74, Rio de Janeiro: Fase, set./nov., p. 42-57, 1997.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoria de la acción comunicativa*. vol. I. Madrid: Taurus, 1984.
- _____. *Teoria de la acción comunicativa*. v. II. Madrid: Taurus, 1987.
- JANTSCH, Ari Paul e BIANCHETTI, Lucídio. *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- _____. *A crise da razão e do saber objetivo*. São Paulo: Letras & Letras, 1996.
- _____. A questão da interdisciplinaridade. In: HARTMANN, Hélio; SILVA, Henrique M.; GALLI, Sílvia (Orgs.) *Questões epistemológicas*. Maringá/PR: UEM, 1999, p. 130-143.

- KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*.. Piracicaba/SP: Unimep, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) *Pedagogia, Ciência da Educação?* São Paulo: Cortez, 1996, p. 107-134.
- MACHADO, Carmen Lucia Bezerra. *Desafios presentes na Universidade: do espelho do passado à alternativa para o futuro*. Porto Alegre: PUC/RS, 1996. Tese de Doutorado.
- MILLS, Wright. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- PERES, Eliane Terezinha. História da Educação: as relações de gênero em Pelotas no final do século XIX e início do século XX. *História da Educação/ASPHE*. Pelotas: FAE/UFPeL, n. 3, abril, 1998, p. 05-34.
- RIBEIRO, Marlene. *Universidade brasileira pós-moderna: democratização x competência*. Manaus: EDUA, 1999.
- _____. Trabalho cooperativo e perspectivas para a educação. Trabalho apresentado no III Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Porto Alegre, nov./2000. 17 p.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. v. 1. São Paulo: Cortez, 2000.
- SILVA, Êlcio Oliveira da. Fragmentação e interdisciplinaridade no ensino: estabelecendo distinções, delimitando conceitos. In: *Educação & Realidade*. v. 22, n. 1. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, jan./jun., p. 113-127, 1997.

Carmen Lucia Bezerra Machado, Maria Aparecida Bergamaschi, Marlene Ribeiro são professoras da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Eliane Ribeiro Pardo é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas.

Endereços para correspondência:

carmen@edu.ufrgs.br
maribe@orion.ufrgs.br
mbergamaschi@adufgrs.ufrgs.br
elipardo@terra.com.br



ENTREVISTA COM JEAN HÉBRARD

Jean Hébrard é professor (Maître de Conference) da École Pratique des Hautes Études en Sciences Sociales – Escola Prática de Altos Estudos em Ciências Sociais, de Paris, e pesquisador do CNRS – Centre National de la Recherche Scientifique –, além de atuar no Ministério da Educação francês, como Inspecteur Général de l'Éducation Nationale. Especialista em história cultural, destaca-se por inúmeros trabalhos na área da leitura, especialmente da história da leitura. É autor, dentre tantas outras obras, do livro *Discurso sobre a leitura: 1880-1980*, com Anne-Marie Chartier, publicado no Brasil pela Editora Ática. Também é bastante conhecido seu artigo “A escolarização dos saberes elementares na época moderna”, publicado entre nós pela revista *Teoria & Educação*, n. 2, de 1990. Com várias passagens pelo Brasil, o professor Jean Hébrard é presença marcante no pensamento acadêmico brasileiro e internacional, e concede esta entrevista à *Educação & Realidade*, através da professora Carmem Craidy (do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da UFRGS), no momento em que participa do IV Congresso de Estudos Luso-Brasileiros de História da Educação, realizado em Porto Alegre em abril de 2002.

Carmem Craidy: No texto “*L'invention de l'illettrisme dans les pays alphabétisés: le cas de la France*” (“A invenção do iletrismo nos países alfabetizados: o caso da França”) o senhor diz que “iletrismo” é uma expressão que serve para acobertar situações diversificadas, de tal forma que se corre o risco de não saber do que efetivamente se fala, quando se usa essa expressão. Então, como seu trabalho sobre “letramento” e “iletrismo” é bastante conhecido entre nós, seria possível explicitar o que o senhor entende exatamente por “iletrismo” e por “letramento”? Quais seriam as diferenças, as semelhanças e as proximidades entre “letramento” e “alfabetização”?

Jean Hébrard: Trata-se de uma questão difícil. Na verdade, ela pode ter uma resposta apenas do ponto de vista histórico, porque evidentemente a alfabetização mudou muito ao longo do tempo, e certamente a relação das pessoas

com a escrita também mudou. Por que mudou? Temos que prestar atenção ao uso que as pessoas e os grupos sociais fazem da escrita, nas diferentes camadas sociais e nos diferentes tempos: para uma grande parte da população, a alfabetização do século XIX significou o acesso a uma nova maneira de se relacionar com os textos; já para outra parte da população, é bem certo que a alfabetização do século XIX não funcionou, assim como hoje ainda não funciona. A cultura escrita atual, em São Paulo, em Porto Alegre, não é a cultura escrita do sertão do Brasil, do sertão da Bahia, do sertão do Ceará. Procurar definir “iletrismo” é uma maneira de universalizar a relação com a escrita; por isso, insisto em que esse tema, esse conceito, esse problema deve ser permanentemente historicizado. Exemplificando muito rapidamente: para a maioria das pessoas alfabetizadas no século XIX, na Europa, e também aqui no Brasil, pode-se dizer que esse aprendizado estava ligado a uma prática de desqualificação muito evidente. Considerava-se que uma pessoa alfabetizada, no fim do século XIX, era uma pessoa simplesmente capaz de ler em voz alta um texto, mas não de entendê-lo, porque entender e ler, naquele momento histórico, configuravam-se como coisas absolutamente distintas e separadas. Em nossos dias, diferentemente, uma pessoa capaz de ler sem entender não é considerada alfabetizada. A questão da definição ou da delimitação do “iletrismo” é então muito complexa e muito relativa. Há muita dificuldade em dizer quantos são os iletrados do mundo de hoje, porque isso depende exatamente da definição do que seja o efetivo uso da cultura escrita, portanto, do que seja iletrismo e alfabetização.

Carmem Craidy: Nesse sentido, poderíamos dizer que o “iletrismo” é um fenômeno de pós-alfabetização?

Jean Hébrard: Eu diria que o iletrismo tem e não tem, ao mesmo tempo, uma relação com a cultura escrita, mas se distingue claramente da alfabetização. No Brasil a situação é muito peculiar, porque aqui os dois elementos estão presentes num mesmo momento e, além disso, sabe-se que uma parte da população ainda não é alfabetizada. No Nordeste há muitas pessoas que nasceram e moram numa família onde ninguém, jamais, aprendeu a ler. Mas, também há pessoas que estão se alfabetizando, filhos de gente alfabetizada e que não são, entretanto, capazes de trabalhar com a textualidade, com a escrita do mundo contemporâneo; portanto, pode-se dizer que são sujeitos iletrados. Penso que se trata efetivamente de uma definição muito complexa e difícil de delimitar. Hoje, por exemplo, fala-se muito em “iletrismo informático”. E o que é o “iletrismo informático”? Bem, muitas pessoas da minha geração são “iletradas” em informática e, mesmo assim, são pessoas bastante instruídas, com um considerável nível de informação, mesmo que não dominem essa simples escrita específica, dada pela informática. Na verdade, para a nossa geração foi preciso se “re-alfabetizar” nesse novo tipo de escrita contemporânea.

Carmem Craidy: Então a alfabetização seria uma forma específica de relação? Não apenas o domínio de um código, mas uma forma específica de relação?

Jean Hébrard: Exatamente. Acontece que o código, ele mesmo, é insuficiente; o código é somente uma parte da leitura. E as pesquisas no campo da psicologia são muito claras nesse sentido: o cognitivismo, por exemplo, nos permite uma boa descrição do processo da leitura. Trata-se de dois aspectos da prática de leitura: de um lado, poderíamos dizer que aquilo que permite reconhecer as palavras seria o aspecto automático, é o que se refere à alfabetização tradicional; de outro, aquilo que permite fazer um tratamento dessa palavra como algo conhecido eu diria que tem a ver com uma grande e complexa cultura. Para ler um texto complexo é preciso ter a cultura que corresponde a essa complexidade. E hoje isso se torna mais e mais difícil de ser experimentado, considerando a totalidade do texto que existe no mundo. Penso que se trata de um amplo processo de fragmentação coletiva da cultura escrita. No século XIX, uma pessoa poderia ter uma visão rápida e total e deter o controle de toda uma cultura escrita. Hoje isso é completamente impossível, impraticável.

Carmem Craidy: Nesse sentido, a informatização criou novos instrumentos de relação, de comunicação – de uma certa forma um novo texto, um novo hipertexto e uma nova cultura também. Caberia indagar então: como é que se situa a cultura escrita, o livro, particularmente a cultura do livro e a cultura do texto escrito, em relação a essa nova forma cultural, a essa nova forma de relação, à nova tecnologia, a esses novos códigos que se constituem na sociedade informatizada? Que relação você faria entre esses dois processos?

Jean Hébrard: Penso que se trata de processos totalmente diferentes, porque a cultura do livro é uma cultura mais específica, já antiga, mas com um sistema de referência interno na cultura. Para entender um texto é preciso muita familiaridade com os intertextos e com os sistemas de ligação que esse texto tem com todos os demais. É algo muito específico. Já o outro processo é bem distinto. Os jovens que hoje dominam a informática estão organizando um mundo totalmente diferente, sem relação nenhuma com o mundo do livro. É verdade que, para a nossa geração, é muito difícil entrar nesse novo mundo. Nossa geração faz uso da cultura da informática de uma maneira muito limitada. Sabemos fazer com o computador o que sabemos fazer com a pena, não a pena de ganso, mas a caneta, o lápis – e não sabemos fazer com o computador o que, por exemplo, meu neto sabe fazer, já com dois anos e meio. Essa criança vem de uma cultura nova, de um novo sistema de referência. E esse novo sistema vai fazer com que o computador conviva ao lado do mundo da cultura escrita. O mundo do computador vai acabar com o mundo da cultura escrita? Não sei, são dois mundos que podem conviver entre si, lado a lado, ao mesmo tempo. A alternativa, inclusive, poderá ser que um grupo viva quase exclusiva-

mente com a cultura escrita tradicional, e o outro predominantemente com a nova cultura da informática. Bom, para nós da cultura tradicional, o mundo da informática parece muito estranho e não o entendemos exatamente como uma cultura; porém, talvez o que ocorra seja bem o inverso: nossa cultura antiga é que já não seria propriamente a cultura destes tempos. E isso é absolutamente normal que esteja acontecendo.

Carmem Craidy: Bom, é comum – e nos seus textos aparece isso também – considerar-se, digamos assim, a escola como uma dimensão fundamental da cultura moderna e, particularmente, da cultura letrada. Escola e letramento vêm juntos nessa história?

Jean Hébrard: Exatamente.

Carmem Craidy: Eu lhe perguntaria, então, qual o sentido da escola hoje? Ele muda? Desaparece? Ele continua vinculado à cultura letrada? Ele se amplia? Enfim, nessa sociedade do texto fragmentado, da cultura fragmentada, nessa sociedade em que emergem novas formas de relação, em decorrência da informática, qual o papel da escola?

Jean Hébrard: Acredito que é muito importante pensar que a escola tem, em cada momento de sua história, um papel conservador. Para a escola, o problema não é antecipar a devolução da cultura, e, sim, ter que fazer um resumo da cultura passada e dar à nova geração essa certeza do passado. Eu penso que o melhor que se pode fazer para a educação é, antes de pretender fazer a revolução em nome da nova geração – o que seria uma violência enorme –, testemunhar para eles o mundo antigo, o mundo ao qual pertencemos. As crianças necessitam desse apoio na cultura já construída para inventar coisas novas. É preciso deixar a nova geração inventar um mundo novo.

Carmem Craidy: Mas não lhe parece que dessa forma há uma diferença significativa, por exemplo, de um país como a França, em relação a um país como o Brasil? Eu vivi seis, sete anos na França, sou professora no Brasil há muitos anos e constato que há uma parte muito significativa da população brasileira para quem a escola é a única oportunidade de convívio com os iguais e de convívio com a cultura escrita. E mais, para alguns, como é o caso dos meninos de rua, ou de periferias muito pobres, a escola se constitui quase uma possibilidade civilizatória. Neste caso, acho que muda um pouco o sentido da escola, que vai além de ser simplesmente uma síntese da cultura passada. Ela tem, me parece, um sentido de integrar essas novas gerações num processo de cidadania.

Jean Hébrard: Exatamente. Eu penso que uma função importante da escola também é a integração social. Já para Durkheim a função da escola está na integração social. É verdade que na França a escola já é muito integrada e integradora. Não existe na França – como aqui no Brasil –, essa divisão entre escola particular e escola pública. Lá, todas as escolas são públicas, mesmo as escolas particulares. A única diferença entre escola particular e escola pública é a questão da religião: ou seja, o que a escola particular tem a mais é o ensino religioso. Mas a questão da integração é muito importante. O que é uma integração? Uma integração não é somente uma socialização daqueles que precisam (ou devem) se socializar, se “desselvagizar”, como é o caso dos meninos de rua, para aprender a viver junto com as outras pessoas; ora, isso só não é suficiente, não seria uma integração satisfatória. Repito: a integração deve ser também cultural, ou seja, deve contemplar a questão do saber. É preciso socializar e criar uma integração cultural, e mesmo para criar uma integração cultural é necessário que a escola veicule uma cultura da integração, e não uma forma única de cultura. Essa é uma das questões mais interessantes de se pensar hoje: como fazer uma definição da cultura da integração? O que é uma cultura da integração? Porque, na verdade, mesmo nos anos 60, na revolução de 68 – e essa revolução cultural não aconteceu somente na Europa, mas no mundo inteiro – o que há é a aparição de uma cultura jovem e de uma cultura dos jovens das classes médias. Bem, essa revolução de 68 dá uma idéia falsa do que é uma cultura, porque uma cultura escolar não será a cultura somente de um grupo social, de uma única classe social. Dizer que a cultura escolar é a cultura das classes médias é um erro. Eu penso que uma das razões do fracasso escolar de hoje é que se busca integrar a todos na cultura das classes médias, desconsiderando as diferentes culturas – por exemplo, a cultura das famílias de classes populares. A cultura das classes médias não pode ser a base da cultura escolar, que deve ser mais que universal. É difícil hoje se fazer uma definição do que é essa cultura. As discussões sobre os parâmetros curriculares no Brasil foram muito interessantes, porque na verdade você lê os parâmetros curriculares e constata que o que há neles é exatamente a cultura das classes médias. Eu penso que isso não é bom, porque a cultura das classes médias no Brasil é uma cultura muito particular, específica. A questão mais difícil é o que pode ser a cultura escolar, e o que ela pode fazer com cada um, a partir do lugar que ele ocupa na cultura. Na verdade, é preciso reinventar hoje, no mundo inteiro, a cultura escolar. A esse respeito é interessante a definição que dá o semiólogo, Théodore Todorov, sobre o que pode ser uma cultura básica: uma cultura básica, para ele, é o princípio da conversação. E o que é o princípio da conversação? É o que você não precisa dizer, porque cada um entende. É essa maneira de partilhar coisas simples, que são evidentes, que são saber, que são informação, e que cada um conhece. É a base de uma socialização para todos. Eu penso que o papel da escola, hoje mais do que nunca, é

construir o saber com todos os alunos, tanto os alunos das classes médias, como os alunos das ruas, porque os meninos das ruas têm também o mesmo direito de compartilhar todos esses saberes.

Carmem Craidy: Mas quais são esses saberes básicos?

Jean Hébrard: Eu penso que são muitos e muito simples. Eu penso, por exemplo, que a literatura infantil faz parte desses saberes. Grandes textos como *Pinóquio*, *Alice no país das maravilhas*, e mesmo outros textos de nosso tempo, todos são grandes textos na cultura universal.

Carmem Craidy: Quer dizer que a escola básica é um lugar de cultura e não de tecnologia?

Jean Hébrard: É, exatamente. Porque a presença da literatura na escola é uma coisa fundamental. Eu preferiria uma escola sem alfabetização e com literatura, do que uma escola com alfabetização perfeita, mas sem literatura. Porque não há problema de alfabetização com a mídia contemporânea, com o rádio, a televisão...

Carmem Craidy: Ou seja, é com literatura que se alfabetiza?

Jean Hébrard: Sim. Com literatura e com história. A escola é o lugar do encontro de culturas. Isso me lembra uma discussão da qual participei aqui, sobre como constituir uma história escolar no Brasil. Foi uma discussão terrível, difícil, exatamente porque o que está em jogo é saber que essa história deve ser uma história que abarque todos os brasileiros. Não é possível inventar uma história desde o ponto de vista de um único grupo social. Não dá. Imagine o índio não mais poder falar com um descendente de escravos, porque aprendeu apenas a cultura indígena, e o grupo iorubá aprendendo somente a cultura iorubá. Isso seria absurdo!

Carmem Craidy: É preciso haver uma cultura nacional?

Jean Hébrard: É preciso constituir uma cultura nacional e uma cultura internacional, porque é necessário saber o que é o mundo e não somente o próprio país. Eu penso que fechar a cultura em uma cultura local pode ser inconseqüente: levar a uma unificação do mundo, sem fazer a unificação do sentimento. A verdade é que quem vai fazer a unificação do sentimento comum é a telenovela, o Jornal Nacional da Globo. Não é possível que a escola fique de fora, que a escola esteja fora da vida cultural. Seu núcleo é o mesmo da vida cultural.

Carmem Craidy: Você é assessor do Ministério da Educação francês e já assessorou o Ministério da Educação brasileiro. Eu lhe perguntaria o que de importante acontece, hoje, na França, em termos de educação, e inclusive gostaria de ter uma notícia sobre como evoluíram as Zonas de Educação Prioritária (ZEP), que buscavam justamente essa integração? Também perguntaria, num segundo momento, qual sua visão sobre a educação brasileira?

Jean Hébrard: Sobre a evolução da educação francesa temos dois problemas. O primeiro problema é a escola média. Interessante, pois esse é também um problema fundamental no Brasil de hoje.

Carmem Craidy: Talvez o maior problema do sistema brasileiro.

Jean Hébrard: O que ocorreu na França é que desenvolvemos, nos anos 70, 75, uma escola média para todos. É um fracasso, porque essa escola média para todos foi organizada com o modelo do “Liceu”, do clássico, e isso não funciona, não pode funcionar assim. O grande desafio, hoje, é reorganizar a escola média francesa. O segundo desafio que temos é importante também. O Ministro me pediu para fazer um relatório sobre isso. O problema é da integração, mais precisamente. A pergunta do Ministro foi: “Como é possível reorganizar a escola francesa para que seja um dispositivo de miscigenação social e não de segregação social?” É a questão das Zonas de Educação Prioritária (chamadas ZEP, destinadas a regiões em que havia baixo aproveitamento escolar): essas zonas foram organizadas em 88 e agora já temos o suficiente para fazer um balanço de tudo isso. Pedagogicamente, a consequência é boa, as atividades dos alunos melhoraram qualitativamente. Mas uma consequência muito ruim foi que a política das Zonas de Educação Prioritária agravou o problema da segregação social. Porque uma Zona agora, na França, é o lugar de onde fogem todas as famílias que estão em ascensão social.

Carmem Craidy: Essas famílias não querem ser discriminadas?

Jean Hébrard: Exatamente.

Carmem Craidy: Porque a Zona da Educação Prioritária é voltada para essas regiões menos favorecidas?

Jean Hébrard: Sem dúvida. Esta é uma questão muito importante. A política escolar não deve ser uma política de particularização. É interessante uma política mais ofensiva, mais dinâmica, com mais empenho em dar financiamento, oferecer subsídios para reorganizar a miscigenação social dentro da escola.

Carmem Craidy: Essa política deve ser uma política *para* a cidade ?

Hébrard: Trata-se de uma política de reorganização do usuário da escola. Bem, não podemos tocar no usuário. O usuário não é um problema do Ministério da Educação. O que podemos fazer são setores de escolarização, ou seja, escolas miscigenadas para o bem comum, miscigenadas socialmente. E, depois, dentro desses setores, com outros intersetores, podemos organizar algo novo, com subsídios específicos para todos os professores, para todas as escolas, que vão tentar reorganizar uma política não de segregação, mas de miscigenação. Como se vai trabalhar com o filho do professor da universidade e com o filho do desempregado – essa é a questão para nós hoje. Eu penso que para os estados democráticos, como a França e como o Brasil, essa questão da miscigenação é a mais importante hoje. Estávamos trabalhando com a obra sobre Gilberto Freire, justamente a respeito desse tema. A miscigenação racial, no Brasil, é também miscigenação social.

Carmem Craidy: E qual a sua visão sobre a educação básica brasileira e sobre as universidades brasileiras?

Jean Hébrard: As universidades brasileiras são para nós muito próximas. O Brasil tem muito boas universidades, em geral. A universidade brasileira se transforma dia após dia, é muito democrática. Muitas pessoas questionam a massificação da universidade, especialmente considerando a expansão das universidades particulares. A discussão sobre o papel da universidade particular para nós da França tem muito interesse, porque se trata de algo muito diferente de nossa realidade. É curioso ver que são as classes médias e baixas que usam essas universidades e que a universidade pública abriga grande parte da classe média alta.

Camem Craidy: Isso é parcialmente verdadeiro. Nos dados da UFRGS isso não se confirma. Metade dos nossos alunos são de classe média/baixa.

Pean Hébrard: Bom, é normal haver um crescimento da participação das classes médias baixas.

Carmem Craidy: O corte social se dá mais pelo tipo de curso do que pelo fato de ser universidade particular ou pública.

Jean Hébrard: É verdade. Toda essa questão é muito importante para pensar o desenvolvimento da universidade de amanhã, porque é a questão da democratização da universidade que está em jogo. Existem muitas maneiras de se fazer uma boa democratização da universidade. Posso dizer que na Fran-

ça temos um problema semelhante, dentro da universidade pública, que é a oposição entre grandes escolas (*Grandes Écoles*) para a elite, e a universidade para as classes média e baixas. É verdade que as universidades públicas da França recebem mais alunos de classes médias e baixas. A questão do adolescente, no Ensino Fundamental no Brasil, é uma questão muito importante. Temos trabalhado sobre essa questão, na cooperação entre a França e o Brasil, desde o fim dos anos 80, e não posso dizer que não tenha havido um progresso importante. Penso que a LDB, o FUNDEF, principalmente para o Nordeste, trouxeram um desenvolvimento muito importante para essa primeira escola. Na verdade, é imenso o trabalho de informação, de capacitação, o trabalho de desenvolvimento da estrutura escolar. Para nós, europeus, o mais difícil de entender – na escola básica do Brasil – é a falta de prédios e o fato de haver três turnos de atividade escolar. Bom, o turno da noite é algo muito, muito importante, porque permite a muitas pessoas fazerem o que não conseguiram fazer antes. Porém, o fato é que há um tempo de escolarização muito reduzido no caso dessa educação feita em turnos. O maior problema em se fazer uma escola média mais desenvolvida está relacionado ao da qualidade/quantidade de informação/formação da primeira à quarta série. Penso que isso é insuficiente no Brasil. O tempo de escolarização aqui é insuficiente. É muito interessante ver que na Europa a escola é a casa das crianças, a vida delas é a escola, elas vivem lá mais do que no interior da família. Aqui no Brasil a vida escolar é uma parte mínima do cotidiano da criança. As crianças moram bem mais fora da escola do que dentro dela. Eu penso que a escola não tem, no Brasil, o poder simbólico de reorganizar a vida dos alunos. Ela não é mais a unidade forte em sua vida, e esse é o grande problema do desenvolvimento da escola básica brasileira.



26(2):167-175
jul./dez. 2001

RESENHA CRÍTICA

Meyer, Dagmar E. Estermann. *Identidades traduzidas: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Leopoldo: Editora Sinodal, 2000.

Entre a tradição e a tradução cultural: a produção das identidades docentes entre os teuto-brasileiros-evangélicos

Maria Isabel Edelweiss Bujes

Quantos de nós que habitamos o Sul do Brasil não fomos acostumados a identificar nas raízes étnicas de nosso povo a matriz da disciplina laboral, da industriiosidade, da dedicação ao trabalho e à família, e tantas outras “qualidades”/marcas que seriam próprias aos colonos que vieram ajudar a povoar a nossa terra? Não teria sido a “bagagem cultural dos imigrantes”, vista como um conjunto unitário e coerente de crenças, valores, tradições e práticas, uma das condições de possibilidade de um certo bairrismo sulista que se ancoraria no orgulho dessa herança e numa forma de vê-la – naturalizada e idealizada?

O livro de Dagmar E. Meyer – *Identidades traduzidas: cultura e docência teuto-brasileiro- evangélica no Rio Grande do Sul* – tem subjacentes questões como estas, *que ela não faz*, mas que povoam o nosso imaginário. O que Dagmar nos faz, efetivamente, é um convite para que coloquemos em questão as representações sobre as identidades culturais que nos constituem, ela própria, como tantos de nós, marcada também, por uma “herança imigrante”. Mas ela faz isto dentro de um determinado enquadramento, procurando:

delimitar mecanismos e estratégias de articulação, organização e funcionamento de formações discursivas e instituições sociais que estiveram implicadas na produção tanto de representações em torno de uma cultura teuto-brasileira, quanto de uma identidade cultural cujas marcas diferenciadoras mais enfatizadas foram a língua materna (alemã), a fé luterana, a nacionalidade alemã sobreposta a uma cidadania brasileira e a “capacidade de trabalho” alemã (p. 18).

O que seu estudo aponta é a importância que tiveram as escolas elementares, na produção destas representações e das marcas desta identidade, um *locus* apropriado à realização deste almejado processo de “preservação” cultural. E, ao mesmo tempo, destaca o fato de que o esforço dessas comunidades de imigrantes esteve condicionada “à presença de professores/as” (ib.), dada à dificuldade de encontrar, contratar e manter o/s docentes para as escolas que deviam caracterizar-se como baluartes desta “germanidade”. O debate sobre a questão docente salienta-se, portanto, como central no âmbito das organizações comunitárias dos imigrantes e na imprensa que estas mantêm, materializando-se em iniciativas, das Igrejas Católica e Protestante, de formação especializada que envolvem recursos – financeiros e humanos – sustentados pela Alemanha. É este processo, produzido neste âmbito em que se expressam mas também se produzem representações de cultura e identidades culturais e “que demarcaram *um jeito de ser* professor e professora nessas comunidades” (p. 19), que a autora discute em seu livro.

As contribuições do campo pós-estruturalista, dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais servem de inspiração para que a autora realize este seu projeto de análise cultural. Como a questão do poder ocupa uma posição central nas análises destas perspectivas teóricas, o modo como operam as relações de poder como constituidoras das identidades culturais, os dispositivos de que o poder se vale para exercer o governo destas populações de imigrantes, tornam-se objeto privilegiado pela autora em seu estudo.

Dagmar recorre a fontes variadas para ir tecendo os fios que tramam esta história de identidades docentes que se constroem no entrelaçamento com identidades raciais/étnicas, de gênero, de classe: uma série de publicações da imprensa teuto-brasileira publicada no Rio Grande do Sul – o jornal *Deutsche Post*, o almanaque *Kalender für die Deutschen in Brasilien*, e o periódico *Allgemeine Lehrerzeitung für Rio Grande do Sul* –, os relatórios produzidos

anualmente pelos diretores do Seminário Evangélico de Formação de Professores, documentos selecionados e reproduzidos a partir da consulta feita pela autora aos arquivos da Igreja Evangélica na Alemanha e dados de entrevistas realizadas com ex-alunos do Seminário e com um pesquisador de História da Igreja de Confissão Luterana no Brasil. É um vasto material, que cobre décadas de atuação da Escola, da Igreja, das lideranças comunitárias e da imprensa teuto-brasileira, tida por muitos pesquisadores como “uma instituição fundamental nos processos de preservação e reformulação da cultura nas regiões de colonização alemã, no Brasil” (p. 29). É interessante como a autora mescla à leitura das fontes locais o exame de materiais produzidos na Alemanha: “antigos documentos, que regulavam, ordenavam, dirigiam aqueles que vinham para o Brasil e que aqui passariam a viver” (Louro, 2000, p. 8).

O que a autora realiza, efetivamente, é uma leitura minuciosa e uma análise primorosa e instigante das fontes consultadas, apresentando-as num texto bem construído, em que se vão esboçando os temas através dos quais ela passa a construir esta história de constituição das identidades de professores e professoras marcadas por interesses e projetos políticos, uma *história do presente*, no dizer de Michel Foucault, em que a história é vista como um campo que produz e modifica fatos e acontecimentos, um saber sobre as lutas mas ao mesmo tempo marcado, constituído e atravessado por elas. Mas, também, um saber em que o historiador ou a historiadora não teme exibir a sua perspectiva: “um olhar que sabe tanto de onde olha quanto o que olha” (Foucault, 1993, p. 30).

Ao realizar o estudo deste projeto cultural, de constituição de uma cultura teuto-brasileira-evangélica e, nela, de identidades docentes, Dagmar vai nos apontando também para as modulações discursivas que se entrecruzam nestes processos para, por exemplo, forjar nos grupos de imigrantes a idéia de uma nacionalidade alemã que se concilie com uma cidadania brasileira. A autora discute com extrema argúcia como, na constituição dos processos identitários de teuto-brasileiro-evangélicos, se entrecruzam significados de etnia, etnicidade, nação, cidadania, dedicação ao trabalho, língua materna (a alemã) e religião (a protestante de confissão luterana). O que ela nos mostra é que as noções de homogeneidade interna desses grupos de imigrantes e das características culturais essenciais e fixas que marcariam a todos os seus integrantes foram sendo construídas ao longo do tempo e estiveram associadas a projetos políticos, religiosos, educacionais, econômicos e nacionalistas,

Uma introdução e três grandes capítulos constituem o corpo deste livro: 1. “Desfazendo bagagens culturais – representações em torno de uma cultura teuto-brasileira-evangélica”; 2. “Escola e docência – a arquitetura de um regime de representação cultural e 3. Uma identidade docente entre a tradição e a tradução cultural”.

Na Introdução, a autora situa o seu estudo, indicando, inicialmente, que tipos de problematização a instigaram a empreendê-lo e descreve como se aproxima de seu objeto de pesquisa, num mesmo movimento em que o vai engen-

drando. Os campos teóricos que sustentam suas análises são apresentados a seguir e é de se ressaltar o modo como vai justificando suas escolhas por tais campos e as possibilidades que estes abrem à compreensão de como se constituem os regimes de representação dos diferentes grupos culturais e sociais e de como operam os mecanismos, as estratégias e as políticas de formação de identidades. Ao dizer dos dilemas e das marcas do processo de investigação, a autora trata de nos apontar o desafio que constitui fazer pesquisa numa perspectiva “desancorada” em que não existem garantias de um porto seguro no qual “amarrar” a perspectiva de análise. Isso, no entanto, não corresponde a um “vale tudo” teórico-metodológico, pois o rigor e a coerência das escolhas que constroem essa abordagem teórico-metodológica é que garantem, neste trabalho, o equilíbrio e a sofisticação analítica. A autora afirma também o caráter assumidamente *interessado* tanto da investigação quanto do/a pesquisador/a. O que fica ressaltado é que as pesquisas desta natureza exigem daqueles/as que investigam “não só incessante renovação e autocrítica, mas também abertura epistemológica” (p. 28). Dagmar nos desafia a percorrer os caminhos que trilhou, a perceber os sinais que encontrou e os significados que a eles atribuiu. E esta é uma das qualidades do seu texto: o engenho com que ela vai nos conduzindo pelas sendas da investigação. A abordagem teórico-metodológica que ela inventa vai nos apresentando o seu objeto em toda a sua complexidade e, nesse movimento, vai nos revelando também as “ferramentas” que usa com propriedade para ir destrinchando as tramas que o constituem. Como diz Louro, na apresentação do livro:

(...) não nos deparamos com a descrição de determinados processos ou práticas sociais tratados como “dados” levantados nas fontes pesquisadas, para, a seguir, sermos confrontados com uma série de conceitos ou teorizações eventualmente pertinentes e “aplicáveis”; em vez disso, a análise das instituições que produziram a docência teuto-brasileiro-evangélica é inteiramente construída “por dentro” da teoria, com conceitos dando corpo e densidade ao material examinado (p. 9).

É interessante ressaltar que esta forma de escrita do texto já vai nos sendo apresentada desde o início da obra o que nos desafia a dar seqüência à leitura e a atender ao convite que nos faz a autora.

O primeiro capítulo denominado “Desfazendo bagagens culturais – representações em torno de uma cultura teuto-brasileira-evangélica” é aquele que abre a discussão em torno de conceitos tais como cultura, representações culturais e produção de identidades culturais e de seus entrecruzamentos, conceitos-chave para o trabalho de pesquisa. Nele são delimitados os contornos da investigação, ao mostrar a anatomia dos processos de constituição de identidades culturais, ao discutir a centralidade do poder na produção da cultura e ao apontar para o caráter construído daquilo que tomamos como herança cultu-

ral. Também se analisa, neste capítulo, a importância, para a teorização pós-estruturalista, de uma compreensão da linguagem não só como instituidora de sentidos mas, também, como produtora do que tomamos como realidade. Neste segmento do texto, a autora discute o conceito de *desconstrução* de Derrida e mostra a produtividade de problematizar e historicizar oposições binárias e a noção essencializada dos pólos que constituem estas relações. As noções de discurso e de formações discursivas, na ótica de Michel Foucault, são também examinadas, indicando que os discursos “formam sistematicamente os objetos de que falam”, implicados tanto na constituição dos sujeitos como do “real”.

Penso que um ponto extremamente interessante da produção empreendida pela autora se encontra neste primeiro capítulo, quando ela vai trabalhando com os marcadores culturais que elegeu para discutir a constituição das representações culturais acerca da cultura teuto-brasileira-evangélica no Rio Grande do Sul: raça/etnia, nacionalidade, religião, gênero e classe. Nesta parte do texto, vão sendo rigorosamente elaboradas as argumentações para dar conta de temas como as relações entre: cultura e raça, cultura e nação e cultura e gênero. Também ali a autora vai apontando, com o recurso da apresentação do material empírico, como se constituem discursivamente as marcas das identidades culturais dos sujeitos imigrantes. Os mecanismos de diferenciação, de delimitação de fronteiras, as estratégias de silenciamento e de hierarquização vão sendo minuciosamente apontados para nós, indicando como as múltiplas *posições de sujeito* vão construindo um sentido de pertencimento social e como a escola está produtivamente implicada neste processo.

O segundo capítulo, “Escola e docência – a arquitetura de um regime de representação cultural”, se aplica em delimitar e discutir quais e de que modo certas especificidades históricas, sociais e culturais se combinaram nas representações de escola elementar e de docência no âmbito cultural que o estudo abrange.

O tema da representação abre as discussões neste capítulo. Nele, se discute o caráter inventado das “verdades” e o fato de que nunca lidamos com a realidade como ela é “verdadeiramente” mas com *representações* da realidade que “não são apenas múltiplas, mas particulares e interessadas, convergentes ou divergentes...” (p. 110) e que assumem, em alguns casos, uma maior autoridade, não apenas transformando-se em senso comum, mas tornando invisíveis as relações de poder que estiveram na base de sua constituição. As representações de escola e docência e as identidades de professor e professora por elas instituídas constituem, portanto, os pontos focais das discussões empreendidas nesse segmento do livro. Ali se discute, por exemplo, como se acionava a idéia de “tradição” de forma a garantir a adesão necessária para que escolas fossem criadas e mantidas e freqüentadas, nas comunidades de imigrantes. Também ali aparecem minuciosamente examinados os modos pelos quais as escolas vão-se constituindo como espaços de produção de sujeitos culturais de um certo tipo, funcionando como elemento de diferenciação interna e externa do grupo.

Deste capítulo fazem ainda parte duas discussões fundamentais para o projeto empreendido pela autora: uma que analisa a escola elementar como *locus* e instrumento de produção de identidades e diferenças culturais e outra, que debate a docência como ofício e como projeto de tradução cultural. Ao fazer uma reconstituição do processo de implantação da escolarização na Alemanha e nela das marcadas influências das Igrejas Protestante e Católica, Dagmar aponta para o fato de que apenas no século XIX ocorre, naquele país, o fortalecimento da escolarização destinada às camadas populares e que esta esteve enredada “numa complexa e difusa rede de interesses religiosos, políticos, econômicos, nacionalistas e corporativos que se articularam e se confrontaram de modo diverso, enquanto ocorria a emigração para o Brasil” (p. 120). Dedicando-se ao exame dos projetos de escolarização levados a efeito nas regiões de imigração alemã no Rio Grande do Sul, o texto identifica não só as extremas dificuldades que estes enfrentam mas também uma multiplicidade de concepções sobre a escolarização entre os colonos e uma heterogeneidade na relação destes com a instituição escolar. É neste momento que ocorre a discussão sobre o processo de hibridização cultural, conforme o concebe Stuart Hall, e de como a escola atua não só para harmonizar a nacionalidade alemã com a cidadania brasileira mas também, segundo a autora, “para produzir uma *nova* cultura, que desse conta de englobar o jeito de viver a vida nas regiões coloniais” (p. 128). O que está presente nesse caso é um processo de tradução cultural, que resulta de um longo e complexo processo de negociação entre culturas que carrega marcas de embates e negociações. Tais embates e negociações envolvem múltiplas e conflitantes representações de escola, de ideário político e pedagógico, do papel das igrejas e do Estado alemão, dos currículos escolares, etc.

É inegável, a se aceitarem as análises da autora, que se esta escola teuto-brasileira e evangélica funcionou como *locus* de produção de identidades e diferenças culturais ela teve, também, a responsabilidade de produzir uma identidade docente específica. E, portanto, num campo em que se tecem a exaltação e a crítica às condições da docência na zona colonial, em que se exalta o valor da escolarização como um atributo natural da cultura, que se estabelecem “definições de docência e lugares sociais para professores e professoras” (p. 140). É neste campo, informado por estas representações em que se enfatiza a necessidade de formar professores para exercerem a docência nas “picadas”, no contexto de debates em que se demarcavam os traços que deveriam identificar os colonos como alemães e evangélicos, que a autora analisa a criação do Seminário Evangélico de Formação de Professores. Ela ali não apresenta apenas a trajetória do Seminário como instituição, mas destaca igualmente as influências da Igreja na sua organização e funcionamento. Passam pelo seu crivo desde a escolha e contratação do diretor como as obrigações que lhe são atribuídas e à sua esposa, mas também a composição do corpo docente, as

exigências do projeto curricular, o pequeno número de egressos até a sua transferência, em 1926, para São Leopoldo. Mas, sem dúvida o que constitui um ponto a ser destacado é o valor simbólico da instituição, enquanto projeto de tradução cultural e de investimento na preservação das especificidades culturais do grupo de imigrantes.

No terceiro capítulo, “Uma identidade docente entre a tradição e a tradução cultural”, a autora focaliza a sua análise de modo mais direto na identidade docente. Neste capítulo, ela busca localizar as marcas constitutivas dessa docência e os possíveis mecanismos e estratégias envolvidos com a sua produção, ao tempo em que ocorriam os debates sobre o Seminário Evangélico de Formação de Professores.

É a partir de uma pergunta feita por um diretor do Seminário: “Onde poderemos obter professores competentes?”, que se aprofunda a análise sobre os mecanismos e estratégias de poder envolvidos na produção de identidades docentes. Aqui, se descrevem com detalhes como este processo oscilou entre movimentos de *tradição* e *tradução* e a pesquisa revela como se deram os embates entre diversas instâncias e entre distintos discursos, representações e práticas na definição não só do professor¹ desejado mas também da formação que a ele deveria ser dispensada. Aqui a autora discute também as disputas de poder que se estabelecem em torno da escola elementar, entre Igreja Evangélica e Estado Brasileiro, e o papel de uma imprensa teuto-brasileira na articulação das ênfases que deveriam ser imprimidas à formação docente;

O “ser professor” envolvia e expressava, aqui uma articulação conflituosa e singular de muitas representações que produziam e acionavam memórias, narrativas, símbolos, saberes, práticas, crenças, e imagens que permitiam forjar uma suposta unidade do grupo em torno de uma identidade cultural marcada por representações vigentes de raça, nação, religião, classe e gênero e que foi definida, justamente, como sendo o colono teuto-brasileiro-evangélico (p. 174).

A última seção do livro está voltada para a discussão de um estranhamento da autora, no exame dos documentos pesquisados: por que só homens cursavam o Seminário, ainda na segunda década do século XX, quando o processo de feminização do magistério primário já se encontrava em andamento desde meados do século dezenove? Nesta seção, a autora faz uma articulação das perspectivas históricas com as análises de gênero, mesclando-as ainda com uma análise de classe. Isso nos permite entender não só como as posições de homens e mulheres eram representadas em contextos culturais como o alemão e o colonial mas também como isso era visto no âmbito das igrejas Protestante e Católica. Através destas finas análises, é possível compreender a marca masculina dessas identidades docentes “como sendo um efeito do poder das representações culturais em que gênero, religião e nacionalidade se articularam de

um modo particular” (p. 198). Dagmar se dedica ainda a analisar como se dão os deslocamentos que abrem um espaço para que as moças das famílias teuto-brasileiro evangélicas possam se formar no magistério. Mas isso se dá numa perspectiva que não envolve necessariamente o exercício posterior da docência, constituindo uma alternativa para dar conta da aspiração de mobilidade social das famílias de pastores e professores, mais especialmente, de uma melhor preparação escolar para as mulheres e para um passageiro exercício profissional, até o casamento. O que a autora destaca é o modo de operar das contingências e interesses locais neste processo, enfatizando que são os movimentos, as difusas relações de força, a instabilidade, o conflito que estão implicados nos processos de transformação social. Como disse Foucault (citado por Ewald, 1993, p. 47): “As forças que estão em jogo na história não obedecem nem a um destino, nem a uma mecânica, mas, na verdade, ao acaso da luta”.

Encerram as análises de Dagmar os conflitos entre um processo de nacionalização que se tornava hegemônico (o brasileiro) e as marcas de uma germanidade protestante que até então haviam sido imprimidas às identidades docentes. Como estes conflitos se expressam nas formações discursivas e são significados pelos grupos envolvidos, que efeitos eles têm na reconfiguração do que é representado como exercício da docência e como nestas representações ecoam os discursos nacionalistas, constitui a discussão que encerra este livro.

Mesmo tendo a certeza de que esta resenha não faz jus à multiplicidade de temáticas, à riqueza analítica e à forma instigante e perspicaz como a autora vai construindo seus raciocínios, espero que ela seja um convite à leitura e à discussão deste livro da Dagmar que nos desafia, já desde a sua capa, a percebermos o quanto de tradução compõe também as nossas identidades. Mas não se pense que a leitura do livro interesse apenas àqueles/as envolvidos com a temática da imigração alemã; ele é, certamente, recomendado para todos os que desejem se aprofundar nas discussões sobre representações e identidades culturais.

Nota

1. Utilizo aqui a formulação no masculino pois, como enfatiza a autora, inicialmente apenas homens eram aceitos no Seminário.

Referências Bibliográficas

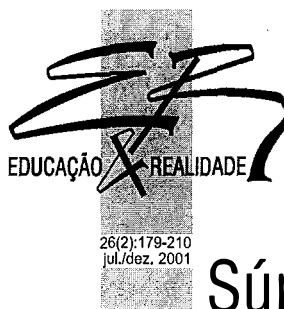
- EWALD, François. *Foucault, a norma e o direito*. Lisboa: Veja, 1993.
- FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a Genealogia e a História. In: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

LOURO, Guacira, L. Apresentação. In: Meyer, Dagmar E. Estermann. *Identidades Traduzidas: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Leopoldo: Editora Sinodal, 2000.

Maria Isabel Edelweiss Bujes é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil, ULBRA.

Endereço pra correspondência:

E-mail: mibujes@terra.com.br



Súmulas de dissertações e teses PPGEDU/UFRGS

Epistemologia Genética e pesquisa docente: estudo das ações no contexto escolar

Darli Collares

Nível: Mestrado

Defesa: julho/01

Orientador: Fernando Becker

Linha de Pesquisa: O Sujeito da Educação: Conhecimento, Linguagem e Contextos

Palavras-chave: Epistemologia Genética, sala de aula, ação docente, construção do conhecimento, pesquisa docente, Paulo Freire.

RESUMO:

O estudo das ações no contexto escolar, apresentado na presente Tese de Doutorado, foi realizado tendo como suporte teórico a Epistemologia Genética e desencadeado pela investigação do significado das ações docentes numa abordagem construtivista. Destacando a complementaridade da teoria piagetiana em relação à teoria de Paulo Freire, na pesquisa empreendida, este estudo deixa evidente a atualidade e relevância da Epistemologia Genética à transformação do fazer escolar. Nele são apresentadas situações didáticas efetivamente vivenciadas pela autora, no convívio diário e contínuo com seus alunos, na quarta série, e realizadas análises teóricas com o objetivo de demonstrar como, sob o enfoque construtivista e a adoção do método clínico, adaptado à coletividade da sala de aula, podem ocorrer o planejamento contínuo, as intervenções e investigações docentes. A sala de aula, vista como contexto de relações, é o espaço no qual a interdependência das ações vai definindo a história dos grupos, na cotidianidade de suas interações, tecendo, assim, a construção do conhecimento.

Abordagem e perspectivas atuais do ensino superior agrícola no Brasil: uma investigação na UFRGS e na UCDAVIS

Cleimon Eduardo do Amaral Dias

Nível: Doutorado

Defesa: julho/01

Orientadora: Arabela campos Oliven

Linha de Pesquisa: Universidade: Teoria e Prática

Palavras-chave: ensino superior, agronomia, ciências agrícolas.

RESUMO:

Este estudo analisa o Ensino Superior Agrícola Brasileiro – ESAB, como “campo” conforme (Bourdieu, 1983a), diante do cenário do mundo cambiante em que vivemos, com os seguintes objetivos: (i) resgatar parte da história, destacando dois momentos de inflexão vividos pelo ESAB: o primeiro a partir da década de 1960, quando, dentro do projeto urbano-industrialista, foram lançadas as bases do conhecimento e das estruturas acadêmicas (ainda hegemônicas) para a “modernização da agricultura”. O segundo na virada do século XX, quando existe uma multiplicidade de propostas e não há mais um modelo a ser copiado; (ii) sugerir alguns dos caminhos possíveis e suas implicações para as instituições do ESAB, que pretendam encontrar novo sentido social no seu trabalho; (iii) analisar a influência das Universidades norte-americanas no ESAB, tendo em vista sua importância no período de 60 e como essa influência se manifesta no segundo momento. Um *college* norte-americano (*College of Agricultural and Environmental Science da University of California – Davis*) e uma faculdade brasileira (Faculdade de Agronomia da UFRGS) foram escolhidos, como centros de formação e de pesquisa importantes e com participação destacada nos intercâmbios bilaterais. Essas instituições servem como testemunhas exemplares da dinâmica geral. Em ambas foram realizadas investigações e foram ouvidos atores destacados (professores-pesquisadores), através de questionários e entrevistas ao vivo. Nas duas universidades os professores mostraram-se conscientes sobre as mudanças em curso, mas na UFRGS parece que o debate está menos desenvolvido. Diante das tendências que se apresentam, a Agricultura Sustentável e a Biotecnologia foram eleitas como pólos aglutinadores de diferentes projetos em disputa no início do milênio. O estudo conclui que ou as escolas de agronomia se modificam ou não se justificam e também que, as mudanças podem ou não se vincular à busca de uma ruptura paradigmática (Santos, 1997). Conclui ainda, que seria importante cada instituição explicitar sua proposta, mesmo que esta seja de convivência entre os diferentes projetos. Finalmente opina que, Agricultura Sustentável parece ser estrategicamente mais interessante; tendo em vista ser mais adequada à realidade social e ambiental do Brasil.

A arte e a educação na escola: os caminhos da apreciação estética dos jovens e adultos

Cléa Penteado

Nível: Mestrado

Defesa: julho/01

Orientador: Fernando Becker

Linha de Pesquisa: O Sujeito da Educação: Conhecimento, Linguagem e Contextos

Palavras-chave: arte, educação, apreciação estética, educação de jovens e adultos.

RESUMO:

Esta dissertação apresenta um estudo da apreciação estética de jovens e adultos que se encontram na escola com a intenção de concluir seus estudos no Ensino Fundamental. Buscamos revelar o que pensam, o que mexe com sua sensibilidade, enfim, como vêem o mundo. Para isso, fazemos uma breve recapitulação da história do ensino de arte no Brasil, e um apanhado histórico do sentido do termo estética, como forma de situar nosso trabalho. Incluímos também uma reflexão que envolve não só a estética e a arte, mas também a educadora e suas construções, relacionadas a suas vivências, processos de formação, e o papel da educação estética na escola. Constitui-se assim uma dialética que envolve a realidade pesquisada, a pesquisadora e as teorias que dão sustentação ao trabalho. Os referenciais teóricos da construção do conhecimento de Piaget permeiam o texto, aliados a uma concepção socializadora da arte, no sentido de entender e afirmar os processos criativos como possíveis de serem desenvolvidos por todos os homens e mulheres. A apreciação estética dos jovens e adultos mostra-se, através da escolha de imagens, que, quando analisadas, nos surpreendem, pois nos revelam um olhar voltado à realidade e uma apreciação sensível, humana e profundamente ética, uma realidade diferente das hipóteses que tínhamos ao iniciar este trabalho.

Alfabetização e conhecimento lógico-matemático

Gabriela Medeiros Nogueira

Nível: Mestrado

Defesa: julho/01

Orientadora: Margareth Schäffer

Linha de Pesquisa: Sujeito da Educação: Conhecimento, Linguagem e Contextos

Palavras-chave: alfabetização, conhecimento lógico-matemático, ensino, aprendizagem, sujeito

RESUMO:

A dissertação busca discutir possíveis filiações entre alfabetização e conhecimento lógico-matemático. A partir de uma concepção de aprendizagem interacionista, com um referencial teórico piagetiano buscou-se construir a noção de sujeito, trabalhando especificamente com alunos de primeira série do ensino fundamental. Foram realiza-

das observações em salas de aula de escolas públicas e testes com três alunos de cada sala, assim como entrevistas com as professoras. A pesquisa destaca a importância do trabalho de reflexão do professor sobre sua prática, desenvolvido a partir de um referencial teórico consistente.

Professor: autor de sua profissão

José Francisco Flores

Nível: Mestrado

Defesa: julho/01

Orientadora: Merion Campos Bordas

Linha de Pesquisa: Universidade: Teoria e Prática

Palavras-chave: formação de professores, conhecimento, currículo, ação dialógica, instituição educacional.

RESUMO:

O presente trabalho visa buscar caminhos que possam auxiliar o professor a sentir-se participante na construção de sua profissão. Também constitui-se como exercício de reflexão sobre a prática docente. Pretende, portanto, ser elemento motivador para que outros colegas promovam momentos de avaliação de seu próprio trabalho na busca de maior clareza quanto à identidade profissional. Para tanto, busquei apoiar-me em autores como Paulo Freire (ação dialógica), Habermas (ação comunicativa), além de outros como Bernard Charlot, Pérez Gómez, Sacristán, Boaventura de Souza Santos. No desenvolvimento desta dissertação fui tomando consciência do que muitos autores têm insistido: a aprendizagem encontra seus aspectos mais importantes em elementos que não aparecem nas estruturas curriculares nem nos planejamentos de aula. Portanto, os professores deverão estar atentos para os aspectos intrínsecos da relação ensinar-aprender já que não podem ser completamente previstos. A superação de um ensino estruturado numa atuação profissional de caráter meramente técnico, passa pela compreensão de que é necessária postura crítico-reflexiva voltada para a busca de soluções não convencionais e pré-estabelecidas. Isto requer investigação contínua de sua própria prática profissional.

A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental

Dóris Pires Vargas Bolzan

Nível: Doutorado

Defesa: agosto/2001

Orientadora: Silvia Maria Aguiar Isaía

Palavras-chave: Construção do conhecimento, professor – ensino fundamental, conhecimento pedagógico compartilhado.

RESUMO:

O cerne desta investigação diz respeito à construção do conhecimento pedagógico compartilhado através de narrativas de professoras. Assim, é fundamental compreender o papel do professor, seus pensamentos e decisões, suas teorias e suas crenças, buscando identificar estes processos. Desse modo, nos propusemos fazer um estudo sociocultural, considerando que uma abordagem dessa natureza implica a compreensão do processo de transformação no qual os participantes da investigação estão envolvidos, levando em conta suas idiossincrasias e diferenças. O foco é compreender como se constitui a rede de interações e de mediações na elaboração do conhecimento pedagógico compartilhado de ensinantes/aprendentes, a partir da análise das narrativas/atividade discursiva das professoras e pesquisadora durante as reuniões pedagógicas. Justifica-se, assim, a escolha de uma abordagem de estudo sociocultural, de cunho narrativo, por se tratar de um tipo de estudo qualitativo que comporta uma análise centrada nos processos de construção coletiva, envolvendo o conjunto das entrevistas e reuniões pedagógicas realizadas. Os processos ocorridos em sala de aula foram discutidos, permitindo sua leitura a partir dos significados das atividades dos indivíduos, revelando a subjetividade/objetividade das relações sociais, tendo sua ênfase na singularidade dos fatos. A pesquisa implementada iniciou-se com a negociação entre as professoras e a investigadora, estabelecendo-se responsabilidades e ações durante a investigação, possibilitando que todas compartilhassem idéias e pontos de vista. Achados da pesquisa evidenciaram que: a) o processo de apropriação do conhecimento pedagógico foi sendo constituído na tessitura da rede de interações, a partir de narrativas das professoras envolvidas nessa construção compartilhada; b) a relação assimétrica entre as professoras e a pesquisadora representa uma relação formativa e colaboradora, na qual as participantes, mesmo partindo de diferentes pontos de vista, estabelecem, durante as discussões, posições intersubjetivas num contexto de negociação que tende à co-construção de “novos” sentidos e significados para as situações de ensino; c) a construção de conhecimento pedagógico compartilhado, através da atividade criadora, consiste na produção da novidade e ocorre a partir do processo de interação social; d) a linguagem torna possível organizar, interpretar e explicitar simbolicamente experiências, de maneira que significados e sentidos sejam construídos e reconstruídos, a partir de um diálogo interativo, ao mesmo tempo que a reflexão sobre idéias, opiniões, contradições e conflitos produz um “novo” conhecimento pedagógico; e) uma dupla transformação no cotidiano escolar ocorre, quando os sujeitos/professoras manifestam mudanças na sua compreensão e potencial de ação, colocando em uso os recursos construídos colaborativamente, transformando o saber em dizer e quando são capazes de modificar a situação, na qual utilizaram estes novos recursos, ou seja, transformar o dizer em saber-fazer – *realização da práxis*. Logo, quando a escola se torna, realmente, uma comunidade de questionamento, ela permite que seus participantes sintam-se reconhecidos e encorajados, não apenas a se apropriarem de suas conquistas, mas a transformá-las no presente e projetá-las para o futuro, assegurando a relevância de seus papéis e funções, para enfrentar as novas demandas pedagógicas.

Interações em sala de aula: um estudo da atividade discursiva de crianças em séries iniciais

Veriana de Fátima Rodrigues Colaço

Nível: Doutorado

Defesa: agosto/01

Orientador: Hugo Otto beyer

Linha de Pesquisa: Processos de Exclusão e Participação em Educação Especial

Palavras-chave: interação aluno-aluno – sala de aula, análise do discurso – aluno, ensino fundamental – séries iniciais.

RESUMO:

Esta tese investiga as interações entre pares de crianças no contexto de sala de aula, tomando como unidade de análise as atividades discursivas que acontecem nessas interações. O objetivo fundamental do estudo é compreender o papel mediador dos processos interacionais na construção compartilhada de conhecimento e sua contribuição para a aprendizagem. A proposição subjacente é de que as interações entre pares de crianças, e não apenas entre elas e o adulto, podem evidenciar a emergência de zona de desenvolvimento proximal a partir das mediações simbólicas presentes nas atividades conjuntas. Os fundamentos teóricos que embasam a pesquisa se sedimentam na teoria sócio-histórica de Lev Vygotsky, especialmente em seu pressuposto sobre o desenvolvimento humano entendido como processo histórico-social; em sua proposição de que a aprendizagem e o desenvolvimento são interdependentes e apresentam implicações recíprocas, daí derivando seu conceito de zona de desenvolvimento proximal; e em sua concepção sobre atividade mediada e o uso de signos como base para a formação das funções psicológicas superiores. A pesquisa também está fundamentada na abordagem dialógica da linguagem de Mikhail Bakhtin, referendada pelos seus conceitos de dialogia e polifonia. No quadro teórico geral, três conceitos formam os pilares categoriais deste estudo: o de atividade discursiva, compreendida como ação humana mediada pela linguagem; o de zona de desenvolvimento proximal, enquanto espaço simbólico de construção que emerge nas situações interacionais; e o de mediação semiótica, entendida como processo fundante das relações do sujeito com o outro e com seu ambiente sociocultural. A investigação empírica, de enfoque etnográfico, foi desenvolvida com quatro duplas de crianças de primeira e segunda séries do Ensino Fundamental de um colégio público federal da cidade de Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul, durante o ano letivo de 1999. Foram feitas observações de atividades discursivas das crianças, quando da realização conjunta de tarefas escolares propostas para toda a turma pelas professoras das respectivas séries. A análise dos processos discursivos revelou o potencial construtivo das interações das crianças no contexto de sala de aula, de modo que o intercâmbio entre os alunos se apresentou como situação geradora da emergência de zona de desenvolvimento proximal, promovendo processos de ensino/aprendizagem, tanto dos conteúdos curriculares como de modalidades comunicacionais e de negociação de papéis sociais, característicos desse ambiente cultural e institucional. Para tanto, mostrou-se fundamental a condução didática e orientação pedagógica do professor, facilitando e incentivando a produção coletiva, o com-

partilhar de papéis e uma postura que favoreça processos de ensino e aprendizagem mútuos.

www.identidadesmusicaisjuvenis.com.br.

Um estudo dos *chats* sobre música da Internet

Elisabete Maria Garbin

Nível: Doutorado

Defesa: agosto/2001

Orientadora: Rosa Maria Hessel Silveira

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Palavras-chave: Internet, *chats*, jovens, música, identidades, Estudos Culturais.

RESUMO:

O objetivo principal deste estudo é delinear aspectos da constituição de identidades musicais juvenis através da análise de *chats* sobre música da Internet, tentando caracterizar as inter-relações entre essa emergente cultura e tais identidades. Para tal, busquei estudar como jovens - encontrados arbitrariamente nos *chats* destinados à música – mostram, entendem, investem neste ou naquele gênero musical, como buscam imitar seus astros, como se mostram como “fazedores/as de música”, como se situam geograficamente num “tão longe tão perto” que se faz na Rede, e como emergem alguns traços de identidades de gênero, de etnia, na tentativa de entender a forma *como* tais gostos e disposições musicais contribuem para os processos de construção de suas identidades e quais são elas. O arcabouço teórico estruturou-se de várias matrizes, pelo fato da temática constituir-se numa espécie de tripé que reúne temas como Internet, Juventudes e Música, um terreno bastante novo no panorama acadêmico. Assim que Stuart Hall, Kathryn Woodward, Simon Frith, Néstor García Canclini, Norma Alicia Fatała, Mário Margulis e Marcelo Urresti, Roy Shuker, Hermano Vianna, Micael Herschmann, Douglas Kellner, entre outros/as, foram os principais autores/a trabalhados neste estudo. Quando à abordagem metodológica, levando em conta o fato de que os Estudos Culturais não têm uma metodologia distinta, e a constroem em relação ao objeto de estudo, no caso desse estudo não me interessei por buscar “causas” nas conversas virtuais sobre música entre os/as jovens, mas partir de suas conversas e mostrar como elas refletem e simultaneamente operam na construção das suas identidades. Os dados trabalhados foram 112 *chats* gravados durante os anos de 1999, 2000 até janeiro de 2001, da sala de Música, da sala MTV, e sala Papo-Cabeça do site “Variados” do portal UOL e da sala de Música do site “Cult” do portal TERRA. O capítulo I aborda a Internet como um fenômeno presente em nossas vidas urbanas, profissionais, sociais, afetivas, etc. e, em especial, nas vidas dos/as jovens. Discuto nele a legitimidade de se falar em “comunidades” ao se tratar de relações estabelecidas através da rede e discorro sobre *nicknames* e a linguagem internáutica, fornecendo ferramentas para o entendimento básico do que seja e como funciona um *chat* na Internet. No capítulo II, trago pistas para a discussão atual de juventude, rediscutindo diversas formas de concebê-la, abordando suas tribos, suas preferências musicais, seus desafios, retomando a questão das “culturas juvenis”. Discuto, ainda, a relação entre os conceitos de juventude, mer-

cado, transgressão e, em especial, o consumo de música. O capítulo III aborda especificamente os gêneros musicais citados nos *chats*, delineando a história do *rock* e suas principais divisões, focalizando sua ligação com a indústria cultural e com o seu propalado caráter de contestação; trago, ainda, breve nota sobre o “pagode” como gênero musical. No capítulo IV, discuto algumas questões relacionadas à mídia, trazendo alguma notícia sobre os estudos de comunicação e a maneira como a audiência tem sido concebida. Retomo as definições de tietagem e de idolatria, focalizando, especificamente, as questões de audiência de *rock*. No capítulo V, realizo a análise dos *chats*, alimentada com exemplos retirados de excertos, focalizando *nicknames* como marcadores de identidades, a cultura do *rock* e juventudes, a demarcação de fronteiras entre “nós” e os/as “outros/as”, mais especificamente em relação aos/as internautas roqueiros/as e pagodeiros/as, além de outros aspectos que apontam para outras possibilidades analíticas. Nas Considerações Finais, retomo alguns temas recorrentes nos diversos passos da análise, como desterritorialização e novas fronteiras, virtualidades e identidades, o discurso como espaço de representação e/ou criação de identidades, identidades juvenis e gênero, relação entre atividades de ócio, de lazer e identidades. De qualquer forma o estudo não esgota nenhum dos assuntos abordados, atuando principalmente como abertura para novos olhares sobre uma temática que só agora emerge como relevante no panorama dos Estudos Culturais em Educação.

A educação dos professores: reconstituindo as dimensões do trabalho do educador do Serviço de Educação de Jovens e Adultos de Porto Alegre

Anezia Viero

Nível: Mestrado

Defesa: agosto/01

Orientador: Augusto Nivaldo Silva Triviños

Linha de Pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação

Palavras-chave: professor, formação em serviço, Educação de Jovens e Adultos.

RESUMO:

Este trabalho tece uma análise da formação em exercício dos professores de Educação de Jovens e Adultos constituída no interior da proposta do SEJA de Porto Alegre e alimenta-se da perspectiva que fala de uma Educação de Jovens e Adultos desde o campo do direito social, com propostas de educação continuada. O aporte teórico-metodológico para este trabalho é produto de uma articulação entre elementos da análise de discurso da linha francesa e a noção de razão e emoção, diálogo e conflito, desenvolvida por um conjunto de teóricos. A ênfase é na EJA desde a perspectiva da Educação Popular e na formação de professores. Nessa perspectiva, a concepção de ideologia, política e cultura articula-se na argumentação acerca dos procedimentos pedagógicos do cotidiano da Educação de Jovens e Adultos desde um entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção que implica em problematizar uma interpretação linear no diálogo entre a proposta teórica do SEJA e sua consecução no interior de um univer-

so multifacetado de jovens e adultos. Ressalta-se, então, que o SEJA, ao ser habitado pela história, molda-se e adquire identidade enquanto ocorre de forma que o processo de formação e a ação do educador se mesclam, sobretudo porque os corpos dos educadores e educandos inscrevem uma história ao mesmo tempo que a modificam, talhando a sua medida.

“Semu genti” da SADI à SECOP: relação educação trabalho e formação humana com egressos de cursos profissionalizantes na Ilha Grande dos Marinheiros

Olga Vieira

Nível: Mestrado

Defesa: setembro/01

Orientador: Nilton Bueno Fischer

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas, Ações Coletivas e Estado

Palavras-chave: trabalho, educação, formação humana, inclusão social, representações sócio-culturais.

RESUMO:

Esta pesquisa tem como objetivo identificar as especificidades educativas da Formação Humana no interior da relação trabalho-educação, a natureza pedagógica das representações sócio-culturais produzidas pelos egressos da SECOP, analisar a relação trabalho-educação enquanto processo de formação humana constituinte de identidades sócio-culturais e as transformações ocorridas nas relações sociais a partir das trajetórias de vida dos egressos dos Cursos Profissionalizantes, da SECOP. A relação trabalho-educação se constitui no eixo de formação das identidades sócio-culturais dos egressos do Núcleo SADI e da SECOP – instâncias de formação profissionalizante – na Ilha Grande dos Marinheiros. Partindo deste pressuposto vou buscar a gênese dos conceitos de exclusão, cidadania, escola, trabalho e formação para o trabalho e a maneira como estes são representados pelos sujeitos no âmbito da pesquisa tendo como base as histórias vivenciadas no período – 1992-1997 –, em que atuei como educadora na Ilha. Estas histórias mapearam o contorno da pesquisa e subsidiaram a operacionalização da coleta de dados a partir da confecção das histórias de vida - metodologia da minha investigação - dos sujeitos pesquisados. As referências teóricas fundamentam-se no pensamento de Paulo Freire, Miguel Arroyo, Teilhard de Chardin, Leonardo Boff, Gaudêncio Frigotto, Henry Lefebvre, bem como em elementos da antropologia de Georges Balandier. As análises feitas dão conta do valor dos cursos como agregação de sentido de vida aos sujeitos da pesquisa e não somente ao campo profissional. Mostram, também, uma crise de escolha, em que se colocam os jovens das classes populares, entre o sobreviver e o estudar, anunciando, assim, uma dicotomia entre cabeça e mãos. Há uma pergunta de fundo, acompanhando o desenvolvimento dos cursos profissionalizantes: Porque a escola não faz o que se faz aqui, na SECOP ?

A produção de significados sobre a surdez e sobre os surdos: práticas discursivas em educação

Nídia Regina Limeira de Sá

Nível: Doutorado

Defesa: setembro/01

Orientador: Carlos Bernardo Skliar

Linha de Pesquisa: Processos de Exclusão e Participação em Educação Especial

Palavras-chave: educação de surdos, identidade, cultura, poder.

RESUMO:

O objetivo deste trabalho é apresentar análises quanto à produção de significados sobre a surdez e sobre os surdos, significados estes que vão se formando na dinâmica social influenciada por práticas discursivas. Em outras palavras: pretende discutir as assimetrias do poder entre ouvintes e surdos e analisar os efeitos das representações dos ouvintes sobre os surdos. Partindo de falas de professores de surdos, este trabalho faz uma discussão sobre os discursos e as práticas sócio-culturais em torno da alteridade e da diferença. Para tal, foi entrevistada quase a totalidade dos professores de surdos do Estado do Amazonas. Este trabalho apresenta novas dimensões epistemológicas, políticas e pedagógicas para a questão, com fundamento teórico nos Estudos Surdos e nos Estudos Culturais. A questão da surdez e dos surdos serve de base para uma análise aprofundada de questões sobre a educação, a cultura, o poder e as identidades. Neste trabalho, poderes, culturas, identidades, línguas e projetos educacionais são entendidos a partir da diferença e do seu reconhecimento político. Os resultados apontaram para retóricas que estão em voga, reivindicando o multiculturalismo e a tolerância, mas que, na verdade, firmam as tradicionais formas de nomear a alteridade. Conclui sobre a necessidade de incluir a análise da educação dos surdos dentro de um contexto teórico e discursivo mais apropriado à situação cultural, lingüística, comunitária e de identidades dos surdos e de redefinir os problemas que estão na base da educação dos surdos. Ao procurar entender como o poder opera sobre este grupo específico, pode-se entender muito a respeito de nós mesmos, enquanto membros constituidores da configuração social conflitiva na qual vivemos.

Reconstituição da força de trabalho para a reestruturação produtiva: qualificação, tecnologia e conhecimento tácitos dos trabalhadores

Moacir Fernando Viegas

Nível: Doutorado

Defesa: setembro/01

Orientador: Augusto Nivaldo Silva Triviños

Linha de Pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação

Palavras-chave: formação, Pedagogia, Escola Normal, profissão docente, racionalidades.

RESUMO:

Através da presente pesquisa investiguei os cursos supletivos que as empresas têm organizado na última década, individualmente ou em parceria com instituições de ensino, no sentido de adequar a formação de sua força de trabalho às novas necessidades do processo de produção advindas da reestruturação produtiva. A questão que me propus investigar foi a forma como atuam as práticas de ensino supletivo desenvolvidas pelas empresas para reconstituir a formação da força de trabalho para a reestruturação produtiva. Minha hipótese é que os cursos supletivos estruturados pelas empresas objetivam habilitar os trabalhadores a explicitar e difundir seus conhecimentos na produção, constituindo um compromisso permanente das capacidades intelectuais da classe trabalhadora com a mesma. Esse objetivo é atingido através das interações construídas entre os trabalhadores nas práticas educativas, que visam superar a formação fordista dos mesmos, habilitando-os a realizar trocas entre conhecimentos tácitos e formais. Para realizar a pesquisa, tomei como base 6 projetos desenvolvidos individualmente ou em parceria, sendo que 10 empresas foram investigadas mais diretamente, através de entrevistas com seus principais grupos sociais, observações das aulas e de questionários aplicados com 120 trabalhadores. Os projetos situam-se em diferentes regiões do estado do Rio Grande do Sul. Na parte inicial do trabalho, procuro apresentar as características gerais da produção no paradigma fordista, dando especial atenção ao processo de trabalho executado pela classe trabalhadora e às necessidades de formação daí decorrentes, cujo aspecto central estava ligado às habilidades manuais dos trabalhadores. A seguir, examino a passagem do fordismo para a reestruturação produtiva, novamente dando especial atenção às mudanças no processo de trabalho e à formação exigida à força de trabalho. Nesse ponto, enfoco a implementação das novas tecnologias organizacionais e informatizadas, que fazem com que a produção e a difusão permanente de informações passem a ser o aspecto central do processo produtivo, incidindo na necessidade de reconstituição da força de trabalho, que hoje se expressa na discussão das novas qualificações e das competências. Na análise dos dados, primeiro procedo a uma explanação dos aspectos gerais das práticas investigadas. Depois, exponho a forma como nelas são estruturados os cursos supletivos para realizar a reconstituição da força de trabalho. Posteriormente, apresento o que entendo ser duas contradições subjacentes à reconstituição da força de trabalho efetivada pelos cursos supletivos, do ponto de vista do capital e dos trabalhadores. Para o capital, a contradição está em que, ao mesmo tempo em que almeja recuperar para a produção as capacidades intelectuais dos trabalhadores, precisa manter o controle sobre as mesmas, para os desígnios da produtividade. No que diz respeito à prática dos trabalhadores, a reconstituição de sua capacidade de trabalho através dos cursos supletivos apresentará, se um lado, possibilidades de maior qualificação, de exercício da criatividade, de oportunidades de relacionamento com os colegas e de maior segurança em relação ao emprego e, de outro, a crescente pressão por produtividade e o aumento da desvalorização de sua força de trabalho.

A formação contínua de professores para o ensino fundamental regular noturno de jovens e adultos na escola: ações, tensões e contradições de uma política pública municipal

Nelton Luis Dresch

Nível: Mestrado

Defesa: outubro/01

Orientadora: Merion Campos Bordas

Linha de Pesquisa: Universidade: Teoria e Prática

Palavras-chave: educação de jovens e adultos, formação contínua de professores, pesquisa-ação, política pública educacional.

RESUMO:

A presente Dissertação conta uma breve história acerca do cotidiano de um programa de formação contínua de professores municipais, na periferia da Grande Porto Alegre, que iniciaram a lecionar no SEJA – Serviço de Educação de Jovens e Adultos – proposta político-pedagógica de Ensino Fundamental Regular de Jovens e Adultos. O pesquisador, aceito como participante reflexivo pelo grupo de professores de uma escola, desenvolveu uma modalidade de pesquisa-ação buscando contribuir na identificação e solução das situações-problemáticas que surgiram ao longo do referido programa de formação. A dissertação teoriza alguns saberes emergentes e vivenciados na pesquisa-em-campo : concepção de currículo, prática docente e política de formação contínua de professores para o Ensino Fundamental Regular de Jovens e Adultos; bem como, concepção de pesquisa educacional na escola. Durante o trabalho de campo, o pesquisador-em-ação assumiu um posicionamento político de “parceria crítica” com o grupo de professores frente aos conflitos políticos surgidos nas relações destes com a respectiva Secretaria de Educação, gerando , por sua vez, outros conflitos devidamente discutidos no texto. Em função desses conflitos e demais circunstâncias a pesquisa sofreu alterações no seu objeto inicial de estudo, bem como nos respectivos procedimentos específicos, seguindo, portanto, a flexibilidade metodológica inerente à pesquisa-ação. São propostos princípios político-pedagógicos para as políticas públicas de formação contínua de professores para o Ensino Fundamental Regular de Jovens e Adultos. No relato reflexivo dessa caminhada, o pesquisador encontrou seu próprio processo de aprendizagem, suas lacunas e limites de formação – vivência aproveitada em sua prática docente acadêmica.

Diretrizes da política de financiamento da educação básica brasileira – continuidades e inflexões no ordenamento constitucional-legal (1987-1996)

Nalú Farenzena

Nível: Doutorado

Defesa: outubro/01

Orientadora: Maria Beatriz Moreira Luce

Linha de Pesquisa: Políticas de Educação e Exclusão Social

Palavras-chave: financiamento da educação, educação básica – Brasil, Política Educacional – Brasil, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

RESUMO:

O estudo enfoca as diretrizes da política de financiamento da educação básica brasileira, propugnadas ou estabelecidas no ordenamento constitucional-legal, no período compreendido entre os anos de 1987 a 1996, buscando analisar seu movimento textual a partir da articulação com as bases que lhes dão funcionalidade. As diretrizes consideradas são: descentralização, regime de colaboração, responsabilização dos órgãos educacionais e controle público e social da gestão financeira, estabilidade relativa do volume de recursos disponíveis para a educação, hierarquização da alocação de recursos e objetivação de critérios para fixação e distribuição de recursos. Os momentos da produção legislativa analisados são a Assembleia Nacional Constituinte, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Emenda Constitucional N.º 14/96 e a Lei N.º 9.424/96, ao que se acrescenta o planejamento da Educação para Todos. O foco de análise recai sobre o teor de proposições e do produto, interpretando a configuração das competências e da colaboração entre as esferas de governo no financiamento da educação básica. Ao longo do período, e em cada fórum, o movimento textual operado nas disposições normativas incidentes sobre a política de financiamento da educação revela dissensos entre os sujeitos, marcadamente no referente à regulação das relações entre o público e o privado, entre a sociedade política e a sociedade civil e entre as esferas de governo no campo educacional. O embate entre “a liberdade de ensinar” e “uma filosofia democrática da educação” foi central na ANC. A longa gestação da LDB passou pela “conciliação aberta”, pelo “sonho demiúrgico” do senador Darcy Ribeiro e pela busca de constituição de um “novo consenso”, a partir do governo FHC. O Plano Decenal de Educação para Todos criou as expectativas de uma “revolução silenciosa” e “uma nova ética de gestão”. A Emenda 14/96 e a Lei N.º 9.424 inseriram-se na intenção do Executivo Federal de implantar uma “política esclarecida”, cujo eixo central, o FUNDEF, ou “fundo Robin Hood”, foi questionado pela possibilidade de implantação da “socialização da miséria” no que diz respeito à disponibilidade de recursos financeiros. Na década, foram assumindo maior relevância as deliberações e os conflitos em torno às competências e à colaboração entre as esferas de governo no financiamento da educação, interpondo-se, também, os referentes às relações entre a sociedade política e a sociedade civil na formulação da política educacional, sendo progressivamente

secundarizado o conflito entre o público e o privado. O que ficou contemplado, e o que foi excluído ou desconsiderado em cada fase, expressam, também, o campo de possibilidades permitido pela correlação de forças no contexto político mais geral do país e no Parlamento Federal. No final do intervalo, verifica-se que o ordenamento em foco foi enquadrado no programa reformista da administração pública, integrante da estratégia de ajuste estrutural, sendo, portanto, transversalizado por uma lógica pragmática na distribuição de encargos educacionais e dos recursos financeiros para a manutenção e desenvolvimento do ensino público.

A ação educativa com jovens e adultos: um estudo das significações do currículo no “lugar” sala de aula na experiência do SEJA – POA

Lúcia Leocádia Veiga Lima

Nível: Mestrado

Defesa: outubro/01

Orientadora: Jaqueline Moll

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas, Ações Coletivas e Estado

Palavras-chave: educação de jovens e adultos, sala de aula, currículo.

RESUMO:

A presente dissertação identifica e analisa na ação educativa com jovens e adultos algumas das significações do currículo no “lugar” sala de aula, do SEJA – POA (Serviço de Educação de Jovens e Adultos de Porto Alegre). A investigação envolveu duas turmas de Totalidades Iniciais do Instituto Psiquiátrico Forense, um dos lugares conveniados com o SEJA – POA na implantação da proposta curricular. Tendo como centro da análise a ação educativa, a investigação foi desenvolvida a partir de observações participantes do “lugar” sala de aula, de entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos da pesquisa, alunos/as e professoras, de coleta de material produzido e trabalhado em sala de aula, utilizando como pano de fundo para a análise das significações do currículo, o ideário do SEJA-POA. A pesquisa caracterizou-se por um olhar prolongado da sala de aula na interação com a realidade dos sujeitos da pesquisa, caminho de pesquisa facilitado pela atividade desempenhada junto ao SEJA – POA como apoiadora pedagógica deste local.

Literatura infantil: uma abordagem das qualidades sensíveis e inteligíveis da leitura imagética na escola

Neiva Senaide Petry Panozzo

Nível: Mestrado

Defesa: novembro/01

Orientadora: Analice Dutra Pillar

Linha de Pesquisa: O Sujeito da Educação: Conhecimento, Linguagem e Contextos

Palavras-chave: literatura infantil, imagem – leitura – representação, linguagem visual, semiótica.

RESUMO:

Esta dissertação discute a leitura de textos imagéticos a partir da perspectiva da educação e da semiótica visual, tratando das articulações e relações entre os elementos constitutivos da imagem em livros de literatura infantil sem texto verbal. A investigação busca revelar, na complexidade das relações existentes entre elementos estruturantes das imagens nos livros *O caminho do caracol* e *Cena de rua*, o sentido que se inscreve no texto e a possibilidade da sua leitura no meio escolar. As obras literárias para a infância veiculam a linguagem visual em junção com a verbal e propiciam experiências sensíveis e inteligíveis. A partir da teoria semiótica greimasiana, aplicando instrumentos de análise do percurso gerativo de sentido, a pesquisa demonstra que o texto imagético é estruturado por diferentes níveis de complexidade, impondo um modo de ler específico. A identificação, descrição, classificação, bem como as relações entre as categorias, nas suas dimensões cromática, eidética e topológica, levam à constatação que as qualidades plásticas da imagem organizam sistemas de linguagem, reunindo solidariamente o plano da expressão e do conteúdo, criam estruturas e geram efeitos de sentido. A imagem, então, constitui-se como objeto de significação e a ilustração presente no livro de literatura infantil, ao ser tratada como texto *lisível*, torna-se objeto de leitura. A complexidade desse tipo de texto aponta a necessidade da formação específica de professores para explorar a leitura escolar das linguagens visuais.

Do multiculturalismo à educação intercultural: estudo dos processos identitários de jovens da escola pública na região metropolitana de Porto Alegre

Gilberto Ferreira da Silva

Nível: Doutorado

Defesa: novembro/01

Orientador: Nilton Bueno Fischer

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas, Ações Coletivas e Estado

Palavras-chave: interculturalidade, multiculturalismo, racismo, jovens, educação popular.

RESUMO:

Esta tese tem como objeto de estudo as inter-relações entre educação, multiculturalismo e interculturalismo, a partir do desenvolvimento de uma investigação empírica, de caráter metodológico quantitativo e qualitativo, sobre a presença e dinamização de processos identitários e de práticas culturais entre alunos e professores no contexto do ensino médio de seis escolas públicas estaduais da Região Metropolitana de Porto Alegre. Na análise, são contemplados aspectos como identidades nacionais e regionais (locais), diferença e diversidade, e racismo e discriminação. O referencial teórico tem como ponto de partida e o resgate da trajetória da constituição dos Estados Nacionais como processo histórico, localizando a exclusão das diferentes manifestações culturais, passando pela configuração da sociedade tecnológica e pelo redimensionamento da sociedade multicultural. Como convergência dessa discussão a de interculturalidade, como um conceito potencializador da compreensão dos processos híbridos de constituição de identidade e de expressões culturais, revigorados, principalmente, a partir da intensificação dos contatos entre culturas possibilitados pelas inovações tecnológicas no campo da comunicação e da informação, nas últimas décadas. Na perspectiva desse quadro teórico, os resultados da pesquisa apontam para uma releitura das práticas culturais cotidianas vivenciadas em bairros populares de centros urbanos, pela ótica dos processos híbridos, constituição de identidade. No campo pedagógico, observam-se as ausências das inter-relações entre as expressões culturais vividas pelos estudantes e as práticas educacionais, as formas de racismo e discriminação como atitudes “invisíveis”, e os processos híbridos de cruzamento culturais como realidades. A perspectiva da interculturalidade é apontada como um suposto teórico/prático viável para se conceder a educação que reconhece e potencializa a diversidade cultural nessas inter-relações.

Uma história em cena: construindo a identidade de seus atores – o curso de Ciências Domésticas da UFPel (1960-1997)

Tânia Elisa Morales Garcia

Nível: Doutorado

Defesa: novembro/01

Orientadora: Maria Helena Câmara Bastos

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Ações Coletivas e estado

Palavras-chave: economia doméstica, educação feminina, identidade profissional.

RESUMO:

O estudo aborda a história do Curso de Ciências Domésticas da Universidade Federal de Pelotas, entre o período de 1960 a 1997, analisa a identidade institucional desse curso, bem como a identidade profissional de seus egressos. Para alcançar os objetivos propostos, escolhemos duas linhas metodológicas: a primeira consiste em pesquisa bibliográfica em diversas fontes – materiais de divulgação do curso; matérias publicadas em jornais da cidade de Pelotas e de Porto Alegre; documentos oficiais como projetos, pareceres referentes ao Curso e à Universidade; currículos do curso; anais de congressos e de encontros de profissionais da área. A segunda linha consiste na busca de informação a partir de pessoas-fonte, através de depoimentos escritos e entrevistas com egressos, professores e ex-diretores do curso. Na introdução situo o objeto da pesquisa e ao mesmo tempo apresento o referencial teórico-metodológico que nortearam o trabalho. No capítulo 1, analiso a história do curso de Economia Doméstica, articulada com a história da Universidade Federal de Pelotas e informações sobre a profissão de Economia Doméstica. No capítulo 2 mostro quem são os atores – os egressos, professores e diretores – que fizeram parte da história do curso, abordando sua trajetória profissional. No capítulo 3 são apresentados os discursos produzidos a partir de três origens: os materiais de divulgação utilizados pelo curso, documentos resultantes das discussões realizadas nos congressos e encontros profissionais, em âmbito nacional e local, e, finalmente, os currículos que fizeram parte do curso. No capítulo 4 analiso os discursos dos atores como forma de construção da identidade institucional e profissional, a partir das entrevistas e dos depoimentos escritos, abordando vários aspectos do curso, como: definição profissional, expectativas quando do ingresso e do término do curso, nome do curso, o enfoque dado nas aulas, dados que nos possibilitaram analisar a concepção que tinham do curso e de si mesmo como profissionais. O estudo conclui que não existe uma só identidade, mas sim identidades múltiplas que foram se moldando com o passar do tempo e como resultado de influências sofridas por fatores internos da profissão – currículos dos cursos, discussão em encontros profissionais, e fatores externos – posição do curso dentro da própria universidade, mercado de trabalho e da realidade social. As concepções profissionais são parciais, cada área da Economia Doméstica confere uma identidade profissional, o que provoca a dificuldade de percebermos uma idéia do profissional de ED como um todo. O próprio curso tem identidade institucional plural, na medida que era estruturado em diferentes departa-

mentos – Ciência dos Alimentos, Habitação, Vestuário e Têxteis, Administração do Lar – cada um deles com uma característica própria, dependendo da área de conhecimento que estava ligado. Cada um se constitui em uma unidade isolada com suas disciplinas, pesquisas, professores. Era muito tênue a ligação entre eles, se resumindo muitas vezes a uma relação administrativa, por fazerem parte de uma mesma unidade acadêmica, havendo pouca vinculação quanto a conteúdo e espaço profissional.

Infância e maquinarias

Maria Isabel Edelweiss Bujes

Nível: Doutorado

Defesa: novembro/01

Orientador: Alfredo Veiga-Neto

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais e Educação

Palavras-chave: infância e poder, currículo, educação infantil.

RESUMO:

Esta Tese se insere no terreno das discussões que pretendem examinar as relações entre infância e poder. Tomando como seu foco principal o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN), ela pretende apontar para as formas como operam os dispositivos de governo da infância, a partir da racionalidade governamental moderna. A investigação, de inspiração foucaultiana, propõe-se a destacar também como os aparatos de verdade sobre a infância, com seus sistemas de enunciados verdadeiros, são produzidos no interior das relações pedagógicas. Na primeira parte, faço uma releitura do processo de constituição da infância, como parte do amplo processo civilizatório da Modernidade, destacando dois conjuntos estratégicos, intimamente relacionados, o da pedagogização e o da governamentalização deste segmento da população. A noção de governamentalização é o elo que une a primeira à segunda parte do estudo, indicando os liames, os nexos, as relações recíprocas entre as racionalidades políticas e as tecnologias de poder, entre variedades de razão política e as maquinarias de constituição das subjetividades infantis. Na segunda parte do estudo, realizo uma analítica de governo da infância, a partir das proposições presentes no documento que examino. Destaco, neste exame, os modos de operar daquilo que Michel Foucault denominou de técnicas disciplinares, tecnologias da experiência de si e biopolítica. Associado às tecnologias políticas e às racionalidades de governo, destaco, também, o RCN como um dispositivo de produção da verdade, cuja finalidade é a organização, a disseminação e o controle do saber que circula nas instituições de Educação Infantil. Analiso, ao final, como a captura da infância esteve associada aos projetos políticos do liberalismo moderno, em suas diferentes feições, e como isso tem efeitos sobre a maquinaria institucional que funciona para produzir as subjetividades infantis.

Lógicas subjacentes à formação do professor para a escolaridade inicial

Arnaldo Nogaro

Nível: Doutorado

Defesa: novembro/01

Orientadora: Merion Campos Bordas

Linha de Pesquisa: Universidade: Teoria e Prática

Palavras-chave: formação, Pedagogia, Escola Normal, profissão docente, racionalidades.

RESUMO:

A tese tem origem na experiência profissional do pesquisador enquanto docente formador de professores. É o resultado do trabalho de pesquisa desenvolvido junto a instituições educacionais de nível médio e superior, situadas na Região do Alto Uruguai gaúcho, que atuam na formação de professores para a escolaridade inicial ou, hoje, anos iniciais do ensino fundamental. Parte-se do entendimento de que os processos educacionais institucionalizados correspondem sempre a determinações sócio-políticas hegemônicas, da compreensão das racionalidades orientadoras da formação de professores inseridas no contexto histórico mais amplo que caracterizou a sociedade brasileira ao longo dos últimos cinquenta anos do século XX. Assim, no quadro de uma contextualização sócio-geográfica da Região, foram coletados e analisados, a partir de entrevistas, reportagens e artigos de jornais e documentos oficiais, dados significativos sobre a história e a atuação dessas escolas, tendo como pano de fundo a situação das Escolas Normais do Rio Grande do Sul e do Brasil no mesmo período investigado. A pesquisa, de caráter exploratório, teve como foco principal a análise das racionalidades/lógicas que têm presidido a formação de professores nas instituições envolvidas, sem, contudo, ter havido perda da dimensão global mais ampla em que se desenvolvem tais processos. O estudo foi conduzido em duas perspectivas: a histórica, que procura resgatar a trajetória das escolas de formação de professores naquela Região, entre sua criação e os anos noventa. As evidências recolhidas através de depoimentos dos pioneiros e da análise de documentos legais e artigos jornalísticos permitiram identificar o predomínio de racionalidade técnico-instrumental tanto nas concepções de educação, escola, identidade do professor, organização curricular quanto nas práticas de ensino e nas próprias condições de trabalho dos professores, assim como a forte presença de um ideário “moralizante” quanto ao papel e aos comportamentos esperados das futuras professoras. Também foi possível registrar o lento declínio da racionalidade técnico-instrumental ao final dos anos oitenta, resultante do avanço e disseminação das teorias críticas da educação e do próprio movimento social em prol da redemocratização do país. Em sua segunda perspectiva, o estudo voltou-se para a investigação da realidade das instituições formadoras da Região, a partir dos anos oitenta, incluindo neste espaço a formação em nível superior, proporcionada pelo Curso de Pedagogia na universidade, no sentido de explorar as possibilidades de incorporação da nova lógica de organização da educação de professores, fundada numa racionalidade emancipatória. A análise do conjunto de dados recolhidos nas duas etapas do estudo foi conduzida a

partir das seguintes subcategorias: escolha do curso, relação teoria/prática no processo de formação e nas práticas docentes, fundamentos epistemológicos, desempenho docente, profissionalização e identidade docente. Este processo de análise crítica conduziu a algumas constatações importantes em relação à tese inicialmente proposta, ou seja, como as racionalidades determinaram os pressupostos teóricos e políticos e os rumos da formação profissional em cada momento histórico, traduzindo-se em mecanismos que reproduzem fielmente as grandes tendências sociais, políticas e ideológicas dominantes. Constatou-se, também, a dificuldade das instituições e dos próprios professores em abandonarem visões cristalizadas e assimilarem novos paradigmas de pensamento e ação. Esta perspectiva está demonstrada pelo fato de que, apesar do enfraquecimento da racionalidade instrumental a partir dos anos 80, os educadores e as instituições formadoras dela não conseguiram libertar-se inteiramente neste início de um novo milênio. Por outro lado, foi possível perceber que a formação inicial ou continuada em nível superior, na universidade, possibilita maior e mais consistente aprofundamento teórico, permitindo aos docentes e futuros docentes a visão mais clara do sentido da profissão, do “fazer-se” e do “ser” educador como um agente compromissado no desenvolvimento de uma educação emancipatória, voltada para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa para todos os cidadãos.

A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra. Queres ler?

Iole Maria Faviero Trindade

Nível: Doutorado

Defesa: dezembro/01

Orientadora: Rosa Maria Hessel Silveira

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais e Educação

Palavras-chave: cartilha – análise do discurso – representação, cartilha – Rio Grande do Sul – História, Estudos Culturais.

RESUMO:

Esta Tese trata de discursos e representações presentes nas cartilhas ou primeiros livros usados na alfabetização no Estado do Rio Grande do Sul, entre 1890 e 1930. A partir do campo dos Estudos Culturais e das contribuições dos estudos pós-modernos, pós-estruturalistas e da Análise Crítica do Discurso, em sua vertente *foucaultiana*, analiso discursos e representações que aparecem nessas obras, examinando também de que forma se harmonizam/circulam por outros discursos da época ou por narrativas que hoje se fazem deles/as. Metodologicamente, privilegio a interpretação textual, incluindo, além das cartilhas, outras fontes documentais, para contextualização desse período histórico. Organizo a análise em seis capítulos. No capítulo *Em busca dos começos*, discuto a “originalidade” da *Cartilha maternal* e do método de ensino da leitura que a orienta, de autoria do poeta luso João de Deus, considerando que tal obra é produto da interconexão de discursos e textos lusos, sob forte influência da produção metodológica francesa. Tal análise tem em vista contextualizar, em parte, a opção que o governo gaúcho fez de adoção oficial do método João de Deus. Cabe ao capítulo

Progredir, melhorando a contextualização do projeto de Instrução Pública do Estado durante a primeira república, em seus contornos positivistas de valorização da pedagogia moderna. A construção de escolas monumentais, a substituição da mobília escolar e a aquisição de material didático, próprios ao método de ensino intuitivo, ao método de leitura João de Deus e ao modo de ensino simultâneo, dão materialidade à reforma instituída. O capítulo *O circuito cultural das cartilhas* contempla a discussão de prescrições para o exame, aprovação e adoção de cartilhas e a análise de documentos de controle de sua distribuição às escolas públicas nesse período, já que custos de importação e edição impediam a aquisição da cartilha lusa, sendo esta substituída por cartilhas gaúchas. O capítulo *A unidade de métodos e de doutrinas através de contrafações, similaridades e adaptações* visibiliza, pela análise das lições de cartilhas adotadas – *Maternal, Nacional e Mestra* –, métodos de ensino da leitura e da escrita que orientavam a sua produção e de que maneira elas se aproximavam da obra “original” de João de Deus e de discursos que vigoravam à época. Deslocamentos nos discursos sobre leitura e escrita podem ser evidenciados no primeiro livro *Queres ler?*, que suplantaria a *Cartilha maternal*. O capítulo *A formação da identidade nacional nas páginas das cartilhas* discute a valorização da língua, vultos e símbolos, para construção da unidade nacional republicana, bem como a comemoração de datas cívicas e o uso de apetrechos escolares nacionalizadores. O capítulo *A escolarização da educação e da alfabetização* trata da reinvenção desses conceitos, transpostos também para as lições das cartilhas, evidenciando como esses textos culturais contribuíram para formar o sujeito “civilizado”, isto é, o/a bom filho/a, bom/a aluno/a, e, por consequência, o/a bom/a trabalhador/a, o/a bom/a cidadão e o/a bom/a brasileiro/a. Concluo, por fim, com esta pesquisa, que as cartilhas fizeram parte de uma cadeia de produção cultural, sendo sua intertextualidade marcada pelo impacto da interdiscursividade da modernidade republicana.

(Des)vantagem e aprendizagem: um estudo de caso em uma proposta curricular e interdisciplinar na rede municipal de ensino de Porto Alegre

Lenise Henz Caçula Pistóia

Nível: Mestrado

Defesa: dezembro/01

Orientador: Cláudio Roberto Baptista

Linha de Pesquisa: Processos de Exclusão e Participação em Educação Especial

Palavras-chave: proposta curricular, inclusão escolar, ensino público municipal – Porto Alegre, dificuldades de aprendizagem, turmas de progressão.

RESUMO:

O presente texto tem como objetivo apresentar as reflexões de um processo de pesquisa realizado em uma escola pública, pertencente à Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, na qual atuo como professora, com uma turma de alunos constituída por sujei-

tos em situação de desvantagem. A denominação “alunos em situação de desvantagem” apresenta-se em sintonia com o conceito de necessidades educacionais especiais e com a perspectiva representada pela chamada *educação inclusiva*. Utilizou-se a metodologia de estudo de caso para a análise da evolução dos alunos, ao longo de um ano, com destaque para a evolução identificada no âmbito das interações sociais e de suas dificuldades para a aprendizagem. Nessa perspectiva, mereceu destaque a proposta curricular chamada de “escola por ciclos de formação” e a forma como eram utilizados os espaços que garantiam a flexibilização no atendimento a alunos com defasagem entre idade, escolaridade e aprendizagem, além da existência de *turmas de progressão*. Foram analisados os efeitos da proposta interdisciplinar representada pela opção metodológica chamada de “complexo temático” que, ao criar pontos de contato com as questões de pesquisa levantadas, suscitava novas possibilidades para a aprendizagem dos sujeitos envolvidos. O processo de investigação contou ainda com a contribuição das perspectivas sistêmicas de análise teórica que viabilizaram o aprofundamento da proposta pedagógica enfocada no presente estudo. O acolhimento dos alunos em situação de desvantagem apontava para as transformações pretendidas no fazer pedagógico. As alternativas utilizadas buscavam evidenciar o papel das interações estabelecidas no espaço da sala de aula para a conquista de novas aprendizagens dos alunos participantes no processo de pesquisa. Com relação aos resultados obtidos, destaca-se o papel preponderante da participação dos sujeitos envolvidos em situações que destacavam a participação e a resolução de questões desafiadoras apontadas no cotidiano, a capacidade de reação diante do inusitado, assim como sinais de ampliação da linguagem na evidência das interações recorrentes.

Representação de saúde e prática pedagógica: o cotidiano de uma escola por ciclos

Maria Walderez Faria Corrêa La Salvia

Nível: Mestrado

Defesa: novembro/01

Orientador: Fernando Becker

Linha de Pesquisa: O Sujeito da Educação: Conhecimento, Linguagem e Contextos

Palavras-chave: representação, professor – saúde, professor – prática pedagógica, ensino fundamental, ensino por ciclos.

RESUMO:

Este estudo tem por objetivo investigar as representações dos professores sobre saúde e a expressão destas nas práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da escola. A pesquisa partiu da observação de uma escola municipal do ensino fundamental de Porto Alegre; foram observadas atividades pedagógicas nos diferentes espaços da escola, entrevistas com professoras, integrantes dos serviços pedagógicos e Direção e analisados documentos escolares. Os resultados da pesquisa mostram que há um predomínio da representação de saúde com enfoque biológico e apenas como ausência de doença, e que ela pode ser obtida e mantida tão somente por esforço e responsabilidade

individual. Entendem as entrevistadas que os problemas de saúde ocorrem, principalmente, pela ignorância dos alunos e suas famílias. A prática pedagógica centra-se em atividades desenvolvidas na sala de aula, envolvendo, predominantemente, leituras de textos e cópias do quadro-verde, acompanhadas de exercícios com perguntas e respostas. Esta prática, combinada com a idéia da falta de saúde devido à ignorância da população, enseja uma educação em saúde verticalizada, em que o professor, que sabe, “passa” as informações a quem não sabe. Há, porém, algumas atividades extras na sala de aula que extrapolam o espaço da própria escola, envolvendo ações com outras instituições e com as famílias dos alunos. Mas estas ações não são acompanhadas das reflexões necessárias à compreensão dos mecanismos utilizados no seu desenvolvimento, de modo a incluir os aspectos sociais nas representações de saúde. Há um esforço da escola em desenvolver um ambiente saudável, inclusive desenvolvendo algumas experiências pedagógicas intersetoriais e que apontam para a relação da saúde com aspectos sociais. Em que pesem essas experiências relacionando saúde com questões sociais, as representações de saúde expressas nas entrevistas e na prática pedagógica desenvolvida em sala de aula fazem a separação destes aspectos, e colocam a saúde como algo predominantemente relacionado aos aspectos biológicos e de responsabilidade individual.

A trajetória da Educação Infantil no MST: de ciranda em ciranda aprendendo a cirandar

Neiva Marisa Bihain

Nível: Mestrado

Defesa: novembro/01

Orientadora: Carmem Maria Craidy

Linha de Pesquisa: Políticas de Educação e Exclusão Social

Palavras-chave: educação infantil, MST, adolescentes, ato infracional.

RESUMO:

Esta dissertação analisa os discursos sobre as vidas e os atos infracionais supostamente praticados por adolescentes na Comarca de Cáceres, MT, nos anos de 1990-2000. A teoria e a metodologia estão ancoradas no pensamento de Michel Foucault. Deste autor, tomo os conceitos de sujeito, discurso, saber, poder, dispositivos de disciplinamento, normalidade e anormalidade. Discuto a questão da violência, mostrando que a mesma tem muitas matrizes e formas de se manifestar. Mostro também que, a despeito de os direitos e garantias fundamentais das pessoas estarem na Constituição Federal Brasileira, isto não tem evitado que elas sofram atos violentos. Mostro que violência se diferencia da criminalidade, porque nem toda a violência é percebida como crime. Um ato ou uma ação, para ser crime, precisam estar tipificados em lei. Fundamentado em Foucault, trabalho com dois dispositivos disciplinares: o suplício como a arte de fazer sofrer, apagar o crime, o criminoso, e a prisão dispositivo produtor de corpos dóceis e obedientes. Analiso a ruptura que aconteceu no ordenamento jurídico, voltado para a criança e o adolescente, mostrando que, na doutrina da situação irregular do

menor, a infância, principalmente a pobre, era vista e tratada como objeto de compaixão/repressão. Já na doutrina da proteção integral da criança e do adolescente, espousada pelos documentos das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças e dos Adolescentes e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, as crianças e os adolescentes, (juridicamente), passam a ser sujeitos plenos de direitos e obrigações. No curso da pesquisa, levantei dados no Conselho Tutelar, na Delegacia Especializada da Adolescência e Juventude, na Curadoria da Infância e Juventude e na Vara Especializada da Infância e Juventude, da Comarca de Cáceres/MT. Escolhi cinco autos de procedimentos como objeto de pesquisa. Nestes autos, analisei as vidas, os atos infracionais supostamente praticados por adolescentes e os discursos dos agentes policiais, dos delegados(as) de polícia; dos promotores(as) de justiça; dos(as) advogados(as); das psicólogas judiciárias; das educadoras; das testemunhas; dos(as) juizes(as) de direito e dos próprios adolescentes representados.

Trabalhadores do lixo. O relato de uma pedagogia da desordem

Sueli Maria Cabral

Nível: Mestrado

Defesa: novembro/01

Orientadora: Malvina do Amaral Dorneles

Linha de Pesquisa: Políticas de Educação e Exclusão Social

Palavras-chave: trabalhadores do lixo – organização, reciclagem do lixo, trabalhadores, cidadania.

RESUMO:

O objeto desse estudo foram vidas humanas, sujeitos auto-eco-organizadores que possuem em comum o trabalho com o lixo. Seu suporte empírico foram as experiências de trabalho de catadores do antigo lixão da zona norte de Porto Alegre, hoje organizados em associação, a Associação dos Recicladores de Resíduos da Zona Norte. A partir desse universo, buscou-se compreender como esta atividade acabou sustentando – ou ressignificando – certos valores que, mesmo sem eliminá-la, transcenderam a vida individual, culminando num processo educativo de todos os envolvidos; como esses sujeitos, no convívio cotidiano acabaram tecendo um movimento transformador e organizador de mudanças transcendendo à ordem da sua realidade prática. Ou seja, como, ao coexistirem coletivamente com representações de desordem (o lixo, o mal, a miséria), subverteram o esperado e anunciado, explorando possibilidades e organizando-se a partir delas. As experiências dos recicladores culminaram na construção e vivência de um *conhecimento-emancipação*, oriundo das interações, da possibilidade *obsedante do estar-junto* (Maffesoli). A ajuda associativa, a divisão do trabalho e as sociabilidades de vizinhanças interagiram na emergência de um sujeito ético, político e estético, detentor de uma subjetividade não conformista. Tais experiências – vividas dentro de um contexto em que predominam determinadas representações de moral, do belo e de poder – transformaram o acontecer cotidiano numa instância de alianças

“entre o bem e o mal, da conformidade e do nefasto, da ordem e da desordem” (Balandier), onde o todo, que circunda o significado do lixo, se configura enquanto um valor *meta-positivo*, capaz de contribuir não apenas na emancipação individual, mas também coletiva. A vivência e a compreensão dessas experiências oportunizaram que as aproximações teóricas sobre homem e trabalho direcionassem à idéia de que, no âmago dessa socialidade, estão presentes o princípio da solidariedade (pela dimensão ética), o princípio da participação e do redimensionamento do espaço de ação da cidadania (pela dimensão política) e o princípio do prazer, da emoção compartilhada (pela dimensão da estética), transformando o estar-junto cotidiano como aquilo que promove o enraizamento, permitindo um entrecruzamento de microvalores sejam eles sociais, culturais ou produtivos.

Concepção de conhecimento e prática pedagógica: contribuições da Epistemologia Genética para o Ensino Superior

Benedito de Oliveira

Nível: Mestrado

Defesa: novembro/01

Orientador: Fernando Becker

Linha de Pesquisa: Educação e Construção do Conhecimento

Palavras-chave: conhecimento, sujeito, objeto, prática pedagógica.

Esta dissertação aborda as concepções de conhecimento ou as epistemologias do professor universitário como determinantes dos limites do fazer pedagógico. O estudo vale-se, como fundamento, do pensamento epistemológico de Jean Piaget e, principalmente, apropria-se da crítica deste autor ao empirismo e ao apriorismo, e da superação destas correntes epistemológicas por uma concepção que as ultrapassa. Nesta, o conhecimento é compreendido como uma construção, que não é dada pelo meio exterior (empirismo) nem proveniente das estruturas pré-formadas do sujeito (apriorismo), mas que é fruto das interações constantes entre sujeito e objeto; interações realizadas, na sala de aula, pela relação entre professor e aluno. Além da apropriação da crítica ao empirismo e ao apriorismo, o trabalho contempla conceitos como: a) assimilação/acomodação que acentua o papel ativo do sujeito sobre o meio (assimilação) e sobre si mesmo (acomodação); b) abstração reflexionante cujo processo faz com que seja elevado a um patamar superior aquilo que foi retirado de um patamar inferior de desenvolvimento e, que nesse plano superior, seja reconstruído o que foi retirado do plano inferior, possibilitando uma reconstrução desses elementos e fazendo com que o conhecimento avance cada vez mais na direção de novos patamares, c) relação sujeito-objeto para compreender os papéis de sujeito e de objeto e, sobretudo, de sua interação no processo de conhecimento. Além disso, nosso esforço investigativo procura extrair das obras pedagógicas de Piaget uma contribuição à prática do professor universitário. A pesquisa empírica foi desenvolvida com dezesseis docentes da UNEMAT (Cáceres – Mato Grosso), sendo dois de cada curso oferecido nesse Campus Universitário. A esses

docentes foram dirigidas dezesseis perguntas e realizadas observações de suas salas de aula. Essas entrevistas e observações tiveram como finalidade explorar a compreensão que o docente tem de conhecimento, concepção que fundamenta sua prática pedagógica. A análise das respostas dos docentes e das observações de suas salas de aula permite concluir, entre outras coisas, que há uma predominância da concepção empirista de conhecimento a qual fundamenta e, ao mesmo tempo, limita a prática docente. Nossa análise confirma, assim, os resultados de pesquisa de Fernando Becker e alia-se a ele na proposta de uma formação rigorosa dos docentes, orientada fundamentalmente para a crítica de suas concepções epistemológicas. Sem essa crítica não se tem o direito de esperar por mudanças profundas na prática cotidiana dessa docência universitária.

Adolescentes na comarca de Cáceres: discursos e criminalidades

Ailon do Vale Simão

Nível: Mestrado

Defesa: dezembro/01

Orientadora: Rosa Maria Bueno Fischer

Linha de Pesquisa: O Sujeito da Educação: Conhecimento, Linguagem e Contextos

Palavras-chave: criança, adolescente, violência, criminalidade, ordenamento jurídico, discurso, normalidade, sujeito, poder, saber, disciplinamento.

RESUMO:

Esta dissertação analisa os discursos sobre as vidas e os atos infracionais supostamente praticados por adolescentes na Comarca de Cáceres, MT, nos anos de 1990-2000. A teoria e a metodologia estão ancoradas no pensamento de Michel Foucault. Deste autor, tomo os conceitos de sujeito, discurso, saber, poder, dispositivos de disciplinamento, normalidade e anormalidade. Discuto a questão da violência, mostrando que a mesma tem muitas matrizes e formas de se manifestar. Mostro também que, a despeito de os direitos e garantias fundamentais das pessoas estarem na Constituição Federal Brasileira, isto não tem evitado que elas sofram atos violentos. Mostro que violência se diferencia da criminalidade, porque nem toda a violência é percebida como crime. Um ato ou uma ação, para serem crime, precisam estar tipificados em lei. Fundamentado em Foucault, trabalho com dois dispositivos disciplinares: o suplício como a arte de fazer sofrer, apagar o crime, o criminoso, e a prisão dispositivo produtor de corpos dóceis e obedientes. Analiso a ruptura que aconteceu no ordenamento jurídico, voltado para a criança e o adolescente, mostrando que, na doutrina da situação irregular do menor, a infância, principalmente a pobre, era vista e tratada como objeto de compaixão/repressão. Já na doutrina da proteção integral da criança e do adolescente, espousada pelos documentos das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças e dos Adolescentes e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, as crianças e os adolescentes (juridicamente) passam a ser sujeitos plenos de direitos e obrigações. No curso da pesquisa, levantei dados no Conselho Tutelar, na Delegacia Especializada da Adoles-

cência e Juventude, na Curadoria da Infância e Juventude e na Vara Especializada da Infância e Juventude, da Comarca de Cáceres/MT. Escolhi cinco autos de procedimentos como objeto de pesquisa. Nestes autos, analisei as vidas, os atos infracionais supostamente praticados por adolescentes e os discursos dos agentes policiais, dos delegados(as) de polícia; dos promotores(as) de justiça; dos(as) advogados(as); das psicólogas judiciárias; das educadoras; das testemunhas; dos(as) juizes(as) de direito e dos próprios adolescentes representados.

O trabalho cooperativo como princípio educativo: a trajetória de uma cooperativa de produção agropecuária do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

Carlos Antônio Bonamigo

Nível: Mestrado

Defesa: dezembro/01

Orientadora: Marlene Ribeiro

Linha de Pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação

Palavras-chave: educação, trabalho, trabalho cooperativo, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

RESUMO

Esta pesquisa apresenta e analisa uma experiência de trabalho cooperativo concebido como princípio educativo em uma Cooperativa de Produção Agropecuária (CPA) do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Inicialmente busco fazer uma contextualização da gestão atual do modelo de acumulação e reprodução do capital, seus principais desdobramentos e algumas de suas consequências, principalmente relacionadas ao mundo do trabalho urbano e rural, à cultura e à educação. Posteriormente abordo os pressupostos de uma concepção ampliada de educação, discutindo a centralidade ou não do trabalho na sociedade contemporânea. Ao desenvolver uma concepção ampliada de educação, recupero o papel do trabalho na formação humana e nas relações sociais; ao mesmo tempo discorro sobre as dimensões que assume o trabalho na produção capitalista, as contradições e as potencialidades do trabalho cooperativo, as dimensões que assume o trabalho na produção cooperativa e a concepção, os princípios, a forma organizativa da cooperação no interior do MST. Em seguida trato sobre o caráter de classe dos trabalhadores camponeses, a sua formação específica no Brasil, as suas lutas e a formação histórica do MST. O trabalho de campo é realizado através do resgate histórico dos membros da Cooperativa pesquisada, desde a preparação do acampamento até os dias atuais. É no interior dessa trajetória, nas histórias de vida dos homens, mulheres e crianças que hoje fazem parte da COOPTAR, combinadas com a história educativa do MST, que o trabalho cooperativo, em seu efetivo acontecer, é concebido como princípio educativo, atuando na formação de sujeitos com identidade própria e específica.

O papel da escola básica nas lutas dos trabalhadores metalúrgicos de Porto Alegre

Francisco Narbal Rodrigues

Nível: Mestrado

Defesa: dezembro/01

Orientadora: Marlene Ribeiro

Linha de Pesquisa: Política de Educação e Exclusão Social

Palavras-chave: educação básica, trabalhadores metalúrgicos – Porto Alegre; Escola José César de Mesquita – Porto Alegre, relações sociais – escola – trabalhadores.

RESUMO:

Esta dissertação tem como objetivo colocar, no centro do debate, as relações sociais existentes entre o papel da Escola Básica e as lutas dos trabalhadores metalúrgicos de Porto Alegre, enquanto categoria representativa da classe trabalhadora. Para cumprir essa tarefa, foi necessário construir um cenário político-econômico e social, internacional e nacional e nele inserir os trabalhadores como sujeitos, visando trabalhar com a possibilidade histórica de transformação das relações sociais de produção/reprodução da sociedade e da escola. Para entender o comportamento dos trabalhadores no que se refere ao processo educacional atual, foi construída a trajetória do seu movimento e da educação, através de uma pesquisa, inter-relacionando-os. Para isso, tomei, como marco inicial o ano de 1889, por entender que, nessa época, os trabalhadores envolveram-se concretamente com a educação. Na construção dessa trajetória, surgiu a Escola José César de Mesquita, mantida pelo Sindicato dos Metalúrgicos de Porto Alegre. Essa reflexão remeteu-me para um capítulo que denominei de A importância da escola para os trabalhadores, um diálogo entre a teoria e a prática, onde foram exploradas as contradições existentes entre o que os trabalhadores dizem e o que fazem sobre a importância da escola para as suas lutas. Considerando que os trabalhadores metalúrgicos de Porto Alegre são o sujeito de pesquisa desta Dissertação e, ainda, o fato de o seu Sindicato manter a Escola José César de Mesquita, dediquei-lhes um capítulo à parte, onde registrei a sua história. Após a realização da pesquisa histórica, onde busquei em cada autor as suas idéias e reflexões sobre o tema, como também após a pesquisa empírica, através da qual consultei vinte trabalhadores, entre dirigentes sindicais e trabalhadores de base, fica como reflexão que, no período compreendido entre 1889 até o início dos anos 60, houve uma efetiva participação dos trabalhadores com as questões educacionais. No entanto, no período seguinte, ou seja, até o final dos anos 90, os trabalhadores passam a tratar contraditoriamente a escola pois, se, por um lado, afirmam que ela é importante para as suas lutas, por outro fazem muito pouco para implementar esse discurso. Ao contrário, quando têm oportunidade de fazê-lo, aprofundam essa contradição, exemplo claro é a Escola Mesquita. A força que o neoliberalismo globalizado assume em uma conjuntura de desemprego estrutural e tecnológico desestrutura as bases em que se construiu historicamente o movimento operário, atingindo os sindicatos e, em especial, o Sindicato dos Metalúrgicos de Porto Alegre. Nessa perspectiva é possível entender a prioridade dada aos cursos técnicos em detrimento da educação básica, na Escola Mesquita, como também destacar a importância em se discutir a relação entre a formação escolar e as lutas dos trabalhadores.

A ordem do discurso da educação ambiental

Maritza Maciel Castrillon Maldonado

Nível: Mestrado

Defesa: dezembro/01

Orientador: Alfredo Veiga-Neto

Linha de Pesquisa: Estudos culturais e Educação

Palavras-chave: educação ambiental, análise do discurso, Estudos Culturais, Michel Foucault, professor, UNEMAT.

RESUMO:

Esta dissertação apresenta um estudo sobre os discursos da Educação Ambiental proferidos por professoras e professores de uma Instituição de Ensino Superior – Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Inspirando-me na concepção de discurso desenvolvida pelo filósofo francês Michel Foucault, bem como em autoras e autores que realizam seus estudos na perspectiva pós-estruturalista, minha intenção é desnaturalizar a emergência desses discursos, concebendo-os como acontecimentos históricos. Preocupo-me em entender os *regimes de verdade* que engendraram e regularam a produção de tais discursos, propondo-me a uma tarefa eminentemente histórica. Assumo que, desconstruindo o discurso sobre a necessidade da Educação Ambiental, é possível perceber certas relações de poder que o possibilitaram. Utilizo-me, como *corpus* empírico da análise, da descrição de alguns enunciados proferidos pelas professoras e professores daquela Universidade, bem como de algumas narrativas históricas engendradas pelo movimento ambientalista, desde suas primeiras manifestações, detendo-me, mais especialmente, nas proposições referentes à Educação Ambiental. Minha análise procura mostrar como se instituiu uma rede interdiscursiva que passa a se ocupar das questões relativas ao meio ambiente. Utilizo-me dos discursos constituídos nessa trama, para indicar como a Educação Ambiental está comprometida com o poder, vendo-a como um novo dispositivo que entra em funcionamento para governar as condutas dos indivíduos e instituir uma nova ordem: a ordem ambiental.

Núcleo de Tecnologia Educacional de Terra Nova do Norte e as tecnologias educacionais em construção, dificuldades e perspectivas

Wilton dos Santos Malhado

Nível: Mestrado

Defesa: dezembro/01

Orientador: Augusto Nivaldo Silva Triviños

Linha de Pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação

Palavras-chave: capacitação, informática, professor, alunos, dificuldades, planejamento.

RESUMO:

Este estudo foi realizado com o objetivo de conhecer e analisar como o Núcleo de Tecnologia Educacional de Terra Nova do Norte está capacitando os professores da rede pública de ensino em Informática na Educação; como essa capacitação é construída nos Laboratórios de Informática nas escolas; e como os professores estão fazendo uso do computador como ferramenta pedagógica. Pretendemos determinar quais são as dificuldades encontradas nesse tipo de capacitação, estabelecendo quais as reais perspectivas dos educadores e dos alunos do ensino fundamental; à luz dos resultados, elaboraremos um conjunto de sugestões com o intuito de melhorar o nível de qualidade de atuação dos envolvidos com tecnologia da informação e da comunicação. Além disso visitamos os núcleos de: Cuiabá, Cáceres, Diamantino, Nova Xavantina, Sinop e Terra Nova do Norte, Colider, Itaúba, Claudia, Marcelândia, Feliz Natal e Sinop. Também visitamos os professores de sala de aula que atuam no Ensino Fundamental nossas escolas. Com dificuldades financeiras, sem meios de transporte próprio, com falta de pessoal técnico e especializado e com acúmulo de funções e, conseqüentemente, sobrecarga de atividades, o Núcleo de Tecnologia Educacional de Terra Nova do Norte, através de seus especialistas, vem realizando um trabalho exaustivo, mas sem perspectiva: os cursos de capacitação relâmpagos não preparam os professores nem para funções elementares, muito menos para funções complexas. Para esses cursos, deve-se conceber uma carga horária mínima de 100 (cem) horas/aula, resguardando a relação indissociável entre teoria e prática. A capacitação dos professores multiplicadores, que ainda acontece em nível básico, é a grande dificuldade que os especialistas do núcleo estão encontrando nesse processo, pois não há como dar uma boa capacitação em informática educacional se a maioria dos professores nunca sentaram em frente a um computador. Há necessidade de se rever com muito carinho esse processo de informatização das escolas públicas, tanto na dimensão epistemológica quanto na profissionalização. Há um grande compromisso e força de vontade do pessoal das escolas e dos núcleos, o que nos leva a afirmar que, se não fosse pela tenacidade desses professores o programa já estaria em fase terminal. O programa, portanto, necessita de mais apoio e de investimento em suas potencialidades técnica e pedagógica, pois, do modo como está, pouco contribui para a democratização e a melhoria do ensino.

Licenciaturas e biopoder: uma perspectiva de análise

João de Deus dos Santos

Nível: Mestrado

Defesa: dezembro/2001

Orientador: Alfredo Veiga-Neto

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais e Educação

Palavras-chave: licenciatura – biopoder – Universidade do Estado do Mato Grosso, professor – formação, Estudos Culturais.

RESUMO:

Esta Dissertação consiste em um estudo sobre Cursos de Licenciatura. Utilizo o ferramental foucaultiano – especialmente as noções de dispositivo, poder disciplinar e

biopoder –, com dois objetivos: mostrar uma perspectiva de análise para as licenciaturas – de modo geral, e analisar alguns cursos de formação de professores – especificamente. O trabalho enfoca as “*licenciaturas parceladas*”, que são cursos de graduação ofertados pela Universidade do Estado de Mato Grosso há, aproximadamente, dez anos; e que apresentam certas características que os tornam diferenciados em relação àqueles oferecidos classicamente pelas universidades. A abordagem desenvolve-se através de uma leitura foucaultiana das “*licenciaturas parceladas*”, ou seja, abordo esses cursos imersos/atravesados por relações de saber/poder, em quatro momentos interligados: início mostrando de onde vem o meu interesse pelos cursos de formação de professores e as questões problemáticas da minha pesquisa através de uma leitura de inspiração foucaultiana do meu próprio processo de escolarização, e, também, apresento minhas escolhas teóricas e meu direcionamento metodológico; num segundo momento traço uma caracterização das “*licenciaturas parceladas*”, mostrando alguns saberes/poderes que estiveram implicados na proveniência e emergência desses cursos; num terceiro momento apresento o ferramental foucaultiano que utilizo na minha abordagem; e, por fim, apresento um breve ensaio de análise das “*licenciaturas parceladas*” em que examino esses cursos enquanto um dispositivo implicado no processo de *potencialização* do magistério matogrossense. Em suma: este trabalho apresenta uma perspectiva de análise para os cursos de formação de professores, especialmente para aqueles que se caracterizam pelo “modelo” da formação continuada e pelo suporte teórico da concepção construtivista da produção do conhecimento.

A Prática de Ensino e o estágio supervisionado no curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso: uma análise a partir dos Estudos Culturais

Jocinete das Gralas Figueiredo

Nível: Mestrado

Defesa: dezembro/01

Orientadora: Maria Lúcia Castagna Wortmann

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais e Educação

Palavras-chave: estágio supervisionado, currículo, formação de professor, Estudos Culturais.

RESUMO:

A presente dissertação consiste numa análise do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), centrado especialmente em dois momentos configurados, a partir deste estudo. Destaco a importância atribuída a esse campo de saber na formação de professores e o modo como a busca de um saber inovador, transformador e crítico foi também constantemente associado a esse campo. Discuto algumas relações entre saber-poder na produção de propostas para o desenvolvimento do *estágio* a partir dos documentos produzidos pela UNEMAT e pelas comissões encarregadas da proposição de *estágio* e também, dos relatórios, planejamentos e projetos organizados pelos alunos e professores envolvidos. Também,

examinei documentos e textos que integram Anais de eventos nacionais para a área como o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) e Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), bem como a literatura referente a currículo e à própria Prática de Ensino para identificar alguns discursos que atuaram direcionando as mudanças ocorridas na área do Estágio na UNEMAT. O trabalho teve como ponto de partida também, algumas inquietações pessoais referentes à prática educativa e, ainda, a vontade de discutir algumas reformas processadas no Estágio, nas quais o progresso, a evolução e a busca do saber universal – representados em uma proposta de interdisciplinaridade como aquele que deveria ser almejado e alcançado. Utilizo os Estudos Culturais em suas vertentes pós-estruturalistas, principalmente as que evidenciam as implicações do currículo na produção de certos tipos de práticas pedagógicas. Nesse caso, as práticas visavam principalmente, à conformação do sujeito-professor a uma determinada visão de mundo e a sua transformação.

Digitalização: representações de tecnologias na “pedagogia” da publicidade

Angela Dillmann Nunes Bicca

Nível: Mestrado

Defesa: dezembro /01

Orientadora: Maria Lúcia Castagna Wortmann

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Palavras-chave: publicidade, tecnologias, representação, virtualização, digitalização, Estudos Culturais.

RESUMO:

Neste trabalho examinei como as peças publicitárias, que circularam nas revistas de notícias *Veja* e *Istoé*, entre 1999 e 2001, representaram as tecnologias e atuaram na construção de significados sobre as virtualizações atuais, como a do texto, a do corpo e da economia. A escolha desse período decorreu do entendimento que nele a publicidade intensificou as referências à digitalização e à virtualização nas suas produções. Desenvolvi este estudo inspirada nos Estudos Culturais, tendo, também, me valido dos trabalhos de Roland Barthes e Joly para abordar a publicidade como uma importante produção cultural e do conceito de representação cultural de Stuart Hall. Procurei marcar a diversidade de significados atribuídos ao termo tecnologia, tendo passado, por isso, a referi-lo no plural. Marco, também, que nas representações de tecnologia examinadas, muitas vezes técnica e magia, técnica e arte, técnica e ciência estão bastante articuladas tal como tem sido referido por autores como Menser, Aronowitz e Lenoir que postulam, inclusive, a adoção do termo tecnociência para referir a estreita relação estabelecida entre essas duas produções culturais.