

nem e  
ções, as origens p  
mentos, as verdades  
as são idéias que  
como queria  
estigar as proxim  
de mais próxima  
rno e dentro de nós, começa por  
nças e riquezas de significado, co  
as com que a humanidade anti  
sequer "conhava"

EDUCAÇÃO & REALIDADE

v.23 n.2

ISSN 0100-3143



**CURRÍCULO,  
CONHECIMENTO  
E FORMAÇÃO  
DOCENTE**

JUL/DEZ 1998



## ***Educação & Realidade*** - v.23, n.2, jul/dez 1998

publicação semestral da FACED/UFRGS

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**Reitora:** *Wrana Panizi*

Faculdade de Educação

**Diretora:** *Mérion Campos Bordas*

### **Editora**

*Rosa Maria Bueno Fischer*

### **Comissão Editorial Executiva**

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

*Malvina Dorneles (DEE), Margareth Shäffer (DEBAS), Nadja*

*Hermann Prestes (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 Larossa 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**

*Johannes Doll, Rosa Maria Hessel Silveira, Sônia Ogiba*

### **Bibliotecária Responsável**

*Maria Amália P. M. Ferlini*

### **Secretaria**

*Tânia Cardoso Serafini*

*Luiz Fernando Ribu Laitano*

### **Produção Visual**

*Central de Produções/FACED/UFRGS*

### **Projeto Gráfico**

*Aldanei Areias*

### **Editoração Eletrônica**

*Aldo L Jung*

### **Capa**

*Vera Lúcia Gliese (Detalhe da obra "A ascensão da Virgem", de Tiziano)*

### **Revisão**

*Tânia C. Serafini, Luiz Fernando R. Laitano, Giselan S. Oliveira*

*e Comissão Editorial Executiva*

### **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 1998 (02 números) ..... R\$ 20,00

Assinatura para 1998 e 1999 (04 números) ..... R\$ 40,00

Número Avulso ..... R\$ 13,00

Para o exterior, Via aérea

Assinatura para 1998 (02 números) ..... US\$ 35,00

Assinatura para 1998 e 1999 (04 números) ..... US\$ 70,00

**JUL/DEZ 1998**

**CURRÍCULO,  
CONHECIMENTO  
E FORMAÇÃO  
DOCENTE**



**v.23 n.2**

**Educação & Realidade Porto Alegre v.23 n.2 p.5-123 jul./dez. 1998.**

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**

Boletim de Resúmenes Analíticos/Bulletin of Analytical Abstracts/ Bulletin de  
Resumes Analytiques. CRESAL/UNESCO, Caracas.

Clas-Citas Latinoamericanas en Sociología, Economía Y Humanidades. CICH/  
UNAM, México.

IREISIE - Índice de Revistas en Educación Superior y Investigación Educativa.  
CEUTES/UNAM, México.

Revista Educação & Realidade

Faculdade de Educação/UFRGS

Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, 9º andar

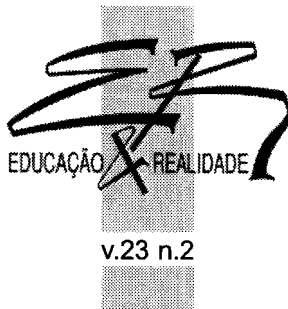
90046-900 - Porto Alegre - RS - Brasil

Fone: (0xx51) 316 3268

Fax: (0xx51) 316 3985

e-mail: educreal@edu.ufrgs.br

<http://www.ufrgs.br/faced/revista>



C O N T E N T S      S U M Á R I O

Editorial **5** Editorial

*Curriculum, knowledge  
and teaching education*

*Currículo, conhecimento  
e formação docente*

Didactics and curriculum: questioning  
boundaries  
**Antônio Flávio Barbosa Moreira**

**11**

Didática e Currículo: questionando  
fronteiras  
**Antônio Flávio Barbosa Moreira**

Curriculum, discipline and  
objectivity: Heidegger and the  
consequences of the “linguistic turn”  
**Mariano Ismael Palamidessi**

**27**

Curriculum, disciplina y objetividad:  
Heidegger y las consecuencias del  
“giro lingüístico”  
**Mariano Ismael Palamidessi**

Self-help manual for intellectuals of  
education. 60 ways to answer the  
question: “What to do after the orgy?”  
**Sandra Mara Corazza**

**43**

Manual de auto-ajuda para  
intelectuais da educação. 60 maneiras  
de responder à pergunta: “o que fazer  
após a orgia?”  
**Sandra Mara Corazza**

Production of knowledge and  
pedagogical action  
**Ademir José Rosso, Fernando  
Becker & José Erno Taglieber**

**63**

A produção do conhecimento e a ação  
pedagógica  
**Ademir José Rosso, Fernando  
Becker & José Erno Taglieber**



Michael Matthews and the  
ontological and epistemological  
commitments of constructivism

**Marcos Rodrigues da Silva**

**83**

Michael Matthews e os compromissos  
epistemológicos e ontológicos do  
construtivismo

**Marcos Rodrigues da Silva**

Decipher me or you will be consumed  
– the excellence of the object through  
the construal of argumentation

**João Paulo Pooli**

**95**

Decifra-me ou te devoro: a excelência  
do objeto pela construção do  
argumento

**João Paulo Pooli**

## DISSERTAÇÕES E TESES

Abstracts of dissertations and theses

**PPGEDU/UFRGS**

**109**

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.



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

## EDITORIAL

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

colar?

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

Na mesma perspectiva, Michel Foucault<sup>2</sup> apontou a necessidade de o pensamento “demorar-se” na singularidade daquilo que acontece, sem que nossa ansiedade exija idéias e propósitos finais. As proximidades de Nietzsche são as minúcias de Foucault: minúcias de um saber que já não busca as claras manhãs da origem, pois que estas pertencem aos deuses; trata-se antes de buscar os começos históricos, e estes são “baixos”, estes contêm erros; estudá-los, considerá-los em nossas investigações e práticas significa perseguir a heterogeneidade daquilo que imaginávamos tão certo e tão de acordo consigo mesmo. Significa levar em consideração as variações, as diferenças, que existem a partir de nossos próprios corpos; significa tratar das relações de força nos diversos momentos históricos de uma determinada formação social ou mesmo de um determinado campo, como o pedagógico; significa compreender os diferentes sentidos históricos que são dados a nossas opções morais, a nossos ideais, a nossas concepções de liberdade, de aprendizagem, de ensino, de educação

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Rosa Maria Bueno Fischer**  
Editora

#### Notas

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



# DIDÁTICA E CURRÍCULO:

## questionando fronteiras<sup>1</sup>

Antônio Flávio Barbosa Moreira

**RESUMO – *Didática e Currículo: questionando fronteiras.*** O texto aborda as diferenças e semelhanças entre as disciplinas Didática e Currículo. Procura discutir o que vem sendo entendido como disciplina. Revê estudos que exploraram a questão em pauta. Identifica os principais temas que vêm hoje sendo abordados nos dois campos, argumentando que os limites entre eles são construções discursivas. Propõe, ao final, um programa de interferência pautado pela interlocução entre as duas comunidades.

**Palavras-chave:** *currículo, didática, disciplina, discurso, fronteira.*

**ABSTRACT – *Didactics and Curriculum: questioning boundaries.*** The article focuses on the differences and similarities between the disciplines of Didactics and Curriculum. It attempts to discuss what has been conceived as a discipline. It reviews studies that have examined the issue. It identifies the main themes that are being analyzed nowadays in the two fields, arguing that the limits between them are discursive constructions. It finishes by proposing a program of interference based on the dialogue between the two communities.

**Key-words:** *curriculum, didactics, discipline, discourse, boundary.*

## Introdução

O presente texto propõe-se a contribuir para o avanço do debate referente às aproximações e afastamentos entre Didática e Currículo. Ora compartilhando temas e teorizações, ora explorando separadamente elementos e aspectos de uma mesma prática pedagógica, ambas as disciplinas apresentam-se no Brasil, diferentemente do que ocorre em outros países, solidamente estabelecidas. Ocupando espaços institucionais demarcados, com produções significativas e intensas, seus especialistas e pesquisadores espalham-se pelas salas de aula de cursos de graduação e pós-graduação, pelos grupos de pesquisa, bem como pelos inúmeros encontros e seminários que vêm privilegiando, simultânea ou alternadamente, questões de ensino e currículo, aparentemente aceitos pelas respectivas comunidades como os objetos de estudo dos dois campos.

A aproximação entre os dois grupos se faz necessariamente nas universidades, em função tanto dos temas partilhados como do fato de que as duas disciplinas costumam situar-se em um mesmo departamento e que, por consequência, não é raro um professor de Currículo ministrar cursos de Didática e vice-versa. Mas os encontros (e os desencontros) ocorrem ainda em reuniões científicas, como as da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), nas quais se vêm promovendo, nos últimos anos, sessões comuns aos dois Grupos de Trabalho (Currículo e Didática) e nas quais se pode observar, nos trabalhos e comunicações apresentadas em ambos, a recorrência de interesses bastante similares.

Pode-se afirmar que os limites entre as duas disciplinas se mostram tênues e facilmente transponíveis, o que se compreende, dado que obviamente o ensino se efetiva a partir de um currículo e este só se materializa no momento do ensino. Outro aspecto que responde pelo esgarçamento das fronteiras é que, apesar do consenso quanto aos objetos de estudo dos dois campos, são variáveis as concepções de ensino e currículo, o que acarreta ambigüidades, indefinições e superposições nos rumos tomados por ambos.

Nesse cenário nebuloso, há os que propõem que a Didática subsuma o Currículo e os que consideram ser o Currículo mais abrangente que a Didática, o que justificaria, portanto, anexá-la ao seu território. Sem pretender defender qualquer das duas posições, ambas por demais enviesadas pela maior identificação com uma das duas comunidades, proponho-me a explorar as proximidades e os distanciamentos entre os dois campos, a partir de uma dúvida inicial, de uma “ignorância curiosa” (d’Amaral, 1995), de uma tentativa de pensar o que não sei responder: faz sentido de fato a preocupação com os limites dos dois campos? Faz diferença o foco nas diferenças e nas semelhanças entre eles? Sem estar certo de ter minha curiosidade saciada ao final do caminhar, procuro esclarecer-me, primeiro, sobre o que deve ser entendido por uma disciplina. Passo, a seguir, por textos que já trataram das relações entre Currículo e Didática,

buscando aprender com eles. Com base em estudos feitos a partir da minha inserção na comunidade dos curriculistas, bem como de recentes leituras sobre os rumos da Didática no Brasil, destaco os atuais interesses dos dois campos. Apresento, ao final, algumas reflexões e conclusões provisórias.

## **O que entender por uma disciplina**

Escolho começar pelas considerações de Henry Giroux (1988), nas quais é nítida a influência do pensamento de Michel Foucault. Para o especialista americano, as disciplinas acadêmicas costumam ser vistas como o reflexo de matérias naturalmente definidas e configuradas. Assim, as matérias literatura e história, duas espécies distintas de “coisas”, dão origem, respectivamente, às disciplinas Inglês e História, cujas diferenças se reportam, então, às diferenças entre as matérias das quais derivam. Porém, acrescenta o autor com bastante propriedade, a identificação de uma disciplina com matérias aceitas sem questionamento não explica muito. Em primeiro lugar, um determinado objeto pode ser estudado em diferentes disciplinas. Em segundo lugar, o objeto de uma disciplina não permanece o mesmo ao longo do tempo. Em terceiro lugar, os processos de emergência e de desenvolvimento de uma disciplina são extremamente variáveis, não ocorrendo, necessariamente, a partir de uma dada matéria.

Giroux sugere que se conceba uma disciplina não como algo naturalmente derivado de uma dada matéria, mas como um campo que se constitui a partir dos estudos e da prática dos que dela participam. Por se tratar de uma construção histórica, o campo se deixa afetar por diferentes demandas culturais, sociais e institucionais. Ou seja, os limites entre as exigências intrínsecas a uma matéria e os processos sociais pelos quais uma disciplina se conforma não são absolutamente determináveis (ver também Said, 1987).

O autor acrescenta que as disciplinas restringem o discurso e controlam a diferença. Nesse sentido, participar de uma disciplina implica fazer certas perguntas e não outras, usar determinados termos e não outros, bem como abordar um conjunto razoavelmente estabelecido de questões. Uma determinada proposição, portanto, somente pertence a uma disciplina quando se inscreve no horizonte teórico aceito por seus membros (ver também Foucault, 1996).

Todas essas exigências são reforçadas pelas instituições, que utilizam diferentes mecanismos para premiar e punir os membros da disciplina. O “efeito perverso”, contudo, que as “regras do jogo” podem acabar contribuindo para que as questões estudadas em uma disciplina se afastem do exame das especificidades de uma dada cultura.

Os pontos de vista defendidos por Giroux podem ser ampliados por considerações de Michael Apple (1972), para quem uma disciplina constitui uma comunidade de intelectuais que compartilham um mesmo discurso, ou seja,

mesmos vocabulário, sintática, semântica e formas de criar novas linguagens. Esse discurso especializado mantém a distribuição desigual de conhecimento, ao propiciar os meios de objetivar e divulgar novos saberes, dificultando, ao mesmo tempo, a comunicação com os “outros”. Em outras palavras, o discurso estabelece efetivas fronteiras entre os domínios do conhecimento. Para King e Brownell (1966), “grande parte do esforço de ser aceito como membro de uma comunidade de discurso intelectual requer que se faça de sua linguagem especializada uma segunda natureza” (p. 86).

Edward Said (1987) aprofunda as concepções anteriores, chamando a atenção para o fato de que o público com o qual dialoga uma comunidade de intelectuais, bem como sua linguagem especializada e suas preocupações tendem a se tornar mais restritos e fechados à medida que essa comunidade se torna mais poderosa e mais ortodoxa. Seus membros acabam falando basicamente uns com os outros em uma linguagem interdita aos não-iniciados e o sistema de pensamento a que se remetem termina por assumir uma feição quase religiosa.

Outros aspectos podem-se acrescentar aos já destacados, para que se obtenha uma visão mais acurada das comunidades acadêmicas. Em primeiro lugar, elas não operam apenas em torno de dimensões cognitivas, envolvendo também perspectivas valorativas e afetivas, como se observa no fato de que seus membros compartilham valores, normas, crenças e disposições, muitas vezes aceitas sem questionamento, mas capazes de assumir a mesma importância que os elementos cognitivos. Em segundo lugar, a adoção de uma mesma linguagem e de mesmos valores não se dá sem conflitos, acordos ou negociações. Como bem acentua Goodson (1995), as disciplinas não são entidades monolíticas, mas sim amálgamas mutáveis de distintos e discordantes subgrupos e tradições. Em terceiro lugar, vale ressaltar o papel que as relações de poder que se estabelecem intra e interdisciplinarmente desempenham nos rumos de uma disciplina.

Nessa ótica, algumas perguntas podem ser colocadas. De que modo, em uma disciplina, se valorizam, hierarquizam e legitimam as diferentes contribuições de diferentes membros? Como se constitui a estrutura social de uma disciplina e que alianças contribuem para mantê-la? Que regras norteiam as relações? Como são enfrentados os conflitos que ocorrem? Que identidades sociais são produzidas pelo pertencimento à comunidade de uma disciplina? Que critérios de inclusão e de exclusão são usados? Como se favorecem ou dificultam os encontros entre diferentes quadros de referência? Como se engendra o diálogo de uma disciplina com outra? Que regras definem esse diálogo? Que regras definem as fronteiras? Como se favorecem ou dificultam os encontros entre diferentes comunidades? Que hierarquia se estabelece ou se pretende estabelecer nesses encontros? Que critérios definem os incluídos e os excluídos nessas tentativas de diálogos? Ainda que não me seja possível explorá-las no âmbito deste estudo, penso que a análise dessas questões pode ajudar a esclarecer o que, para que, com quem e para quem pesquisamos e escrevemos.



Quero sugerir que o pertencimento à comunidade de uma disciplina nem sempre favorece a abordagem de uma dada situação ou objeto a partir de perspectivas diferentes das que nos são familiares. As lentes que usamos conformam nossos olhos. No entanto, o emprego de diferentes lentes, sejam de uma mesma disciplina ou de disciplinas distintas, possibilita realçar o multifacetado caráter de uma realidade e iluminar ângulos e aspectos até então pouco percebidos, aprofundando o seu conhecimento. Para isso, entretanto, as regras que controlam as práticas disciplinares precisam ser subvertidas, as relações de poder precisam ser desafiadas e as fronteiras precisam ser cruzadas. A despeito dos problemas que se criam quando nos afastamos do abrigo oferecido pelos campos especializados, Said (1987) propõe que se rompam as muralhas dos guetos nos quais, como intelectuais, nos temos confinado. Em suas palavras: “devemos nos recusar a acreditar (...) que o conforto dos hábitos especializados possa ser tão sedutor que nos conserve a todos em nossos lugares pré-estabelecidos” (p. 158). Rejeita, assim, o isolamento entre diferentes especializações (impensáveis em qualquer campo, mais ainda no campo da educação).

Penso, então, ainda que provisoriamente, que cabe sim buscar entender os afastamentos entre Currículo e Didática, mas para **subvertê-los**, para **transgredir-los**, para nos engajarmos no que Said chama de **programa articulado de interferência**. É nesse estado de espírito que busco examinar as relações entre as duas disciplinas.

## **Didática e Currículo: relações**

Em recente artigo, Santos e Oliveira (1995) destacam que o campo do Currículo se volta predominantemente para questões relacionadas à seleção e à organização do conhecimento escolar, enquanto que o da Didática prioriza o ensino como seu objeto de estudo. Alertam, porém, para o fato de que o conhecimento escolar não pode ser estudado sem referência às situações em que é ensinado, evidenciando, assim, a necessária proximidade entre os dois campos. Reconhecem que, conforme o ponto de vista adotado, qualquer um deles pode ser visto como mais abrangente que o outro. Desse modo, para alguns autores, o campo do currículo, por envolver estudos da prática pedagógica, englobaria discussões sobre o ensino e, conseqüentemente, a Didática. Para outros, esta última, por sua vez, ao estudar o ensino como um todo, no qual está presente a questão dos conteúdos escolares, poderia incluir o campo do currículo em seu seio.

As autoras mencionam ainda alguns temas que consideram hoje comuns aos dois campos: o processo de produção do conhecimento escolar, a formação de professores e a cultura escolar.

Outro estudo, elaborado por Domingues (1994), trata os caminhos do Currículo e da Didática a partir de cinco aproximações.

Em primeiro lugar, os estudos de currículo se referem ao **conteúdo** da escolarização, centrando-se as discussões típicas em torno dos problemas de seleção e de organização do conhecimento escolar. Os estudos de Didática, por sua vez, reportam-se à **deliberação**, ou seja, ao **processo** da escolarização, incluindo a interação humana que ocorre durante o ato de ensinar. Em outras palavras, o Currículo enfoca questões de conteúdo, enquanto a Didática discute questões de forma.

Em segundo lugar, os estudos do cotidiano têm colaborado para que os curriculistas adentrem a sala de aula a fim de melhor compreender como o currículo se transforma em ato. Por outro lado, os pesquisadores de Didática têm intensificado o estudo dos valores que norteiam o ensino, assim como das relações entre a sala de aula e o contexto social, temas mais usualmente tratados no campo do Currículo.

Em terceiro lugar, os autores mais tradicionais de currículo apóiam-se, em geral, na literatura norte-americana, principalmente na que se associa ao pragmatismo, ao passo que os trabalhos de Didática, em sua maior parte, utilizam a literatura européia, com o recurso ao enciclopedismo francês, bem como a Herbart e a Comenius.

Em quarto lugar, as influências mais recentes nos dois campos incluem o neo-marxismo, a Escola de Frankfurt e autores pós-modernos e pós-estruturais.

Em quinto lugar, cabe destacar o caráter histórico dos movimentos de sístole e diástole que se verificam nas relações entre Didática e Currículo. Nas décadas de 30 e 40, a influência francesa na legislação de ensino respondeu por uma clara determinação dos **conteúdos** (currículo), resguardando-se para os professores as decisões referentes ao **como ensinar** (didática). É neste momento que a Didática passa a preocupar os educadores brasileiros.

A partir da década de sessenta, o pragmatismo americano torna-se hegemônico no panorama educacional brasileiro. Reduzem-se os conteúdos escolares (currículo), ao mesmo tempo que se confere certo grau de liberdade às escolas e aos sistemas educacionais na organização de suas propostas curriculares. É nesse contexto que o currículo ocupa a atenção de nossos educadores. Na década de oitenta, os objetivos, os conteúdos e mesmo as identidades das duas áreas passam a ser fortemente questionados. Nessa oportunidade, as pedagogias críticas propõem a construção de novo projeto de educação escolar, exigindo o diálogo entre os curriculistas e os especialistas em Didática.

Domingues termina propondo a integração de Currículo, Didática e Prática de Ensino por meio de pesquisas interdisciplinares comuns. Sugere que, ao menos inicialmente, os esforços se voltem para o livro didático, em cuja direção convergem interesses fundamentais das três áreas. É nele que se efetiva, de fato, o projeto curricular e é também em grande parte graças a ele que o professor planeja e executa a sua aula. Daí a importância, esclarece, de se estudar como professores e alunos se apropriam do livro didático.

Um terceiro estudo, de Gimeno Sacristán (1994), também focaliza a discussão em pauta. Segundo ele, o cientificismo dos anos sessenta e setenta provocou o desdobramento de atividades complexas e a emergência de visões especializadas, porém parciais, de processos e ações humanas. O ensino, por exemplo, desmembrou-se em métodos, conteúdos, bem como agentes e elementos responsáveis pela determinação das atividades.

Nesse contexto fragmentador, a Didática acabou, predominantemente, centrada em questões metodológicas, tanto em função da preocupação de novas teorizações pedagógicas com um ambiente escolar capaz de propiciar o desenvolvimento do estudante, como do fato de que os conteúdos costumavam ser decididos fora do âmbito escolar. No entanto, comenta Gimeno Sacristán, não se elabora um discurso rigoroso sobre o ensino sem se levar em conta os problemas relativos ao conteúdo.

Mas enquanto a Didática se ocupava dos métodos, a discussão sobre o que ensinar foi-se centrando, na tradição anglo-saxônica, no pensamento curricular, cuja tendência prevalente separou os temas referentes ao currículo — os conteúdos do ensino — dos relativos ao ensino propriamente dito — as atividades da prática. Nessa ótica, o ensino passou a ser visto não como a atividade instrumental concernente a fins e conteúdos pré-especificados, mas sim como a prática que materializava os componentes do currículo e permitia que os mesmos assumissem um dado significado para o aluno. Recentemente, contudo, o pensamento curricular passou a interessar-se pelo modo como o projeto educativo se realiza nas aulas, incorporando, então, a dimensão dinâmica de sua realização.

Se a Didática precisa ocupar-se dos problemas relacionados aos conteúdos de um projeto pedagógico e se, por outro lado, os estudos de currículo se estendem até a prática, está-se diante, constata com propriedade Gimeno Sacristán, de campos superpostos, coincidentes em seus objetos, embora procedentes de âmbitos culturais e acadêmicos distintos. Quais são essas origens? Enquanto o pensamento curricular deriva predominantemente de uma tradição anglo-saxônica, a Didática pode ser mais reportada às tradições francesa, alemã e espanhola.

Para o autor, é a teorização curricular contemporânea a que melhor vem discutindo e integrando os temas ligados à justificativa, à articulação, à realização e à avaliação de um determinado projeto educativo para o qual foram selecionados certos conteúdos e atividades. Ou seja, é a tradição curricular que melhor recupera a discussão fundamental da configuração, do desenho e do desenvolvimento prático do projeto educativo e cultural da escola. O pensamento curricular revela-se, então, uma teoria da prática: pretende racionalizá-la, conceituá-la e explicá-la, sempre em relação com a prática real.

Esse caráter prático dos estudos de currículo decorre do fato de que o campo se configurou, em sua emergência, nos Estados Unidos, no final do século, em torno da necessidade de solução de problemas práticos e de intervenções no

sistema escolar, o que não é o caso das ciências especializadas, auxiliares ou fundamentadoras da educação. A conseqüência foi o surgimento de um campo de investigações e práticas pautado pela intenção última de interferência na realidade, o que requer a integração de conhecimentos especializados das diferentes ciências da educação. Em outros termos, o pensamento curricular, para tratar seriamente a prática educativa precisa abordar questões filosóficas, políticas, econômicas, ideológicas, sociais, culturais, técnicas, estéticas, éticas e históricas.

Julgo bastante pertinentes as considerações que acabo de enfatizar, presentes nos três estudos. Penso que elas trazem à tona os principais aspectos a serem enfocados no exame das relações entre os dois campos. Visando a complementá-las, baseio-me em recentes leituras feitas tanto de textos de Currículo como de Didática para destacar os recentes temas de interesse dos dois campos. Começo pelo que me é mais familiar, o de Currículo.

## **Didática e Currículo: temas atuais**

Na primeira metade da década de oitenta, os artigos publicados sobre currículo representam, de fato, mais esforços de criticar as diretrizes curriculares dos anos setenta, que tentativas de reformular e fortalecer o campo e acelerar as transformações que se faziam indispensáveis na escola brasileira (Paraíso, 1994). Ilustram bem, em resumo, a época da “denúncia” e do questionamento das identidades de campos, como o Currículo e a Didática, marcados pelo tecnicismo prevalente durante o regime autoritário pós-64.

Como preocupação dominante nos anos oitenta, identifico a questão dos conteúdos curriculares, principalmente da escola de primeiro grau, cuja deficiente atuação preocupa a todos os especialistas do campo. Os debates se travam então entre os defensores de um conhecimento universal objetivo, a ser dominado por todos, e os que propõem uma escola alternativa que integre construção de conhecimento e conscientização. No final da década, é visível uma incidência crescente de estudos brasileiros que refletem a influência da sociologia do currículo e de suas preocupações com as relações entre currículo, ideologia e poder, bem como com o currículo oculto e com o currículo em uso.

Nos anos noventa, a produção no campo aumenta consideravelmente e diversifica-se teórica e tematicamente. Pode-se observar, nos livros e artigos que vêm sendo publicados, o recurso a teorias sociais e culturais, principalmente às associadas ao pensamento pós-moderno e aos estudos culturais, cuja aplicação às análises pedagógicas já ocorrera nos Estados Unidos e na Inglaterra na década de oitenta. O fenômeno se verifica também nos trabalhos apresentados nas últimas reuniões do GT de Currículo da ANPEd. Além de preservar o conhecimento escolar como foco central das atenções, os estudos dos anos noventa têm

abordado os seguintes temas: currículo e interdisciplinaridade; currículo e conhecimento em rede; processos de produção do conhecimento escolar; políticas de currículo; história do pensamento curricular, de propostas curriculares e de disciplinas curriculares; currículo e identidades sociais; currículo e diferentes manifestações culturais; currículo e gênero; currículo e raça; currículo e novas tecnologias; currículo e formação de professores; currículo e psicologia; inovações curriculares; currículo e linguagem.

Apesar dessa efervescência, a teoria curricular no Brasil, semelhantemente ao que ocorre nos Estados Unidos, é vista como em crise, como padecendo de grave problema: “o distanciamento entre a produção ‘teórica’ e a realidade vivida no cotidiano das escolas” (Souza, 1993, p. 126). Ou seja, a sofisticação teórica, segundo os próprios estudiosos do campo, não foi ainda suficientemente útil para o processo de construção de um ensino de qualidade no país.

Quanto à Didática, no início dos anos oitenta,

*(...) o saber didático caracteriza-se por discutir suas limitações epistemológicas, às quais se juntam as críticas ao seu caráter ideológico e à sua funcionalidade em relação ao papel do ensino e da escola ligado à reprodução das relações sociais de produção e, conseqüentemente, à manutenção do sistema socioeconômico e político brasileiro vigente. A Didática assume, pouco a pouco, a característica de uma área descritiva e explicativa da realidade do ensino, para o que foi um fator importante a realização do I Seminário “A Didática em questão” em novembro de 1982 (Oliveira e André, 1997, p. 10).*

A evolução da Didática, a partir desse momento, registra um movimento contraditório de sua negação ou de sua afirmação em novas bases. Pela negação chega-se a propor a eliminação da Didática no currículo de formação de professores; pela afirmação delineiam-se diferentes propostas de renovação, buscando-se construir uma teoria do ensino (Candau, 1984, 1988, 1997; Libâneo, 1985, 1990, 1991; Martins, 1989; Oliveira, 1992; André, 1985, 1988, 1993, 1996, 1997). Os mais recentes estudos que focalizam seja a pesquisa, seja o ensino de Didática acentuam haver o consenso de que a Didática se ocupa do ensino. Segundo Selma Garrido Pimenta (1997-a),

*Como área da pedagogia, a Didática tem no ensino seu objeto de investigação. Considerá-lo como uma prática em situações historicamente situadas significa examiná-lo nos contextos sociais nos quais se efetiva — nas aulas e demais situações de ensino das diferentes áreas do conhecimento, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades —, estabelecendo-se o nexos entre eles. As novas possibilidades da Didática estão emergindo das investigações sobre o ensino como prática social viva (p. 65).*

Com base em recentes leituras (Pimenta, 1996, 1997-b; Oliveira, 1992, 1993; André e Oliveira, 1997; Anais do VII ENDIPE, 1994; Anais do VIII ENDIPE,

1996), percebo como focos dominantes nos estudos de Didática dos anos noventa: o estatuto epistemológico da Didática; o professor — seus saberes, suas reflexões, sua formação, sua identidade, sua prática profissional; o cotidiano escolar; o processo de constituição do conhecimento educacional; o ensino e as culturas; o planejamento e os elementos do processo de ensino; interdisciplinaridade; ensino e novas tecnologias; a história da Didática; a pesquisa em Didática. Verifico também encontrar-se, no âmbito da Didática, a constatação de que, ao lado da intensa produção na área, se pode observar um distanciamento dos pesquisadores da realidade das escolas (Libâneo, 1996).

## **Didática e Currículo: fronteiras abertas?**

Um breve exame dos temas e interesses dos dois campos, bem como das argumentações desenvolvidas nos artigos que exploraram as relações entre eles permitiria afirmar, ao menos inicialmente, que não são tão rígidas e vigiadas as fronteiras entre eles. Podemos então atravessá-las facilmente? Não nos animemos tão rápido. Recente estudo de Libâneo (1996), no qual critica princípios da sociologia e da teoria crítica do currículo, nos mostra que conflitos e desconfianças existem e que é necessário ter cautela nas aproximações. Por ser o único texto, dentre os que apreciei, a acentuar as diferenças entre as duas disciplinas, julgo ser oportuno buscar compreender os pontos de vista nele defendidos.

Considerando que a Pedagogia e a Didática não podem ficar à margem das questões contemporâneas, Libâneo examina repercussões de alguns temas da atual teorização social crítica na Didática. Analisando certos princípios da pós-modernidade e sua incorporação em estudos críticos de currículo, o autor reafirma seu compromisso com determinadas utopias, defende o racionalismo do projeto iluminista, insiste no valor dos conteúdos científicos do currículo escolar, enfatiza a importância da psicologia para a maior compreensão dos processos de desenvolvimento cognitivo do aluno, criticando, ainda, a forma como alguns autores de currículo têm abordado temas como ideologia, cultura, poder, cotidiano e linguagem. Reiterando a necessidade dos procedimentos didáticos para equipar os alunos de instrumentais cognitivos para estarem capacitados a proceder análises críticas, a participar, Libâneo sustenta não ver com clareza essa preocupação na sociologia do currículo. Acrescenta: “As questões básicas da Didática continuam sendo aquelas que compõem seu campo de estudo: os objetivos da educação escolar, o que é preciso ensinar, para quem ensinar e como ensinar” (1996, p. 223-224). Destaco, para finalizar a breve síntese de pontos de vista defendidos pelo renomado especialista, no artigo em pauta, o seguinte trecho: “A Didática não deseja nem pode recusar as contribuições de outras áreas, ao contrário, acolhe-as de bom grado, sem todavia descuidar de definir o que é próprio de seu campo de investigação” (ibid., p. 224).

Penso não caber, neste espaço, respostas mais elaboradas às importantes críticas levantadas por Libâneo. Aqui, a intenção não é o diálogo entre a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a sociologia do currículo, hoje melhor denominada de teoria crítica de currículo. Não posso me furtar, todavia, de propor perguntas que me parecem úteis para a argumentação que venho desenvolvendo, todas referentes às duas citações que transcrevi. Quem e como se determina que as questões “o que, para que e como ensinar” são as **questões básicas** do campo da Didática? Por que essas e não outras? Serão elas exclusivas do campo em pauta? Têm sido sempre elas as questões investigadas pelos autores do campo? Não se verifica hoje a busca de novas questões e novas respostas? Em que discurso se inserem tais questões? Qual é a audiência desse discurso? Que relações de poder o permeiam? Ainda: que critérios estão sendo usados para definir o que é **próprio** do campo da Didática? Quem os estabelece?

Se aceitarmos que discursos são sobre o que pode ser dito e pensado, bem como sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade, cabe afirmar que um discurso constitui um sistema de possibilidades que torna um campo do conhecimento possível. Ou seja, um discurso forma o objeto de que fala (Ball, 1992; Usher e Edwards, 1996). Desse modo, os que estão autorizados a falar acabam por delimitar certas possibilidades para o pensamento, para a investigação, e por silenciar outras. Essa perspectiva foucaultiana aprofunda a visão do discurso como uma construção social e desafia a crença em temas **inerentes** a um dado campo do conhecimento, acentuando o fato de que essa definição se constitui no âmbito de um discurso. Evidencia-se, assim, o papel exercido pela linguagem na constituição da “realidade”, o que remete ao questionamento da noção de “verdade” como correspondência epistemológica a um suposto e independente “real” (Silva, 1997).

Mas as discordâncias que vejo existirem em relação aos pressupostos, temas e limites das duas disciplinas não me desanimam. Conflitos e divergências, nas disciplinas e entre elas, tanto podem estimular atitudes de preservação e defesa de “espaços conquistados”, como desencadear discussões instigantes e favorecer o avanço do conhecimento. No caso específico de disciplinas complementares, o diálogo entre suas comunidades não pode ser senão enriquecedor. Pergunto, então: como facilitá-lo? como flexibilizar as fronteiras? como subverter as relações de poder que as mantêm?

### **Flexibilizando fronteiras: em direção a um programa de interferência**

Assim como na análise de Said sobre a crítica literária, ao invés de não-interferência e especialização, sustento ser preciso ocorrer, no campo da educação, interferência, rompimento de barreiras e obstáculos, tentativa de generali-

zar exatamente nos pontos onde as generalizações parecem mais impossíveis de se fazerem. Ainda com base em Said, penso que dar passos nessa direção implica examinar o fenômeno educacional secularmente, ou seja, sem pretender legitimar seu estudo com base em uma ciência que termine por assumir o caráter sagrado que tanto pretendeu eliminar.

Proponho que o estudo rigoroso do fenômeno educativo não se confunda com a concepção de que a educação é uma ciência (Nunes, 1991). O fenômeno educativo constitui uma prática social historicamente determinada, capaz de ser compreendida com o auxílio de diferentes ciências. “O acontecer pedagógico é prática coletiva na qual aspectos cognitivos, afetivos, sócio-econômicos, políticos e culturais interatuam em função de resultados concretos. O acontecer pedagógico é prática que se faz pela linguagem e que produz (faz) linguagem” (Kramer, 1993, p. 26). Se a educação envolve múltiplas dimensões — econômica, política, cultural, estética, ética —, não pode prescindir, para sua compreensão, tanto das diferentes ciências sociais e humanas, como da filosofia.

Torna-se difícil, nessa perspectiva, pensar em uma ciência da educação. Segundo Isambert-Jamati (1992),

*(...) uma ciência, inclusive uma ciência humana, deve — ao que me parece — apoiar-se, com certa coerência, num corpo teórico. Razão pela qual cada uma delas constrói seus objetos de uma maneira que lhe é própria, determina dimensões pertinentes e específicas, estabelece (e, às vezes, mede) os elos entre essas dimensões. As hipóteses, a meu ver, devem ser levadas até o fim, sem passar — em ricochete — de um quadro de referência a outro (p. 170).*

A educação não tem essa tradição, como se observa na pouca consistência da pesquisa educacional, na falta de profundidade teórica, assim como no fato de que a pesquisa em educação tem, historicamente, dependido fundamentalmente de outras áreas (Brandão, 1992). Se aceitarmos que a epistemologia, ao se interrogar sobre as práticas das ciências, se constitui em reflexão e crítica do conhecimento produzido, é descabido considerar que, por decreto, se possa estabelecer um estatuto que confira cientificidade à Educação, à Didática e ao Currículo. Ao mesmo tempo, constatar que a Didática e o Currículo não constituem campos científicos não leva à conclusão de que os temas que aborda não requerem ou não merecem um tratamento rigoroso que favoreça sua compreensão. Em outras palavras, é preciso garantir, nos dois campos, o tratamento metódico dos temas com os quais historicamente vêm lidando (Warde, 1992).

O problema é que tais temas se superpõem de tal forma que não é possível investigar um deles sem considerar o outro. Questões de currículo, ensino e pedagogia somente são isoláveis para fins de análise, como enfatizam autores associados ao pensamento curricular contemporâneo.

Partindo do pressuposto que o significado de qualquer termo não pré-existe à sua definição, mas se estabelece em meio a disputas, a partir de determinados



discursos, Jennifer Gore (1993) entende pedagogia como contemplando tanto o ensino como a visão social que o informa. Ou seja, como englobando a preocupação com o **processo de produção do conhecimento**, o que implica considerar os processos de ensino, a política relativa a tais processos, assim como os contextos políticos mais amplos em que eles se realizam. Para Giroux e Simon (1994), a pedagogia constitui a um só tempo **atividade política e prática**, referindo-se aos **processos pelos quais se produz conhecimento**. Inclui, assim, preocupações que abrangem tanto as atividades em que alunos e professores se engajam, como a política cultural subjacente a tais atividades. Desse modo, “propor uma pedagogia é formular uma visão política” (p. 98).

Pode-se observar, nas duas visões, a preocupação expressa com a abordagem contextualizada de questões referentes a conteúdos, métodos e relações sociais na escola e na sala de aula. Ou seja, percebe-se claramente a intenção de tratar articuladamente currículo e ensino.

No entanto, estamos diante de dois campos, constituídos de dois discursos, não cabendo supor que se possa, por ato de vontade, subsumir um em outro ou promover, por edital, sua fusão. Julgo, porém, ser possível e desejável a promoção de uma estreita interlocução entre eles que evite tanto redundâncias como abordagens parciais, empobrecidas. Penso que essa interlocução facilitaria a análise de problemas situados em interfaces bem como a incorporação de rupturas (Bonamino e Brandão, 1994). Sugiro, então, que se construa, **coletivamente**, o que Said denomina de **programa de interferência**, no qual se flexibilizem fronteiras, se socializem saberes restritos a pequenos grupos de especialistas e se aborde o fenômeno educacional “secularmente”.

Finalizo tecendo considerações sobre o programa proposto. Se Didática e Currículo constituem campos cujos saberes e práticas, historicamente situados, precisam responder aos desafios que o momento lhes coloca e se os avanços teóricos parecem estar afetando a prática pedagógica menos do que se desejaria, os dois campos podem ser ditos em crise. Segundo Lather (1991), em períodos de crise, a preocupação com a prática precisa intensificar-se, já que ela se torna o motor da inovação. Defendo, então, apoiando-me nesse ponto de vista, a **centralidade da prática** no programa de interferência que advogo. Esclareço que enfatizar a prática não implica desvalorizar a teoria, mas sim considerar, com Lefebvre, que “a coerência abstrata, a demonstração teórica desligada da atividade social e da verificação prática não tem nenhum valor” (1979, p. 27).

Nesse sentido, o programa proposto poderia envolver a participação conjunta das duas comunidades: (a) em investigações da prática pedagógica, **com** os profissionais que nela atuam; (b) na retomada do diálogo com a escola, em perspectiva que não se limite a descrições ou prescrições; e (c) no desencadeamento de intenso diálogo entre os pesquisadores dos dois campos e deles com outros especialistas.

Não posso prever se e quando de fato conseguiremos desenvolver o programa sugerido nem, muito menos, suas conseqüências para as fronteiras entre os

dois campos. Quero estimular, contudo, as duas comunidades a trabalharem juntas, elegendo como tema de discussão a **prática pedagógica**. Talvez a viabilidade e as direções da interlocução entre os dois campos, que a meu ver se fazem urgentes e indispensáveis, se possam tornar mais claras.

### Notas

1. Trabalho apresentado na XX Reunião Anual da ANPED, realizada em Caxambu, MG, na sessão “*Os campos contemporâneos do currículo e da didática: aproximações e diferenças*”, promovida pelos GTs de Currículo e Didática em 25 de setembro de 1997.

### Referências bibliográficas

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Em busca de uma Didática fundamental*. Trabalho apresentado no III Seminário “A Didática em Questão”, São Paulo, 1985.
- \_\_\_\_\_. A pesquisa na Didática e na Prática de Ensino. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Rumo a uma nova Didática*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- \_\_\_\_\_. Contribuição da pesquisa etnográfica para a construção do saber didático. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.) *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1993.
- \_\_\_\_\_. *O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente*. Trabalho apresentado no VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Goiânia, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Entre propostas... uma proposta para o ensino da Didática*. Trabalho apresentado no VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Florianópolis, 1996.
- \_\_\_\_\_. O papel mediador da pesquisa no ensino da Didática. In: André, M. E. D. A. e Oliveira, M. R. N. S. (Orgs.) *Alternativas do ensino de Didática*. Campinas: Papirus, 1997.
- ANDRÉ, M. E. D. A. e OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs.) *Alternativas do ensino de Didática*. Campinas: Papirus, 1997.
- APPLE, M. W. Community, knowledge and the structure of disciplines. *The Educational Forum*, 1972, XXXVII (1), p.75-82.
- BALL, S. J. Introducing Monsieur Foucault. In: BALL, S. J. (Ed.) *Foucault and Education: disciplines and knowledge*. London: Routledge, 1992.
- BONAMINO, A. C. e BRANDÃO, Z. Posfácio. In: BRANDÃO, Z. (Org.) *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- BRANDÃO, Z. A teoria como hipótese. *Teoria e Educação*, 1992, 5, p.161-169.
- CANDAU, V. M. (Org.). *A Didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1984.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Rumo a uma nova Didática*. Petrópolis: Vozes, 1988
- \_\_\_\_\_. Da Didática fundamental ao fundamental da Didática. In: ANDRÉ, M. E. D. A. e OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs.) *Alternativas do ensino de Didática*. Campinas: Papirus, 1997.

- D'AMARAL, M. T. *O homem sem fundamentos: sobre linguagem, sujeito e tempo*. Rio de Janeiro: UFRJ / Tempo Brasileiro, 1995.
- DOMINGUES, J. L. *Didática e Currículo: aproximações e especificidades*. Trabalho apresentado no VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Goiânia, 1994.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- GIMENO SACRISTÁN, J. El currículum: los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? In: Gimeno Sacristán, J. e Pérez Gómez, A. I.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1994.
- GIROUX, H. A. *Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*. Massachusetts: Bergin & Garvey, 1988.
- GIROUX, H. e SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento escolar. In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (Orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- GOODSON, I. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GORE, J. M. *The struggle for pedagogies: critical and feminist discourse as regimes of truth*. New York: Routledge, 1993.
- ISAMBERT-JAMATI, V. Ciências da educação: um plural importante quando se trata de pesquisa. *Teoria e Educação*, 1992, 5, p.170-173.
- KING, A. R. JR e BROWNELL, J. A. *The curriculum and the disciplines of knowledge - a theory of curriculum practice*. New York: John Wiley & Sons, 1966.
- KRAMER, S. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. Rio de Janeiro: Ática, 1993.
- LATHER, P. *Getting smart: feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. New York: Routledge, 1991.
- LEFEBVRE, H. *Sociologia de Marx*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1979.
- LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre pedagogia e didática* (Tese de Doutorado). São Paulo: PUC, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Algumas abordagens contemporâneas de temas da Educação e repercussão na Didática*. Trabalho apresentado no VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Florianópolis, 1996.
- MARTINS, P. L. O. *Didática teórica/Didática prática: para além do confronto*. São Paulo: Loyola, 1989.
- NUNES, C. A pesquisa como práxis. *Série Educação*, Nº 2, Rio de Janeiro: PUC, 1991.
- OLIVEIRA, M. R. N. S. e ANDRÉ, M. E. D. A. A prática do ensino de Didática no Brasil: introduzindo a temática. In: ANDRÉ, M. E. D. A. e OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs.) *Alternativas do ensino de Didática*. Campinas: Papirus, 1997.

- OLIVEIRA, M. R. N. S. *A reconstrução da Didática: elementos teórico-metodológicos*. Campinas: Papirus, 1992.
- \_\_\_\_\_. (Org.) *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1993.
- PARAÍSO, M. Estudos sobre currículo no Brasil: tendências das publicações nas últimas décadas. *Educação & Realidade*, 1994, 19(2), p.95-114.
- PIMENTA, S. G. (Org.) *Pedagogia, ciência da Educação?* São Paulo: Cortez, 1996.
- \_\_\_\_\_. Didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: André, M. E. D. A. e Oliveira, M. R. N. S. (Orgs.) *Alternativas do ensino de Didática*. Campinas: Papirus, 1997-a.
- \_\_\_\_\_. (Org.) *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997-b.
- SAID, E. W. Opponents, audiences, constituencies and community. In: FOSTER, H. (Ed.). *Postmodern culture*. London: Pluto Press, 1987.
- SANTOS, L. L. C. P. e OLIVEIRA, M. R. N. S. Currículo e Didática. *Idéias*, 1995, 26, 126-137.
- SILVA, T. T. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SOUZA, R. F. A produção intelectual brasileira sobre currículo a partir dos anos 80. *Em Aberto*, 1993, 58, p.117- 128.
- USHER, Robin e EDWARDS, R. *Postmodernism and education*. London: Routledge, 1996.
- WARDE, M. J. O estatuto epistemológico da Didática. *Idéias*, 1992, 11, p.46-53.

Antônio Flávio Barbosa Moreira é professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Endereço para correspondência:

Rua Visconde de Pirajá, 487 apto 1001  
22410-003 - Rio de Janeiro - RJ



# CURRICULUM, DISCIPLINA Y OBJETIVIDAD: Heidegger y las consecuencias del giro lingüístico<sup>1</sup>

Mariano Ismael Palamidessi

**RESUMEN – *Curriculum, disciplina y objetividad: Heidegger y las consecuencias del “giro lingüístico”***. Este trabajo se propone efectuar una revisión de la situación del lenguaje educacional frente a los problemas destacados por el “giro lingüístico”. El artículo explora una serie de consecuencias que esta perspectiva plantea al campo pedagógico e identifica algunas cuestiones relevantes para deconstruir los supuestos que operan en las teorizaciones curriculares. En primer lugar, revisa los puntos de coincidencia de un conjunto de tradiciones y teorías que han contribuido a generar lo que Richard Rorty denominó el “giro lingüístico” en la filosofía y en la teoría social. En segundo lugar, presenta una serie de cuestiones desarrolladas por la filosofía heideggeriana en torno a la cuestión del lenguaje, la objetividad y los fundamentos del pensar. Por último, puntualiza una serie de reflexiones breves relativas a la educación como disciplinamiento de la objetividad y de la subjetividad y a la necesidad de cuestionar los fundamentos metafísicos de la práctica pedagógica.

**Palabras clave:** *curriculum, disciplina, fundamento, giro lingüístico, Heidegger, lenguaje, objetividad, sujeto.*

**ABSTRACT – *Curriculum, discipline and objectivity: Heidegger and the consequences of the “linguistic turn”***. This report makes a revision of the educational language situation in front of the problems pointed out by the “linguistic turn”; the article explores their consequences in pedagogical field and identifies some relevant questions to reveal the supports that lay beyond curriculum theorizing. First of all, it revises the coincidences of a number of traditions and theories that has contributed to generate what Richard Rorty called the “linguistic turn” in philosophy and social theory. Secondly, presents a number of questions developed by Heidegger’s philosophy around the question of language, objectivity and the supports of thinking. Finally, it points out a sequence of short reflections related to education as objectivity and subjectivity regulation and the necessity of questioning the metaphysical supports of pedagogical practices.

**Key-words:** *curriculum, discipline, supports, linguistic turn, Heidegger, subject, objectivity.*

## EL GIRO LINGÜÍSTICO<sup>2</sup>

A lo largo del siglo que termina, diferentes vertientes del pensamiento y experiencias sociales contribuyeron a la aparición de esta convergencia teórica<sup>3</sup>: el descentramiento del sujeto en la teoría psicoanalítica, la deconstrucción de los fundamentos de las matemáticas, las epistemologías relativistas, las vanguardias estéticas, el fracaso de los intentos de formalistas y empiristas lógicos para crear un lenguaje unificado para la ciencia, etc. Estos desarrollos, que acompañaron el despliegue de diversas ciencias a lo largo del siglo XX, permitieron el surgimiento de una serie de trabajos en el campo de la filosofía y la teoría social cuya hipótesis básica es centrar el objeto del análisis social y cultural en el lenguaje como la sede natural donde se constituyen y articulan los significados. A partir de este postulado, pasan a un segundo plano otros enfoques, para los cuales el análisis de los textos culturales o de las producciones discursivas eran -o son- analizados como realidades derivadas de un plano anterior, un fundamento primero, prediscursivo y “real”: el campo de las relaciones socio-económicas (Foucault, 1994).

Los diversos enfoques que parten de esta premisa esencial han sido identificados por Rorty (1990) como “giro lingüístico”, denominación que ha logrado universalizarse. La referencia al giro lingüístico sirve para remitirnos a diferentes teorías y a diversas tradiciones dentro de la filosofía del lenguaje. Dentro de este amplio y complejo campo de coincidencias podemos identificar tres tradiciones (Vallespín, 1995): a) la francesa, que parte de Saussure y llega hasta Foucault, Deleuze y Derrida; b) la alemana, que se inicia con la tradición hermenéutica reconceptualizada por Heidegger y Gadamer, hasta llegar a K.O.Appel; c) la anglosajona, que se inicia con Wittgenstein, Austin y Ryle y gana actualidad con los neopragmatistas (Bernstein, Rorty).

Estas corrientes, tan heterogéneas entre sí, tienen en común el cuestionamiento de la filosofía de la conciencia y el recentramiento del análisis en el signo como punto de referencia de la construcción social del significado y del sentido. El acuerdo que reúne estas corrientes es la convicción de que el análisis de las producciones culturales no puede partir de los fenómenos de la conciencia sino de sus materialidades lingüísticas. De este modo, esta dirección supone la sustitución de la analítica trascendental iniciada por Kant y la destrucción de la concepción tradicional del sujeto iniciada por Nietzsche, Heidegger y Freud.

En la tradición metafísica occidental, la conciencia constituye la condición de posibilidad que abre al sujeto el conocimiento del mundo, la delimitación y relación de los sistemas de objetos. La forma en que contemplamos el mundo es el producto de la actividad de la conciencia, facultad dada — de manera apriorística o bajo la forma de una construcción individual — al sujeto soberano que le permitía leer la realidad. Dentro de este paradigma, el lenguaje es

entendido como una representación de pensamientos, imágenes, ideas, como una copia de lo real; mientras que la palabra aparece como una representación de los procesos psíquicos. Deudor y realimentador de esa concepción, el sentido común entiende al conocimiento como un reflejo de objetividades, de cosas que están allí, independientes y preexistiendo a su construcción y captura por el lenguaje.

Frente a esa acepción, las corrientes agrupadas bajo el paraguas del “giro lingüístico” nos recuerdan que el discurso es una acción contingente, histórica y violenta a la que sometemos a las cosas. El rechazo de aquella metafísica va a suponer que no es el ojo de la conciencia quien contempla el mundo. Como lo señalara Heidegger, existe una primacía del ser sobre la conciencia; lo primario no es nuestra conciencia, sino las formas históricas del Ser. Es la preexistencia de un campo simbólico-práctico ya organizado lo que nos faculta para construir nuestras experiencias y pensamientos. Como Heidegger lo explicara en forma magistral en “Ser y tiempo”, no poseemos — como sostenía la fenomenología — un acceso inmediato a la conciencia, sino que ésta ya se halla inmersa en una red de significados previamente codificados, un orden a partir del cual es posible organizar un mundo, dar un sentido y un status de objeto a las cosas. En clave pragmatista, Rorty lo expresa del siguiente modo:

*La tradición filosófica ha ansiado una forma de aproximarse a la total pasividad de la hoja en blanco. Ha concebido el lenguaje como un ente interpuesto, como un cojín, entre nosotros y el mundo. Ha lamentado que la diversidad de juegos de lenguaje, de las comunidades interpretativas, nos permita tanta variación en la manera de responder a las presiones causales... Las metáforas que, según el pragmatista, ponemos en lugar de toda referencia masoquista al carácter duro y directo son las de la conducta lingüística como uso de herramientas, del lenguaje como una manera de asir las fuerzas causales y conseguir que hagan lo que deseamos, modificarnos a nosotros y a nuestro medio según nuestras aspiraciones (Rorty, 1995, p. 117-118).*

El orden no está del lado de un sujeto trascendental ni del de una objetividad que nos preexiste, sino que es un producto histórico, presubjetivo y preobjetivo. El orden no reside en alguno de los dos polos — subjetivismo y objetivismo — que estructuran el pensamiento contemporáneo (Castro, 1995) sino en el cruce, en una “zona media”:

*El orden es, a la vez, lo que se da en las cosas como su ley interior, la red secreta según la cual se miran en cierta forma unas a otras, y lo que no existe a no ser a través de la reja de una mirada, de una atención, de un lenguaje: y sólo en las casillas blancas de este tablero se manifiesta en profundidad como ya estando allí, esperando en silencio el momento de ser enunciado (Foucault, 1993, p. 5).*

*El “giro lingüístico” no supone una disolución sino un descentramiento del sujeto; el cuestionamiento del sujeto occidental moderno, trascendental,*

*conciente, soberano. Desde esta perspectiva, el sujeto es una derivada (Deleuze, 1989), un producto de los poderes que se encarnan en el lenguaje. No es el mundo el que es introyectado en el acto de conocer; el mundo está preexistente en la conformación del sujeto y de la pregunta, porque la inmersión del sujeto en la historia y en la cultura esta lingüística y discursivamente mediatizada. El lenguaje da forma a las realidades; no existe una objetividad independiente del lenguaje. La diferencia entre los distintos enfoques radica, entre otros elementos, en que esta estructuración del significado es concebida como “estructura”, “texto”, “sistema”, “paradigma”, “discurso” o “episteme” (Vallespín, 1995). Intentando concentrar la atención sobre algunas de los trabajos que configuraron esta perspectiva, me propongo ahora — como ya lo he adelantado — revisar esquemáticamente algunos de los aportes de la obra de M.Heidegger <sup>4</sup>.*

## **HEIDEGGER: LA DESTRUCCIÓN DE LOS FUNDAMENTOS**

La obra de Heidegger se nos presenta como un gigantesco esfuerzo por deconstruir los fundamentos históricos del pensamiento predominante en la sociedad contemporánea. Su crítica a la metafísica occidental se basa en la afirmación de que el hombre es esencialmente incapaz de aprehender racionalmente la totalidad del mundo, ya que el “mundo” es una categoría que se abre al Dasein, al ser-ahí, al hombre como ser finito (Heidegger, 1994). Desde esa perspectiva, pretender una racionalidad sistemática, unificada y totalizante que de cuenta de lo real no es más que un mito, una de las expresiones de la tendencia del hombre a ocultar la angustia, a huir de su finitud por medio del encubrimiento del Ser a través de la dominación, el control técnico y la objetificación de todos los entes.

Según la concepción heideggeriana, la metafísica occidental concibe al pensar como una técnica, un proceso que debe seguir una serie de plazos predeterminado para la determinación del Ser del ente. La tradición metafísica fundamenta la creencia en un control infinitamente creciente del mundo y una “realización” de los valores humanos por parte de sujetos soberanos y racionales. La ciencia asume plenamente los presupuestos de esa tradición; parte del supuesto de que todo lo existente tiene una causa y la aprehensión de esas causas es lo que permite el despliegue del pensamiento y la dominación y control de los entes. La tecnociencia moderna es la consumación de la visión metafísica del mundo. Heidegger sostiene que, llevando al extremo sus propios fundamentos, el pensamiento moderno entra en crisis por su intento de aprehender el devenir a través de categorías para su dominio tecno-cognoscitivo, construyendo una objetivación creciente (¿e infinita?) del Ser. La producción del conocimiento en la ciencia y la técnica ha sido el modo dominante de tematizar el Ser en el mundo occidental; una manera de fijarlo, objetificarlo, manipularlo, controlarlo.



A diferencia de la actividad científica ordinaria, el “pensar esencial” (Heidegger, 1995) expresa la finitud del hombre. Siendo ésta la determinación ontológica (el hombre es un Ser-para-la-muerte), el pensar debe liberarse de las categorías fundamentales de la metafísica occidental que han hecho recaer a la ontología en una onto-teo-logía, un pensar del ente en función de un ente superior. Según Heidegger, debemos abandonar el supuesto de que existe un fundamento último — Dios, la Razón, el Espíritu, las causas objetivas — a descubrir. Sentar las bases de un pensamiento que eluda las trampas de la metafísica implica reelaborar su lenguaje y destruir una serie de categorías fundantes del pensamiento occidental: la de sujeto, la del conocimiento como “reflejo”, la verdad como “adecuación”, la noción de fundamento. La verdad no es un proceso de adecuación o concordancia de una proposición con un objeto allí presente — la verdad según algunos empirismos —; Heidegger entiende a la verdad como un proceso histórico, como un velarse y desvelarse interminable de las aperturas históricas del Ser.

La idea de un pensamiento deconstructivo de los fundamentos no supone, sin embargo, que nos sea posible por un acto de voluntad “superar” la metafísica. La metafísica — la creencia, entre otras, en la objetividad como una presencia firme e indudable — permanece en nosotros, nos acecha como una actitud abierta a las posibilidades de nuestro ser-ahí. No hay un final para la cura de la actitud metafísica; sólo podemos recobrarlos, elaborar permanentemente, recordarnos que somos hijos (finitos) de acontecimientos históricos. Esa sería, según Heidegger, la función del pensar en su forma posmetafísica. El pensamiento no tiene ningún “objeto”, más que el elaborar nuestras recaídas en la metafísica y efectuar una analítica de nuestros siempre renovados intentos de dar valor de verdad — en el sentido fuerte del término — , fundamento, a nuestras afirmaciones, prácticas, valores y creencias. La tarea del pensamiento es la desestabilización de las objetivaciones, recordarnos su (nuestra) finitud e historicidad <sup>5</sup>. El pensamiento posmetafísico trabaja sobre el pasado que nos cerca y aún nos aprisiona, sobre lo “sido” que nos determina.

## **Sujeto, objeto, objetificación**

Sobre la base de una radical distinción entre sujeto — activo, que conoce — y objeto -pasivo, a conocer- se ha construido toda la tradición científica empirista, la epistemología moderna y se ha fundamentado universalmente la acción pedagógica moderna. La metafísica y las diversas tradiciones del humanismo definen al ser del hombre como un “subjetum”, un sustrato que permanece inmutable al cambio y que asegura su unidad y continuidad; sujeto que se afirma como correlato de un objeto, de un sistema ordenado de cosas. Unidad del sujeto tematizada por Descartes como cogito y, posteriormente, por la tradición kantiana como función cognoscitiva y sujeto epistémico puro (Piaget).

El sujeto autoconciente de la epistemología es el correlato metafísico del objeto estable, aislable, calculable. Y esta primacía del sujeto en la metafísica es función de la reducción del Ser a la presencia: “El sujeto afirma su propia posición central en la historia del pensamiento sólo enmascarándose en las apariencias ‘imaginarias’ del fundamento” (Vattimo, 1985, p. 34).

La objetividad científica clásica — así como la noción de reflejo y de la teoría como representación y fundamento del ser del ente — es para Heidegger una expresión de que la ciencia es un pensar metafísico. Aunque toda objetivación del ente presupone un cierto saber del Ser, expresa también la incapacidad de la tecnociencia para eludir un modo de objetivación calculador del ente, una condición establecida por la propia voluntad de verdad que constituye al sujeto moderno <sup>6</sup>. Pero es precisamente este “subjetum” — este ser concebido dentro del horizonte metafísico como una presencia — el que entra en crisis con la interpelación a la que el hombre es sometido en la era de la técnica <sup>7</sup>: el hombre y los entes pierden sus caracteres metafísicos que los contraponen como sujeto y objeto. En nuestro mundo contemporáneo informatizado, inundado por ondas electromagnéticas, identidades programadas y flujos monetarios virtuales, ¿quién es el sujeto y quién el objeto? El sujeto es, de manera creciente, construido como una suma de objetivaciones científicas. Para Heidegger, el hombre nunca es un “subjetum” preexistente, fuera del mundo de los entes:

*El hombre jamás es primeramente del lado de acá del mundo como un ‘sujeto’, que, en verdad, siempre se refiere, al mismo tiempo, a objetos, de tal manera que su esencia consistiría en la relación sujeto-objeto. Al contrario, el hombre primero es, en su esencia, ex-sistente en la abertura del Ser, cuya abertura ilumina el ‘ente’ en cuyo seno puede ‘Ser’ una ‘relación’ de sujeto y objeto (Heidegger, 1991, p. 33).*

En el lenguaje heideggeriano, los sistemas de objetos son producciones históricas del Ser. Por eso, los objetos que crean y manipulan la ciencia y la técnica “hablan” más de nosotros que de un supuesto mundo-ahí que dicen “reflejar”; sus preocupaciones remiten más a la forma de preguntar y de producir los objetos — esas fabulaciones aprehendidas como significados y conjuntos de usos — que a las cosas que serían sus referentes. ¿Pero en dónde queda la objetividad? Heidegger nos llama a superar el concepto de sujeto y de objeto. Frente a la muerte de los dioses y frente a la angustiante experiencia cotidiana de la destrucción del sujeto en la sociedad contemporáneo analizada por Theodor Adorno, Heidegger nos invita a percibir este proceso como una apertura, un desafío, un llamado a disolver la concepción moderna del sujeto y concebir nuevas formas de relacionarse con el Ser <sup>8</sup>. Asistimos a la liquidación de una subjetividad definida en correlación con un objeto (el sujeto de la objetividad opresiva teorizada por Marcuse), entificadora y reductiva de las posibilidades del Ser. El hombre puede relacionarse de manera más leve con los demás entes y puede despedirse por fin de su alma divina, de su inmortalidad, de su unidad

tanto como del sujeto ilustrado, señor del conocimiento científico y de la universalidad de la ética.

La llamada “teoría crítica” y su hija, la “pedagogía crítica”, aún son deudas de la representación metafísica y de la creencia en la objetividad de la ciencia, del pensamiento como un proceso de reflejo y no como el producto de un sistema de objetivación radicalmente histórico y discontinuo. Es un pensar que parte del ente y se dirige al ente. El objeto es conocido en la perspectiva de la representación categorial del sujeto, en su re-presentación metafísica. Contra todo el juego de los binarismos metafísicos — deconstruidos por Derrida —, la ruptura de las categorías fundantes — el fundamento “fuerte”, las costumbres mentales occidentales — desestabilizan los marcos dentro de los cuales construimos nuestras realidades. Al perder esos caracteres fijos, esenciales, se desdibujan las distinciones fuertes entre lenguajes referenciales y no referenciales, entre ciencias y artes, entre ficción y realidad. La verdad científica y el fundamento pierden peso como formas dominantes de apertura del mundo; nuevas formas de devenir-objeto y de devenir-sujeto se abren a nuestra experiencia.

¿Pero cómo pensar fuera de la objetividad y del sujeto? Pensando fuera de “la” objetividad y de “el” sujeto (Vattimo, 1994) <sup>9</sup>. De este modo, Heidegger nos abre la posibilidad de recorrer un camino que, sin embargo, no lleva a ninguna parte (Heidegger, 1995). Más allá del Ser entanto ente y presencia evidente; más allá del objeto multifacético y fugaz producido por la discursividad científica, podemos intentar pensar al Ser como temporalidad, como una forma de expresión del acontecer histórico. De este modo, el mundo de las cosas disponibles y evidentes debe ser relativizado, “superado” en función de un pensamiento que se reapropie de sus elementos terrestres, de su finitud, de la provisoriedad de las cosas y del sentido. Y conciba al Ser de los entes presentes como un ya-sido, como si las cosas presentes fuesen siempre y en cierto sentido, inauténticas.

## **El lenguaje como morada del Ser**

En la misma dirección pero en sentido contrario al desarrollado por Carnap y el Círculo de Viena, Heidegger retoma la crítica de la metafísica a partir del problema del lenguaje. Su concepción se resume en algunas enigmáticas y poéticas frases: “El lenguaje es la morada del ser. En esta habitación del ser vive el hombre. Los pensadores y los poetas son los guardianes de esta morada” (Heidegger, 1991, p. 1).

Con estas palabras, difícilmente explicables dentro de los límites de un trabajo como este, Heidegger sostiene que el Ser vive y se revela en la iluminación del lenguaje; el Ser habita y deja entreverse en la experiencia poética y creadora y no en el lenguaje científico ni en el lenguaje técnico. El hombre vive en la proximidad del Ser: “El lenguaje es la casa del Ser; viviendo en ella, el

hombre ex-siste en tanto pertenece a la verdad del Ser. Pero el hombre no es el señor del ente. El hombre es el pastor del ser” (Heidegger, 1991, p. 18 y 26).

En esta concepción, el lenguaje no es centralmente un código ni un instrumento para representar el mundo sino que contiene y condensa las experiencias históricas de apertura del Ser:

*En su esencia, el lenguaje (...) no puede ser pensado en armonía con su esencia, ni a partir de su valor de signo, y tal vez ni aún a partir de su valor de significación. El lenguaje es advento iluminador-velador del propio ser (Heidegger, 1991, p. 12).*

El lenguaje no puede ser completamente instrumentalizado puesto que no es algo que el hombre domine o posea, sino que el hombre es poseído y convocado por el lenguaje. El lenguaje es el lugar donde se realiza la experiencia humana de apertura a un mundo y no meramente un vivir en un “ambiente”. Los lenguajes no son códigos sino formas de estar-en-el-mundo<sup>10</sup>. Por eso Heidegger sostiene:

*El sentido común tiene su propia necesidad: defiende su derecho usando la única arma que dispone. Esta es el apelo a la ‘evidencia’ de sus pretensiones y críticas. La filosofía, a su vez, jamás puede refutar al sentido común porque este no tiene oídos para su lenguaje. Por el contrario, no debe tener intención de refutarlo porque el sentido común no tiene ojos para aquello que la filosofía propone para ser visto como esencial (Heidegger, 1991b, p. 88).*

Si el lenguaje no es un representar en un sentido metafísico, el reflejo universalmente homogéneo de un objeto, no hay corrección o “adecuación” al objeto. Frente a esa concepción, la pregunta y el pensar remiten — más que hacia la esencia fija de un ente — hacia las condiciones en las que se formulan. Se trata siempre de una pregunta sobre las aperturas históricas a partir de las cuales la experiencia, los entes y los sentidos, se nos presentan. Tener oídos u ojos implica abrirse al ser, jugar su juego.

La cuestión del Ser que se plantea en el lenguaje abre otro ángulo de análisis sobre el problema de la objetividad. El Ser no puede ser jamás dicho ni agotado, es siempre un interminable velar y desvelar, un acontecimiento histórico singular (Deleuze, 1994). No nos es dado pensar al Ser como un objeto ante nosotros, como un conjunto o una estructura atemporal que contiene a los objetos. El Ser nunca se agota en las objetificaciones y no hay experiencia humana que nos permita aprehenderlo en su totalidad. Es un inagotable develar-se en las objetificaciones frente al que el cual el hombre debe abrirse, escuchar, dejar-Ser. Considerar la posibilidad de una objetividad universal olvida — según la metáfora heideggeriana — que el Ser se da en un proceso constante de aparición y ocultamiento. Pero el hombre siempre tiene abierta la posibilidad del olvido del Ser:

(...) *el olvido del ser se manifiesta indirectamente en el hecho del hombre siempre considerar y trabajar sobre el ente* ... “*El olvido de la verdad del ser en favor de la agresión del ente impensado en su esencia, es el sentido de la ‘caída’ nombrada en ‘Ser y Tiempo’*” (Heidegger, 1991, p. 23 y 17).

El postulado de la objetividad remite a un principio metafísico, que supone que hay una esencia del ente más allá de los acontecimientos históricos del Ser, que lo hacen-Ser como objeto. En su forma pos-metafísica, toda pregunta sobre un objeto nos reenvía al problema del proceso de objetificación, a su construcción, a los acontecimientos a partir de los cuales emerge en la trama del lenguaje y se plasma en las matrices de la experiencia social y subjetiva. En la era de la técnica, el lenguaje se pone al servicio de la objetificación científica e instrumental de todos los entes, consumándose así un vaciamiento y descomposición del lenguaje, un profundo “olvido del Ser”: funcionalizado, especializado en múltiples códigos objetificadores, el lenguaje se presta al ocultamiento del Ser y a la manipulación de los entes:

*El lenguaje se abandona, al contrario, a nuestro puro querer y a nuestra actividad, como un instrumento de dominación sobre el ente. Este propio ente aparece como efectivamente real, en el sistema de actuación de causa y efecto. Abordamos el ente como lo efectivamente real, tanto cuanto calculamos y actuamos, como cuando procedemos científicamente y filosofamos con explicaciones y fundamentaciones. A ellas también pertenece el garantizar que algo sea inexplicable. Con tales afirmaciones pensamos estar delante del misterio. Como si ya estuviese establecido que la verdad del ser se pudiese fundamentar, de cualquier modo, sobre causas y razones explicativas, o, lo que da lo mismo, sobre la imposibilidad de su aprehensión* (Heidegger, 1991, p. 6).

Pero el pensar no es un procedimiento técnico sino un modo de estar en el mundo, un proceso vital. Habitar un lenguaje y un conjunto de objetos es estar implicado en mundos de significaciones. El pensamiento del Ser debe prestar atención a las lentas señales de lo que no puede ser calculado y en eso reconoce la gestación de lo que no puede ser anticipado por el pensamiento del ente: “El pensamiento, dócil a la voz del ser, procura encontrarle la palabra a través de la cual la verdad del Ser llegue al lenguaje” (Heidegger, 1991b, p. 76).

En esta concepción historicista y antimetafísica, el Ser ya no puede operar como si fuese un suelo firme para las cosas, ni como un fundamento del pensar. No hay verdades, axiomas, postulados, valores ni sujetos trascendentes. Las disputas ya no pueden resolverse por apelación a un fundamento; se trata de un error histórico que nos constituye: “La actitud que resulta de ello es una especie de relativismo historicista: No hay ningún Grund, ninguna verdad última; sólo hay aperturas históricas, de destino” (Vattimo, 1991, p. 154).

El morar es el modo-de-Ser del hombre, que no puede ser pensado adecuadamente a partir de la relación sujeto-objeto, actividad-pasividad, conciencia-

no conciencia. El soporte del morar no es un sujeto y el mundo que habitamos no es un conjunto de objetos. Los sentidos y las formas que adoptan las cosas y las personas son producidos por el lenguaje en que habitemos, por el modo en que decidamos vivir. Y el mismo planteo que rige para las objetivaciones en general, vale también para el terreno valorativo:

*Todo el valorizar, aún donde es un valorizar positivamente, es una subjetivación. El valorizar no deja al ente ser, pero todo el valorizar deja apenas valer al ente como objeto de su operar: El esdrújulo empeño en demostrar la objetividad de los valores no sabe lo que hace (Heidegger, 1991, p. 32).*

La técnica, las teorías, los códigos morales son formas de vivir en el mundo, de estar interviniendo en él, con otros seres humanos y otros seres vivos. No son instrumentos, medios para la obtención de un fin o para la realización de un valor. Son, ellas mismas, formas de ser, éticas del existir (Loparic, 1995).

## **¿HAY UN MÁS ALLÁ DE LA EDUCACIÓN COMO DISCIPLINA DE LA OBJETIVIDAD Y DE LA SUBJETIVIDAD?**

- a. Si el acceso y la posibilidad de un mundo está determinado por el Ser que se expresa en el lenguaje (Heidegger), por los dispositivos (Foucault), por el texto (Derrida), los propios códigos culturales y marcos de experiencia forman parte del proceso de construcción de lo real<sup>11</sup>. Dentro de esta gran hipótesis teórica entran todos los mecanismos narrativos y sistemas simbólicos: las religiones y las creencias, la ciencia, las utopías, las ideologías políticas, el sentido común, el discurso pedagógico.
- b. Es la metafísica, en cuanto teoría general del Ser del ente y pensamiento objetivo del Ser, la que hace posible una definición del hombre y un fundamento, un suelo firme para asentar una formación. De acuerdo con Heidegger, la búsqueda de esencias, de un Ser de la cosa convierte a la reflexión educacional en una pregunta en la que cada nueva teoría y cada nuevo discurso se afirma como una disputa, un intento por definir una esencia, por objetificar, fijar, delimitar e imponer una verdad que “corresponda” a ese objeto postulado (niño, docente, relación pedagógica). Y la teoría del currículum no es otra cosa que una técnica cuya función es domesticar el pensar sobre la práctica de educar; gobernar el lenguaje, purgarlo de sus dimensiones de indeterminación, de su esencia poética, metafórica.
- c. Desde el punto de vista que hemos venido desarrollando, la educación es un proceso para situar a las personas en modos de ver y orientarlas en

función del juego de sistemas históricos de objetos; no es enseñar “la” realidad sino una forma particular de organizarla y darle sentido. No aprendemos a leer el mundo, como si de un libro se tratase. No traducimos una empiria muda en un lenguaje lógico, como sostenía Wittgenstein en el *Tractatus*, ya el lenguaje no es una imagen del mundo. No decodificamos, sino que inventamos, asumimos e imprimimos interpretaciones. El consenso relativo a los sentidos que atribuimos son el resultado de la efectividad de esos procesos de disciplinamiento.

- d. Una perspectiva historicista radical y antimetafísica se concretaría en pedagogías que entendiesen a la educación como una transmisión de aperturas históricas, por medio de las cuales a cada generación le es posible un acceso a ciertos mundos entre los diversos mundos. Al mismo tiempo, requeriría un abandono de una concepción representacionista del lenguaje y funcionalista del pensamiento: No hay transmisión posible de un Grund, de un modo-de-ser allí dispuesto para su captura por el lenguaje y para su implantación a una nueva generación. Todo es interno a la apertura de un mundo humano radicalmente histórico, discontinuo y esencialmente finito.
- e. Ya no podemos concebir a la tarea de transmisión como una lucha contra el error o la imposición de un fundamento único de objetividad, de verdad o de “unidad de la experiencia”, sino como un intercambio de fábulas, de metáforas y de formas de vivir nuestra finitud. La esencia de esa experiencia formativa sería el cuestionamiento de los fundamentos, de la relatividad de la moral, de las categorías del pensamiento, de los pilares básicos del yo. Pedagogías de un viaje que no termina nunca ni nos conduce a ninguna parte (Heidegger, 1995). Una actitud que, contra toda fijeza, contra todo fundamento fuerte, muestre que el eterno camino incierto es la única riqueza, el único Ser al que podemos acceder como seres humanos y humanidad.
- f. ¿Qué restaría, después de las sucesivas deconstrucciones, de las distinciones sobre las que el pensamiento crítico y progresista en el campo del curriculum ha trabajado a lo largo del siglo que termina? La posibilidad de “realizar” la teoría o de “iluminar” la práctica, acercando la verdad a las masas, se disuelve en la opacidad y discursividad constitutiva de lo social, en la Babel de interpretaciones que se teje en las luchas por definir y recrear las realidades. Pero ¿podríamos pensar un recorrido de transmisión y de aperturas sobre bases no fijas, en el que las categorías del pensamiento y el propio lenguaje sean objeto de cuestionamiento y relativización? Nos es difícil pensar las tareas formativas sin un núcleo de certezas estables, metafísicas. En verdad, no podemos transmitir o pensar los procesos educacionales prescindiendo de todo consenso acerca de sistemas de objetos y de peticiones de objetividad. Pero podemos

- pensar en una prácticas educativas que afirmen el principio de la proliferación (Feyerabend); lenguajes más abiertos al ser, a la indeterminación y a la poesía (Heidegger), en apuestas que reconozcan las narrativas que nos estructuran y nos alerten acerca de los efectos de poder que se realizan a través de los pactos de objetividad históricamente constituídos. Necesitamos de prácticas formativas asentadas sobre la pluralidad de lenguajes, la contaminación, la metáfora, la mezcla, la fusión, la traducción.
- g. Si aceptamos lo anterior, deberíamos, al menos en parte, pensar los procesos educacionales como aperturas e instancias de escucha/espera, mucho más que bajo el modelo de una perpetuación de nuestros fundamentos, del traspaso de sistemas cerrados de objetos y de la imposición una forma única o superior de objetividad. Pero concebir este proceso como una apertura no implican el diseño de “pedagogías de lo futuro”, meras proyecciones de análisis científicos, de mitos tecnificados o racionalizaciones “progre”, sino como un tenue diálogo entre experiencias históricas, una indagación sobre la constitución del tejido inestable de las diferencias que nos constituyen, de los modos en que afirmamos los fugaces caminos del Ser.
- h. De este modo, tampoco tenemos ya valores objetivos. La normatividad no es un reino separado de nuestro lenguaje, vive en él, nos constituye en las formas institucionalizadas en que afectamos y somos afectados, por los demás y por nosotros mismos. El logos postulado por las éticas del deber universalistas (cristianas, kantianas o revolucionarias) es externo al Ser. Por lo tanto, los procesos educacionales no suponen la realización de ningún valor explícito. No hay valores, presencias a realizar sino modos de estar en el mundo, maneras de cuidar de sí mismo, de ser solícitos a los otros, de cultivar el lenguaje, de esperar — en un sentido claramente no occidental — el advenimiento de lo que nos trasciende. Acontecimiento que algunos pensarán bajo la forma de un Dios, de diversos dioses, de la realización de la Historia, del desplegar de nuevas energías humanas, del advenimiento de la sociedad del amor universal o de la solidaridad humana. Pero cualquiera sea el modelo o lenguaje con el que concibamos la educación, precisamos vivir y transcurrir los procesos formativos sin recurrir a metáforas de “apropiación”, “realización” o “fundamento”. Quizás sea mejor concebirlas simplemente como experiencias, como algo inasible que nos acontece, que nos afecta y con la que afectamos a otros y realizamos modos de Ser <sup>12</sup>. Porque así como una tarea de trans-misión no debiera intentar reproducir fundamentos fuertes, tampoco debiera intentar determinar o imponer una ética-código universal:

*Debe dedicarse todo el cuidado a la posibilidad de crear una ética de carácter obligatorio, una vez que el hombre de la técnica, entregado a los medios*



*de comunicación de masas, solamente puede ser llevado a una estabilidad segura, a través de un ordenar de su planeamiento y actuar como un todo, correspondiente a la técnica* (Heidegger, 1991, p. 35).

i. La interrogación por los objetos educacionales debiera ser, entonces, una pregunta sobre el proceso de objetivación de las cosas y de subjetivación de los individuos; implica “salir” del mundo de los objetos dados y de las palabras ya habladas, de lo que ya-sido, para cuestionarlo. ¿Hay acaso un Ser evidente, justificado por la mera presencia? ¿Existe una referencia objetiva por fuera de los acontecimientos históricos que se expresan en el lenguaje? Abandonar la idea de un sujeto fuerte y de un objeto autónomo supone una tarea central, esencial de toda tarea pedagógica posmetafísica: la lucha contra las pretensiones imaginarias de dominio del Ser. El jugar la ironía y la deconstrucción contra los discursos que intentan reconstruir fundamentos fuertes, implica inventar relaciones pedagógicas en las que sea posible vivir y actuar fuera de la perentoriedad del fundamento, del deber-ser o de los imperativos prefijados por el desarrollo y la economía, dos de los pilares básicos de nuestra metafísica actual.

#### Notas

1. Este artículo es una versión corregida del trabajo final que presenté al seminario “La polémica sobre la modernidad y posmodernidad II”, dictado por la Dra. Nadja Prestes en el segundo semestre de 1996. PPGEDU. UFRGS. Brasil.
2. Preciso efectuar algunos señalamientos: a) mi pretensión en este trabajo no es efectuar una exposición sistemática de tan distintos enfoques y tradiciones; b) he enfatizado las convergencias por sobre las divergencias; c) intento plantear la necesidad de explorar una apertura teórica, sugerir caminos de reflexión que, frente al estado actual del debate pedagógico en la Argentina, considero sumamente productivos. Por tales motivos, a lo largo de este artículo, efectúo señalamientos y establezco relaciones entre las obras de distintos autores; pero esto no debe entenderse como un llamado a desconocer o minimizar las obvias diferencias sobre las que se estructuran los diversos planteamientos teóricos.
3. Sobre este punto, ver Rorty (1990), Vallespín (1990). También se puede consultar la síntesis planteada por Habermas (1990).
4. Retomar los planteos de Heidegger no supone compartir o identificarse con la totalidad de una obra. Lejos de ello, se trata de revisar o retomar algunas de sus tesis para producir nuevas significaciones, generar otros efectos de sentido respecto de las problemáticas educacionales y culturales que definen nuestra actualidad. El acceso al universo heideggeriano no es simple; se trata de una obra que ha sido caracterizada como ‘laberíntica’, ‘oscura’, ‘mística’. Para el lector interesado en iniciarse en sus lides, recomendamos una excelente visión de conjunto: el texto de G. Vattimo (1994).
5. Recordarnos también, siguiendo una vía distinta (la que va de Nietzsche a Foucault) las voluntades/poderes que se afirman y actualizan en todo sistema histórico de objetos.

6. Sobre la voluntad de verdad como constitutiva del sujeto moderno, ver Foucault (1992).
7. Sobre la era de la técnica como ‘provocación’ y consumación de la metafísica, ver las reflexiones de Vattimo (1992).
8. Nietzsche inició el planteo de la identidad como sujeción. Concebir al sujeto como un conjunto de máscaras y al objeto como portador de una narración del mundo nos permite disolver los límites fijos e inalterables con los que las corrientes objetivistas y el pensamiento disciplinario abordan el mundo. El perspectivismo supone, ante todo, una desestabilización de los diversos sistemas de límites que organizan históricamente al sujeto y al objeto (Hopenhayn, 1997).
9. En este punto, la postura de Heidegger se acerca a las concepciones budistas, a la disolución de la diferencia o distinción entre sujeto y objeto. Como señala Loparic (1995), el propio Heidegger se reconoció cercano a la obra de autores como R. Suzuki. La apuesta de Nietzsche se despliega en otra dirección. Como sostiene Hopenhayn, lo que Nietzsche objeta “es la persistencia, aún en un orden secularizado, de una voluntad de verdad como compulsión por fundar preceptos y certidumbres universalmente válidos. Podría objetarse que Nietzsche no logra aquí eludir el cerco del relativismo. No obstante, la disolución de la voluntad de verdad en una ontología del devenir no es una pulverización de lo real ni del sujeto. Nietzsche se aleja aquí del budismo y busca salida en su idea de la voluntad de poderío” (1997, 272). El pensamiento de Nietzsche puede interpretarse así como un intento por fundir la experiencia disolutiva del budismo zen con la potencia productiva de la modernidad secularizadora. No obstante esta distinción entre ambas perspectivas, podemos decir que Heidegger (1995) nos invita a “alivianar” la carga del objeto y del sujeto, a recrear nuevas formas de ser-sujeto y de ser-objeto en una dirección contraria a la tradición platónica y metafísica occidental (la metafísica de la presencia).
10. Esta afirmación señala un punto fuerte de contacto y diálogo entre Heidegger y Wittgenstein, entre una ontología histórica y ciertos planteos pragmatistas. Al respecto, consultar los planteos de Walford, D. y Cockburn, D. (1997).
11. La obra de Foucault y ciertos análisis posestructuralistas y posmodernos han ‘agregado’ un elemento más a la hipótesis básica del ‘giro lingüístico’ y de la ontología heideggeriana. Se trata de la “voluntad de potencia” nietzscheana, el postulado que los procesos de construcción de lo real, los discursos y las objetivaciones suponen y (re)producen efectos de poder. Y que cualquier ‘petición de objetividad’ es, en sí, un mecanismo de afirmación de una voluntad, de una constelación de fuerzas históricas (Deleuze, 1990 y 1987, Hopenhayn, 1997).
12. Una experiencia se produce cuando algo nos pasa, cuando algo nos atraviesa, nos constituye, nos hace diferir de lo que somos (Hopenhayn, 1997 y Larrosa, 1997). La experiencia, concebida como actualización de un acontecimiento (Deleuze, 1994) no es una categoría subjetiva ni objetiva sino pre-subjetiva y, en cierto modo, trascendental.

## Referências Bibliográficas

- CASTRO, E. *Pensar a Foucault. Los interrogantes filosóficos de La arqueología del saber*. Buenos Aires: Biblos, 1995.
- DELEUZE, G. *Foucault*. Barcelona: Paidós, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Lógica del sentido*. Barcelona: Planeta-Agostini, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona: Anagrama, 1990.
- DREYFUS, H. *Sprinklings of my philosophy*. (www.mistral.co.uk), 1998.
- FOUCAULT, M. *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI, 1991.
- \_\_\_\_\_. *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI, 1994.
- HABERMAS, J. *Pensamiento posmetafísico*. Madrid: Tecnos, 1990.
- HEIDEGGER, M. *Caminos del bosque*. Madrid: Alianza, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Cartas sobre el humanismo*. Moraes, 1991a.
- \_\_\_\_\_. *Conferencias e escritos filosóficos*. São Paulo: Nova Cultural, 1991b.
- \_\_\_\_\_. *Ser y Tiempo*. Buenos Aires: Planeta-Agostini, 1996.
- HOPENHAYN, M. *Después del nihilismo. De Nietzsche a Foucault*. Buenos Aires: Andrés Bello, 1997.
- LARROSA, J. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes, 1997.
- LOPARIC, Z. *Ética e finitude*. São Paulo: Editora da PUC-SP, 1995.
- POPKEWITZ, T. Histórica do Currículo, Regulação Social e Poder. En SILVA, T.T.da (org.): *O sujeito da educação. Estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- RORTY, R. *El giro lingüístico*. Barcelona: Paidós, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Objetividad, relativismo y verdad*. Barcelona: Paidós, 1995.
- VALLESPÍN, F. Giro lingüístico e historia de las ideas: Quentin Skinner y la Escuela de Cambridge. En: A.A.V.V.: *El individuo y la historia*. Barcelona: Paidós, 1995.
- VATTIMO, G. *El fin de la modernidad*. Barcelona: Gedisa, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Introducción a Heidegger*. Barcelona: Gedisa, 1994.
- WALFORD, D. y COCKBURN, D. *Heidegger & Wittgenstein*. (www.lamp.ac.Uk / philosophy/courses), 1997.

Mariano Ismael Palamidessi es Docente-investigador del Centro de Estudios e Investigaciones de la Universidad Nacional de Quilmes (Argentina) y doctorando del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul – Brasil.

Endereço para correspondência:

Dirección: Av. J.B.Alberdi 580 2° C (1424).

Ciudad de Buenos Aires - Argentina.

E-mail: mpalamidessi@unq.edu.ar



# MANUAL DE AUTO-AJUDA PARA INTELECTUAIS DA EDUCAÇÃO

60 maneiras de responder  
à pergunta:  
“o que fazer após a orgia”?<sup>1</sup>

Sandra Mara Corazza

**RESUMO** – *Manual de auto-ajuda para intelectuais da Educação. 60 maneiras de responder à pergunta: “O que fazer após a orgia”?* Já não era sem tempo! Finalmente, surge no mercado editorial esse pequeno — mas “definitivo” — manual de auto-ajuda. Destinado às educadoras e educadores que trabalham desde a perspectiva pós-estruturalista/pós-modernista, interessa, como se verá, a *targets* ilimitados de consumo. Seríssimo, de base científica, apresenta 60 maneiras de responder à atormentadora questão — *O que fazer, como intelectual da Educação, após a orgia moderna?* Consultando esse guia prático da intelectualidade competente, todas e todos se transformarão em algo melhor do que são; e, em consequência, viverão uma vida mais feliz. Experimente! Confira! Comprove! Para obter mais respostas: <http://www.orgias.ressacas.com/download/upgrades/???> (site da Web seguro).

**Palavras-chave:** pós-estruturalismo, manual, auto-ajuda.

**ABSTRACT** – *Self-help manual for intellectuals of Education. 60 ways to answer the question: “What to do after the orgy”?* It was about time! Finally we have available in the editorial market this small — but “definitive” — self-help manual. Tailored to educators who work from the post-structuralist/post-modernist perspective, it interests, as it will be clear, to unlimited consumer targets. Very serious, with scientific basis, it shows 60 ways to answer the tormenting question — *What to do, as an intellectual of Education, after the modern orgy?* Consulting this practical guide of competent intellectuality, everyone will turn into something better than they are and, as a consequence, will have a better life. Try it out! Check it out! See it for yourself!

For more answers: <http://www.orgias.ressacas.com/download/upgrades/???> (safe Web site).

**Key-words:** post-structuralism, manual, self-help.

*Se fosse caracterizar o atual estado de coisas, eu diria que é o da pós-orgia. A orgia é o momento explosivo da Modernidade, o da liberação em todos os domínios. Liberação política, liberação sexual, liberação das forças produtivas, liberação das forças destrutivas, liberação da mulher, da criança, das pulsações inconscientes, liberação da arte. Assunção de todos os modelos de representação e de todos os modelos de anti-representação. Total orgia de real, de racional, de sexual, de crítica e de anticrítica, de crescimento e de crise de crescimento. Percorremos todos os caminhos da produção e da super-produção virtual de objetos, de signos, de mensagens, de ideologias, de prazeres. Hoje, tudo está liberado, o jogo já está feito e encontramos-nos coletivamente diante da pergunta crucial:*

*O QUE FAZER APÓS A ORGIA?*

Jean Baudrillard (1992)

## Introdução

Esta é uma época difícil para intelectuais da Educação. Houve uma enorme mudança na natureza desta categoria social, cuja emergência ocorreu no Século das Luzes, e que vinha, desde então, sendo univocamente significada como guardiã dos ideais modernos e da própria República. Abalada e dividida, enquanto totalidade, pelas problematizações pós-estruturalistas/pós-modernistas, tal categoria abriga, hoje, o segmento constituído por intelectuais que pesquisam e analisam a cultura desde esta perspectiva “pós”.

Para essas/esses intelectuais, coloca-se o desafio de responder à pergunta reiteradamente formulada, em quase todos os espaços pedagógicos em que a prática discursiva “pós” é operada, qual seja: — *O que fazer, como intelectual da Educação, após a orgia moderna?*<sup>2</sup>. Mais do que nunca, elas e eles precisam ser espertas/os para responder a tal pergunta. Neste guia da intelectualidade competente, eu mostro como.

## Desenho do epítome

Por conter “noções essenciais acerca de uma matéria” (Aurélio, s.d.), este trabalho se define como um “manual”; e, mais do que isto, como um manual de auto-ajuda. Especificamente destinado àquelas e àqueles intelectuais pós-estruturalistas da Educação, traz a chave para seu sucesso, apresentando 60 maneiras de bem responder à atormentadora questão *o que fazer?*

Lidando com instruções de base científica, mas eminentemente práticas, o manual equipa tais intelectuais — de modo imediato e definitivo — com um compêndio essencial para a completa realização de seu ser integral, assim como para uma vida — biológica, intelectual e emocional — feliz.

## Operações manobradas

Para isso, eu — a compiladora — acionei a organização de um inventário<sup>3</sup> de “respostas”<sup>4</sup>, produzidas por teorizadores/as do campo da Educação e da Filosofia.

### 1. Seleção

A seleção das/os “autoras/es” foi intencionalmente interessada. Para começar, busquei respostas em produções de dois “clássicos” do discurso pós-moderno — Baudrillard (1992) e Lyotard (1993); a seguir, minha escolha recaiu sobre dois livros do campo educacional — Silva (1994) e Veiga-Neto (1995) —, aos quais sou ligada intelectual e afetivamente, e que, sem dúvida, foram os primeiros mais importantes, em língua portuguesa, para pensar e operar uma prática analítica educacional, perspectivada desde a teorização “pós”; trabalhei também com um texto de Walkerdine (1995), cuja produção muito me fascina.

Destaquei desde respostas, à primeira vista, sem vinculação explícita com a prática pedagógica — mas significativas de inscrição —, até as que fazem fortemente visível tal relação em seus ditos. Em outras palavras, realizei uma desconstrução — miúda, é verdade — de alguns dos textos “pós”; os quais, justo por estarem filiados a este tipo de enunciação, não se proporiem, a princípio, a responder à pergunta *o que fazer?*; embora, como veremos, acabem, de uma ou outra maneira, por respondê-la.

Felizmente, tais condições de seleção fazem deste manual um guia provisório, incompleto, à espera de outros inventários. A possibilidade de sua ampliação é constante, haja visto a proliferação de produções educacionais pós-estruturalistas/pós-modernistas. Bem como, *a posteriori*, poderá vir a exigir um trabalho de “aplicação” à teoria educacional daquelas respostas menos diretamente ligadas a ela; ou, então, prováveis operações denegatórias da pertinência daquilo que, para mim, formulou-se como “respostas”, enquanto para outras/os não se trata de nada disso.

### 2. Tratamento

Por ser apenas um guia, quanto aos fragmentos dos textos apresentados:

- 1º) não os comentei, por ser esta uma operação própria da era pré-moderna, onde o sábio — e era sempre masculino —, ao comentar, buscava atualizar a voz secreta da origem sagrada;
- 2º) nem os interpretei, por ter sido esta a técnica principal da hermenêutica moderna, onde a procura pelo não-dito do texto era perseguida;
- 3º) tampouco nada argumentei acerca das significações dos fragmentos, seja quanto ao seu efetivamente dito, seja quanto à globalidade da pro-

- dução do/a autor/a; pois que Foucault mesmo já notara que não existe nenhuma unidade da obra, e que um/a autor/a nunca é igual a si mesmo/a, mesmo porque não há autor/a, mas somente uma função-autor/a;
- 4º) apenas criei um título para cada fragmento, extraído do próprio escrito, a fim de chamar a atenção dos/as leitores/as, e facilitar a identificação do que possa lhes ser útil.

Desse modo, contentei-me em apresentar o que considerei como respostas à questão formulada; deixando para um outro tempo, ou para outras/os intelectuais da Educação, diversas operações, desta primeira derivadas.

Sempre que possível, extraí dos textos as partes mais significativas para os propósitos deste trabalho; adotando também o critério de que tivessem sido sinteticamente formuladas, para que, mesmo como partes descoladas dos textos, não perdessem sua intensidade de “respostas”<sup>5</sup>.

### **3. Apresentação**

A apresentação dos fragmentos não foi submetida a nenhum sistema hierárquico, em que o fragmento “nº 1” seria mais importante do que o de “nº 60”. Ao contrário, as indicações seguiram a relativa anarquia de minhas leituras; embora, no momento da escritura, por questões pragmáticas — para mim e para outras/os —, tenha tido o cuidado de apresentar as citações na mesma ordem em que estavam colocadas nos livros de onde foram retiradas<sup>6</sup>.

Tampouco estabeleci previamente um número específico de citações a serem extraídas de cada texto; apenas fui escrevendo aquelas que mais chamavam minha atenção. Por isto, também não existiu qualquer valoração acerca de mais elevada importância daqueles textos dos quais retirei maior número de citações sobre aqueles dos quais selecionei somente uma.

## **Justificativa de mim**

Agora, a problemática, para mim, crucialmente reflexiva: por que escolhi, dentre tantas possibilidades “operatórias”, esta? Ou seja: por que assumi realizar um trabalho que, justo por sua própria formulação e operações de busca, corre o risco de ser caracterizado como “moderno”? Lênin e Kant — só para lembrar destes — formularam esta mesma interrogação *O que fazer?*, dentro do registro discursivo da Modernidade; e, a partir daí, apontaram “saídas”, também modernas, enquadrando-as na moldura daquilo que, enquanto genericamente humanos, devíamos ou podíamos fazer.

De alguns motivos meus — que sei —, posso dizer que:

- 1º) esta questão continua a ser “um problema”, que merece atenção, em alguns dos discursos pós-modernos/pós-estruturalistas; como constatamos na própria epígrafe e como continuaremos a ver, em outros textos, especialmente naqueles que realizam aplicações analíticas no campo da Educação;
- 2º) porque esta pergunta é formulada em minhas/nossas salas de aula, tanto na Graduação, quanto na Pós-graduação e, também, em quase todos os espaços educacionais em que os grupos e as pessoas começam a interagir com as análises e problematizações “pós”;
- 3º) por último, porque é uma questão que, ao ser feita — sabe-se lá por que, diabos! —, ainda encontra ressonâncias em mim, e a qual ainda me interessa trabalhar, talvez em função de minha prática de educadora de educadoras/es. Função esta que, sem ser funcionalista, em alguns momentos — para que o próprio processo de formação continue —, implica em que se produza algumas respostas à questão *O que fazer?*; se não mais universais e baseadas em princípios, ao menos, a partir das ressignificações da Pedagogia, do Currículo e da Cultura, que vimos constituindo.

## **Inventário.**

### **Sessenta respostas à pergunta:**

#### **— *O que fazer, como intelectual da Educação, após a orgia?***

*1. Perceber pelos extremos. Já que o mundo se encaminha para um delirante estado de coisas, devemos nos encaminhar para um ponto de vista delirante. Mais vale perceber pelos extremos do que pelas extremidades. (JB<sup>7</sup>, 92, p. 5)*

*2. Constituir uma bela imagem. A imagem do homem sentado, contemplando, num dia de greve, sua tela de televisão vazia, constituirá no futuro uma das mais belas imagens da antropologia do século XX. (I., p. 19)*

*3. Resolver o teorema da parte maldita. Uma coisa é certa: a complexidade dos dados iniciais e a reversibilidade potencial de todos os efeitos fazem com que ninguém se iluda sobre nenhuma forma de intervenção racional. Diante de um processo que supera de longe a vontade individual e coletiva dos atores, tem-se de admitir que toda a distinção do bem e do mal [...] só vale estritamente na margem ínfima de nosso modelo racional — dentro desses limites, uma reflexão ética e uma determinação prática são possíveis; além dessa margem, no conjunto do processo que nós mesmos desencadeamos e que doravante se desenrola sem nós, com a implacabilidade de uma catástrofe natural, reina, feliz ou infelizmente, a inseparabilidade do bem e do mal e, portanto, a impossibilidade de promover um sem o outro. É propriamente o teorema da parte maldita, e não adianta perguntar se deve ser assim. É assim, e não o reconhecer é cair na pura ilusão. Isso não invalida o que pode ser*



*feito na esfera ética, ecológica, econômica da nossa vida, mas relativiza-lhe totalmente o alcance no nível simbólico, que é o destino. (I., p. 112)*

**4. Fazer da teoria um crime perfeito.** *Todas as espécies de acontecimentos aí estão, imprevisíveis. Já aconteceram ou estão chegando. O que nos resta fazer é, de certa forma, assestar um projetor, manter a abertura telescópica sobre esse mundo virtual, esperando que alguns desses acontecimentos façam a gentileza de se deixar apanhar. A teoria só pode ser isso: uma armadilha preparada na esperança de que a realidade seja suficientemente ingênua para se deixar apanhar. [...] Para captar esses acontecimentos estranhos, é preciso refazer da própria teoria uma coisa estranha. É preciso fazer da teoria um crime perfeito ou um atrator<sup>3</sup> estranho. (I., p. 117)*

**5. Deixar-se oprimir pelo Outro.** *Seja como for, sempre é melhor ser controlado por outrem do que por si mesmo. É melhor ser oprimido, explorado, perseguido, manipulado por outrem do que por si mesmo. [...] Assim como é melhor ser controlado por outrem, mais vale ser feliz, ou infeliz, por outrem do que por si mesmo. Sempre é melhor depender em nossa vida de algo que não depende de nós. Essa hipótese me libera de qualquer servidão. Não tenho de me submeter a algo que não depende de mim, inclusive minha própria existência. Sou livre de meu nascimento, posso ser livre de minha morte, nesse mesmo sentido. Nunca houve verdadeira liberdade além dessa. Daí nasce todo o jogo, todo o desafio, toda a paixão, toda a sedução: do que nos é completamente estranho e que, todavia, tem poder sobre nós. Do que é Outro e que é preciso seduzir. (I., p. 178-9)*

**6. Praticar a filosofia infantil da sutileza.** *Essa ética da devolução implica uma filosofia da sutileza. [...] Tal estratégia não tem nada de inocente. É a das crianças. Se os adultos fazem-se de adultos junto às crianças, as crianças deixam que os adultos pensem que elas são crianças. Das duas estratégias, a última é a mais sutil, porque, se os adultos pensam que são adultos, as crianças não pensam que são crianças. Elas são, mas não acreditam nisso. Navegam sob a bandeira da infância como sob a bandeira da complacência. Sua astúcia (e sedução) é total. [...] são como uma espécie diferente, cuja vitalidade e desenvolvimento supõem a destruição do mundo superior que as cerca (o dos adultos). A infância move-se no universo adulto como uma presença sutil e mortífera. Nesse sentido, a criança é o outro do adulto, porque é o destino, a forma infusa mais sutil do adulto e, ao mesmo tempo, nega-o de modo inexorável, movendo-se com a graça do que não tem nenhuma vontade própria. (I., p. 179-80)*

**7. Salvar a honra do nome.** *Finalmente, é necessário que se torne claro que não nos compete fornecer realidade, mas inventar alusões ao concebível que não pode ser presentificado. E não se deve esperar desta tarefa a menor reconciliação entre 'jogos de linguagem', em relação aos quais Kant, sob o nome de faculdades, sabia que estão separados por um abismo, e que só a ilusão transcendente (a de Hegel) pode esperar totalizá-los numa unidade real. Mas também sabia que essa ilusão paga-se e o preço dessa ilusão é o*

*terror. O século XIX e o XX saciaram-nos de terror. Já pagamos o suficiente a nostalgia do todo e do uno, da reconciliação do conceito e do sensível, da experiência transparente e comunicável. Sob a procura geral de falta de rigor e de permissividade, ouvimos murmurar o desejo de recomeçar o terror, de realizar o fantasma de esmagar a realidade. A resposta é: guerra ao todo, testemunhemos em favor do 'impresentificável', ativemos os diferendos, salvemos a honra do nome. (JFL, 93, p. 27)*

**8. Trabalhar o luto da perda do sujeito.** *Outra maneira de fazer o luto da emancipação universal prometida pela modernidade seria 'trabalhar', no sentido freudiano, não só a perda deste objeto, mas a perda do sujeito a quem este horizonte estava prometido. Não se tratava apenas que reconhecêssemos a nossa finitude, mas que elaborássemos o estatuto do nós, a questão do sujeito. Quero dizer: escapar, simultaneamente, à recondução sem revisão do sujeito moderno e à sua repetição paródica ou cínica (a tirania). Esta elaboração não pode conduzir, creio, senão ao abandono, em primeiro lugar, da estrutura linguística comunicacional (eu/tu/ele) que, conscientemente ou não, os modernos avalizaram como modelo ontológico e político. (I., p. 41)*

**9. Direcionar a perda do nós, antimitologizantemente.** *Limito-me a indicar, através destas observações, a direção antimitologizante na qual creio que deveríamos 'trabalhar' a perda do nós moderno. (I., p. 44)*

**10. Traçar uma linha de resistência ao enfraquecimento.** *Depois do tempo dos intelectuais e dos partidos, seria interessante que de um e de outro lado do Atlântico, sem preocupação, começasse a traçar-se uma linha de resistência ao enfraquecimento moderno. (I., p. 50)*

**11. Examinar o capitalismo como totalitarismo.** *Seria muito importante examinar o estatuto atual do capitalismo do ponto de vista do totalitarismo. [...] Creio que se pode perceber porque surge como a necessidade, analisando a fórmula canônica do gênero de discurso que é o seu. Veríamos que uma finalidade se esconde, no entanto, sob esta aparência: ganhar tempo. Será um fim universalmente válido? (I., p. 71)*

**12. Acompanhar a metafísica na sua queda.** *É preciso acompanhar a metafísica na sua queda, como dizia Adorno, mas sem cair no pragmatismo positivista ambiente, que sob as suas fachadas liberais não é menos hegemônico que o dogmatismo. Traçar uma linha de resistência a ambos. Contra-atacar as confusões sem voltar a fazer uma 'frente'. De momento, a defesa das razões opera através de 'micrologias'. (I.,p. 79)*

**13. Dissociar a razão dos fenômenos.** *É preciso dissociar com cuidado a razão dos fenômenos, aquela que pode legitimar um regime político, a razão que permite a cada um suportar a sua singularidade, aquela que faz com que uma obra seja admirável, e também a razão pela qual há um dever, ou uma dívida. (I.,p. 89)*

**14. Operar em ‘ana’.** *Percebes que, entendido assim, o ‘pós’ do ‘pós-moderno’ não significa um movimento de come back, de flash back, de feed back, ou seja, de repetição, mas um processo em ana, um processo de análise, de anamnese, de anagoria, e de anamorfose, que elabora um ‘esquecimento inicial’.* (I.p. 98)

**15. Testemunhar a infância do encontro.** *Os problemas que tiveram origem na resistência de que falo apenas começam agora a surgir. Temos, dirás, de os elaborar. Quero apenas dizer-te o seguinte: seguindo essa linha, não nos fechamos numa torre de marfim, não voltamos as costas aos novos meios de expressão com os quais nos dotam as ciências e a técnica contemporâneas. Procura-se, pelo contrário, com eles e por eles, testemunhar a única coisa que conta, a infância do encontro, o acolhimento feito à maravilha que acontece (qualquer coisa), o respeito pelo acontecimento. Não te esqueças de que foste e és, tu próprio, isso, a maravilha acolhida, o acontecimento respeitado, a infância misturada dos teus pais.* (I.,p. 116)

**16. Escrever filosofia como a língua perdida da infância.** *Escreve-se antes de saber o que há a dizer e como, e para o saber, se possível. A escrita filosófica está adiantada em relação àquilo que deveria ser. Como uma criança, é prematura, inconsistente. Recomeçamos, não é fiável para chegar ao próprio pensamento, aí, ao fim. Mas o pensamento está aqui, emaranhado em não-pensamento, tentando desemaranhar a língua perdida da infância.* (I., p. 123)

**17. Relacionar-se de modo agonístico com as/os alunas/os.** *O aluno e o professor são vítimas um do outro. A dialética ou a dialógica não pode ocorrer entre eles, apenas a agonística.* (I., p. 125)

**18. Procurar a infância do pensamento didático.** *Nova tarefa do pensamento didático: procurar a sua infância em qualquer parte, mesmo que seja fora da infância.* (I., p. 126)

**19. Lutar para identificar auto-regimes de verdade.** *Minha visão é que Foucault [...] deixou as questões de táticas, estratégias, objetivos específicos àquelas pessoas diretamente envolvidas na luta e na resistência. Vem daí sua noção de ‘intelectuais específicos’ trabalhando no interior de setores ‘específicos’ ‘em pontos precisos nos quais suas próprias condições de vida ou trabalho os situam’. [...] É para essa tarefa política, no setor no qual eu trabalho, que dirijo minhas energias de pesquisa e docência atuais, na luta contínua para identificar regimes de verdade dos quais eu mesma faço parte.* (JMG, 94, p. 18)

**20. Criticar a educação humanista e liberal.** *Mas o problema consiste em reconhecer quando o poder moderno está sendo exercido e se a resistência é uma resposta apropriada. Foucault nega que ele sustente qualquer posição normativa explícita, mas sem uma tal posição é mais difícil ver como proceder. [...] Entretanto, essas objeções supõem que os princípios políticos libe-*

rais e a noção de educação liberal, que nós todos mais ou menos subscrevemos no mundo ocidental (em suas vertentes liberais e conservadoras), não sejam em si mesmas fundamentalmente equivocadas. Mas Foucault acredita que elas o são. Ou no mínimo, uma vez que ele diz pouco, explicitamente, sobre educação, mas muito sobre o Iluminismo, estruturas de poder, disciplinas e sobre a constituição de sujeitos, seu pensamento permite que formulemos uma crítica da educação de inspiração humanista e liberal. (JM, 94, p. 33)

**21. Ensaiar novas formas de subjetivação.** *Todas as operações de fabricação e captura do duplo, de constituição e mediação da experiência de si, nos indicam o poder das evidências, os estereótipos, os preconceitos e os hábitos em nós mesmos. Mas assinalam também sua finitude e contingência. Sua análise não nos promete um duplo mais autêntico ou mais real ou mais próximo ao que de verdade somos. Não nos promete uma identidade 'verdadeira' à qual, sim, poderíamos nos sujeitar. De fato, não somos senão aquilo que se constitui na fabricação e na captura do duplo. Mas, sim nos permite dissolver o duplo, perceber seus perigos, resistirmos a suas inércias, ensaiar novas formas de subjetivação. [...] Ver-se de outro modo, dizer-se de outra maneira, julgar-se diferentemente, atuar sobre si mesmo de outra forma, não é outra forma de dizer 'viver' ou 'viver-se' de outro modo, 'ser outro'? E não é uma luta indefinida e constante para sermos diferentes do que somos o que constitui o infinito trabalho da finitude humana e, nela, da crítica e da liberdade? (JL, 94, p. 84)*

**22. Interrelacionar teorias científicas e saberes dos práticos.**  *Talvez pudéssemos começar por tentar uma difícil via de aproximação entre saberes gerais, teorias científicas e saberes locais, os saberes dos práticos, com o fim de interrelacionar uns saberes com os outros. (JV, 94, p. 95)*

**23. Deixar aberta a margem de manobra nas instituições educacionais.** *Tratar de não confundir a cultura culta com a cultura dominante. Vimos que, ao lado dos saberes normalizados, existem saberes não totalmente disciplinados. Isto quer dizer que, embora as instituições escolares desempenhem de fato funções de submetimento, elas podem desempenhar também funções libertadoras. Nelas é possível, como se demonstra cotidianamente, transmitir a paixão pelo conhecimento, ainda que seja em menor medida do que o desejável. Também é possível a formação de sujeitos críticos que resistam às formas de imposição. Fica aberta, portanto, nas instituições educacionais uma margem de manobra, fica aberto um espaço de oposição à desresponsabilização de professores e estudantes. (I.)*

**24. Pôr em questão a lógica da pedagogização.** *Buscar meios e procedimentos para, desde o início, pôr em questão a lógica crescente da pedagogização, dos esquemas classificatórios e seu uso. Não aceitar, sem revisão, os diferentes estádios, níveis, programas nos quais se tentam fechar os sujeitos e os saberes. Não partir a priori, por exemplo, de que os estudantes de um determinado nível devem ter uma idade determinada e aprender exclusivamente cer-*

*tos conteúdos, habilidades e destrezas. Ensaiar novas formas de pensamento, novas formas de organização e de transmissão mais horizontais, transversais e polimorfas, que abram caminho a outras formas de relação na escola, que possibilitem a entrada de novos conhecimentos e criem maiores possibilidades. Favorecer a insurreição dos saberes e a formação de novas formas de subjetividade — ambos os processos, [...], andam juntos — que levem a nos liberar da tirânica imposição do “conhece-te a ti mesmo” enquanto fundamento do acesso ao conhecimento e da estruturação da subjetividade. (1., p. 96)*

**25. Ir além da dicotomia tradição x renovação.** *Evitar a ilusão de que o etnocentrismo das ‘pedagogias tradicionais’ (colocado em relevo por numerosos sociólogos da educação), seu desprezo pelas culturas não acadêmicas, sua rejeição à diversidade, possa se corrigir facilmente mediante a aplicação das ‘pedagogias renovadoras’. As pedagogias renovadoras são, em geral, excessivamente psicológicas. Ao se opor simplesmente às tradicionais, correm o perigo de reivindicar uma cultura, também construída, das classes populares, excessivamente vinculada ao criativo, ao concreto, ao local e ao prático. Podem deste modo encerrar os filhos das classes mais desfavorecidas numa espécie de realismo concreto, negando-lhes o acesso à cultura culta, a determinados saberes, e provocar assim os efeitos menos desejados: impedir-lhes de escapar a sua condição de sujeitos submetidos. É preciso, portanto, ir além desta dicotomia estabelecida entre tradição e renovação, para traçar novas formas de pensamento e atuação, para evitar os espontaneísmos, para avançar em direção a uma ‘renovação pedagógica’ mais radical. (1.)*

**26. Exercer novas políticas educacionais de recusa, paradoxo e crítica imanente.** *A política não diz respeito à libertação, ao progresso e à Utopia nem à tirania, à estagnação e ao fim da história. [...] De forma similar, a educação não diz respeito ao desenvolvimento intelectual, ao progresso social ou ao crescimento econômico. Não diz respeito ao iluminismo ou à emancipação, nem à doutrinação e ao controle, mas à sujeição, à disciplina e à recusa. Para além disso, ainda dentro da Modernidade, jaz o potencial para uma nova política de recusa, paradoxo e crítica imanente que, ao promover novas formas de subjetividade, pode dar à fracassada época moderna causa para oscilar e hesitar. (RD & BP, 94, p. 109)*

**27. Abraçar as possibilidades imaginativas da Educação como ‘ciência gaia’.** *A educação pós-moderna deveria ser a ‘ciência gaia’ (Nietzsche) abraçando as possibilidades imaginativas que a contingência oferece. Uma educação apropriadamente pós-moderna torna-se uma propedêutica a uma linguagem que constitui a unidade comunicativa da pólis moderna. Em outras palavras, a Pós-Modernidade convida a uma resposta pluralista à condição contingente que anuncia. Como tal, ela oferece espaço para uma interrogação inteligente de práticas passadas e uma resposta imaginativa a novas contingências. Uma educação comunicativa não-redentora é central à política comunicativa da Pós-Modernidade. (DMJ, 94, p. 124)*

**28. Abrir a pedagogia pós-moderna como irônica.** *Como seu pluralismo e relativismo sugerem, uma nova pedagogia será aberta, em uma era de globalização, a contribuições e práticas culturais de tradições alternativas ou diferentes (confucionismo, islamismo, etc.). Ela deve resistir, entretanto, a um recuo à tirania de uma verdade única, científica, religiosa ou essencialista. Reconhecendo que o eu é essencialmente contingente e um construto das linguagens que habita e modifica, a pedagogia pós-moderna é irônica e aberta. Ela nega uma natureza ou um essencialismo absolutista. A desvantagem preocupante de uma nova ordem mundial sem ideologia é o recuo ao fundamentalismo, seja de caráter étnico, seja de caráter religioso. O pós-modernista necessariamente se oporia a uma tal degenerescência. (I., p. 125)*

**29. Interseccionar a equidade com apelos de reforma educacional.** *Em minha opinião, a política sobre o cuidado e o bem-estar do eu e dos outros tem, essencialmente, três características: ela deve ser reativa, não-programática e esteticamente informada. Todas as três características, além disso, devem estar baseadas numa contínua atenção para com a questão da equidade. A intersecção da equidade com apelos de reforma e de renovação desafia os professores a traçar alternativas, em cooperação com aqueles indivíduos que têm sido sistematicamente marginalizados e cujas vozes têm sido emudecidas ou silenciadas por uma lógica da normalidade que reduz as diferenças a déficits. (FP, 94, p. 142-3)*

**30. Não separar os bons dos maus.** *A operação de separar os bons dos maus tornou-se anacrônica: podemos certamente perder oportunidades cruciais se descartamos de forma global o vilão que possamos escolher, seja lá qual for ele — nazista, marxista ou democrata liberal. (DB, 94, p. 171)*

**31. Não acreditar em locais privilegiados para decidir estratégias.** *Crucialmente, [...] não existe nenhum local central ou privilegiado para decidir estratégias específicas. (I.)*

**32. Utilizar diferentes linhas de ‘empowerment’.** *Apenas significa dizer que a forma como uma escolha é feita e implementada freqüentemente tem pouco a ver com ‘escolha’ tal como usualmente a pensamos. Outra vez, é uma questão de conhecer e controlar o que faz (causa) o que eles ‘fazem’. Embora haja com freqüência ‘intersecções’, o fortalecimento do poder, no sentido de Foucault, pode muito bem, às vezes, funcionar ao longo de linhas diferentes das linhas do poder político e econômico. (I.)*

**33. Levar a sério as teorias lingüísticas, ao construir teorias de escolarização.** *Não estou preocupado apenas com o passado. Estou preocupado com a forma como o passado é trazido para o presente para disciplinar e normalizar. Penso que ao construir teorias de escolarização precisamos levar a sério aquilo que as teorias lingüísticas vêm nos dizendo há pelo menos 70 anos. [...] Tampouco podemos deixar de ser reflexivos sobre a posição do sujeito do crítico e sobre a epistemologia do progresso. (TSP, 94, p. 208)*

**34. Distinguir as interpretações da noção ‘cultura de empresa’.** *Se aceitamos que a noção de empresa não está confinada aos negócios, para ser julgada puramente em termos de ganhos momentâneos de curto prazo, então podemos querer reconhecer outros conceitos de empresa, ligados às noções de iniciativa, práticas sustentáveis ou simplesmente sobrevivência no sentido mais amplo. Se a empresa pode ser definida como negócio, puro e simples, então os educadores devem resistir vigorosamente a essa noção e à sua intrusão na educação. A noção de ‘cultura de empresa’ pode ter uma série de interpretações ideológicas, algumas das quais podem ser adequadas para a educação, mas outras podem ter efeitos perniciosos. Podemos começar por fazer distinção entre elas. (MP, 94, p. 223)*

**35. Adotar uma postura foucaultiana.** *Não poderia concluir sem lembrar uma questão que atravessou toda a discussão, na maior parte das vezes de maneira não explícita. Trata-se daquilo que eu denomino postura foucaultiana e que, de resto, está de certa forma presente em todo o pensamento pós-estrutural ou pós-moderno. Uma postura que se caracteriza pela mais completa e permanente desconfiança sobre as verdades que se costuma tomar como dadas, tranquilas e naturais. Uma postura que se manifesta pelas constantes tentativas de escapar de qualquer enquadramento que postule como não-problemáticas as idéias iluministas de um sujeito fundante, de uma razão transcendental e de um homem ou mulher natural e universal que habitaria dentro de cada um de nós. (AV-N, 94, p. 243-4)*

**36. Desiludir-se de uma posição única da consciência e do sujeito.** *Uma perspectiva que reconhece o descentramento da consciência e do sujeito, a instabilidade e provisoriedade das múltiplas posições em que são colocados pelos múltiplos e cambiantes discursos em que são constituídos, começa por questionar e interrogar esses discursos, desestabilizando-os em sua inclinação a fixá-los numa posição única que, afinal, se mostrará ilusória. (TTS, 94, p. 249)*

**37. Considerar-se em estado permanente de luta.** *O objetivo já não será mais buscar uma situação de não-poder, mas sim um estado permanente de luta contra as posições e relações de poder; incluindo, talvez principalmente, aquelas nas quais, como educadores/as, nós próprios/as estamos envolvidos/as. (I., p. 251)*

**38. Aumentar o grau de auto-reflexividade.** *A intelectual, nessa perspectiva, não se reconhece tanto pelo grau de sua crítica em relação às posições de poder dos outros quanto pelo grau de sua auto-reflexividade. (I., p. 252)*

**39. Não separar regulação e saber.** *Uma outra implicação dessa perspectiva para a educação é não separar regulação e saber. (I., p. 253)*

**40. Reconhecer a ilusão dos significados transcendentais e das metanarrativas.** *Embora talvez seja necessário pensarmos os significados como transcendentais, um certo reconhecimento da ilusão que constitui sua busca desenfreada pode constituir um saudável elemento na constituição de uma*

*teoria e uma prática mais modestas e realistas. O abandono dos significados transcendentais — como o das metanarrativas — não deve deixar saudades. (I., p. 254)*

**41. Formular perguntas sobre o quê deixa de circular.** *É preciso perguntar: quais questões e noções são reprimidas, suprimidas ou ignoradas quando um discurso desse tipo se torna hegemônico? Que visões alternativas de sociedade deixam de circular no imaginário pessoal e social? (I., p. 255)*

**42. Repensar o predomínio da Razão iluminista.** *Por isso, numa era em que o predomínio da Razão iluminista é colocado em questão a partir de variadas perspectivas — pós-estruturalismo, pós-modernismo, feminismo, pacifismo, ambientalismo — é difícil deixar de repensá-lo também no âmbito da educação. (I., p. 256)*

**43. Refinar nossas teorizações.** *Por tudo isso o adeus às metanarrativas não constitui necessariamente uma despedida dolorosa. Ela significa apenas que nossas teorizações precisam ser mais refinadas, mais atentas aos detalhes locais e específicos, enquanto que o conhecimento corporificado no currículo precisa estar mais atento às vozes e às narrativas de grupos até então excluídos de participar de sua produção e criação. (I., p. 257)*

**44. Estender e ampliar a prática de crítica política.** *Uma possível resposta é que esses questionamentos apenas estendem e ampliam o projeto educacional crítico de desestabilização dos poderes, certezas e dogmas estabelecidos. Que isto constitui em si uma prática, uma prática de crítica que tem objetivos e resultados políticos. É verdade que desta vez o próprio projeto crítico torna-se objeto da operação de crítica e questionamento e nisso está precisamente uma de suas novidades. (I.)*

**45. Submeter nossas posições à crítica e à dúvida.** *Mas a auto-reflexividade não significa nulismo ou cinismo, nem falta de compromisso e responsabilidade. Há talvez um aumento de responsabilidade, na medida em que nossas posições deixam de ter um ponto fixo e estável e ficam constantemente submetidas à crítica e à dúvida. Isso tampouco implica um abandono da política. Se existe abandono é apenas de uma política baseada em certezas, dogmas e narrativas mestras. (I., p. 257-8)*

**46. Cultivar a modéstia.** *Os questionamentos colocados pelo pós-modernismo e pelo pós-estruturalismo também implicam uma posição de mais modéstia por parte da intelectual e do professor. (I., p. 258)*

**47. Assumir a tarefa política de participante no processo social.** *Não mais obrigada a dar conta de tudo, não mais obrigada a prescrever uma série de receitas para todas as situações, a intelectual educacional pode talvez agora assumir sua tarefa política de participante coletiva no processo social: vulnerável, limitada, parcial, às vezes correta, às vezes errada, como todo mundo. (I.)*



48. **Saber parar para resistir à prescrição.** *Mas a partir daqui vou ficar tentado a prescrever. Melhor terminar antes disso. Pós-estruturalmente. (I)*

49. **Demonstrar as pretensões de verdade da Psicologia do Desenvolvimento.** *Portanto, minha tarefa é dupla: demonstrar que a psicologia do desenvolvimento fundamenta-se em uma série de pretensões de verdade historicamente específicas, e que estas não são o caminho único ou necessário para compreender as crianças. Além disso, pretendo estabelecer que tais práticas, como pedagogias e formas de ensino concretas, não são meras aplicações de um aparato científico, senão que poderiam conceber-se como implicadas, central e estrategicamente, na possibilidade da própria psicologia do desenvolvimento. (VW, 95, p. 81)*

50. **Desconstruir a ‘verdade científica’ sobre as crianças.** *Que se assume pois na Pedagogia? Como se chegou a este sistema de classificação e por que a observação, regulação e facilitação de uma seqüência particular de desenvolvimento são o ponto central da prática pedagógica? A fim de responder estas questões, proponho-me a explicar aquelas condições históricas de possibilidades que produzem o presente, isto é, a existência e hegemonia destas práticas. Isto requer deixar de lado os pressupostos que fazem difícil imaginar como poderia ser de outra maneira, ou como desconstruir a ‘verdade científica’ sobre as crianças. (I, p. 92)*

51. **Relacionar os regimes de verdade da Psicologia com mudanças na prática pedagógica.** *Examinando as relações de poder-saber que possibilitaram os regimes de verdade da Psicologia do Desenvolvimento, poderemos demonstrar as condições que produziram a classificação e regulação do desenvolvimento enquanto ciência e enquanto pedagogia validada cientificamente. Neste sentido, espero demonstrar a inseparabilidade das verdades científicas e das condições de seu surgimento, desenvolvimento e transformação como condições de necessidade prática, nas quais os regimes de verdade criados pela Psicologia estão relacionados internamente com as mudanças e transformações na prática pedagógica. (I.)*

52. **Colocar tudo sob suspeita, partindo para as pequenas revoltas diárias.** *O que ele [o pensamento de Michel Foucault] nos mostra de novo, sob o sol, não é certamente a possibilidade de construirmos um paraíso utópico, mas o contrário: a necessidade de colocar tudo sob suspeita — até mesmo os fundamentos racionalistas e humanistas que sustentam nossos discursos e nossas práticas e que nos prometeram as utopias. É dessa atitude hiper-crítica que podem nascer nossas pequenas revoltas. A descrença na revolução não é para dizer que nada podemos mudar, mas é, sim, para dizer que se queremos mudanças temos de partir para essas pequenas revoltas diárias. (AV-N, 95, p. 49)*

53. **Orientar-se pelos princípios da eficácia e da honestidade.** *Ciente de minha responsabilidade como “intelectual específica”, tenho buscado me ori-*

entar pelos princípios da eficácia e da honestidade [...]: eficácia na 'competência específica', na 'especialização que não implique em compartimentalização'; honestidade abrangendo uma 'atitude de alerta' — que significa prestar atenção às conseqüências de minha própria prática teórica, de como os resultados do que estou produzindo são usados — e 'esforço' — que significa estar persistentemente exercendo a vigilância de boa fé exigida para sustentar essa consciência; uma honestidade que 'não significa um esforço em direção ao autoconhecimento; uma hermenêutica do eu, nem qualquer outra busca da verdade' sobre mim mesma. (GK, 95, p. 80)

**54. Abdicar da mesmidade.** *Certamente muitas outras leituras poderiam ser feitas sobre esse Guia [Guia das Escolas Maristas], às vezes diversas da minha. Outras descobertas, outros recortes, diferentes ênfases. (GL, 95, p. 105)*

**55. Superar a ambição teleológica.** *Igualmente cativa da significação imaginária social da Modernidade, foi difícil superar a ambição teleológica de que uma pesquisa, assim como uma crítica, leva a algum lugar determinado, a algum reduto da verdade em que aproximações do melhor, do mais correto, serão alcançadas. Parece simples afirmar, ao final de um trabalho, que necessariamente não precisamos ter resposta para todas as perguntas, ou que podem haver múltiplas respostas; o que é problemático é incorporar esse novo posicionamento ao imaginário do/a pesquisador/a, de forma a que ele/a não seja, freqüentemente traído/a por ele. Mas, será mesmo possível ao trabalho intelectual e a qualquer atividade humana a abdicação à teleologia? (MVC, 95, p. 154)*

**56. Construir juntos as verdades da educação ambiental.** *O objetivo que me guia ao escrever esse texto não é o de tentar tornar o discurso da educação ambiental menos agressivo ou politicamente pretensioso. Mas tornar evidente a nossa própria produção discursiva sobre educação ambiental. [...] Construamos juntos as verdades da educação ambiental — eis minha proposta, pois 'a verdade é uma coisa deste mundo: ela é produzida apenas em virtude de múltiplas formas de constrangimentos. E induz efeitos regulares de poder'. (MG, 95, p. 182)*

**57. Interpretar as propostas de reforma educacional como práticas sociais e políticas.** *Consideradas, portanto, como 'práticas sociais e políticas', as propostas de reforma educacional estão longe de serem planos de ação objetivos e desinteressados, cujo estudo se restringiria a um processo formal de descrição dos fatos. Assim, para tentar dar conta da sua natureza social e política, será preciso interpretar como os planos e as categorias da reforma disciplinam e constróem nossos sentidos de possibilidade e de escolha. (NM, 95, p. 208)*

**58. Usar a estratégia desconstrucionista como contradiscurso à ofensiva neoliberal.** *Caso essa relação de circularidade — entre o projeto neoliberal educacional e o significado transcendental do Construtivismo Pedagógico —*

*possa ser pensada, falada e, por isto, investigada, a estratégia desconstrucionista de Derrida certamente auxiliará como um dos instrumentais analíticos. Criando novas possibilidades de investigação e de análise das relações de saber-poder e dos modos de subjetivação produzidos pelo discurso pedagógico construtivista, através do refinamento e da matização da própria prática de crítica política, podendo vir a se constituir como um poderoso contradiscurso das/os educadoras/es à ofensiva neoliberal/neoconservadora. (SMC, 95, p. 228)*

**59. Praticar a reflexão desconstrutivista para sacudir os alicerces da pesquisa em Didática.** *Como prática epistemológica, a reflexão desconstrutivista talvez permita que se tire 'as máscaras' dos momentos de aporia, dos pontos cegos e das 'contradições' que se alojam em quaisquer dicotomias ou hierarquias, sacudindo os alicerces de nossas práticas de pesquisa sobre a Didática. (SMMO, 95, p. 243)*

**60. Subordinar a epistemologia à política.** *Esta talvez deva ser a tarefa de uma teoria crítica da educação — a contestação e o questionamento constante, mas não a partir de uma posição superior, vanguardista, epistemologicamente superior, e sim a partir do interior mesmo das relações de poder e do questionamento de seu próprio envolvimento no estabelecimento de hierarquias, posições e autoridades privilegiadas. Trata-se de uma tarefa na qual a epistemologia se subordina à política e não o contrário. (TTS, 95, p. 260)*

## Descrição polimorfa

Como pôde ser visto, no inventário que agora termina, há um pouco de tudo para cada gosto — ou tormento. Ou seja, as respostas encontradas<sup>9</sup> são múltiplas, tal como são descentradas as problematizações feitas pela perspectiva pós-estruturalista/pós-modernista no campo da Educação e da cultura. Em poucas palavras: são respostas históricas porque demasiado-humanas e humanas porque demasiado-históricas.

Em sua maioria, estão distantes daquelas fornecidas pela textualidade moderna; e, devido à sua filiação pós-moderna/pós-estruturalista, abdicam de indicar posições normativas e retóricas universalizantes; constituindo-se, ao contrário, muito mais em guias para auto-reflexão e debate público coletivo de práticas analíticas ou educacionais locais, realizadas por intelectuais específicos/os.

Muitas delas são respostas polêmicas; ou mesmo, para as/os desavisadas/os, sem-sentido. Às vezes, são formuladas de modo mal humorado, rabugento; e, outras vezes, com-graça-e-espírito.

Claro que umas são mais modernas do que outras, porque insistem em dizer *o que fazer*, de um jeito que não sai radicalmente do registro totalizador. Estas têm um ar sério e grave, e respondem mesmo, desde um horizonte utópico de

promessas; se bem que — pensando melhor —, em alguma medida, sejam mais cautelosas e relativizadas do que suas predecessoras iluministas.

Outras respostas são alegremente irônicas, risonhas, dançarinas, brincalhonas, equilibram-se na corda sem rede em baixo, arriscam-se. Estas são as que têm, propriamente falando, o gosto da ressaca moderna: “sabem” a cabo de guarda-chuva ou de corrimão de escada; constituem o emblemático do *day after*, em que o preço a pagar nem é tão alto assim: um banal sorrisal; uma colher — das grandes, em pouca água! — de olina-essência-da-vida; uma neosaldina — que ninguém é de ferro! —; qualquer bebida “cola”, com bastante açúcar — meu deus, *diet* hoje, nem pensar! —; e um *rango* que seja o puro, puríssimo amido — *Avanti, Itália!*

São estas as respostas que pedem, imploram, que ninguém fale alto — de preferência, que ninguém fale nada! —; que não ponham a vitrola (ou o *Cd*) para tocar, nem mesmo com as músicas de fé do Roberto Carlos, — o berreiro do Pavarotti seria o horror dos horrores! —; nem abram as janelas, porque os olhos estão com fotofobia e a cabeça está tentando achar o prumo — para, na próxima festa, saber onde e com quem vão e para, desta vez, acharem sozinhos o caminho de volta, embora sem qualquer esperança de conseguirem tal façanha!

Poucas respostas das encontradas esforçam-se por não responder quase nada. Por que é que a maioria responde? Sei lá! Talvez porque exista uma problemática educacional que está sendo re-feita, e à qual compete ainda formular enunciações; mesmo sabendo que estas serão desmontadas, dissolvidas, desconjuntadas, esquarteradas, submetidas de novo a novas orgias e a velhas ressacas<sup>10</sup>.

O exercício acionado permitiu dar visibilidade a 60 maneiras de responder à questão central deste trabalho. E, como se pode agora comprovar, constitui-se em um guia imprescindível para uma vida mais saudável e um trabalho intelectual mais eficaz e eficiente. O manual deverá estar sempre à mão!

Tenho certeza que este guia servirá para dissolver as queixas — já bastante cansativas! — daquelas/es intelectuais da Educação que, ao tomarem contato com a teorização social “pós”, alojam-se no lamento de suas supostas não-respostas ao *O que fazer, após a orgia?* — tenha tal orgia se dado na sexta, no sábado, ou no domingo à noite.

As/aos ainda insatisfeitas/os das “segundas-feiras de manhã”, ou de “começo da tarde” do mesmo dia, resta o esforço de continuar procurando; e, ao procurar, dar um jeito de produzir outras respostas. O que é preciso descrever — e nisto se aplicou este manual prático — são as maneiras de responder, tão diferentes e mesmo antagônicas àquelas, seguramente familiares, com as quais os paradigmas modernos nos acostumaram.

A meu ver, aqui reside a maior beleza e a mais preciosa riqueza estética dessas respostas: o poder-saber continuar a responder à pergunta essencialmente moderna *o que fazer?*, de outros modos, com outras tecnologias e operações analíticas, a partir de outros lugares de enunciação das verdades, sabendo-se uma outra subjetividade. Subjetividade que prosseguirá, incansavelmente, per-

guntando e respondendo — imaginária e simbolicamente — ao que sempre nos interroga, pois que não cessa de não se escrever, isto é, ao Real.

Este que termina foi, portanto, um trabalho que atendeu a necessidades práticas, no caso, as minhas; e, sem dúvida, também as de muitas/os leitoras/es. Daqui para a frente, quando, ao nosso lado ou à nossa frente, algum “viúvo” ou “viúva” da Modernidade começar com suas nostálgicas lamúrias de que a prática discursiva pós-estruturalista /pós-modernista nada diz sobre *o que fazer?*, lhe alcançaremos, no ato, esse *Manual de auto-ajuda*, com 60 fulgurantes e definitivas respostas. E ainda diremos: — *Isto é só para começar!*

O que não consegui descobrir é o quê um/a sujeito/a moderno/a fará com isto. Mas, tal problema não é, definitivamente, meu.

### Notas

1. A primeira versão deste trabalho foi apresentada em janeiro de 1996, no *Seminário de fim-de-tarde das segundas-feiras*, intitulado *Pós-estruturalismo e Educação*, ministrado pelo Prof. Dr. Tomaz Tadeu da Silva, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.
2. Para repetir e circunscrever a pergunta do filósofo francês Baudrillard (1992), é evidente que, antes disto, aceitei “o estado orgiástico”, enquanto metáfora do momento explosivo da Modernidade; bem como acatei a situação de “pós-orgia”, como denominação adequada às condições pós-modernas deste nosso tempo presente.
3. O significante “inventário” surgiu, quando pensei neste trabalho e o adotei, deixando que ressonâncias antigas nele fincassem âncora. Quase concluído, fui ao dicionário (Aurélio) e, das diversas significações encontradas, pensei que “este” inventário — mais do que uma prosaica “lista discriminada”, “registro”, “relação”, “rol de mercadorias”, ou então “descrição”, “enumeração minuciosa” — aceitava aquela de “relação dos bens deixados por alguém que morreu”, e mesmo o “documento ou papel em que se acham relacionados tais bens”. Portanto, os textos têm “bens” — preciosos para a pergunta formulada —, e é a eles que aqui inventario. Agora, quem é que morreu? O/a autor/a? O Eu que legou tais bens? Mas, esta é uma pergunta para um outro trabalho que não este.
4. “Respostas” que se constituem enquanto tal para meu entendimento.
5. Mesmo com esta precaução de prudência, muitas vezes, a “ida” ao texto torna-se imprescindível.
6. Este tipo de “ordem”, — assim como qualquer outra —, se apresenta alguma vantagem, tem inúmeras desvantagens. Das quais, posso citar aquela de espalhar pelo trabalho diversas “respostas” para uma mesma problemática, tal como a questão da liberdade, da política, da subjetividade, da analítica, da infância, etc. De qualquer modo, fica o registro de que a forma que escolhi para inventariar é arbitrária, contingente, e por isto, falha. Outras formas, outras ordens são possíveis. Resta arquitetar.
7. Ao final do trabalho, encontram-se as referências bibliográficas e, nestas, a condensação dos nomes das/os autoras/es indicada por suas letras iniciais, tal como será escrito

durante todo texto, para não sobrecarregar a leitura. Pelo mesmo motivo, optei por não utilizar as tradicionais “aspas”. Além disto, agrupo as citações, por autor e mesmo por obra, facilitando sua procura e, quando inscrevo em continuidade o/a mesmo/a autor/a e o mesmo texto, indico “Ibidem”, apenas pela letra I. Suprimi o milhar e a centena do ano de publicação dos livros [19..], e grafiei apenas a dezena e a unidade correspondentes [93,94,...].

8. Tradução literal do neologismo utilizado pelo autor, *attracteurs*.
9. Interessante notar que as “respostas”, com poucas exceções, localizam-se na parte final dos textos e mesmo em seus últimos parágrafos. (Ou fui eu que, com insistência, as procurei ali?)
10. Ressacas que, mais do que “esperar” (no sentido de desejar, querer), trabalhamos e lutamos para que não sejam aquelas posteriores às mortais orgias modernas de Hiroshima, Auschwitz, Praga, Vietnã, Bósnia, ... Pois estas orgias poderão ser, algum dia e em alguma latitude, superadas quanto a seu teor de práticas científicas, racionais, masculinas, iluministas, capitalistas, colonialistas, emancipatórias, progressistas? E tocou a nós, contemporâneas/os, “curtir” justo estas ressacas — do tamanho deste mundo velho, sem porteiras (só para lembrar o Érico Veríssimo) —, para as quais qualquer uma das estratégias “pós-orgias”, referidas um pouco acima, é absolutamente ineficiente, e é preciso aguentá-las “no osso do peito”, não querendo nunca mais voltar à essas “festas”!
11. Iniciais em maiúsculas que aparecem referidas no corpo do trabalho.
12. A partir deste ponto das *Referências Bibliográficas*, os textos retirados do mesmo livro serão indicados por: In: SILVA, 94.
13. A partir daqui, todos os textos integrantes do mesmo livro serão referidos assim: In: VEIGA-NETO, 95.

### Referências Bibliográficas

- AURÉLIO/FERREIRA, A.B. de H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s.d.
- BAUDRILLARD, Jean. *A transparência do mal: ensaio sobre os fenômenos extremos*. Campinas, SP: Papirus, 1992. (JB)<sup>11</sup>
- BLACKER, David. Foucault e a responsabilidade intelectual. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). *O sujeito da educação*. Estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.<sup>12</sup> (DB)
- CORAZZA, Sandra M. O construtivismo pedagógico como significado transcendental do currículo. In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.<sup>13</sup> (SMC)
- COSTA, Marisa V. Elementos para uma crítica das metodologias participativas de pesquisa. In: VEIGA-NETO, 95. (MVC)
- DEACON, Roger & PARKER, Ben. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, 94. (RD&BP)
- GORE, Jennifer M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, 94. (JMG)

- GRUN, Mauro. A produção discursiva sobre educação ambiental: terrorismo, arcaísmo e transcendentalismo. In: VEIGA-NETO, 95. (MG)
- KNIJNIK, Gelsa. Intelectuais, movimentos sociais e educação. In: VEIGA-NETO, 95. (GK)
- JONES, David M. Foucault e a possibilidade de uma pedagogia sem redenção. In: SILVA, 94. (DMJ)
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, 94. (JL)
- LOURO, Guacira L. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. In: VEIGA-NETO, 95. (GLL)
- LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno explicado às crianças*. Correspondência 1982-1985. Lisboa: Dom Quixote, 1993. (JFL)
- MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, 94. (JM)
- MARZOLA, Norma. Para uma teoria da mudança educacional. In: VEIGA-NETO, 95. (NM)
- OGIBA, Sonia M.M. A produção do conhecimento didático e o pós-estruturalismo: potencialidades analíticas. In: VEIGA-NETO, 95. (SMMO)
- PETERS, Michael. Governamentalidade neoliberal e educação. In: SILVA, 94. (MP)
- PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência humana. In: SILVA, 94. (FP)
- POPKEWITZ, Thomaz S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, 94. (TSP)
- SILVA, Tomaz T. da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, 94. (TTS)
- \_\_\_\_\_. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, 95. (TTS)
- VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, 94. (JV)
- VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e educação: outros estudos foucaultianos. In: SILVA, 94. (AV-N)
- \_\_\_\_\_. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, 95. (AV-N)
- WALDERDINE, Valerie. Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño: la inserción de Piaget en la educación temprana. Texto mimeografado. (VW)

Sandra Mara Corazza é professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

Endereço para correspondência:

Rua João Berutti, 185  
Chácara das Pedras  
91330-370 - Porto Alegre/RS  
E-mail: scorazza@plug-in.com.br



# A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E A AÇÃO PEDAGÓGICA

**Ademir José Rosso  
Fernando Becker  
José Erno Taglieber**

**RESUMO** – *A produção do conhecimento e a ação pedagógica.* Este artigo tem por objetivo discutir critérios para que as iniciativas e os métodos de ensino que visam dinamizar o ensino escolar sejam ativos e apontar alguns indicativos da atividade do aluno na construção do conhecimento. A teoria de Piaget, como uma teoria que mostra os principais processos de construção do conhecimento, destaca sempre a ação do sujeito como fundamental neste processo. Discute-se a ação mental tomando como referência os aspectos funcionais da assimilação e da acomodação, da abstração reflexionante, do aprender fazer e o compreender, sempre estabelecendo contrapontos com as práticas escolares.

**Palavras-chave:** *atividade mental, construção do conhecimento, métodos ativos.*

**ABSTRACT** – *Production of knowledge and pedagogical action.* This article intends to discuss the criterion for the initiatives and the teaching methods that aim to boost school teaching to be more active and show some indication of the students' activity in the construction of knowledge. Piaget's theory, as a theory that shows the main process of construction of knowledge, always points to the subject's action as the basis of this process. The functional aspects of assimilation and accommodation, of reflexive abstraction, of the know-how learning and comprehension are taken as a reference to discuss the mental action, always establishing counterpoints with the school activities.

**Key-words:** *mental activity, knowledge construction, active methodology.*



*Ser ativo cognitivamente não se reduz (...) a uma manipulação qualquer; pode haver atividade mental sem manipulação, assim como passividade com manipulação (Inhelder, Bovet & Sinclair, 1977:36).*

## **Introdução**

Experimentar concretamente, saborear, *pôr a mão na massa*, oficinas pedagógicas, feiras, *workshops*, *hands on*, etc. são todas situações que têm como pano de fundo a preocupação ou a desconfiança dos educadores de que não é suficiente a apresentação de uma informação para que o aluno aprenda. Essas alternativas nascidas da inquietação e da angústia pedagógicas, ainda que intuitivamente, representam tentativas ou iniciativas que guardam, em si, elementos que permanecem a meio caminho entre a prática que prima pela transmissão dos conhecimentos e as práticas que enfatizam a construção do conhecimento (Piaget, 1985:77-78). Com frequência, essas iniciativas têm deixado em segundo plano ou não compreendem o significado fundamental da ação no processo de construção do conhecimento. No seu lugar, muitas pesquisas e propostas metodológicas colocam a linguagem, a percepção (Martí, 1997:31), a pressão do social, o contexto ou a interferência dos adultos (Delval, 1997:106). Com certeza são elementos imprescindíveis, mas de interferência relativa, pois “não explicam o que ocorre no interior da criança e como ela aprende” (Delval, 1997:106).

Não se pretende, com o artigo, esgotar o sentido da ação mental nem ficar dentro dos horizontes estritos das ações pedagógicas. Mas o objetivo é o de trabalhar o sentido da ação mental como elemento constitutivo e construtivo tanto da organização cognitiva dos sujeitos quanto das sucessivas ultrapassagens presentes na construção do conhecimento. A ação mental é tomada dentro do horizonte teórico da psicologia e epistemologia genéticas, apontando elementos que possibilitem aos professores discutir, avaliar e re-significar estas iniciativas e o horizonte teórico das suas ações pedagógicas. A reflexão propõe elementos para que o conjunto das atividades de ensino seja considerada ativa ou não.

O estudo transita entre os domínios do epistemológico e do psicológico, buscando a compreensão ou o balizamento do domínio do metodológico. Esses domínios estão assim compreendidos: os elementos que se referem especificamente ao estudo das relações entre o sujeito e o objeto, bem como a passagem de um conhecimento menos estruturado para um conhecimento mais estruturado, constituem o domínio da epistemologia; os domínios da psicologia serão compreendidos dentro da perspectiva de como os indivíduos se organizam para responder aos desafios do ato cognoscitivo. O domínio do metodológico é entendido pelos elementos necessários e inerentes ao ato de aprender e construir conhecimentos a serem contemplados na organização das atividades de ensino.

Compreendemos que os métodos de ensino não se constituem simplesmente em procedimentos técnicos puros, visando o envolvimento do aluno em tarefas capazes de tornar *agradável e apresentável* o ensino de conteúdos que *devem ser* aprendidos. Ao contrário, dentro de uma perspectiva construtivista piagetiana dada ao tema, adiantamos que as atividades de ensino precisam considerar e apoiar-se no processo operativo da inteligência presente na construção dos conhecimentos. É inegável que seguir os caminhos preferenciais da construção do conhecimento repercute positivamente na sua progressão. Contudo, isso não permite que esses caminhos sejam tidos como condição suficiente, desligada dos demais fatores que interferem na aprendizagem. É uma condição necessária, mas se não contar com a atividade estruturante do sujeito não garante o sucesso na aprendizagem. Para o julgamento e a adequação dos métodos de ensino é necessário buscar os elementos presentes na raiz da interação cognitiva. Por isso defendemos a tese de que ativar a operatividade da inteligência na aprendizagem escolar constitui o compromisso fundamental para qualquer método de ensino que busque redefinir os papéis dos agentes do processo ensino-aprendizagem.

Entre as questões de cunho provocativo que poderiam ser formuladas para iniciar a discussão da temática — o papel central da ação mental na construção do conhecimento —, levantamos algumas: o que é ação? Quando e sob quais condições o aluno é intelectualmente ativo? quais são as características do ensino que enfatiza a atividade do aluno? Que princípios podem ser destacados para que os professores passem a priorizar a atividade mental de seus alunos?

## **Ação e atividade**

Ao apresentar algumas das distorções relativas à noção de atividade, Fromm (1974:79-83) afirma que é comum a idéia de que atividade é o que modifica uma situação existente com um gasto correspondente e proporcional de energia, e que uma pessoa é passiva quando não influi ostensivamente em uma situação existente ou se é impedida de fazê-lo por forças externas. Em contrapartida, o autor defende um ponto de vista que consideramos importante para a sua caracterização, pontuando como critérios da ação efetiva a produtividade, a responsabilidade e o interesse.

Das muitas distorções relativas à compreensão da atividade, as principais, no plano pedagógico, são as que procuram ligá-las às ações meramente concretas ou aos impulsos sensoriais. Espera-se que a ação mental se dê, automaticamente, em decorrência das imagens do real, ou da utilização física de recursos materiais ou, ainda, em decorrência da motricidade. Essas iniciativas podem ser verdadeiras nos graus elementares de ensino onde os alunos podem necessitar muito mais de referências concretas das noções (Piaget, 1985:74 e 78), mas, mesmo aí, necessitando ser acompanhadas de desafios. Se, de um lado, são

iniciativas interessantes, em termos de descontração, fazendo o aluno sentir-se envolvido, de outro, como dizem Giordan & Vecchi (1996:11), “não é porque o (aluno) se mexe ou se agita e responde adivinhações propostas pelo professor que é intelectualmente ativo”. Apesar de serem iniciativas que fazem o aluno participar, não são seguras o suficiente para afirmarmos que essas ações são capazes de fazer com que os alunos pensem ou refaçam suas idéias. O mesmo reparo é feito por Carraher et al. (1991:178-180) ao se referir às situações concretas definidas visceralmente pelos professores como o que se pode *ver e pegar*. Criticando esta crença, explicita: “quando o material concreto não representa uma situação cotidiana (...) quando não tem relação com a vida (...) pode ser considerado como uma representação material abstrata de princípios”. Importa conhecer a organização mental dos sujeitos subjacente às ações efetuadas e às relações dos conteúdos e das atividades propostas para a vida cotidiana (Carretero, 1997:8). Não apenas se ela se desenvolveu com apoios materiais ou não.

A ação produtiva, efetiva, vem sempre acompanhada da reflexão. Na realidade, as noções não são tiradas da manipulação dos objetos simplesmente, mas da coordenação das ações do sujeito, constituindo-se numa ação-reflexão. Essa ação não é meramente física, mas desenrola-se conforme estruturação mental do indivíduo que organiza, não apenas executa. Torna-se ação do sujeito, na medida em que põe em marcha uma forma de atuar, partindo para o confronto com os dados sugeridos ou retirados de objetos, situações ou problemas. Esses dados não são incorporados passiva e automaticamente, mas são transformados, reinterpretados por esta forma de atuar. Na aprendizagem, o desafio do professor é fazer com que as ações não sejam mecânicas, isoladas ou separadas do pensamento, mas que constituam, na aprendizagem, uma unidade inseparável da estruturação mental e da reflexão.

A defesa veemente feita por muitos educadores do *ver e pegar* dá a entender que estes compreendem a construção do conhecimento como uma via de mão única: das coisas, acontecimentos ou experiências para o seu conhecimento ou, no seu inverso, do conhecimento para as coisas ou acontecimentos. Tanto uma como a outra via peca por considerar o conhecimento como causalidade de sentido único; não como uma interação ou uma dialética. Segundo Battro (1978:18), a ação cognitiva não é apenas a conduta do sujeito visando a um objeto, do ponto de vista do sujeito. Também não se refere apenas às modificações impostas aos esquemas do sujeito quando da assimilação de características do objeto de forma unidirecional e apriorística. Não se trata também de uma percepção pura em que os sentidos retiram atributos dos objetos de conhecimento, também unidirecional, onde o sujeito *capta* o real. Trata-se, menos ainda, da sobreposição dos modelos de ações negadas anteriormente, mas constitui uma interação ativa, indissociável e dialética entre os agentes do ato cognoscitivo. Como diz Piaget (1978:70), o importante é o que as estruturas mentais presentes no ato de assimilar e acomodar acrescentam à percepção dos fatos. O duplo movimento de assimilação-acomodação implica sempre um pro-

cesso de integração do objeto às estruturas preliminares e a elaboração de estruturas novas pelo sujeito agindo em interação com o meio.

Pelo exposto até aqui, a ação não é meramente material e verificável do exterior, mas é progressivamente uma ação interiorizada, envolvendo o aspecto ativo, atuante da inteligência, que transforma e modifica os dados que o indivíduo põe em ação ao conhecer. Cognitivamente, entre as muitas acepções dadas, constitui-se em operação, podendo significar, construir, transformar, incorporar, modificar. As operações manifestam a inteligência atuando, funcionando, desenvolvendo-se como uma totalidade resultante da assimilação e da acomodação. Neste sentido, a equação da Física  $F=m.a$  pode ser muito mais do que uma simples fórmula memorizada que se utiliza para resolver alguns problemas de Física; não é somente um símbolo que se impõe ao sujeito, necessitando ser memorizado e exaustivamente exercitado, mas representa a compreensão das transformações possíveis e das interconexões entre força, massa e aceleração.

## **Assimilação e acomodação**

O que primeiro chama a atenção é a ordem como normalmente vêm listadas a assimilação e a acomodação, como se existisse uma ordem temporal em que o indivíduo primeiro assimila e depois *acomoda, depositando* o conhecimento (ou conduta cognitiva). Isso pode ser entendido por comparação com o que ocorre com a digestão, na qual o indivíduo ingere os alimentos que serão modificados para serem absorvidos e enviados para a corrente sanguínea. Depois da corrente sanguínea, serão conduzidos para diferentes locais (células) do organismo. Esta parte final seria a acomodação. Seria, mas não é assim que é entendida a acomodação. Dentro da teoria de Piaget, a acomodação, ainda que o termo o sugira, não contém o significado passivo como de armazenar ou de estocar, por exemplo.

Continuando dentro dessa metáfora da fisiologia da digestão, ao contrário da inércia e do armazenamento, o alimento absorvido executará as funções básicas da construção de novas estruturas orgânicas ou da produção de energia. A digestão, apesar de ser fundamental para o desenvolvimento orgânico, ela também abre possibilidades do organismo diferenciar-se e tornar-se mais apto a incorporar novos alimentos. Mas quando acontece que determinado alimento não é modificado para ser absorvido é porque o organismo não possui a *prontidão* exigida para absorver os nutrientes, sendo necessário, então, adaptar-se ao novo alimento, produzir novas enzimas, modificar-se. A absorção de novos alimentos não é um fenômeno espontâneo e que acontece sem o organismo se preparar para isso; mas deve-se considerar que o organismo fez todo um percurso para fazer funcionar o sistema digestivo em função das *solicitações* feitas por esses alimentos.

As ações da digestão e de preparar o organismo para digerir alimentos são ao mesmo tempo indissociáveis e interdependentes entre si. Modificam-se e absorvem-se os nutrientes em função da digestão que o organismo pode fazer, da mesma forma que o organismo modifica-se a si próprio para absorver alimentos diferentes. Saindo da metáfora e retornando ao âmbito do conhecimento e das ações mentais, perguntamos: diante de uma situação problema (ou desequilíbrio cognitivo), o que a pessoa faz? Tenta organizar a sua “forma de conhecer” para dar conta do problema. É aqui que se localiza a acomodação - a organização ou reorganização da forma de conhecer.

Vamos começar pela negação para depois afirmarmos o seu significado. O que não constitui a acomodação propriamente dita: “a acomodação não é mera reação a determinados estímulos, mas uma variação do comportamento. A capacidade de variação dos esquemas é uma clara indicação de que mesmo as reações mais simples não constituem processos meramente mecânicos” (Kesselring, 1993:89). Afirmativamente: a acomodação manifesta-se através da progressiva exercitação de uma determinada forma de proceder diante dos desafios e das resistências que constroem a modificar-se, tentando responder competentemente (acomodar) às mais diversas e mutantes situações representadas pelas novidades.

Na hipótese de o sujeito ter conseguido, pela sua “forma de conhecer” dar conta do problema, temos, de um lado, ação assimiladora que transforma o objeto e, de outro, a ação transformadora do sujeito sobre si mesmo, sobre seus esquemas de ação. Essas ações de dupla direção jamais constituem uma ação unilateral do objeto (meio físico e social) sobre o sujeito (Becker, 1998:61-62). Nos termos que estamos usando, o sucesso na solução do problema ou desafio dá-se pela forma como o sujeito se organiza ou se reorganiza para resolver o problema (conhecer). Então, se essa forma de organizar-se dá conta do problema, mesmo sem ter que reorganizá-la, ocorre uma assimilação, mantendo, alimentando, aprimorando e reforçando o modo de conhecer. Caso isso não ocorra, é necessário variar, organizar uma nova forma, até que se chegue, efetivamente, à assimilação. Assim, a assimilação tanto pode expressar a força organizadora da estrutura previamente organizada quanto ser forçada a diferenciar-se. A segunda situação manifesta-se no caso em que o esquematismo de conhecimento não consegue solucionar o problema, resultando em novas relações lógicas, em um enriquecimento ou uma ampliação na forma de conhecer. Esse duplo sentido da assimilação não apenas constrói conhecimento, mas constrói também o sujeito epistêmico na medida que ele constrói os seus esquematismos de conhecer.

Esta é a situação em que a assimilação e a acomodação encontram-se em equilíbrio e expressam a adaptação inteligente do sujeito no seu mais alto grau frente ao mundo. Agora vamos pensar na situação de desequilíbrio favorável à acomodação ou favorável à assimilação. Dentro da metáfora que usamos equivaleria a servir mamadeiras e papinhas quando os indivíduos poderiam muito

bem se alimentar com alimentos mais consistentes ou provocar indigestão e diarreias servindo alimentos para os quais os organismos não estão adaptados.

No caso da assimilação parcial ou deformada da realidade ao *eu*, temos o jogo simbólico (Piaget, 1989:28-29). Em ambas as situações é o esquematismo do sujeito que não consegue, ou consegue apenas parcialmente, transformar ou reter os atributos do objeto. Como desequilíbrio favorável à assimilação, ou de assimilação sem um esforço correspondente de organização, o esquema de ação usado pelo aluno tende a permanecer o mesmo ou ser transferido diante de diferentes objetos e situações sem um esforço de submissão do sujeito ao real, mas da sua simulação. Na organização didático-pedagógica, não basta a gradação, a simplificação ou tornar engraçada a informação para que o aluno possa reproduzi-la mais facilmente se ele é subestimado cognitivamente. O procedimento repetitivo de um mesmo padrão de pensar e resolver os problemas deforma a realidade. Aqui encontramos as listas intermináveis de exercícios, acreditando que a aprendizagem se dará pela repetição sem a participação das novas e possíveis “formas de pensar” do aluno.

No caso de termos um desequilíbrio favorável à assimilação, ou seja, a assimilação sem um esforço correspondente de organização, temos o jogo ou brinqueado simbólico. Neste desequilíbrio o esquema de ação usado pelo aluno permanece o mesmo diante de diferentes objetos e situações. Nessa organização didático-pedagógica, o aluno é subestimado cognitivamente e a preocupação maior do professor passa a ser a gradação, a simplificação. Busca tornar engraçada a informação para que o aluno possa reproduzi-la mais facilmente. É o procedimento repetitivo de um mesmo padrão de pensar e resolver os problemas que deformam a realidade. Aqui encontramos as listas intermináveis de exercícios repetitivos, elaborados pelo professor, acreditando que a aprendizagem se dará pela repetição apenas e sem a participação das novas e possíveis “formas de pensar” do aluno.

A questão do *como* ensinar necessitará superar, em definitivo, “a simples transmissão passiva de uma pessoa ‘que sabe’ para um aluno que ignora” (Giordan e Vecchi, 1996:11). Em outros termos, o aluno alienado é expropriado ou eclipsado da sua forma própria de conhecer. O modelo de ensino que acredita que descrever ou dizer como são as coisas é a melhor forma de se ensinar (Frotta-Pessoa, 1984:58) está ligado à idéia de conhecimento como cópia (Piaget, 1996:13); não se apóia nos processos ativos da construção do conhecimento, nem conta com a participação do aluno na “metabolização” (Frotta-Pessoa, 1984:58) ou assimilação da informação. É via construção de conhecimentos que o aluno se autoconstruirá pela integração de “conhecimentos a estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis (...) ou serem modificadas por esta integração” (Piaget, 1996:13), pois é a assimilação que confere significação e utilização do conhecimento; não a reprodução e memorização das informações. O *como* ensinar supõe uma metodologia de ensino ativa, que mobilize as estruturas cognitivas dos alunos, possibilitando a assimilação do conhecimento em

níveis cada vez mais profundos e extensos, em oposição às metodologias de ensino que primam pela reprodução dos conhecimentos e pela imposição das formas de pensar dos professores.

A definição da prática educativo-pedagógica poderá garantir a eficácia formativa, “coloca (ndo) o sujeito em situação de vir a obter as estruturas que lhe faltam” (Dolle, 1993:23) quando ultrapassar o objetivo de, apenas, informar, passando a considerar, entre outros elementos, a forma como o aluno organiza seus esquemas cognitivos na assimilação dos conhecimentos ou, no dizer de Piaget & Garcia (1987:21), “aquilo que ‘faz’ o sujeito (...) para adquirir e utilizar um conhecimento (...) ou assegurar-lhe o fundamento”. Se pretendemos, mais do que o armazenamento de informações que estão disponíveis em diversos meios, desenvolver habilidades e atitudes investigativas, necessitamos formular as questões do *como* ensinar, de para *quem* estamos ensinando e de *quais* são as condições cognitivas do aprendiz.

O desenvolvimento de um programa visando à formação do aluno, entendida como ampliação das suas formas de conhecer, não pode desconhecer as variáveis das condições cognitivas dos alunos que chegam à escola, o *para quem* se ensina. Há que se considerar as formas possíveis de organização cognitiva e as possibilidades de passagem para formas mais estruturadas de raciocínio. Diferentes formas de pensar significam diferentes formas de entendimento, diferentes formas de assimilação. Há que se considerar que a simples exposição a uma determinada noção ou a manipulação de uma situação não garantem o entendimento e a assimilação do conhecimento.

Considerando que existe uma continuidade funcional nos processos de raciocínio (Piaget & Garcia, 1987:241-244) — mesmo que, materialmente, não seja das noções de estudo — é possível promover e ampliar as formas de conhecer a partir do que os alunos estruturam na experiência vivida. Para qualquer grau ou situação de ensino, praticar esses princípios traz à tona o desafio de se associar o ensino da atividade intelectual do aluno. De outro lado, continuar a submeter alunos a processos de ensino carentes de operações, sem considerar as estruturas e os mecanismos mentais nelas presentes, significa ignorar as distorções presentes no ensino denunciadas pelas mais diferentes pesquisas. Considere-se que tais distorções não se dão somente pela sonegação das informações ou informações distorcidas, mas principalmente, por negar “a possibilidade de organização conceitual do pensamento” (Montoya, 1996:95).

A adaptação inteligente, ou a forma de resolver os problemas ou conflitos, é aquela em que a assimilação e a acomodação resultam num equilíbrio estável sem uma prevalecer sobre a outra, ampliando no sujeito da aprendizagem as possibilidades de conhecer. A ação do aluno não consiste somente em fazer algo, fazer mais ou repetir o que viu e ouviu. Ele é sujeito de um processo de compreender, ou seja, de invenção e reconstrução; não de reprodução e cópia.

## **Aprender: fazer ou compreender?**

Comentamos, anteriormente, que o sucesso alcançado na resolução de um problema ou situação expressa uma forma de “dar conta” ou de “conhecer” adotado pelo aluno e que esta “forma de conhecer” pode expressar uma maneira mais adaptada, ou não, de inteligência. Isso abre a perspectiva para que reflitamos sobre os aspectos figurativos e operativos do conhecimento e sobre a demanda cognitiva do conhecer-fazer e do conhecer-compreender. Um conhecimento atém-se ao seu aspecto figurativo quando prima pela representação estática do mundo exterior e dos seus aspectos descritivos, sem que o sujeito trabalhe no sentido de transformar o quadro de suas estruturas mentais. Ele está presente, por exemplo, no uso com sucesso de uma fórmula ou regra sem implicar, na mesma proporção, a compreensão dos problemas ou a utilização em mais alto grau da capacidade cognitiva do sujeito.

Como se pode constatar em ambos os casos, dependendo das operações efetuadas, é reservado ao sujeito um papel mais ou menos ativo, chegando de diferentes modos ao sucesso na resolução dos problemas. O êxito obtido pela via operatória supera o saber fazer material e causal carente de compreensão, pois representa e manifesta uma ação refletida, interiorizada. É a ação deslocada do plano material e exterior ao plano mental, interconectando e construindo novos significados e formas de conhecer. A operação envolve o aspecto mais ativo e atuante da inteligência, pois se apóia na transformação da ação, incorporando e modificando significados, tornando estes mais abrangentes e profundos. Não é estática, memorativa ou meramente descritiva; é dinâmica e transformadora.

A partir disso, podemos derivar dois modelos de conhecer: o conhecer-fazer e o conhecer-compreender. No primeiro modo de conhecer é valorizada a transmissão efetivada pelas mais diferentes formas como, por exemplo, por palavras ou pela simples descrição das coisas, que até possibilitam o acesso ao conhecimento, mas por uma via indireta. Mesmo podendo ajudar, por mais adequadas e precisas que sejam, não favorecem a plena capacidade das estruturas operativas que o aluno poderia utilizar no domínio de um conceito. O problema não é o da utilização ou não desses artifícios, mas o local prioritário dado a eles, substituindo as ações e as operações do aluno. No segundo modo de conhecer, que passa pela compreensão, destacam-se as ações e as operações que garantiriam um saber mais funcional e compreensível. Estas ações e operações se expressam pelo uso dos esquemas de assimilação, pelas classificações, pelas relações estabelecidas, garantindo e conferindo significado ao que se fala e se escreve.

Para a visão construtivista o conhecimento não está pronto, mas está sujeito às “contínuas ultrapassagens das elaborações sucessivas” (Piaget, 1994:11); só pode ser concebido como um tornar-se conhecimento, por meio de ações e situações que compõem e dão sentido às ações do aluno. Sendo assim, assumir uma prática construtivista significa dar oportunidade ao aluno de refazer, recons-



truir, reinventar, por meio das operações, os conhecimentos e as formas de conhecer o mundo, que não estão dados, prontos, como conhecimentos, aos alunos.

Deslocando-nos até o interior da sala de aula, podemos perguntar: sua característica dominante é a do fazer ou a do compreender? Em que situações as experiências práticas se constituem no ensino-fazer ou no ensino-compreender? Diante dessa noção de compreensão qual é o papel do “material concreto” no ensino?

É sabido, como afirma Alves (1985 :13) que:

*(...) ser bom (...) não é saber soluções e respostas dadas. Estas podem muito bem ser encontradas em livros e receituários. Ser bom (...) é ser capaz de inventar soluções (...). Pessoas que sabem soluções já dadas são mendigos permanentes (...). A questão não é saber uma solução já dada, mas ser capaz de aprender maneiras novas de (resolver).*

Uma realidade que sempre precisamos considerar numa aprendizagem qualquer é a presença do ato de pensar e a demanda cognitiva possível presente na aprendizagem. Entre as possibilidades, pode-se optar por estratégias que reduzem ao mínimo o esforço cognitivo do aprendiz. Contrário ao ponto de vista da utilização dos métodos de ensino *facilitadores* que, por meio de artifícios de exposição, visam a aliviar o esforço cognitivo dos alunos (Sukhomlinski, 1978), o desafio da educação comprometida com a ação intelectual dos alunos é o de favorecer a utilização integral das suas capacidades cognitivas, dos seus esquematismos, sem aliviar ou sobrecarregar. Assim, um experimento ou aula prática cumprirá sua função se, como diz Frotta-Pessoa (1984:99), for capaz “de dar o que pensar ao aluno” e não ser utilizado “como mero recurso pedagógico, do qual se deve utilizar para ‘facilitar’ a aprendizagem de conteúdos previamente selecionados e expostos pelo professor” (Saraiva, 1995:57). O propósito de *embrulhar* os alunos com atividades práticas e experimentação descuidada da criteriosa e necessária análise que se deve ter da pertinência, adequação e significância dos conteúdos escolares em relação a vida cotidiana dos alunos.

Acreditamos que estes posicionamentos também podem estar presentes em relação ao uso do computador ou de uma determinada lógica computacional. Usufruir, apenas, de uma realidade não implica a preocupação do como se chegou a tal artefato ou estado, à lógica implícita no seu funcionamento e às operações que o aluno poderá executar ao usá-los. Usufri-se e pronto.

O problema levantado reprisa o do uso da calculadora no ensino da matemática elementar que, no fundo, traz de volta a discussão entre o fazer (usufruir) e o compreender. Essa discussão, que não é de hoje, estará presente indefinidamente em cada nova conquista e em cada novo produto tecnológico da humanidade. Mas, tratando-se da aprendizagem e do desenvolvimento da capacidade dos sujeitos pensarem, que posição tomar? Posicionar-se contrariamente, enfatizando os perigos e os efeitos deletérios, ou maravilhar-se com o novo produto, usufruindo dele?

Com seu funcionamento e desenvolvimento, a inteligência — entendida como adaptação —, ao interagir com uma nova situação cognitiva, procurará se ajustar aos novos fatos e fazeres humanos. Se a singularidade da interação com novas situações exige dos sujeitos um trabalho intelectual diferenciado, com mobilização de esquemas constituídos, do ponto de vista das interações e operações executadas importa aos educadores acompanhar e dar sentido, procurando saber como os sujeitos interagem com essas novas situações. A questão que se levanta, a partir dessas interações, é saber como elas alterariam o mapa dos mecanismos e os esquemas cognitivos tal qual conhecemos. Retornando ao exemplo levantado anteriormente, com a calculadora não nos ocupamos mais tanto com a aritmética como no passado, mas passamos a nos ocupar mais com outras matemáticas que os nossos avós não estudavam. Assim, com a posse de um novo artefato, uma nova tecnologia, poder-se-á estar mais livre para investir energia e raciocínios em outras direções.

Precisamos isolar os elementos gerais presentes em cada aprendizagem e em cada novo problema enfrentado pelos sujeitos e compreender as ações mentais subjacentes à sua utilização. O avanço da tecnologia não reduz a capacidade cognitiva do sujeito. Apenas libera, deixando aos educadores a tarefa de pensarem o que vão fazer com a tecnologia disponível, descobrindo e proporcionando formas inteligentes de utilizá-la. Ser profeta do caos e pregar os perigos que decorrem da mente *ociosa* é desconhecer que a inteligência humana possui uma capacidade indefinível de adaptação e de coordenação das novidades e que ela não se reduz, de forma alguma, a um espelho das condições materiais ou sociais. Embora essas conquistas sejam capazes de afetar o seu funcionamento, elas não conseguem sujeitar e moldar a operatividade da mente.

## **O papel da abstração na construção dos conhecimentos**

Quando o aluno constrói conhecimento? De que forma se dá tal construção? Qual é o mecanismo capaz de explicar tal construção? E de que forma as experiências práticas podem conduzir à construção de conhecimento?

A elucidação de aspectos de como o aluno pensa e se organiza para responder problemas -conhecer ou construir uma resposta - e como transita de um patamar de organização a outro, contribui como uma das condições necessárias para fazê-lo participar ativamente da construção de qualquer noção, não apenas na sua reprodução mecânica ou na repetição de respostas treinadas.

Na teoria de Piaget, a construção do conhecimento, como já anunciamos anteriormente, supõe assimilação e acomodação e pode ainda ser explicada pelo processo de abstração reflexionante. Recordemos que a ação mental do sujeito no ato de conhecimento não se reduz à conduta do sujeito visando a um objeto, do ponto de vista do sujeito. Nem se reduz apenas às modificações impostas aos esquemas do sujeito, assim como não se trata apenas de uma percepção, em que

os sentidos retiram atributos dos objetos. É necessário considerar que as estruturas mentais do sujeito, presentes na assimilação e na acomodação, acrescentam relações e organizam a percepção dos fatos.

Esse conjunto de operações pode ser compreendido pelos princípios da abstração empírica e reflexionante, assim definidas por Piaget:

*Designaremos por 'abstração empírica' a que se apóia sobre os objetos físicos ou sobre os aspectos materiais da própria ação (...) este tipo de abstração não poderia consistir em puras 'leituras', pois para abstrair a partir de um objeto qualquer propriedade, como peso e sua cor, é necessário utilizar, de saída instrumentos de assimilação (...) oriundos de 'esquemas' construídos anteriormente pelo sujeito. Entretanto, por mais necessária que sejam estas esquemas a título experimental, à abstração empírica, ela não se refere a eles, mas busca atingir o dado que lhe é exterior, isto é, visa a um conteúdo em que os esquemas se limitam a engendrar formas que possibilitarão captar tal conteúdo.*

*A 'abstração reflexionante', ao contrário, apóia-se sobre tais formas e sobre todas as atividades cognitivas do sujeito (...) para delas retirar certos caracteres e utilizá-los para outras finalidades (novas adaptações, novos problemas, etc.). Assim, ela é reflexionante em dois sentidos complementares. (...) Em primeiro lugar, ela transpõe a um plano superior o que colhe no patamar precedente (...); designaremos esta transferência ou projeção de 'reflexionamento'. Em segundo lugar, ela deve necessariamente reconstruir sobre o novo plano B o que foi colhido no plano de partida A, ou pôr em relação os elementos extraídos de A com os já situados em B; esta reorganização (...) será designada por 'reflexão' (1995:5-6).*

Ante uma dada atividade ou resposta, precisamos compreender a lógica e a atividade que leva o sujeito a dar esta ou aquela resposta ou a fazer de um ou de outro jeito, e não somente prestar atenção ao conteúdo explícito da resposta ou ação em si. A coerência interna das informações torna-se possível pela compreensão das estruturas que organizam as ações e as seqüências de transformações necessárias para fazer um percurso cognitivo que exprima a dinâmica de tais ações. Esta dinâmica inscreve-se num sistema mais amplo de transformações que: 1) integra tanto as informações abstraídas dos objetos quanto as das ações do sujeito; 2) projeta essas informações, reconstruindo-as em um plano mais elevado; 3) retorna, refazendo e re-significando as informações iniciais. Na construção do conhecimento, a presença desse processo ultrapassa a simples agregação de noções. É aqui que convém chamar a atenção de que a “construção do conhecimento ocorre por força da ação do sujeito (...) e pelo retorno ou repercussões desta ação sobre o sujeito” (Becker, 1998:61) e que o novo conhecimento provoca um re-ordenamento, uma re-interpretação, uma nova leitura da realidade, uma nova síntese de conhecimentos anteriores. De forma alguma esse novo conhecimento é soma ou acúmulo de informações; é novidade e renovação do saber.

Esse refinamento das formas de resolver e operar informações ou problemas — por organizar e estabelecer a lógica de determinada informação, não apenas a informação em si — constitui-se numa ação de segunda ordem. Não se trata apenas de extrair, constatar, registrar ou de ler propriedades do objeto, mas de acrescentar ou enriquecer os elementos da ação do sujeito. A reorganização mental retoma ao que foi abstraído “com novos esquemas interpretativos que enriquecem as idéias de partida com as quais se construiu o estágio presente” (Piaget & Garcia, 1987:192).

Diante disso, as iniciativas que defendem que o aluno precisa sentir para aprender, desconhecem que a ação de construção do conhecimento se desloca do plano meramente externo, sensível ou físico, tornando-se progressivamente uma ação interiorizada, a partir da coordenação de ações do sujeito ou de informações retiradas do objeto. Assim, “o conhecimento não provém jamais da sensação apenas, mas do que a ação acrescenta ao dado” (Piaget, 1978:70), a ação possibilitada pela abstração reflexionante “não consiste unicamente na descoberta de novas propriedades dos objetos e de novas relações entre os objetos. Muitas vezes é o próprio objeto que é modificado” (Piaget & Garcia, 1987:192).

No plano do ensino escolar, não se trata de conseguir que o aluno resolva uma equação ou escreva com precisão, mas conseguir que ele entenda, por abstração reflexionante própria, como conseguiu isto ou aquilo. Se o aluno resolveu satisfatoriamente um problema com sugestões ou *dicas* (esquemas) do professor, nada garante que o aluno tenha avançado, tenha construído conhecimento. Apenas indica que a sua construção poderá se efetuar a partir deste conhecimento prático de primeira grandeza que, para vir a ser um conhecimento de segunda ou maior grandeza, necessitará, portanto, ser reflexionado e refletido pela ação do sujeito. Para esse tipo de ação não existe material pedagógico, artifício de exposição, adequação de linguagem, etc. que seja capaz de substituir o reflexionamento e a reflexão do aluno.

Considerando que o conhecer não é apenas saber fazer ou ter sucesso prático, mas é o refletir sobre o fazer, é o entender, é o conceituar, podemos perguntar: do montante de conteúdos trabalhados com os nossos alunos e as práticas para *ver* e *pegar*, quanto por cento passa pelo entendimento, pela abstração reflexionante?

## **Alguns indicativos da atividade mental**

A ação mental, ligada à construção do conhecimento, sugere que um pensamento produtivo se caracteriza pelo fato do sujeito não ser indiferente ao objeto, e sim afetado por ele. Neste processo, as possibilidades do sujeito realizam-se, expandindo-se à medida em que esse sujeito se relaciona com os outros e com o mundo. O objeto não é experimentado de maneira isolada do seu eu, mas de forma íntima, mobilizando todo o seu psiquismo, importando-se com o objeto. Para dar conta dos atributos e resistências do objeto, para *ler* as proprieda-

des do objeto, o sujeito necessita moldar, variar o seu esquematismo. Portanto, quanto mais íntima esta relação tanto mais ativo será o pensamento e mais frutíferos os resultados advindos dessa interação.

Ao pensar produtivamente, o sujeito é afetado pela *provocação* (resistência do objeto), pois no desafio de dar conta do objeto precisa reestruturar-se; o sujeito se importa com o objeto e a ele responde não porque foi armado um circo ao seu redor para envolvê-lo ou induzi-lo a dar uma resposta. Essa responsabilidade não é tida como um dever imposto ou armado ardilosa e caprichosamente, de fora da pessoa para este ou aquele comportamento; é tida, antes, como uma resposta da pessoa a um *pedido* que julga interessar-lhe, que é capaz de mobilizar todo o seu psiquismo.

Vejam a resposta da bióloga Bárbara McClintock (1902-1992) ao ser perguntada como ela conseguia tanta informação utilizando-se apenas de um microscópio ótico. Ela respondeu: “quando eu olho para uma célula, entro (nela) e olho ao redor, (...) observando, cada vez mais, coisas que a maioria das pessoas não pode ver porque não presta atenção em cada uma das partes” (McGrayne, 1994:165).

Trata-se de um olhar descrito em termos psicológicos, mas subjacente a ele, enquanto resultado da interação com o objeto de conhecimento, apreendendo atributos e propriedades, está presente o epistemológico, que nutre e dá significado ao psicológico. Como a própria Bárbara McClintock afirma noutra ocasião (McGrayne, 1994:166), este olhar “provém da intensa concentração no material de estudo”. O resultado de tal interação se constituiu no prêmio maior que, para ela, a notícia do Prêmio Nobel. Esta foi recebida com um misto de admiração e surpresa, declarando que era injusto “recompensar uma pessoa por ter sentido tanto prazer, durante anos, solicitando ao pé de milho que resolvesse problemas específicos e observando suas respostas” (McGrayne, 1994:182). Em relação a essa situação, e referindo-se especificamente ao dinamismo inerente a um sujeito que procura inventar soluções para um problema (ou lacuna) proveniente de perturbações internas ou externas, Piaget (em Inhelder et al., 1978:49) afirma: “neste momento, os esforços (...) são devidos a uma interação indissociável entre o objeto de conhecimento (observável) e o sujeito (...), que tenta ‘ativamente’ reequilibrar-se”.

Esse olhar (ou interação cognitiva) não é feito somente das sensações do olho; envolve também o pensamento e é da maior importância didático-pedagógica, pois é capaz de dinamizar as energias psíquicas do indivíduo, colocando-as a serviço da aprendizagem. Para construir com os alunos essa capacidade de *olhar* para as coisas, não bastam os manuais de laboratório e as receitas metodológicas; é necessária a habilidade do professor que deve gerar perturbações ou desafios que possibilitem ao aluno *entrar* no objeto, interagindo profundamente com ele.

Aqui encontramos um critério decisivo para compreendermos a motivação pedagógica a partir da ótica do aluno. Não só do ponto de vista externo, armado pelo professor, procurando induzi-lo a uma determinada ação. O pensamento

produtivo, no seu horizonte, é um processo que caminha para a objetividade, entendida como respeito ao seu objeto de conhecimento, não deturpando nem falsificando as coisas, mas vendo o objeto como é, não como desejaria que fosse. *Ver* o objeto como ele é não significa ver: “uma simples coisa, mas um *objeto situado* (...); não empírico, mas ao contrário, uma ‘realidade intelectual’ (...); um *objeto inteligente*, ou seja, já construído por outros, por outras inteligências!” (Lajonquière, 1997:111).

Essa objetividade é oposta ao estereótipo feito pela ciência *objetiva* que é normalmente entendida como alheamento e distanciamento das coisas investigadas, mas, ao contrário, significa uma imersão, um mergulho, um deslocamento da superfície para o interior das coisas ou realidades. Se de um lado os sujeitos não interagem com “*objetos puros*” (Lajonquière, 1997:111), de outro lado “o objeto de conhecimento não é completamente conhecido independente das atividades do sujeito” (Piaget, 1996:80). É a atividade do sujeito, com seus mecanismos cognitivos que determina o modo como é assimilado o objeto de conhecimento, não a influência da sociedade. Assim, a objetividade é muito mais um processo dialético e interativo do que propriamente um estado ou resultado expresso.

A objetividade comporta, por parte do sujeito, um processo com dupla descentração: 1) pela liberação de aderências subjetivas ou de aparências, que parecem dar conta de um aspecto da realidade considerada, no início, exata ou simplesmente porque são mais familiares ao sujeito; 2) pela adaptação dos seus esquematismos na resposta aos desafios e resistências do objeto de conhecimento. A caminhada da objetividade não consiste somente em atingir o objeto no seu estado puro, mas em explicá-lo e descrevê-lo em quadros relativos à atividade do sujeito, de um sujeito descentrado e, portanto, epistêmico e não subjetivo no sentido de individual. Trata-se de qualquer modo, segundo (Piaget, 1996:80), do sujeito: “é impossível falar de objetividade ou de objeto sem regressar a condições prévias de organização cognitiva do sujeito”.

O que foi dito sobre a originalidade e fecundidade da interação que caracteriza o ato cognitivo, de forma alguma se constitui em motivo para polarizar a aprendizagem pela manipulação de objetos e situações na esperança de que aconteça um milagre epistemológico. Os objetos e as situações até podem oportunizar interações significativas. É necessário, no entanto, o entendimento do professor, seus exercícios operativos, a estrutura de sua própria influência para possibilitar desequilíbrios. Só assim dar-se-á a mobilização cognitiva do educando.

## **E os métodos de ensino?**

Como os estudos de Piaget “dão conta das grandes linhas de pensamento, as quais são insuficientes para embasar atividades docentes diretamente em sala

de aula” (Grossi, 1997:123) e, além de serem poucos os escritos seus, comentando especificamente aspectos da educação escolar ou da organização do ensino, as suas idéias pedagógicas se constituem em “um subproduto das suas investigações psicológicas e epistemológicas” (Freitag, 1985:11). O fato de não ser conhecimento de natureza prescritiva, de transferência direta para o contexto da sala de aula, sua contribuição teórica não implica que seja incompatível com as preocupações educacionais, mas que é necessário fazer um esforço para recriar e ressituar esses dados teóricos. Explorar limites e possibilidades de um referencial teórico é próprio do trabalho dos educadores; não só dos estudiosos da teoria. Em duas obras de Piaget (1985, 1994), resultantes de comentários e conferências sobre aspectos da educação e ensino em seus aspectos mais gerais, encontramos comentários referentes a metodologias de ensino. Afirmar que um método de ensino, para ser considerado ativo, precisa conter os seguintes princípios da psicologia das funções cognitivas:

*(1) o desenvolvimento das operações intelectuais provém da ação efetiva no sentido mais completo (...); (2) e que esta coordenação geral das ações implica necessariamente numa dimensão social, porque a coordenação interindividual dos atos e sua coordenação intraindividual constituem um único processo, sendo as operações do indivíduo socializadas todas elas, e consistindo a cooperação no sentido estrito em tornar comum as operações de cada um (Piaget, 1985: 77).*

Considerando esses critérios, Piaget (1985:71-86), classifica os métodos de ensino em verbais tradicionais, programados, intuitivos e ativos. Quanto aos métodos intuitivos de ensino, comenta que se colocam próximos aos métodos ativos por considerarem a necessidade da ação do sujeito, porém falham ao reduzirem essa ação ao plano material e que essa atividade é capaz de fornecer uma cópia figurativa da realidade, dos objetos de conhecimento pela via perceptiva. Esses métodos falham por ignorarem que a abstração extrai os conhecimentos não apenas dos próprios objetos, mas das ações como tais que modificam esses objetos e que o conhecimento abstraído dos objetos consiste em agir sobre eles para transformá-los, para dissociar e fazer variar os fatores etc. O objetivo principal dos métodos ativos de ensino seria a coordenação das ações, ainda que estes proponham a manipulação de objetos para a construção das noções elementares. Nesses métodos, busca-se coordenar o interesse pessoal com o esforço do aluno, a coordenação do trabalho individual com o trabalho em grupo e a coordenação das normas e valores do grupo social com a autodisciplina e com o esforço voluntário. Esses pressupostos teóricos implicam um trabalho diferenciado do professor e exigem que se contemple os conhecimentos do funcionamento espontâneo da inteligência e da construção das noções.

A busca da compreensão dos significados das ações do sujeito que conhece é o que atribui sentido ao que se faz em sala de aula e não ao fazer material em si. Diante disso, as metodologias de ensino tornam-se relativas. Essa relativida-

de, de um lado, nos desafia na busca da compreensão do que cada metodologia de ensino possui como pressupostos teóricos sobre educação, aprendizagem, conhecimento etc. Por outro lado, excluir da análise, e da competência didático-pedagógica esses aspectos da ação significa apostar na neutralidade e na universalidade das metodologias, independentemente do conjunto de fatores que interferem no ensinar-aprender e na possibilidade de caprichosamente controlar a aquisição de conhecimentos.

Independentemente do formato externo de uma metodologia, é preciso compreender as condutas espontâneas, aproveitando-se do que normalmente se considera insignificante e simples perda de tempo como, por exemplo, as respostas erradas dos alunos. Ao se trabalhar com os conhecimentos produzidos pela humanidade, é necessário não somente concentrar-se nos produtos do conhecimento, mas considerar também o percurso para se chegar até eles, ou seja, o funcionamento operatório da inteligência. Em termos de possibilidades, agir intelectualmente não se restringe somente ao ato de aprender, menos ainda a aprender fazer, mas que o aluno reconstrua o saber que pretendamos que ele aprenda.

Atribuir tamanha importância e significados as ações do aluno não é eclipsar nem negar a atuação do professor, mas de buscar uma ação docente descentrada “indireta produzindo modificações na situação em que a criança trabalha, promovendo situações interessantes e problemáticas, disparando a sua atividade organizadora e estruturadora capaz de suscitar as reformulações conceituais (Castorina, 1988: 46-47; 55).

## Conclusão

Se ao longo do desenvolvimento da defesa da ação mental como o elemento central da construção do conhecimento, entrecruzamos os campos teóricos da psicologia genética e da epistemologia genética com o da pedagogia, procuraremos agora apresentar os elementos de natureza conclusiva a partir e ligados aos campos teóricos que orientaram a discussão.

No contexto da epistemologia piagetiana “que vê no conhecimento uma construção contínua, coloca(ndo) em evidência a atividade do sujeito sem ser idealista, que se apóia igualmente no objeto ao mesmo tempo que o considera um limite” (Piaget, 1990:5), a construção de conhecimento não se restringe ao âmbito do conhecimento como conteúdo, mas comporta também a reestruturação do sujeito cognoscente por ser dependente das estruturas de assimilação do sujeito. Trata-se, dessa forma, de uma aprendizagem mais ampla que afeta e muda o sujeito, que passa a fazer parte do próprio indivíduo. Uma metodologia de ensino é ativa quando o indivíduo interage dinâmica e reflexivamente com os objetos (fatos, dados, problemas, meio social) e se transforma em função dessa interação.

O conhecimento, enquanto construção contínua, não decorre do acaso nem



da pressão exclusiva da experiência com o meio, mas está intimamente ligado ao desenvolvimento tanto dos mecanismos quanto da organização cognitiva dos sujeitos. Sob este ângulo, os mecanismos e a organização cognitiva dos sujeitos se colocam como necessários e inerentes à estruturação de qualquer situação de aprendizagem. Uma atividade, uma experiência resultarão em aprendizagem significativa se possibilitarem operações, coordenação de ações, abstrações e formalizações, que repercutam na reestruturação intelectual na solução ou compreensão dos problemas. Ao se tratar da ação do aluno, os desafios e os problemas serão assimilados por ele de acordo com a sua estruturação ou seu esquematismo conceitual. Apesar de ser ação individual do aluno, ela interage e se insere num contexto cooperativo; portanto, socializado nas suas mais diferentes formas e pela participação dos mais diferentes sujeitos da ação ou interação pedagógica.

Os princípios da teoria piagetiana, no contexto pedagógico, enquanto orientam as atitudes que o professor assume para promover a ação efetiva e produtiva do aluno, indicam que é ilusão esperar que um método possa se sobrepor aos elementos próprios da ação ou que uma metodologia ativa se reduza, apenas, a uma questão de manipulação física de objetos ou no seguimento de procedimentos ou de regras exteriores ao ato cognitivo. A ação docente implica a criação de um estado afetivo capaz de mobilizar a energia psíquica para enfrentar os desafios e o fornecimento de problemas que favoreçam a reflexão e interiorização da ação do aluno.

A aprendizagem, compreendida dentro destes contornos, não será destruída pelo tempo, pois ela é funcional e atual por ligar-se ao funcionamento das estruturas e dos esquemas de conhecimento. Também não está sujeita à situação espacial, pois é a própria inteligência do indivíduo operando e procurando se ajustar a diferentes lugares ou situações. Mais do que aprender conteúdos escolares específicos, amplia os instrumentos intelectuais dos alunos.

#### Notas

1. Grifos do autor.

#### Referências Bibliográficas

- ALVES, Rubem. *A Filosofia da Ciência*. São Paulo: Brasiliense. 1985.
- BATTRO, A. M. *Dicionário Terminológico de Jean Piaget*. São Paulo: Pioneira, 1978.
- BECKER, F. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CARRAHER, T. et al. *Na vida dez, na escola zero*. 6ª ed. São Paulo: Cortez. 1991.
- CARRETERO, M. *Construtivismo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CASTORINA, J. A.. Psicogênese e ilusões pedagógicas. In CASTORINA, J. A. e col. *Psicologia genética: aspectos metodológicos e implicações pedagógicas*. Porto

- Alegre: Artes Médicas, 1988, p. 45-57.
- DELVAL, J. A fecundidade da epistemologia de Piaget. *Substratum, Artes Médicas*, v. 1, n. 1, p. 83-118, 1997.
- DOLLE, J-M. *Para além de Freud e Piaget: referências para novas perspectivas em psicologia*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- FREITAG, B. *Piaget: encontros e desencontros*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.
- FROMM, E. *Análise do Homem*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Zahar 1974.
- FROTTA-PESSOA, O. *Como ensinar ciências*. 4ª ed. São Paulo: Nacional, 1984.
- GADOTTI, M. *Pensamento pedagógico brasileiro*. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1994
- GIORDAN, A. & de VECCHI, G. *As origens do saber: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos*. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- INHELDER, B. BOVET, M. & SINCLAIR, H. *Aprendizagem e estruturas de conhecimentos*. São Paulo: Saraiva. 1977.
- INHELDER, B. GARCIA, R. & VONÈCHE, J. (Org.). *Epistemologia genética e equilíbrio*. Lisboa: Horizonte, 1978.
- KESSELRING, T. *Jean Piaget*. Petrópolis: Vozes. 1994.
- MARTÍ, E. Introdução: A atualidade de Jean Piaget. *Substratum, Artes Médicas*, v. 1, n. 1, p. 13-34, 1997.
- McGRAYNE, S. B. *Mulheres que ganharam o Prêmio Nobel de Ciências*. São Paulo: Marco Zero, 1994.
- PIAGET, J. & GARCIA, R. *Psicogênese e História da ciência*. Lisboa: Dom Quixote, 1987.
- PIAGET, J. *Biologia e conhecimento*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- \_\_\_\_\_. et al. *Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e de ordem das relações espaciais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio. 12 ed. 1994.
- \_\_\_\_\_. *Psicologia e Epistemologia: por uma teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Forense. 2ª ed. 1978.
- \_\_\_\_\_. *Psicologia e Pedagogia*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense 1985.
- \_\_\_\_\_. *Epistemologia Genética*. São paulo: Martins Fontes 1990.
- SARAIVA, J. A. F. O papel da experiência no ensino de ciências. In: GOULART, I. B. *A educação na perspectiva construtivista: reflexões de uma equipe interdisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 56-72.
- SUKHOMLINSKI, V. *O pensamento pedagógico*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

Ademir José Rosso, é professor de Metodologia e Prática de Ensino de Biologia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Doutor em Educação – Ensino de Ciências pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Fernando Becker é professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutor em Psicologia Escolar pela USP.

José Erno Taglieber é professor da Universidade do Vale do Itajaí. Doutor em Educação em Ensino de Ciências pela Universidade de Iowa, USA.

Endereço para correspondência:

Ademir José Rosso

Rua Bernardo Vasconcelos, 250/09

84015-670 – Ponta Grossa – PR

Tel: (042) 225 3012.



# MICHAEL MATTHEWS:

## os compromissos epistemológicos e ontológicos do construtivismo

**Marcos Rodrigues da Silva**

**RESUMO** – *Michael matthews e os compromissos epistemológicos e ontológico do construtivismo.* Neste texto pretende-se analisar o capítulo sete do livro de Michael Matthews, *Science Teaching* (1994). Tal análise busca compreender a proposta de diálogo oferecida pelo autor a partir da relação estabelecida entre o construtivismo e seus compromissos epistemológicos e ontológicos.

**Palavras-chave:** *epistemologia, ontologia e construtivismo.*

**ABSTRACT** – *Michael Mattews and the ontological and epistemological commitments of constructivism* In this paper, I shall analyze the seventh chapter of the Michael Matthews' book, *Science Teaching* (1994). This analysis attempts to understand the proposition of dialogue, offered by the author from the relationship between constructivism and its epistemological and ontological commitments.

**Key-words:** *epistemology, ontology, constructivism.*

Ao envidar seus esforços para a tentativa de compreensão da natureza da atividade científica, o construtivista sustenta duas teses centrais: i) o conhecimento científico é uma tentativa humana determinada pela história e pela cultura; ii) o conhecimento científico não é absoluto. Em princípio, tais truismos (cf. Matthews, 1994, p. 139) poderiam ser compartilhados por boa parte da tradição epistemológica, entretanto, para o construtivista, dessas duas teses derivam-se conseqüências epistemológicas e ontológicas decisivas para seu projeto: o anti-realismo, o subjetivismo, o instrumentalismo e o relativismo. Acreditamos que é possível mapear essa problemática com o apontamento das posturas realista e idealista acerca da ciência e da metaciência.

A discussão entre realismo e idealismo acerca da ciência e da metaciência, poderia ser entendida a partir de um ponto que é central para a assunção de uma outra atitude intelectual: o estatuto dos objetos estudados pela ciência. Para o realista<sup>1</sup>, os objetos da ciência são reais e existem independentemente dos sistemas subjetivamente estruturados a fim de prover adequada sustentação para nossas crenças; nessa perspectiva, o mundo é composto de entidades parcialmente autônomas e a epistemologia opera sem um sujeito conhecedor (cf. Popper, 1972, p. 107): o crescimento do conhecimento significa o progresso das teorias em direção à verdade, e este progresso independe do estado de nossas crenças sobre o mundo. O idealista, ao contrário, nega o estatuto ontológico dos objetos científicos; assim, tais objetos são constructos mentais que nos permitem o controle da natureza. De acordo com Matthews (1994, p. 163-174), a pugna entre as duas posições perpassaria a história da ciência e da filosofia<sup>2</sup>.

Para Matthews (1994, p. 139-141), a epistemologia abraçada pelo construtivista teria um caráter anti-realista. Percebe-se aqui que a principal reivindicação realista — a verdade como correspondência aos fatos — é abandonada. Não possuímos a capacidade (e devemos renunciar à possibilidade) de acessar o mundo como ele é em si mesmo, portanto, a postura correta é aquela que se pauta em função da impossibilidade epistêmica da correspondência dos enunciados teóricos com entidades extra-teóricas. Matthews cita exemplarmente Glasersfeld: “O fato de que o conhecimento científico nos capacita a enfrentar [o mundo], não justifica a crença de que o conhecimento científico forneça um quadro do mundo que corresponde a uma realidade absoluta” (Matthews, 1994, p. 140).

Dentro dessa perspectiva, Nodding (cf. Matthews, 1994, p. 140) aconselha o “abandono da linguagem epistemológica tradicional”, considerando a insolubilidade das questões colocadas no cerne desse modelo epistemológico. Ora, se a verdade é a correspondência aos fatos, e se estes não podem logicamente justificar as teorias, deveria haver a possibilidade de que pudessem, ao menos, demonstrá-las como falsas. Ocorre, no entanto, que a postura construtivista — fortemente inspirada nas epistemologias de Duhem, Quine, Kuhn, Lakatos e outros — não aceita a existência de um tribunal montado pelo mundo: “there can be no crucial experiments in science” (Matthews, 1994, p. 141). Para Quine

(1987, p. 22), um teste nunca falsifica uma teoria, mas apenas um segmento desta<sup>3</sup>. Lakatos — influenciado pelo aparato metacientífico erigido por Kuhn —, em sua discussão com Popper, propõe o abandono do falseacionismo por ele denominado de ingênuo, estribado em bases empiristas, dada a insuficiência da experiência enquanto instância avaliadora da falsidade de sistemas teóricos; para Lakatos, é incorrer num erro de categoria afirmar que uma teoria, considerada isoladamente, seja verdadeira ou falsa, daí sua proposta de um falseacionismo sofisticado que “transfere o problema de como avaliar teorias para o problema de avaliar série de teorias. De uma teoria isolada não se pode dizer se é ou não científica, mas apenas de uma série de teorias.” (cf. Lakatos, 1978, p. 119).<sup>4</sup> Por fim, numa postura acentuadamente radical, é Rorty quem nos recomenda o abandono da epistemologia. Para ele, a epistemologia tornou-se uma disciplina (filosófica), a partir da invenção da mente efetuada por Descartes. Com isso, nascia a idéia de que há uma mente (interna) que capta o mundo (externo): a mente é o espelho da natureza, e nosso conhecimento é aprimorado através da construção de uma epistemologia que teria a tarefa de limpeza do espelho: “Sem a noção da mente como espelho, a noção do conhecimento como exatidão da representação não se teria sugerido a si mesma. Sem essa última noção, a estratégia comum a Descartes e Kant — obter representações mais exatas mediante a inspeção, reparação e polimento do espelho, por assim dizer não teria feito sentido” (cf. Rorty, 1988, p. 21). Para Rorty, o próprio projeto quineano de naturalização da epistemologia<sup>5</sup> deveria ser abandonado, considerando a renúncia naturalista às pretensões justificacionistas que, de acordo com Rorty, estariam na gênese deste empreendimento filosófico que busca ditam o padrão de racionalidade a ser aceito consensualmente: “Sustentarei que uma tal ‘nova epistemologia’ nada pode apresentar de relevante para questões de justificação e que, por conseqüência, ela não é dotada de relevância para as exigências culturais que conduziram à emergência da epistemologia nos séculos dezessete e dezoito. Nem, conseqüentemente, pode ajudar a manter a imagem da filosofia como disciplina que se conserva afastada do inquerito empírico e explica a relevância dos resultados de tal inquerito para o resto da cultura.” (cf. Rorty, 1988, p. 176). Portanto, é possível perceber que a reivindicação construtivista encontra o devido respaldo na literatura filosófica de nosso século. Nesse sentido, é interessante reconstruirmos a análise empreendida por Matthews do que denomina “Teoria Radical do Construtivismo”, que tem em Ernst von Glasersfeld seu maior representante. Como coloca Matthews: “Ele forneceu, talvez, a mais sistemática explicação da sustentação epistemológica e ontológica do construtivismo psicológico que pode ser encontrada na literatura educacional” (Matthews, 1994, p. 148).

Matthews lista nove teses centrais da epistemologia de Glasersfeld, e conclui destas alguns compromissos assumidos pelo autor, dos quais nos interessam dois: o empirismo e o idealismo. A imbricação dessas duas doutrinas pode ser percebida no conceito de conhecimento proposto por Glasersfeld: “O termo

‘conhecimento’ se refere a algo que é radicalmente distinto da representação objetiva de um observador independente do mundo que o *mainstream* da tradição filosófica ocidental tem procurado. Ao contrário, ‘conhecimento’ se refere a estruturas conceituais que agentes epistêmicos consideram viáveis, dado o alcance da experiência presente dentro de sua tradição de pensamento e linguagem.” (apud Matthews, 1994, p. 148)<sup>6</sup>. Torna-se clara a assunção do empirismo: conhecer é processar dados recebidos da experiência, tendo em vista que esses dados não são representativos do mundo externo, mas moldados pela estrutura conceitual dos agentes epistêmicos<sup>7</sup>. Dessa forma, o objeto do conhecimento se reduz à nossa experiência; e, como temos acesso tão somente à nossa experiência sensorial, conhecer é conhecer a experiência, formulação esta em que se põe à mostra a renúncia ao conhecimento dos objetos externos. A possibilidade do conhecimento se reduz ao mapeamento das atividades do sujeito (epistêmico) e à descoberta das representações que habitam a mente; assim como aos empiristas pioneiros, a questão que aqui se coloca diz respeito ao problema dos limites do entendimento. Para Matthews (1994, p. 151), da premissa “a mente é ativa na aquisição do conhecimento”, segue-se a humilde conclusão de que “nós não podemos conhecer a realidade em si mesma”.

Creio que o exame da questão ontológica que reveste o problema do empirismo pode oferecer um interessante subsídio para o tratamento da postura epistemológica assumida pelo construtivismo radical. Se tomarmos como modelo o idealismo sustentado por Berkeley, ficaríamos talvez desapontados por não encontrarmos em sua obra alguma referência à inexistência do mundo empírico<sup>8</sup>; de fato, a questão (decisiva) que se coloca na pugna entre realistas e idealistas não poderia ser grosseiramente resumida numa asserção metafísica extremamente palatável ao realista, tal como “o mundo existe” ou, o que nenhum idealista afirmaria, “o mundo é o meu sonho”. Nossa sugestão é de que o problema pode ser colocado em termos da possibilidade de acesso ao mundo<sup>9</sup>. Considerando, com os construtivistas, que possuímos apenas experiências, e que estas formam todo o conteúdo de nosso conhecimento, então são elas que possuem a capacidade de julgar o valor de verdade de nossas proposições (ou a validade de nossos argumentos). Dessa forma, parece coerente a afirmação de Matthews (1994, p. 150), de que “a formulação lockeana do problema do conhecimento foi utilizada por Berkeley para sustentar o idealismo e o relativismo”. Não foi Berkeley, mas Locke quem abriu a caixa de Pandora ao afirmar que “o conhecimento consiste na percepção ou desacordo de duas idéias” (cf. Locke, 1978, p. 267); com efeito, em seu exame das idéias dos corpos, Locke nos apresenta dois tipos dessas idéias, e conclui que, apesar de possuímos idéias distintas dos vários modelos de corpos que são examinados pelos sentidos, é-nos vedada a possibilidade de idéias adequadas sobre a realidade em si mesma: “Certeza e demonstração são coisas que não devemos, nestes assuntos, almejar” (cf. Locke, 1978, p. 283). Assim, o conhecimento é substituído pelo julgamento (cf. Laudan, 1981, p. 62): “O julgamento consiste em presumir que as

coisas são assim, sem percebê-las” (cf. Locke, 1978, p. 322). Para Laudan, “a explicação tradicional da metodologia lockeana é certamente correta em sua insistência de que Locke acreditava que nós não temos conhecimento de eventos inobserváveis” (cf. Laudan, 1981, p. 65). E é radicalizando a filosofia de Locke<sup>10</sup> que Berkeley acentuou a impossibilidade do conhecimento das coisas exteriores ao espírito; segundo o bispo irlandês, a matéria é algo totalmente dependente do espírito que a percebe: “entre os homens prevalece a opinião singular de que as casas, montanhas, rios, todos os objetos sensíveis têm uma existência natural ou real, distinta da sua perceptibilidade pelo espírito. Mas, por mais segura aquiescência que esse princípio tenha tido no mundo, quem tiver coragem de discuti-lo compreenderá, se não me engano, que envolve manifesta contradição. Pois que são os objetos mencionados senão coisas percebidas pelos sentidos?” (Berkeley, 1973, p. 19). Seguindo o mesmo percurso analítico, torna-se compreensível o golpe final (dentro da tradição britânica dos séculos XVII e XVIII) dado por Hume nas pretensões do conhecimento objetivo<sup>11</sup>. Se não conhecemos as causas naturais que operam segundo as leis dos próprios objetos, temos de confiar apenas na capacidade cognitiva do sujeito que, longe de se estabelecer em bases racionais, se escora largamente no hábito: a experiência me aponta os limites do meu entendimento. Para Quine (1987), a identificação entre corpos e impressões produzida por Hume conduziu à tese da indubitabilidade dos enunciados singulares em detrimento, naturalmente, dos enunciados gerais.

Como vemos, é possível perceber na tradição empirista britânica um modelo de tratamento da realidade que opera em função de um corte epistemológico que privilegia a capacidade sensitiva (e cognitiva) do sujeito epistêmico. Nesse esquema conceitual, o mundo — em que pese seu status de coadjuvante — é real, bem como o sujeito. Entretanto, as teorias aqui consideradas como os produtos da ação cognitiva do sujeito não recebem o mesmo estatuto ontológico. As teorias, de acordo com essa perspectiva, são instrumentos que nos auxiliam no domínio da natureza; mas não estamos autorizados a inferir do sucesso dessas teorias a sua correspondência com o mundo. Com isso creio que atingimos o cerne da discussão proposta por Matthews.

Se o conhecimento científico é constituído por teorias — que serão ensinadas aos alunos —, importa sabermos a natureza destas teorias. Para o construtivista, uma teoria se origina na atividade mental sobre objetos, na medida em que esses são considerados construções mentais (Matthews, 1994, p. 152) e, portanto, reais. O construtivista nega a realidade das teorias, e é neste sentido que ele aponta a necessidade do ativismo subjetivista que sustenta sua concepção pedagógica. Entretanto, ao negar a realidade das teorias, não se estaria afirmando o mesmo de seus objetos? Em princípio, encaramos com naturalidade uma proposição tal como “as teorias são construções mentais”; ocorre, que para além desse truísmo, está o problema da legitimidade dos objetos da ciência. Se a hipótese do cardeal Belarmino (cf. Popper, 1963, p. 98, nota 2)



estiver correta — e nossas teorias forem apenas instrumentos —, isso significaria então a possibilidade de podermos reinventar o mundo de acordo com certas conveniências. Naturalmente, os fatos somente podem ser lidos em função de uma teoria, mas esta deve ser entendida como uma criação humana (hipotética) que, ao contrário do que propõe o programa construtivista, recebe seus limites da experiência. E, fosse essa a base do conhecimento, como conferir cientificidade a pesquisas baseadas em inobserváveis, que contrariam nossas crenças cotidianas? Matthews propõe que a adoção desses compromissos epistemológicos e ontológicos por parte da *worldview* construtivista conduz à aceitação do relativismo, que não se limitaria ao âmbito científico (Matthews, 1994, p. 158)<sup>12</sup>. Para o autor, o relativismo esposado pelo construtivismo se vincularia ao subjetivismo epistemológico manifestado na tese de que o conhecimento é um produto humano. Mas dessas premissas não se segue que não possuímos capacidade epistêmica de acesso ao mundo; o que significaria dizer que nossas teorias seriam limitadas tão somente por elas próprias — é visível a circularidade. Entretanto, é preciso acrescentar que o cerne da crítica de Matthews se sustenta na identificação entre empirismo e instrumentalismo, estratégia que não prima necessariamente pela consensualidade. Carnap, por exemplo, em seu texto de 1956, *Empirismo, Semântica e Ontologia*, defende a noção de entidades abstratas que devem povoar o discurso científico, colocando-se assim em confronto com os empiristas<sup>13</sup>; de acordo com ele (1967, p. 82), na visão empirista “a existência das entidades abstratas poderia ser afirmada apenas se fosse possível mostrar ou que algumas entidades abstratas estão dentro do que é dado, ou que as entidades abstratas podem ser definidas em termos dos tipos de entidades que são dadas”<sup>14</sup>. Uma possível corroboração da posição carnapiana pode ser encontrada na crítica de Berkeley à noção de abstração proposta por Locke; para aquele, uma idéia universal não pode ser construída por tal método, considerando a ausência de vínculo daí advinda com as experiências particulares: “Universalidade, tanto quanto compreendo, não consiste na absoluta, positiva natureza ou concepção de alguma coisa, mas na relação que significa entre particulares; por isso, coisas, nomes e noções, por natureza particulares, tornam-se universais” (Berkeley, 1973, p. 15). Mas Carnap (contrariamente a Berkeley), em que pese sua oposição ao empirismo (com relação ao problema das entidades abstratas), propõe um modelo que poderia ser vinculado ao instrumentalismo, na medida em que admite que as entidades abstratas utilizadas num corpo teórico devem ser julgadas não por sua referência extra-lingüística, mas por sua eficiência: “a aceitação ou rejeição das formas lingüísticas abstratas, bem como a aceitação ou rejeição de quaisquer outras formas lingüísticas em qualquer outro ramo da ciência, será finalmente decidida por sua eficiência como instrumento, a razão dos resultados alcançados e a quantidade e a complexidade dos esforços requeridos” (Carnap, 1967, p. 83). Apesar do que foi considerado, Carnap não se posiciona com relação ao problema da realidade ou não das entidades abstratas; com efeito, isso não passaria de um pseudoproblema: deve-

mos aceitar ou não um sistema de referência lingüístico (e tolerar formas lingüísticas alternativas), mas essa é uma questão prática (também denominada por Carnap de externa), não uma questão teórica (ou interna). Para Carnap, o sucesso de uma linguagem sobre as coisas não nos capacita à posse da evidência confirmadora das coisas, mas apenas ao aceite da linguagem das coisas (cf. 1967, p. 74). De modo que é possível identificar o empirismo e o instrumentalismo como posições anti-realistas, ainda que nem sempre haja uma identificação direta entre os dois.

Afirmar que nossas construções teóricas nos auxiliam a ler o mundo, não significa, contudo, negar o papel regulador desempenhado pela realidade. E ainda que enfatizando a importância do antidogmatismo presente na prática de ensino construtivista (Matthews, 1994, p. 161), Matthews não recomenda a rejeição (implícita nos compromissos epistemológicos e ontológicos descritos) da tradição científica, uma responsabilidade inalienável dos educadores<sup>15</sup>.

Final de contas, estamos — usando a expressão de Alberto Oliva — entre o dogmatismo arrogante e o desespero cético. Possuímos, por um lado, nossas teorias e, de outro, aceitamos a existência de um mundo que a todo instante nos recomenda seu abandono em função de outras teorias mais confiáveis. E não parece razoável, nesses casos, abandoná-las?

#### Notas

1. Conforme Plastino (1995, p. 9), o realismo científico se caracteriza como um conjunto de teses, das quais destacamos a que afirma a independência (também parcial, num certo sentido) do mundo em relação às nossas teorias. São elas: “1) A existência e a natureza dos fatos do mundo não dependem das teorias ou métodos que a ciência utiliza. 2) Toda asserção científica, interpretada literalmente, é ou verdadeira ou falsa. 3) O valor-de-verdade de uma asserção científica é determinado pelo mundo. Uma asserção é verdadeira quando mantém uma relação de correspondência com o mundo. 4) A ciência procura teorias que façam uma descrição verdadeira (ou aproximadamente verdadeira) do mundo. 5) Os termos teóricos preservam sua referência durante as mudanças científicas. As teorias científicas sucessoras incorporam o cerne das teorias precedentes. 6) O progresso da ciência consiste num progresso convergente de aproximação de uma teoria científica completa e verdadeira. 7) Nas ciências maduras, as teorias são aproximadamente verdadeiras e seus termos centrais referem-se a objetos do mundo.”
2. Conforme Matthews, as cosmovisões realista e empirista/idealista/instrumentalista seriam responsáveis por um duelo que perpassaria a história da filosofia (e da ciência), sendo os representantes do realismo, Aristóteles, Copérnico, Galileu, Newton e Planck; ao passo que Platão, Osiander, Berkeley e Mach seriam considerados empiristas. Um destes duelos ter-se-ia dado entre Newton e Berkeley — enquanto o primeiro formulou uma doutrina que considerava o espaço e as forças reais (cf. Matthews, 1994, p. 167), para o segundo a atração gravitacional (bem como a noção de força) não passava de um modo de compreendermos o mundo, não significando com isso que tais conceitos utilizados por Newton se aplicassem à natureza em si mesma (cf. Matthews, 1994, p. 169).

3. Coloca Quine (1987, p. 22): *"Sometimes also an experience implied by a theory fails come off; and then, ideally, we declare the theory false. But the failure falsifies only a block of a theory as a whole, a conjunction of many statements. The failure shows that one or more of those statements is false, but it does not show which."*
4. Veja-se também Kuhn (1970, p. 147).
5. Em linhas gerais, o programa de naturalização da epistemologia visa a destituição do estatuto *a priori* que se autoconcedeu a epistemologia tradicional. Nessa perspectiva, a epistemologia é uma disciplina que fornece as bases teóricas das ciências naturais, em função também de um projeto normativista. Para os naturalistas, a epistemologia perde sua primazia teórica frente à ciência e passa a ser tão falível quanto esta. A característica básica do naturalismo pode ser percebida no clássico texto de Quine, *Epistemology Naturalized*, onde a epistemologia não é mais colocada como "a ciência das ciências" (1987, p. 26), mas, como na metáfora de Neurath, se assemelha ao marinheiro que conserta seu barco em alto mar. Desse modo, a epistemologia perde seu status apriorístico, e transforma-se num empreendimento tão falível quanto a própria ciência por ela estudada. De acordo com Quine, *"we are after an understanding of science as an institution or process in the world, and we do not intend that understanding to be any better than the science which is its object."* (1987, p. 26). Corroborando essa afirmação, Code (1996, p. 1), coloca sobre os naturalistas: *"They abandon any quest for a priori necessary and sufficient conditions for knowledge in general, to examine how epistemic agents actually produce knowledge, variously, within the scope and limits of human cognitive powers as these power as revealed in the same projects of inquiry."* Para uma discussão acerca da importância da discussão da controvérsia naturalista para os estudantes de ciência, veja-se Siegel (1993), onde enfatiza o discurso sobre a natureza da ciência, opondo-se à idéia (como Matthews) de uma ciência empírica, tomando aqui como empírico, uma ciência baseada em fatos (cf. p. 62-63).
6. Coloca Bickhard (1997, p. 38): *"Von Glasersfeld's radical constructivism is a version of a pragmatic constructivism. It emphasizes the impossibility of obtaining correspondence knowledge about the world, and the ubiquity of considerations of pragmatic success."*
7. Sobre as concepções gnoseológica e metacientífica empirista, conferir Jerry Fodor (1991), onde busca aproximar empirismo e instrumentalismo, a partir do conceito (por ele criticado) de observação. Cabe ressaltar que, segundo Gardner (1995, p. 94), Fodor vincula-se ao instrumentalismo, em função de sua cruzada mentalista que seria sustentada por uma concepção sintática (sobretudo por sua ênfase na busca de uma gramática da mente) em detrimento de uma investigação semântica (preocupada com o significado). De acordo com Gardner (1995, p. 97), Fodor "expressa pessimismo com relação à probabilidade de nós sermos um dia de entender como o conteúdo é tratado pelos nossos sistemas computacionais."
8. Não parece restar dúvida de que a preocupação de Berkeley não é negar a existência dos corpos, mas destitui-los de importância no que diz respeito à constituição das idéias; sendo assim, o problema perde sua primazia enquanto um problema de ordem ontológica, para transformar-se numa questão gnoseológica. Endossando o que foi dito, conferir Schlick (1988, p. 54): *"Devo confessar que haveria de considerar louco ou rejeitaria a priori todo o sistema filosófico que envolvesse a afirmação de que as nuvens e as estrelas, os montes e o oceano não são reais, que o 'mundo físico' não existe, e que a parede encostada à parede deixa de existir toda vez que lhe volto as*

costas. Tampouco atribuo tais informações algum pensador. Seria, por exemplo, uma interpretação totalmente errônea da filosofia de Berkeley pretender interpretar seu sistema dessa forma. De maneira alguma negou ele a realidade do mundo corpóreo, senão que apenas tentou explicar o que entendemos quando lhe atribuímos existência. Quem diz que as coisas são percebidas no espírito de Deus, não nega a existência dessas coisas, mas antes tenciona tentar compreendê-las”. Em confronto com nossa posição (e a de Schlick), conferir Putnam (1994, p. 50).

9. Não pretendemos que esta sugestão seja a única via de acesso ao problema. Na verdade, nosso objetivo é o de chamar a atenção para certas definições grosseiras de uma ou outra postura metafísica. Isto pode ser encontrado por exemplo em Kneller (1966, p. 57), onde se lê: “A base do realismo é a crença na realidade da matéria. O universo, para o realista, não é uma ilusão, mas, pelo contrário, algo que realmente e concretamente existe. Montes, árvores, cidades e estrelas não são simples idéias na mente dos indivíduos que observam essas coisas, ou mesmo na mente de um Eterno Observador. Existem em si mesmas, independentes do nosso espírito”. Nesse caso, a definição de realismo vincula-se à crença na existência de um mundo externo, o que, todavia, parece problemático, quando mais não seja por não estabelecer com suficiente clareza uma demarcação entre realistas e não-realistas. Se aceitamos o critério de Kneller, Locke deve ser considerado um realista (p. 58). Entretanto, como assim considerá-lo, levando em conta sua definição de conhecimento como “acordo ou desacordo entre idéias” (cf. Locke, 1978, p. 267). Compare-se esta definição com o critério de verdade realista enunciado (corretamente) por Kneller (p. 61): “Para o realista, uma idéia é verdadeira quando ‘corresponde’ àqueles aspectos do mundo que pretende descrever. Uma teoria sobre o mundo não pode ser simplesmente verdadeira pelo fato de ‘ajustar-se’ ou de ser ‘coerente’, com outras teorias existentes. Para interpretar o mundo validamente, uma teoria deve corresponder-lhe.”

Novamente buscamos apoio em Schlick para a sustentação de nossa hipótese. De acordo com ele (1988, p. 63), o empirista não nega o mundo externo, mas — em que pese trabalhar com esta suposição —, considera esta discussão carente de sentido.

10. O parágrafo 18 do Tratado sobre o Conhecimento Humano de Berkeley é particularmente claro a este respeito, não sendo uma demasia de nossa parte citá-lo aqui em sua integridade: “Mas supondo possível existirem fora do espírito substâncias sólidas, figuradas, móveis, correspondentes às nossas idéias de corpos, como nos é possível sabê-lo? Ou o sabemos pelos sentidos ou pela razão. Pelos sentidos só conhecemos as nossas sensações, idéias ou as coisas imediatamente percebidas pelos sentidos, dêem-lhes o nome que quiserem; mas não nos informam de coisas existentes fora do espírito ou impercebidas, semelhantes às percebidas. Nisso até os materialistas concordam. Resta, pois, se temos algum conhecimento de coisas exteriores, que tem de ser pela razão, inferindo a existência do imediatamente percebido pelos sentidos. Mas como pode a razão induzir-nos a crer na existência dos corpos fora do espírito, daquilo que percebemos, se até os defensores da matéria não pretendem que haja conexão necessária entre eles e as nossas idéias? Todos afirmam (...) que é possível sermos afetados por todas as idéias atuais, embora não houvesse corpos exteriores semelhantes a elas. É pois evidente a desnecessidade de corpos exteriores à produção das nossas idéias, desde que nos concedem que elas são produzidas às vezes e podem talvez sê-lo sempre na mesma ordem presente, sem o seu auxílio.”

11. Sobre o problema da indução, é interessante a leitura do artigo de Weintraub (1995). Neste, a autora sustenta a tese de que o problema da indução não teria sua gênese em

Hume, mas em Sextus Empiricus: “*Contrary to prevalent opinion, Hume was not the first philosopher to cast doubt on the form of inference we call inductive (...).*” (p. 460).

12. Em artigo recente (1997), afirma Matthews (p. 12): “*The difficulty for constructivism posed by teaching the content of science is not just a practical one, it is a difficulty that exposes a fundamental theoretical problem for constructivism – if knowledge cannot be imparted, and if knowledge must be a matter of personal construction, then now can children come to knowledge of complex conceptual schemes that have taken the best minds hundred of years to build up?*”
13. Ryle, por exemplo, defende a idéia de que entidades gerais (abstratas) como igualdade, justiça, virtude, não podem ser consideradas reais (ou não reais). Para ele a expressão “a igualdade é, ou não, uma entidade real” (cf. 1967, p. 91), é uma expressão enganadora. Quando enunciamos algo como “a virtude será recompensada”, na verdade desejamos dizer: se eu agir de forma virtuosa, eu serei recompensado. Ryle propõe que todos os enunciados que parecem ser acerca de universais, sejam analisáveis nos termos acima colocados. Entretanto, Ryle não parece conduzir sua discussão a um problema de ordem ontológica, senão que a uma questão vinculada à filosofia da linguagem. O homem comum — aquele que usa asserções como “a virtude será recompensada” —, está na verdade enunciando algo como “serei recompensado pela minha virtude”. Coloca Ryle (1967, p. 91): “É claro que o homem simples que usa tais quase-platônicas não está cometendo nenhum erro filosófico. Ele não está filosofando. (...) Mas ele não terá qualquer motivo para preferir a forma mais conveniente de expressão, nem mesmo qualquer fundamento para sustentar que é a mais conveniente”.
14. Sobre este problema, veja-se Popper (1959, p. 59), onde defende a idéia de uma simetria entre a realidade dos conteúdos teóricos (os enunciados da ciência) e dos enunciados mais “concretos”, ou enunciados sustentados pela experiência: “teorias científicas são enunciados universais. Como todas as representações lingüísticas, elas são sistemas de signos ou símbolos. Assim, não penso que seja proveitoso expressar a diferença entre teorias universais e enunciados singulares afirmando que estes são ‘concretos’ enquanto que as teorias são apenas formulas ou esquemas simbólicos; considerando que o mesmo pode ser dito igualmente dos enunciados mais ‘concretos’”.
15. Kneller (1966, p. 62), ao analisar os efeitos da epistemologia e metafísica realistas sobre a prática de ensino, não parece levar em conta o caráter conjectural e falibilista que pode estar presente nestas posturas. O professor, ao descrever o mundo como ele é em si mesmo, estaria se arrogando o direito de perpetuar uma visão inalterável do próprio mundo, visão esta proporcionada pela tradição científica.

### Referências Bibliográficas

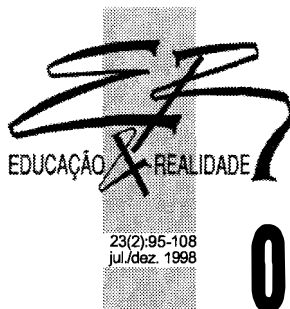
- BERKELEY, G. Tratado sobre os princípios do conhecimento humano. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- BICKHARD, M. Constructivisms and Relativisms. *Science & Education*, 6, 1997.
- CARNAP, R. Empiricism, Semantics and Ontology. *The Linguistic Turn*. Chicago: Chicago Press, 1997.
- CODE, L. What is Natural About Epistemology Naturalized? *American Philosophical*

- Quarterly*. Vol. 33, n. 1, 1996.
- FODOR, J. The Dogma that Didn't Bark (A Fragment of a Naturalized Epistemology). *Mind*. Vol. C, N2, 1991.
- GARDNER, H. *A nova ciência da mente*. São Paulo: Edusp, 1995.
- KNELLER, G.F. *Introdução à filosofia da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.
- KUHN, T. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: Chicago Press, 1970.
- LAKATOS, I. *Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.
- LAUDAN, L. *Science and Hypothesis*. Dordrecht: D. Reidel, 1981.
- LOCKE, J. Ensaio acerca do entendimento humano. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- MATTHEWS, M. *Science Teaching*. London: Routledge, 1994.
- \_\_\_\_\_. Comments on Philosophy and Constructivism. *Science and Education*, 6, 1997.
- PLASTINO, C. *Realismo e Anti-Realismo Acerca da Ciência: considerações filosóficas sobre o valor cognitivo da ciência*. São Paulo: Tese (Doutorado), USP, 1995.
- POINCARÉ, H. *O valor da ciência*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1995.
- POPPER, K.R. *The Logic of Scientific Discovery*. London: Hutchinson, 1959.
- \_\_\_\_\_. *Conjectures and Refutations*. London: Routledge and Kegan Paul, 1963.
- \_\_\_\_\_. *Objective Knowledge*. Oxford: Clarendon Press, 1972.
- PUTNAM, H. *Las Mil Caras del Realismo*. Barcelona: Paidós, 1994.
- QUINE, W. Epistemology Naturalized. *Naturalizing Epistemology* (ed. Kornblith, H). Cambridge: MIT Press, 1987.
- RORTY, R. *A Filosofia e o espelho da natureza*. Lisboa: Dom Quixote, 1988.
- RYLE, G. Systematically Misleading Expressions. *The Linguistic Turn*. Chicago: Chicago Press, 1967.
- SCHLICK, M. Positivismo e Realismo. *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1988.
- SIEGEL, H. Naturalized Philosophy of Science and Natural Science Education. *Science & Education*, 2, 1993.
- WEINTRAUB, R. What was Hume's Contribution to the Problem of Induction? *The Philosophical Quarterly*, 45. N181, 1995.

Marcos Rodrigues da Silva é Mestre em Filosofia pela PUC/RS, professor da Universidade Estadual de Londrina (UEL/PR).

Endereço para correspondência:

Universidade Estadual de Londrina (UEL) - Campos Universitário  
Departamento de Filosofia (Centro de Letras e Ciências Humanas)  
Caixa Postal 6001  
86051-990 – Londrina – PR



# DECIFRA-ME OU TE DEVORO

## a excelência do objeto pela construção do argumento

João Paulo Pooli

**RESUMO** – *Decifra-me ou te devoro – a excelência do objeto pela construção do argumento.* O texto aborda a metodologia de pesquisa buscando tencionar o discurso a respeito da construção e elaboração do método. Define que o principal problema metodológico nas Ciências Sociais é tornar mais transparente estruturas complexas que se configuram como teias de relacionamento interdependentes. Ressalta que a busca de um método seguro para investigação científica mais tem causado problemas do que solucionado as questões por ele propostas, tornando muitas vezes imprecisa a própria definição do objeto. Conclui que, para encontrar o método adequado, é necessário primeiro uma construção argumentativa do objeto.

**Palavras-chave:** *metodologia, ciências sociais, educação pesquisa acadêmica.*

**ABSTRACT** – *Decipher me or you will be consumed – the excellence of the object through the construal of argumentation.* This article focuses on methodology of research and attempts to tension the discourse about the construction and elaboration of the method. It defines that the main methodological problem in the field of Social Sciences is to turn the complex structures that configure themselves as networks of interdependent relationship into more transparent ones. As a result, the search for a safe method for scientific investigation has caused more problems that has provided solutions to the issues raised by them. This can, many times, make the definition of the object an imprecise task. It concludes that, in order to find the most suitable method, it is necessary to perform a argumentative construal of the object.

**Key-words:** *methodology, social sciences, education, academic research.*

*Tudo passou a caminhar um pouco melhor em minha vida de trabalho quando percebi que podia, que devia, levar duas vidas. Para exercer meu ofício de professor de filosofia das ciências, era preciso que continuasse a me instruir, a seguir as lições dos outros, de todos aqueles que estão no trabalho ativo da cidade científica. Mas tinha direito também a uma solidão, à minha solidão, a solidão do devaneio, a solidão dos meus devaneios. (Gaston Bachelard, Fragmentos de uma poética do fogo).*

Este texto trata de metodologia de pesquisa e não pretende ser uma variação sobre um mesmo tema, isto é, não quer ser mais uma denúncia sobre a má metodologia, nem uma apologia sobre a boa metodologia. Pretende, isto sim, tensionar o discurso sobre a questão do *método*, nas pesquisas acadêmicas, e sua relação com concepções de ciência que possibilitem transformar a rigidez em rigor, nos processos de gestação dos trabalhos de dissertação e tese.

De maneira nenhuma essa reflexão é conclusiva e receituária, é sim um produto da minha/nossa trajetória coletiva no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e recheada de pretensos acertos e inevitáveis equívocos que fazem parte da caminhada de qualquer investigador social. A provocação do texto não é uma adesão simpática ou oportuna mas é, *bachelardianamente*, uma *vigilância hostil que recusa a sedução da primeira escolha*. Se, como diz a canção, *confessando bem/ todo mundo faz pecado/ logo assim que a missa termina*, é hora de procurar no pecado um pouco de conforto.

Quando Édipo ouviu a ordem: decifra-me ou te devoro, não imaginava que ela, depois de colocá-lo em cheque, ainda produziria efeitos nefastos sobre os pós-graduandos na academia no fim do século XX.

A grande diferença entre o desafio de Édipo e o dos pesquisadores das ciências ditas humanas é que a esfinge já lhe colocou uma questão a ser resolvida, cujo objeto, o problema, já estava previamente formulado, bastando ao “amigo da mamãe” resolver o enigma a partir do conhecimento empírico da natureza humana. O problema dos pesquisadores atuais, embora similar na sua essência, é de difícil solução, porque a esfinge que os questiona é a sociedade, e o problema proposto é o de como tornar mais transparente estruturas complexas que se configuram como teias de relacionamentos interdependentes em campos de possibilidades.

Os pesquisadores sociais enfrentam dificuldades que derivam, principalmente, da procura de uma metodologia adequada para dar conta, ou para confirmar suas suspeitas a respeito de determinado problema. Nosso entendimento sobre esses impasses é o de que eles são o resultado de uma falta de segurança na definição do problema da pesquisa.

O objeto deste texto é o de tentar dialogar sobre o assunto, enfrentando as contradições que ele contém sem procurar resolvê-las definitivamente, mas, sim, encontrar, na fecundidade das discussões, caminhos que considerem as tensões como integrantes do processo de construção da investigação e acreditando que,



sem elas, os estudos sobre a sociedade transformam-se numa “ignorância romântica que perde muito do seu encanto como permissão para todos os sonhos”.

## Os manuais de metodologia

*Nunca duvidei da verdade dos signos, Adso, são a única coisa de que dispõe o homem para se orientar no mundo. O que eu não compreendi foi a relação entre os signos. Cheguei a Jorge através de um esquema apocalíptico que parecia reger todos os crimes, contudo era causal. Cheguei a Jorge procurando um autor de todos os crimes e descobrimos que cada crime tinha no fundo um autor diferente, ou então nenhum. Cheguei a Jorge seguindo o designio de uma mente perversa e raciocinante, e não havia designio algum, ou seja, Jorge mesmo fora dominado pelo próprio designio inicial e depois se iniciara uma cadeia de causas, e de concausas, e de causas em contradição entre si, que procederam por conta própria, criando relações que não dependiam de qualquer designio. Onde está toda a minha sabedoria? Comportei-me como um obstinado, seguindo um simulacro de ordem, quando devia saber que não há uma ordem no universo.*

*Mas imaginando ordens erradas, haveis no entanto encontrado alguma coisa... Disseste uma coisa muito bonita, Adso, agradeço-te. A ordem que nossa mente imagina é como uma rede, ou uma escada, que se constrói para alcançar algo. Mas depois deve-se jogar a escada, porque se descobre que, mesmo servindo, era privada de sentido. (Umberto Eco, O Nome da Rosa)*

A insistente busca de um método seguro na investigação científica mais tem causado problemas do que solucionado as questões que se colocam para os cientistas, principalmente àqueles não orientados por uma visão positivista de ciência. Essa orientação “culinária” tem resultado na busca cega de um método que dê conta das incertezas dos achados e da volatilidade das análises, quando em confronto com a multifacetada rede de relacionamentos que, constituem a nossa complexa sociedade.

O poeta português, José Régio, sabiamente recusou metodologias para construir caminhos que dessem um sentido a sua vida e, expressando-se de maneira contundente, deixou escrito que abria mão das coisas construídas, optando pela originalidade das circunstâncias. Através da sua poesia, Régio se negava a ser arrastado de modo cego e incontrolável por propostas prontas, protestando contra aqueles que lhe diziam:

*Vem por aqui.*

*Dizem-me alguns com olhos doces estendendo-me os braços;*

*E seguros de que seria bom que eu os ouvisse quando me dizem*

*Vem por aqui.*

*Eu olho-os com olhos lassos*

*Há nos meus olhos ironias e cansaços e cruzo os braços e*

*Nunca vou por ali.  
A minha glória e esta, criar desumanidade, não acompanhar ninguém.  
Que eu vivo mesmo sem vontade com que rasguei o ventre de minha mãe.  
Não, não vou por ali, só vou por onde me levam meus próprios passos.  
Se o que busco saber nenhum de vós responde, porque me repetis:  
Vem por aqui.  
Prefiro escorregar nos becos lamacentos, redemonhar os ventos como farrapos arrastar os pés sangrentos a ir por ali.  
Se eu vim ao mundo foi só para deflorar florestas virgens,  
E desenhar meus próprios pés na arreia inexplorada.  
O mais que eu faça não vale nada.  
Como pois sereis vós que me dareis machados, ferramentas e coragem para eu derrubar os meus obstáculos?  
Corre nas vossas veias o sangue velho dos avós, e vós amais o que é fácil.  
Eu amo o longe, a miragem, amo os abismos, as torrentes e os desertos.  
Ide, tentes estradas, tentes jardins, tentes canteiros, tentes párias, tentes tetos e tentes regras e tratados de filósofos e sábios.  
Eu tenho a minha loucura, levanto-a como um facho a arder na noite escura;  
E sinto espuma e sangue e cânticos nos lábios. Deus e o Diabo é que me guiam, mais ninguém.  
Todos tiveram pai, todos tiveram mãe, mas eu que nunca principio nem acabo, nasci do amor que há entre Deus e o Diabo.  
A que ninguém me dê piedosas intenções, não me peçam definições, ninguém me diga:  
Vem por aqui.  
A minha vida é um vendaval que se soltou, é uma onda que se alevantou, é um átomo a mais que se animou.  
Não sei por onde vou,  
Não sei prá onde vou,  
Sei que não vou por ali.*

Os manuais de metodologia científica parecem nos dizer sempre: vem por aqui. Com raras exceções, todos propõem a mesma receita, mudando talvez a ordem, a linguagem ou as definições. Misturam, freqüentemente, teoria da ciência e método de investigação com formas inteligíveis de apresentação de trabalhos. Os manuais geralmente são divididos em duas partes: uma que trata da razão, história e constituição das ciências, seguindo breve apresentação das teorias mais em moda; outra parte trata da apresentação de trabalhos científicos e padronagem do tipo datilográfico, referências bibliográficas, etc.

Geralmente separam o positivismo como um mal a ser evitado e enaltecem as virtudes do marxismo e de outros *ismos*. Fazem isto como se todo leitor estivesse plenamente em paz com essas teorias e, a partir disso, pudesse fazer uma escolha “racional” que o conduza a realizar seus propósitos de investigação. É aí que reside um sério problema. Quanto mais nos embrenhamos nesse mato, mais nos transformamos em refêns das artimanhas legitimadoras da ciência — como reveladora da verdade e do conhecimento puro. O positivismo

acadêmico, não obstante, execrado no discurso, reduz todo o vôo e toda a originalidade das pesquisas a uma pergunta: mas afinal qual é o método para chegar à comprovação das hipóteses? Pergunta simples de fazer, mas difícil de responder *a priori*. Começa, então, o desespero do pesquisador, e está garantido o estatuto científico da academia e a legitimidade do doutor.

Os manuais tratam de conceitos complexos como epistemologia, indutivismo, dedutivismo, dialética, formação de conceitos, juízos, raciocínio, objetividade, subjetividade, paradigmas, como quem lida com os mais óbvios, públicos e transparentes conceitos para os investigadores, mesmo sabendo-se que a distância que os separa é seguramente muito maior do que se imagina.

Entregam ao investigador todo rigor da crítica, na medida em que o deixam entregue à sua própria sorte. Se a divina providência o ajudar a ter uma banca de examinação que partilhe da sua escolha, tudo bem, senão, nosso pobre amigo, deve voltar para a “toca”, proteger suas hipóteses e “adequar” a metodologia a paradigmas “aceitáveis”. Em resumo, o rigor é pago com a hipocrisia uma vez que poucos realmente mudam de método, pois essa mudança significaria a dissolução do problema frente a novas escolhas teóricas (pressupondo, é claro, que tradicionalmente para uma dada teoria há uma metodologia de investigação satisfatória).

Nessa perspectiva, como é possível fazer ciência orientado por uma construção de argumentos que permitam ao investigador uma busca mais livre da procedência de suas teses, sem ser consumido pela rigidez do método, ou pela falta de rigor científico? Acreditamos que sim, que é possível construir um pensamento objetivo e criativo, sem cair em construções mecânicas, bem amarradas e insuportavelmente lógicas. A pesquisa social não é uma “sala confortável”, e é possível trabalhar sem estar em paz com seu objeto de trabalho, e essa deve ser a férrea necessidade das investigações sobre a organização dos homens e das mulheres.

No livro *El oficio de sociólogo* (Bourdieu et al., 1981), os autores consideram que: “*al colocar su epistemologia bajo del “por qué no? y la historia de la razón científica bajo el de la discontinuidad o, mejor de la ruptura continuada, Bachelard niega a la ciencia la seguridad del saber definitivo para recordarle que no puede progresar si no es cuestionando constantemente los principios mismos de sus propias construcciones”* (p. 44). O pesquisador, para poder libertar-se da metodologia “de quartel” e aspirar a fazer da produção de conhecimento algo útil à sociedade, necessariamente deve transitar pela dúvida, pelo sonho e pela necessidade visceral de uma utopia dessacralizada: nada aos deuses e tudo aos anjos.

Isso não significa que o subjetivismo deva tomar o lugar do objetivismo; há espaço para ambos transitarem, desde que o pesquisador consiga, ele mesmo, se situar como produtor e produto, não de circunstâncias estereis, mas, sim, de complexas estratégias de poder, sedução e dominação. É evidente que um mesmo *dado*, observado por pesquisadores diferentes, leva a conclusões pouco ou

muito diferenciadas, dependendo da formação, cultura, história e objetivos do sujeito. Ao contrário dos tradicionais positivistas, essa não é a falha do método, mas precisamente a sua originalidade, uma vez que, segundo Marx, o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações e, portando, a unidade do diverso. E é dentro dessa diversidade que as sociedade se configuram não somente como vontades, mas também como *desvontades*, não são somente continuidades, como muitos ardorosamente professam e desejam, mas principalmente como descontinuidades que dependem, para serem compreendidas como tal, da interferência qualificada de interpretação e possibilidades de interpretação.

Edgar Morin (1984), quando concebe a investigação, enfatiza o caráter intersubjetivo da relação sujeito/objeto, encontrando o *rigor, não na rigidez, mas numa estratégia de adaptação permanente*. Qualquer objeto de pesquisa social é uma unidade complexa em permanente crise interna de estabilidade e instabilidade, que não permite a anulação subjetiva marcada pelas circunstâncias históricas que produzem os fatos. Dessa maneira, “*a investigação deve favorecer a emergência dos dados concretos e, a esse título, deve ser suficientemente flexível para recolher documentos em bruto*”, e principalmente deve “*apreender as diversas dimensões do fenômeno estudado e recorrer a diferentes tipos de abordagens*”, permitindo a *correção e a “verificação no desenvolvimento de um pensamento interpretativo”*.

## O que nos dizem alguns autores

Na perspectiva de uma investigação que ‘não vá por ali’, alguns autores nos dão pistas que podem servir como pontes de acesso, para permitir que as possibilidades e contradições das investigações assumam um caráter permanente na trajetória do sujeito.

Gaston Bachelard (1981), falando sobre a noção de método científico, afirma que é necessário *conhecer o método para conhecer, para captar o projeto a conhecer* (p. 135). O processo de produção do conhecimento é um desvelamento do objeto, tornado transparente pela *trajetória* ou pelo percurso estabelecido na complexidade e clivagem do objeto. Isso necessita uma *solidariedade entre método e experiência* (p. 135), que não deve ser definido segundo um princípio anterior, mas, sim, ir-se constituindo pelas transformações que a aventura de reconstituição do objeto forem apresentando.

Bachelard afirma que “*um método científico é um método que procura o risco. Seguro da sua conquista, arrisca-se numa aquisição. A dúvida está à sua frente e não atrás como na vida cartesiana*”. Se estamos envolvidos com um *projeto a conhecer*, não parece sensato definirmos o caminho do encontro, já que, como disse o poeta, há tantos desencontros. “*O espírito científico vive na estranha esperança de que o próprio método venha a fracassar totalmente*.”

*Porque um fracasso é o fato novo, a idéia nova*” (p. 136). Toda a idéia nova é aquela que contraria a primeira verdade, não aceitando a sistematização segura e a ingenuidade enlouquecida da regularidade. *“Todo o método regular deixa de ser um método de descoberta para ser um método de ensino”* (p. 136), e devemos tratar nossos estudos e discursos sobre o método como um primeiro passo que define a seriedade das investigações, mas que, em momento algum, seja esse o *anúncio da originalidade*.

A reorganização do método não é a substituição da racionalidade pela ausência de sentido, mas é a manifestação da crise como fundamento do conhecimento, que é produto da audácia e não do medo. *“É perfeitamente possível assinalar um método que se desgasta, um método que, em contradição com a etimologia da palavra não anda. Mas a condenação de um método equivale de imediato, na ciência moderna, à proposição de um método novo, de um método jovem, de um método de jovens”* (p. 138). A crise é o elemento essencial para a dessingularização dos acontecimentos da vida social e cotidiana, que somente permite a *intromissão* de um investigador se este conseguir conviver com as contradições que podem indicar mais facilmente *o caminho para a originalidade*.

As análises sobre a vida social comportam, segundo Lucien Goldmann (1984), elementos de distorção, devidos à ação dos atores sociais como integrantes dos campos de investigação, e isso é traduzido por turbulências metodológicas que não devem ser negligenciadas no processo. É possível fazer pesquisas levando-se em conta que, segundo o autor:

*(...) uma das tarefas mais importantes para qualquer investigador sério nos parece residir no esforço para conhecer e dar a conhecer aos outros as suas valorizações indicando-as explicitamente, esforço esse que o ajudará a atingir o máximo de objetividade subjetivamente acessível no momento em que escreve, e que, sobretudo facilitará a outros investigadores, a trabalhar numa perspectiva mais avançada e que permita uma melhor compreensão da realidade, a utilização e superação dos seus próprios trabalhos* (p. 25).

A multiplicidade dos olhares é uma condição de sustentabilidade das Ciências Sociais, em tempos de crise. Se o conceito de crise comporta alguma definição objetiva, ou categorizável, ela deve conter o antagonismo e a conflitualidade como princípio organizador, pois, segundo Morin, temos de conceber a sociedade como sistema capaz de ter crises, quer dizer, como sistema complexo comportando antagonismos.

Assim é que Edgar Morin (1984) concebe o trabalho de investigação. Segundo ele:

*Seria excessivamente cômico, em especial para um sociólogo, imaginar a sociologia como uma ciência pura, separada dos interesses e das pressões sociais, imaginar uma sociologia de certo modo desligada das realidades sociológicas. (...) Isto significa igualmente que neste mundo em crise seria in-*

*concebível que os sociólogos fossem precisamente os que se desviam dessa crise, sem dúvida para melhor se consagrarem a monografias sobre as regiões mais calmas da atualidade. A sociologia seja em que nação for, também tem de ir até as zonas de inconsciência e de falsa consciência, de erros e de horrores, onde a atualidade se joga, e que se dão a conhecer, com toda certeza, pela cintura de sagrado e de tabus que as rodeiam (p. 7).*

Se a “ordem” social comporta uma clivagem analítica, a tarefa do investigador é a de não só tornar a multifacetada realidade mais transparente como analisar suas possibilidades de permanências e transformações. Segundo Morin (1984, p. 48), uma pesquisa em verdadeiro desenvolvimento não se limita a verificar hipóteses e, por esse motivo, a metodologia não pode impossibilitar a aceitação do caráter fragmentário das informações, “*a sociedade não pode se reduzir a um traço dominante(...)* ela não é só capitalista, ou só liberal, ou só industrial, ou só de consumo, etc. São tudo isso ao mesmo tempo. Devemos defini-la sobretudo de maneira polinuclear ou policêntrica”.(p. 57)

É isso se torna cada vez mais evidente quando vemos discursos e análises panfletárias que, atualmente, reduzem a condição educativa ao argumento neoliberal. Em suma, por ingenuidade ou por mercantilismo, se ressuscita Leviatã com seu manto menos qualificado e mais ilusório. Mas como diz Marx, se essa história se repete, sabemos que a tragédia foi novamente substituída pela farsa. *Acho grotescos os sociólogos que situam todo o ato ou ator social unicamente na sua classe, na sua cultura, no seu locus, no seu habitus, exceto eles mesmos, que ocupam um trono extratemporal e supra-espacial* (Morin, 1984, p. 57).

Norbert Elias (1980), partindo de conceitos como configurações sociais, processo civilizador e teias humanas, considera que uma das tarefas das pesquisas em Ciências Sociais é a de tornar mais transparentes a opacidade das teias entrecruzadas de relações formadas pelas pessoas, impedindo-as de serem arrastadas por sistemas sociais de modo cego e arbitrário. Elias parte do pressuposto de que os grupos que pensam de um modo científico são aqueles que geralmente criticam ou rejeitam as idéias dominantes aceitas pela maioria da sociedade e, por esse fato, é fundamental que critérios tais como “verdadeiro” ou “falso”, “certo” ou “errado”, decisivos na filosofia tradicional de ciência, se desloquem do centro para a periferia da teoria da ciência.

Essa é a condição para se romper com o *absolutismo filosófico* e com o *relativismo sociológico* presentes, em grande parte, nos trabalhos de investigação que, por sinal, nos querem seduzir falando de uma “verdadeira ciência” e de um “verdadeiro método”. Segundo Elias, “*a complexidade de muitas teorias sociológicas modernas deve-se não à complexidade do campo de investigação que elas procuram elucidar, mas ao tipo de conceitos usados. Estes podem ser conceitos que ou já provaram a sua validade noutras ciências, geralmente nas ciências físicas, ou não se adequam de modo algum à investigação de relações funcionais especificamente sociais*” (p. 121).

A premissa principal de Elias sustenta que é equivocado supor que a transição para tipos científicos de conhecimento depende essencialmente de uma mudança para a utilização de um determinado método de investigação. A idéia de que podemos descobrir um método ou um instrumento conceitual independentemente do modo como concebemos o objeto principal cujo conhecimento se pretende alcançar, é produto da imaginação filosófica. O que ocorre é uma necessária interdependência funcional de desenvolvimento entre concepção teórica e método, porque de nada vale uma observação sistemática se não tivermos uma idéia significativa do campo de investigação.

Elias argumenta que a investigação social deve considerar a autonomia relativa da sociedade, onde os objetos e intenções muitas vezes escapam a nossa lógica funcional, fruto de nossa formação através das ciências naturais. É assustador, diz Elias, “*compreendermos que formamos interconexões funcionais no interior das quais muito do que fazemos é cego, sem finalidade e involuntário. É muito mais reconfortante acreditarmos que a história — que é sempre a história de sociedades humanas particulares — tem um significado, um destino, talvez mesmo uma finalidade*” (p. 62). Em resumo, primeiro: teoria, objeto e método de um campo de investigação são construídos resguardando a autonomia relativa que possuem *vis-à-vis* a outros campos de investigação; segundo: é somente através do estudo das interdependências individuais e a estrutura das sociedades ou das configurações inter-relacionais que poderemos compreender as ações e, terceiro: as Ciências Sociais devem, segundo Elias, “*manter um contato estreito com os resultados práticos,(...) temos que voltar as costas às regras restritivas do estudo filosófico da ciência, e considerar as ciências como objeto de uma investigação teórica e empírica*” (p. 64-65).

Elias acredita que é hora de deixarmos de considerar, como faz a ciência tradicional, que tudo aquilo que muda constantemente é efêmero, menos importante, menos significativo e por esse motivo menos válido. E, o que é muito pior, os investigadores sociais, para manterem seu reconhecimento como cientistas, exercem uma espécie de *consenso de silêncio* sobre os métodos que realmente utilizam, divulgando somente aqueles que o *estatuto científico* autoriza. “*Uma reflexão breve e desprovida de preconceitos sobre este tema mostra-nos que só podemos relacionar o movimento com o movimento e a mudança com a mudança. Esta idéia pode levantar certa inquietação*” (p. 124). Mas é essa inquietação que deve interessar ao pesquisador e à pesquisa, a sua processualidade está intrinsecamente ligada a uma trama de relações reificadas pela imutabilidade, que pode ser denunciada pelo movimento de suas conexões.

Partindo do que expomos acima, mais a afirmação de Paul Feyerabend (1988) de que: “*no hay ningún “método científico”, no hay ningún único procedimiento o conjunto de reglas que sea fundamental em toda investigación y garantiza que es “científica” y, por conseguinte, digna de crédito*”. E de que: “*todo proyecto, teoría o procedimiento há de ser juzgado por sus propios méritos y de acuerdo com criterios que se adecuen al proceso em cuestión*” (p. 114);

colocamo-nos o problema da operacionalidade de uma investigação que, além de embrenhar-se na volatilidade das configurações sociais, não perca de vista a finalidade de tornar estas configuração mais transparente, no sentido de pôr em jogo a sua própria constituição.

Certamente não temos o objetivo *de criar um mistério para resolver outro mistério*. Ao contrário, acreditamos que o investigador social deva ter um compromisso sério e responsável com a sociedade em que está inserido e que, sendo ele mesmo um ator social, não pode afastar-se de si mesmo a ponto de perder de vista o próprio dever. Para assumir as suas tarefas, o investigador necessita estar livre, o quanto possível, das imposições do *espírito de corpo* das ciências tradicionais — romper sem esquecer, transgredir sem negar — em suma, devemos baixar as pontes levadiças dos nossos castelos.

## Elogio ao argumento

*A toda hora rola uma estória  
Que é preciso estar atento  
A todo instante rola um movimento  
Que muda o rumo dos ventos  
Quem sabe remar não estranha  
Vem chegando a luz de um novo dia  
O jeito é criar um novo samba  
Sem rasgar a velha fantasia.  
(Paulinho da Viola)*

Seguir a rigidez de um método é um ato de fé que, segundo H.L.Mencken, pode ser definido como *a crença ilógica na ocorrência do improvável*. Mas, para nos despojarmos dos atos de fé, emanados e prometidos nas capela e nas igrejas do conhecimento, é necessário um conselho: *si vis pacem, para bellum* (se queres paz, prepara-te para a guerra), isto é, antes de entrar em guerra é prudente fazer os necessários preparativos para a defesa.

A preparação da defesa exige um conhecimento claro do adversário; e, nas nossas lutas, sabemos que não é tarefa fácil nos livrarmos da caixa preta contida na arquitetura da ciência ortodoxa. Muitos autores vêm questionando a necessidade ferrenha de validação dos cientistas e das pesquisas acadêmicas através do submetimento dos resultados à lógica da ciência tradicional. Embora o conceito de verdade nas Ciências Sociais, pelas próprias características do seu objeto, esteja sofrendo duros revezes, isso parece somente ocorrer na literatura e no discurso acadêmico. Não raras vezes somos colocados frente a frente com uma crítica voraz sobre o método que pretende dar cobertura ao objeto de investigação.

A tese que queremos levantar aqui é a de que a metodologia que empregamos nas pesquisas sociais não pode ser definida ao mesmo tempo em que defi-



nimos o objeto das pesquisas. Se o conhecimento científico deve ser construído, ao invés de montado ou fabricado, o que temos de fazer é uma consistente construção do argumento em favor do objeto.

Uma investigação deve necessariamente ser sustentada por um problema bem definido — sem problema não existe pesquisa — e este é construído pelos *argumentos de existência* que possui através da historicidade, regularidade, consistência, composição, dependência e relações, bem como de suas inconsistências, contradições, erros, parcialidades e volatilidade. Propomos o primado da presença total do objeto como centro distributivo, definindo o tipo de exploração aceitável, onde a metodologia se transforma em relatório de trajetória, o que torna transparentes as negociações que o argumento propõe em relação às possibilidades do objeto.

Partindo da premissa de que o problema das pesquisas não está no método, mas, sim, na construção do objeto, tendemos novamente por nos enterrar em *devaneios* que nada têm a ver com as provocações de Bachelard. A linguagem, impressões, representações e cotidiano provocam o nosso discernimento entre o que é o senso comum, pensamento pré - científico e o pensamento científico.

“Os fatos não falam”, isto é, não podemos nos subordinar ao fato pelo fato; ele, a princípio, não nos diz nada, apenas manifesta a sua existência empírica, como produto de manifestações aparentemente *naturais*. Becker (1993) alerta que: “*o investigador tem que primeiro se certificar de que o evento realmente é o que parece ser, e depois delinear suas possíveis implicações teóricas*” (p. 124). Os eventos/fatos não são conjuntos equilibrados de acontecimentos, orientados por regras que podem ser compreendidas por mecanismos endógenos. O que parece ser aos nossos olhos, pode ser apenas o início de uma complexa rede de problemas prontos para se apresentarem, assim que batemos a sua porta.

A construção do objeto é possível pela apresentação inteligível do evento/fato, entendendo inteligível não como produto da “*razão arquitetônica, mas sim da razão polêmica*” Não é raro lermos teses e dissertações impecáveis, bem fabricadas e seguindo todos os *passos* necessários a um bom trabalho científico. Também não é raro lermos esses mesmos trabalhos e no final chegarmos à conclusão de que nada, ou quase nada, foi acrescentado de novo, a não ser uma variação de *impressões* sobre temas já amplamente explorados. As investigações devem ser úteis não pela diversidade de locais em que são realizadas, mas, sim, pela singularidade com que o objeto as apresenta na rede de relações em que está inserido.

Nesse sentido, nos parecem pertinentes os requisitos da pesquisa científica, apontados por Eco (1984): 1) *a pesquisa científica debruça-se sobre um objeto reconhecível e definido de tal modo que seja igualmente reconhecível pelos outros*; 2) *ela deve dizer sobre este objeto coisas que não tenham já sido ditas ou rever com uma ótica diferente coisas que já foram ditas*; 3) *deve ser útil aos*

outros e 4) *deve fornecer os elementos para a confirmação e para a rejeição das hipóteses que apresenta e, portanto, deve fornecer os elementos para uma possível continuação pública*. Neste último item é que deve ser explicitada a metodologia utilizada na investigação, depois de chegarmos ao fim do nosso trabalho. Definir *toda* a metodologia antes significa impedirmos que os erros e as contradições, mediante nossa aproximação, atuem como reorientadores do problema teórico em relação ao objeto.

A construção do objeto — exercício da criatividade — nos conduz novamente a Édipo, que derrotou a esfinge mas arrumou um problema muito maior: casou-se com a própria mãe e virou pai de seus irmãos. A solução de um problema pode nos levar a desafios mais complexos. Se metodologia é algo que podemos, *a priori*, deixar de lado, a responsabilidade com a apresentação do objeto é crucial.

A construção do objeto depende, necessariamente, de uma auto-avaliação sobre nossa condição de pesquisador, estimando a responsabilidade com que tratamos as teorias, e a condição com que nos *apossamos* do objeto para “decifrá-lo”. Quando nos propomos a estudar *realidades e possibilidades*, não podemos esquecer que estamos lidando com resistências, com um mundo de representações e ideologias que constituem e comprometem, invariavelmente, a própria condição do pesquisador.

Em resumo, estamos mergulhados em nossas circunstâncias de pesquisa e não podemos fazer como o Barão de Münchhausen que, atolado com seu cavalo num pantanal, puxou-se pelos próprios cabelos para sair, ele e seu cavalo, do pântano. O que nos pode salvar desse lodo é a apresentação de um objeto *clean*, que se apresente com todas as suas certezas e vacilações, possuindo para isso:

1º - *argumentos reveladores de que o problema que estamos propondo está circunscrito nas preocupações da sociedade, e que são possíveis construções teóricas que afirmem ou reformulem proposições anteriores*. Infelizmente, nessa questão, estamos substituindo a criatividade pela citação. Os trabalhos de pesquisa enveredaram por uma procura de legitimação da palavra, e somos submetidos, constantemente, a encontrar/citar algum pensador *famoso* ou *da moda*, que tenha escrito o que pensamos. Caso nos neguemos a este procedimento, as bancas examinadoras, principalmente aquelas que já leram tudo e todos, podem nos levar a um vexame, por não termos lido *toda a produção científica* sobre o assunto — para esses, o pensamento original não é filho da reflexão, mas da cópia que autoriza a pensar.

2º - *evidências que permitam anunciar que o objeto apresenta possibilidades de se mostrar mais transparente em meio à rede de relacionamentos e cadeias de interdependências, e que essa nova visibilidade tenha o objetivo de tornar mais clara a realidade social opaca, facilitando as possibilidades de transformação*. O modo como a realidade social é entrelaçada nas configurações sociais pode ser compreendida se conseguirmos torná-la, o quanto possível, aberta ao conhecimento e longe da aproximação ingênua, pré-científica e

ideologizada. As condições de transformação de uma dada realidade não podem prescindir da apresentação de suas possibilidades, internas e externas, de mudança e, portanto, do enfrentamento com as tensões e conflitos que possui.

3º - *problemas que possuam relevância teórica e empírica, respeitando ao máximo a qualidade das hipóteses e a descrição do campo, ressaltando o quanto estamos em condições de explorar as interdependências para a descoberta das relações previamente desconhecidas que esses problemas contêm, transformando-as em mapas ou modelos sociológicos visualizados no tempo e no espaço. Não podemos rasgar a velha fantasia. A sociedade é reconhecida como tal pelas suas invariâncias, pelas estruturas do cotidiano e pela sua estabilidade. Essas características foram e são amplamente estudadas pelos investigadores, que devem prosseguir o seu trabalho, não para que a ciência continue a ser o que é, mas, sim, pelas possibilidades de renovação. A relevância de uma pesquisa é diretamente proporcional ao nível de consistência teórica e à intensidade com que potencializa uma transformação da ordem.*

Por certo, os que tiveram a oportunidade e a paciência da leitura, devem ter claro que, em momento algum, este estudo deverá servir de modelo ou método para garantir uma “boa” ciência; mas também não é uma aventura. A ciência ideal deve ser construída para dar conta dos problemas que nos são colocados pela sociedade. Tornar o cotidiano estranho é a tarefa central do cientista para melhor compreendê-lo. Creio que Brecht não estava longe da verdade quando afirmava que *“os tempos mudam, felizmente, para os que não sentam em mesas de ouro. Os métodos se gastam, os estímulos falham. Novos problemas surgem e exigem novas técnicas. A realidade se modifica: para representá-la, é necessário modificar também os meios de representação. Nada surge do nada: o novo nasce do velho, mas é justamente isso que o faz novo* (p. 119).

Conversas e propostas sobre a ciência moderna — ou a ciência destes em tempos pós-modernos, como querem alguns — estão longe de se esgotarem em artigos, livros ou discursos acadêmicos. Para que a ciência coabite com as suas condições históricas de produção, deve estar aberta à discussão e ao diálogo, sem preconceito, eliminando-se, a princípio, os velhos títulos e as rezas de ocasião, que tanto protegem a academia e alguns homens da ciência.

O discurso propõe que é hora de transformar, e tal empreitada não é tarefa fácil, se não desmistificarmos a tradição, arrogância e o medo. Sim, vamos entrar em devaneios, vamos voar, mas seguindo o conselho que Dédalo deu a Ícaro, pois toda controvérsia enfrenta muito mais do que a boa vontade; enfrenta, na realidade, a razão, a finalidade e o significado da nossa própria legitimação. Quem sabe não se descubra que estamos solenemente equivocados sobre nós mesmos e nossas crenças?

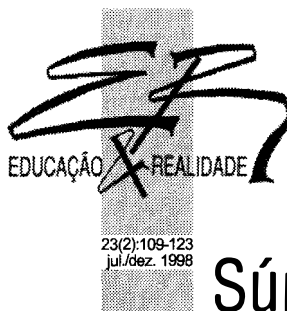
### Referências Bibliográficas

- BACHELARD, Gaston. *A epistemologia*. Lisboa: Edições 70, 1981.
- \_\_\_\_\_. *A psicanálise do fogo*. Lisboa: Litoral, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Fragmentos de uma poética do fogo*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BECKER, Fernando et alii. *Apresentação de trabalhos escolares*. Porto Alegre: Multilivro, 1990.
- BECKER, Howard S. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Hucitec, 1993.
- BOURDIEU, Pierre et alii. *El oficio de sociólogo: presupuestos epistemológicos*. México: SigloXXI, 1981.
- ECO, Umberto. *Como fazer uma tese em ciências humanas*. Lisboa: Presença, 1984.
- ELIAS, Norbert. *Introdução à sociologia*. Lisboa: Edições 70, 1980.
- FAYERABEND, Paul. *La Ciencia en una sociedad libre*. México: SigloXXI, 1988.
- GOLDMANN, Lucien. *Epistemologia e filosofia política*. Lisboa: Presença, 1984.
- MARX, Karl. *Contribución a la crítica de la economía política*. Madrid: Comunicación, 1978.
- MORIN, Edgar. *Sociologia: a sociologia do microssocial ao macroplanetário*. Lisboa: Europa-América, 1984.
- PESSANHA, José Américo. Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética. *Cadernos da ANPED*. Porto Alegre: N°4, p. 07-36, 1993.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 1991.

João Paulo Pooli é Professor Adjunto do Departamento de Sociologia da Universidade de Caxias do Sul.

Endereço para Correspondência:

Rua Olavo Bilac, 153  
95700-000 – Bento Gonçalves – RS  
E-mail: [jpooli@pro.via-rs.com.br](mailto:jpooli@pro.via-rs.com.br)



# Súmulas de dissertações e teses PPGÉDU/UFRGS

## Os processos de construção da autoria e do mal-estar docente numa escola pública estadual

*Dóris Maria Luzzardi Fiss*

**Nível:** Mestrado

**Data da defesa:** julho/1998

**Linha de Pesquisa:** Políticas de Educação e Exclusão Social

**Orientador:** Balduino Antonio Andreola

**Palavras-chave:** mal-estar; autoria; processos

### RESUMO:

O trabalho desenvolvido durante a construção da dissertação se relaciona a uma tentativa de abrir vias de compreensão das convergências possíveis entre Paulo Freire (Pedagogia Libertadora) e Michel Pêcheux (Análise de Discurso). Durante o processo de abertura de tais vias, foi possível perceber que ambos os autores buscam discutir a incompletude tão própria aos sujeitos e aos sentidos, a necessária negociação entre os sujeitos que constituem e pelos quais são constituídos. Processos estes que não têm fim, eles terminam por afetar o sujeito enquanto autor de sua palavra. Alguém que se responsabiliza pelo que diz e faz. Alguém que se compromete com isto. Um sujeito respingado por saberes de diversas ordens e constituidor de outros tantos. Estas idéias se colocam como a base de minha reflexão. Disto decorre a realização de uma pesquisa-ação relacionada à apropriação de tempos e espaços pelos professores na prática pedagógica. Estudo que remete à análise dos espaços de ressemantização da ação docente através de uma reflexão sobre a posição de sujeito-autor que eles assumem na instituição educativa. Portanto, à análise do discurso pedagógico em suas peculiaridades, em seus silêncios e silenciamentos. Para isto, a metodologia de interpretação das informações se constitui através da Análise de Discurso. Considera-se o discurso, então, como um ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos lingüísticos (Orlandi, 1994:54), um lugar em que emergem as significações. Sua análise envolve dimensões que não se redu-

zem à consideração apenas das condições de produção do enunciado, incluindo também o quadro da instituição onde o discurso é produzido, os embates históricos, sociais, políticos, etc., que se cristalizam nele e o espaço próprio que cada discurso configura para si mesmo no interior de um interdiscurso. Ao estudo do quadro teórico da Análise de Discurso se associou o estudo sobre concepções gestadas pela Pedagogia Libertadora, procurando interseccioná-las.

### **Um estudo sobre a interferência da rotina da educação infantil no processo de construção da noção operatória de tempo subjetivo pela criança**

*Kátia Regina Agra da S. Ramos*

**Nível:** Mestrado

**Data da defesa:** julho/1998

**Linha de Pesquisa:** O Sujeito da Educação: conhecimento, linguagem e contextos

**Orientador:** Fernando Becker

**Palavras-chave:** educação infantil; noção de tempo; rotina escolar; epistemologia genética

#### **RESUMO:**

O presente estudo tem como objetivo investigar acerca da interferência da organização temporal escolar sobre o processo de construção do tempo pela criança. Realiza-se uma pesquisa qualitativa, de tipo etnográfico, na modalidade de estudo de caso, onde o tempo em sua dimensão institucional está representado pela rotina de um estabelecimento de educação infantil e o tempo individual é tomado através do processo de construção da noção operatória de tempo subjetivo em crianças de 4 a 6 anos — alunas da escola investigada. Os dados são obtidos através de observações sistemáticas da rotina e entrevistas semi-estruturadas com os educadores, os funcionários e os alunos da escola. Adota-se como referencial teórico a abordagem sócio-histórica que esclarece a respeito da constituição do tempo institucional e a Epistemologia Genética que explica a construção do conceito de tempo pela criança. Os dados são analisados, buscando verificar como os mecanismos temporais da escola influenciam a psicogênese do tempo. Os resultados da pesquisa indicam que a rotina da educação infantil institui operadores temporais que obstaculizam a construção da noção operatória de tempo e promovem o desenvolvimento de uma moral heterônoma. Conclui-se que uma rotina fixa, repetitiva e rígida, tal como se apresenta na instituição investigada, dificulta a apropriação ativa e crítica do tempo pela criança, sendo incompatível com uma escola democrática.

### **Criança e pintura: ação e paixão do conhecer na educação infantil**

*Sandra Regina Simonis Richter*

**Nível:** Mestrado

**Mês da Defesa:** julho/1998

**Linha de Pesquisa:** O Sujeito da Educação: conhecimento, linguagem e contextos

**Orientadora:** Analice Dutra Pillar

**Palavras-chave:** infância; pintura; cor; arte infantil; educação infantil; imaginação

## **RESUMO:**

Esta dissertação lança um olhar à especificidade da interação da criança pequena com a pintura e a natureza da contribuição desse sistema simbólico na capacidade infantil de criar significados. Objetiva valorizar não apenas a organização de idéias através do gesto e da cor, como a competência infantil de imaginar, fazer e compreender a partir de suas ações e paixões com a matéria colorida. Do ponto de vista metodológico, explora as possibilidades do estudo de caso na pesquisa qualitativa, observando e descrevendo o contexto particular de uma turma de educação infantil da Escola Educar-se. Utiliza como outra fonte de informação a observação de um grupo de crianças, entre 4 e 7 anos, pintando na Escolinha de Arte, também localizada em Santa Cruz do Sul (RS). A partir das concepções de Bachelard, Piaget e Goethe, realiza uma aproximação à complexa relação entre infância e imaginação criadora, apontando a natureza figurativa e poética do pensamento infantil, a partir da especificidade da ação lúdica construtiva, como fonte do necessário equilíbrio, dinâmico e dialético, entre uma ação racional e uma imaginação criadora. Este trabalho aponta para os possíveis na interação da criança com a pintura, não predicando como deve ocorrer esta ação no contexto da educação infantil. Sustenta esta intenção a expectativa de que uma explicitação da significação do encontro da criança com a cor, através da pintura, encontra-se na base de uma reflexão necessária à compreensão da especificidade da arte e sua importância na educação infantil. As considerações finais deste estudo chamam a atenção para um imaginar, fazer e compreender comprometido com a construção de espaços internos e externos que permitem descobrir realidades insuspeitas e mundos novos, tornando-se meio direto de aprendizagem ao transportar a criança a uma temporalidade fictícia e a um espaço interior maravilhoso, conduzindo-a do conhecido ao desconhecido. E não é esta a própria questão de toda pedagogia que se nega a ser só reprodução?

### **Da separatividade à inseparatividade: um estudo sobre a construção coletiva de possíveis nas oficinas pedagógicas e na trajetória de pesquisa**

*Carliza Vettorato Timm*

**Nível:** Mestrado

**Data da defesa:** agosto/1998

**Linha de Pesquisa:** O Sujeito da Educação: conhecimento, linguagem, contextos

**Orientadora:** Margarete Axt

**Palavras-chave:** oficina pedagógica; formação de professores; possíveis

## **RESUMO:**

Esta dissertação é uma tentativa de “pensar a realidade a partir dos possíveis”. A construção do problema de pesquisa — O que significa pensar a realidade a partir do possível? — teve como base teórica os referenciais de Ilya Prigogine, Félix Guattari e Jean Piaget. Para responder a questão levantada, foi necessário delimitar um objeto, um foco a partir do qual fosse possível escrever o pensamento. Este foco foram as oficinas pedagógicas, realizadas com professores de uma escola municipal de Porto Alegre. Dessa delimitação, decorreu uma outra questão/problema, mais específica, que procurava dar conta das implicações de um tal pensamento para a educação que foi. O contexto da oficina pedagógica pode se constituir em um espaço/tempo de construção de possíveis

(em educação) para professores em sala de aula da escola pública? Da análise das falas dos professores e pesquisadores produzidas nas oficinas pedagógicas decorreram algumas conclusões provisórias que deverão nortear futuras investigações: 1) Quando os professores se incluem no campo de observação, ao contrário de quando se excluem, observa-se um movimento em direção à abertura e construção de possíveis; 2) Quando o pesquisador se inclui no campo de observação, colocando-se como objeto de análise, juntamente com os professores, percebe-se que as construções observadas decorrem também do modo como o pesquisador, na função de coordenador pedagógico, planeja e conduz as intervenções nas oficinas.

### **Pensar com sons: um estudo da notação musical como um sistema de representação**

*Dulcimarta Lemos Lino*

**Nível:** Mestrado

**Data da defesa:** agosto/1998

**Linha de Pesquisa:** O Sujeito da Educação: conhecimento, linguagem e contextos

**Orientadora:** Analice Dutra Pillar

**Palavras-chave:** música; representação gráfica; crianças; escola pública

#### **RESUMO:**

Investigação da representação gráfica de uma melodia conhecida por crianças da escola pública municipal quando convidadas a escrever música. Os sujeitos não tinham formação musical e participaram de aulas de música semanais com a pesquisadora. A análise das notações coletadas revelou distintas tipologias representativas vislumbradas desde a concentração do corpo e objeto sonoro como um todo inseparável até a procura por regularidades simbólicas características do sistema. As crianças se entregam seriamente a aventura de escrever, elaborando e construindo relações para compreender os limites de sua notação, imprimindo expressivamente suas idéias musicais.

### **O Educativo nas ações, lutas e movimentos de defesa ambiental: uma história de discontinuidades**

*Leandro Belinaso Guimarães*

**Nível:** Mestrado

**Mês da defesa:** agosto/1998

**Linha de Pesquisa:** Estudos Culturais em Educação

**Orientadora:** Maria Lúcia Castagna Wortmann

**Palavras-chave:** movimentos de defesa ambiental

#### **RESUMO:**

O presente trabalho analisa os ideais educativos constituídos nas ações, lutas e movimentos de defesa ambiental no Rio Grande do Sul no decorrer do século XX. Devido à amplitude do período investigado, foram efetuados alguns “recortes” temporais, delimitados em dois momentos, nos quais se concentraram as análises: o primeiro compreende as décadas de trinta e cinquenta e o segundo a década de setenta. Além de marcar as discontinuidades existentes entre estes momentos, o trabalho também inclui a análise



das particularidades de cada um destes períodos. A temática central deste estudo delineou-se a partir da compreensão de que as diversas ações de defesa ambiental, constituídas no Estado, produziram e divulgaram significados sobre a relação entre ambiente e educação. No decorrer da análise, tais significados mostraram-se muito plurais, sendo constituídos pelos diferentes discursos circulantes em cada momento. A perspectiva que assumi para configurar minhas análises foi propiciada pelos Estudos Culturais, em sua vertente pós-estruturalista. Este referencial permitiu-me “percorrer” vários campos do saber, o que tornou o processo de análise complexo e difícil, ao mesmo tempo que ampliou e diversificou minhas possibilidades de compreensão. A partir desse “olhar”, dessa perspectiva, pude enxergar o educativo-ambiental construído entre as décadas de trinta e cinquenta como constituído por discursos religiosos e político-nacionalistas, enunciados por poucos sujeitos. Na década de setenta, “minha leitura” permitiu situá-lo relacionado a outras questões, como gênero, consumo e ecologia; e, diferentemente dos períodos anteriores, ele fora enunciado por inúmeros e diferentes sujeitos. A análise permitiu, ainda, reunir algumas questões, que perpassaram os diferentes momentos considerados, em dois grandes eixos: o *Moderno binarismo natureza/cultura* e as questões étnicas.

### **Paternidade e masculinidade: tradição, herança e reinvenção**

*Eduardo Steindorf Saraiva*

**Nível:** Mestrado

**Data da defesa:** setembro/1998

**Linha de Pesquisa:** O Sujeito da Educação: conhecimento, linguagem e contextos

**Orientadora:** Nadja Mara Hermann Prestes

**Palavras-chave:** paternidade; masculinidade; hermenêutica; gênero; educação

#### **RESUMO:**

As transformações contemporâneas vêm produzindo diferentes compreensões sobre a vida, o ser, as práticas sociais, as relações entre os gêneros e os laços familiares. Mudam as compreensões, mas não se perde as heranças. Portanto, o sujeito contemporâneo é instigado a um diálogo permanente que o confronta com as heranças, a tradição e a reinvenção. Vem sendo cada vez mais sentida e percebida uma modificação nos legados masculinos, referências de identificação e reconhecimento do que servia, até então, para afirmações do tipo “macho que é macho .”, num propósito de afirmação e reconhecimento daquilo que tornava um homem “verdadeiramente homem”. A escalada da transformação do lugar das mulheres na sociedade vem, paulatinamente, afetando e desestabilizando o lugar e a posição dos homens, até então, senhores inabaláveis. O que está se tornando cada vez mais evidente é o fato de que, pela via da interrogação das mulheres sobre a construção social do gênero feminino naquilo que ele carrega de diferença moralmente valorizada em relação ao masculino, principalmente dentro de uma relação hierarquicamente construída, o gênero masculino também paga um preço. Ou seja, o gênero masculino, por se construir dentro de um contexto histórico, social e cultural, também traz as marcas de uma construção que se fez às custas de desvalorizações, valores assimétricos, poderes sustentados em diferentes versões que chegavam ao mesmo fim: justificar e legitimar a superioridade masculina. Superioridade do masculino não apenas em relação às mulheres, mas em relação a outros masculinos, desde que estes outros se tornassem súditos.

## **Identidade existencial na terceira idade: mediações do estado e da universidade**

*Agostinho Both*

**Nível:** Doutorado

**Data da defesa:** outubro/1998

**Linha de Pesquisa:** Universidade: teoria e prática

**Orientadora:** Maria Estela Dal Pai Franco

**Palavras-chave:** identidade; idade; mediação; gestão social; universidade

### **RESUMO:**

A presente tese trata das categorias de desenvolvimento da identidade existencial na terceira idade e das categorias mediadoras do Estado e da universidade. Investiga a possibilidade de se constituir a gestão social de uma identidade humana auto-expressiva na velhice por meio de estudos teóricos com autores e de análise de proferimentos de velhos e de profissionais envolvidos com as questões gerontológicas. A tese pretende enriquecer o conhecimento sobre a identidade existencial da terceira idade através das categorias da sabedoria, intimidade e sentido na vida e sobre as mediações sociais e culturais através das categorias do Estado e da universidade. Pretende ainda compreender as implicações das instituições na construção de estratégias eficazes para a produção da expressividade humana na terceira idade. Como desdobramento o trabalho visa suscitar novas parcerias para o encaminhamento cultural e social das questões que envolvem a gestão da longevidade, despertando uma visibilidade renovada do envelhecimento e da velhice através das conclusões e das proposições que apontem para expressivas representações sobre a periodização da velhice. A investigação justifica-se pelo fato de haver uma significativa mudança no perfil demográfico mundial. A diferença entre a base e o vértice da pirâmide populacional está diminuindo, o que significa que teremos para breve aproximadamente um quarto da população com mais de sessenta anos. Surge um novo acontecimento populacional e pessoal que solicita a mudança de convenções para a construção de categorias da identidade e de mediações do Estado e da universidade pelas quais os mais velhos possam encaminhar o sentido na vida e assim resolver sua crise existencial, e a sociedade ter como aperfeiçoar a justiça a eles devida. A tese pretende chegar a algumas definições mais claras sobre as representações sobre a identidade que se altera com o advento da velhice e sobre as tarefas do Estado e da universidade diante desta questão. De modo especial busca-se produzir conhecimentos e atitudes que venham contribuir para a gestão solidária das idades, verificando-se as mediações do Estado, da universidade e das parcerias sociais necessárias para a construção dos meios de desenvolvimento da vida em toda sua extensão. A investigação desenvolve-se em três etapas distintas e relacionadas. Na etapa I, são analisadas as concepções da identidade existencial na terceira idade com base em diversos autores o que permite selecionar as categorias referentes da sabedoria, intimidade e sentido na vida e as categorias referentes do Estado e da universidade na perspectiva de um discurso advocatório. Compreende a fundamentação teórica relativa à identidade existencial da terceira idade da vida adulta e às responsabilidades do Estado e da universidade nas ações e esclarecimentos a respeito da longevidade e sua implicações culturais e sociais. Na etapa II, são analisados os proferimentos de idosos e de gerontólogos para a construção de categorias substanciais, aprofundando-se e contextualizando-se as categorias referentes da identidade no envelhecimento (sabedoria, intimidade e sentido na vida) e das mediações do Estado e

da universidade. Na etapa III, são explicitadas as definições conclusivas do estudo e seu desdobramento em posições com vistas a gestão social do envelhecimento e da velhice. A investigação se desenvolve à luz da teoria da ação comunicativa. Ela se ancora numa metodologia dialógica e qualitativa e na análise dos documentos produzidos por velhos e por profissionais da área de gerontologia. Na análise de documentos, faz-se uso de categorias referentes, selecionadas com base nas observações do autor e nas leituras de pensadores envolvidos na questão do desenvolvimento. Faz-se também uso de categorias conceituais inspirada à luz da teoria comunicativa e de categorias substanciais construídas no processo de análise dos proferimentos dos mais velhos para desvelamento da sua identidade a partir da sabedoria, intimidade e sentido na vida e dos proferimentos dos profissionais de gerontologia para o desvelamento das mediações do Estado e da universidade. Os proferimentos dos mais velhos, para a revelação da identidade, e de profissionais, para a revelação do Estado e da universidade, são considerados suficientes para designar significados uma vez que consistentes e representativos de um contexto sociohistórico. Resumidamente pode-se dizer que a metodologia da investigação sobre a identidade existencial na terceira idade e sobre as mediações do Estado e da universidade abarca fontes diversas, faz uso de categorias referentes, conceituais e substanciais e de procedimentos de análise de conteúdo. As fontes são constituídas de textos de autores, de texto legal, de textos de idosos e de profissionais. As categorias referentes são constituídas pela sabedoria, intimidade e sentido na vida, para revelação da identidade existencial, e pelo Estado e a universidade, para revelação das mediações. As categorias conceituais que iluminam o olhar da investigação ancoraram-se em princípios da teoria da ação comunicativa. As categorias substanciais, foram reveladas no processo da investigação sob os contornos das categorias referentes já mencionadas. Os resultados demonstram que existe a possibilidade de um potencial de desenvolvimento real expresso na sabedoria, intimidade e sentido na vida. Pela análise dos proferimentos dos idosos foram construídas categorias substanciais, delineando-se novas perspectivas para o desenvolvimento. A sabedoria contribui para com o desenvolvimento enquanto se manifesta em diferentes graus pela individualidade do entendimento, por sua operacionalidade e pela manifestação da maturidade. O desenvolvimento manifesta-se pela intimidade ao se revelar em encantamento, em densidade afetiva e em valorização da vida. O desenvolvimento, pelo sentido na vida, é consubstanciado significativamente pela fé, pelas mediações institucionais ao mesmo tempo que o sentido na vida regula o potencial de desenvolvimento e a auto-realização. Demonstram ainda os resultados da análise dos proferimentos que a solidariedade dos mais velhos e suas aprendizagens no ciclo de vida anterior são categorias que consubstanciam tanto a sabedoria como a intimidade e o sentido na vida e, por conseqüência, o desenvolvimento na terceira idade. A análise revelou, finalmente, a categoria substancial dos protestos pelos quais são reveladas as suas necessidades e pelos quais são recomendados que se iniciem os projetos de uma política social. Os resultados sobre as mediações do Estado e da universidade revelam, nesta investigação, que o centro de toda atenção deve centrar-se no mundo-da-vida dos mais velhos. Isso significa que o Estado deve aprimorar a sensibilidade em relação ao bem-estar social e afastar-se ainda mais dos costumes de uma legislação e administração centralizadoras. Significa também que a universidade, para ser responsável em relação às demandas do envelhecimento e da velhice, deve se tornar crítica face aos preconceitos diante de um período que solicita esclarecimentos e visibilidade expressiva. Ambos os espaços sociais, Estado e universidade, possuem a responsabilidade de novos discursos com vistas a uma releitura cultural e um conjunto de medidas legais e incentivadoras para a gestão social do envelhecimento e da velhice.

## **Quando os sujeitos expressam suas vozes: trabalhando o currículo a partir de suas ausências**

*Carmen Isabel Gatto*

**Nível:** Mestrado

**Mês da defesa:** outubro/1998

**Linha de pesquisa:** O Sujeito da Educação: conhecimento, linguagem, contextos

**Orientadora:** Maria Helena Degani Veit

**Palavras-chave:** pesquisa-ação; ensino supletivo; prática pedagógica; currículo

### **RESUMO:**

Este estudo analisa as relações entre discursos escolares e não-escolares, espaços e sujeitos, que ocorreram no contexto escolar, a partir de uma pesquisa-ação com um grupo de professores. Esta investigação buscou incluir temáticas e atividades relacionadas às experiências dos alunos de um Curso de Suplência de I<sup>o</sup> Grau de uma escola pública. As temáticas focalizaram questões ausentes do discurso pedagógico oficial como a questão do trabalho, a da sexualidade e a da cultura. Os pressupostos da teoria curricular crítica subsidiaram a realização da pesquisa-ação e a teoria do sociólogo Basil Bernstein foi utilizada para a análise das mudanças ocorridas neste contexto. Esta pesquisa analisa, também a voz do conjunto dos professores resistindo à voz.

## **Educação de surdos e currículo: um campo de lutas e conflitos**

*Márcia Lise Lunardi*

**Nível:** Mestrado

**Data da defesa:** outubro/1998

**Linha de Pesquisa:** processos de exclusão e participação em educação especial

**Orientador:** Carlos Bernardo Skliar

**Palavras-chave:** educação especial; surdos; currículo; relações; poder

### **RESUMO:**

Esta dissertação apresenta algumas reflexões referentes ao olhar dos professores surdos sobre o currículo da escola de surdos. O currículo neste estudo é visto como um campo de lutas e conflitos que influenciam as práticas educativas; para tanto, ele não pode ser analisado fora do contexto social e histórico. A busca de novos olhares na educação de surdos, que permitissem ir além das perspectivas tradicionais, provocou uma aproximação com outras linhas de estudo. Na tentativa de criar um entorno teórico, me apropriei da discussão da Teoria Crítica do Currículo, dos Estudos Surdos e de alguns elementos dos Estudos Culturais. Através dessas interfaces foi possível analisar os diferentes elementos que constituem o currículo na educação de surdos e suas práticas de colonização curricular. O currículo, visto como território de colonização dos surdos pelos ouvintes, provoca um processo de ouvintização, ou seja, os surdos são representados e narrados a partir do olhar legitimador do ouvinte, o que os leva a se narrarem como se fossem ouvintes. Esse discurso colonizador faz parte de um discurso hegemônico presente tanto nos currículos como nas políticas oficiais que determinam o cotidiano do trabalho docente. As leituras, as discussões, os estudos e o contato com o campo de pesquisa me propiciaram traçar e retraçar caminhos, construindo uma reflexão que permitisse compreender a situação em estudo.

## **Crônicas de uma prática reinventada: a discussão da criação/invenção imanente à prática pedagógica**

*Nara Lúcia Girotto*

**Nível:** Mestrado

**Mês da Defesa:** outubro/1998

**Linha de Pesquisa:** O Sujeito da Educação: conhecimento, linguagem e contextos

**Orientadora:** Margareth Schäffer

**Palavras-chave:** subjetividade; práticas pedagógicas; oficinas pedagógicas

### **RESUMO:**

A presente pesquisa discute a criação imanente à prática pedagógica. Perseguindo respostas para essa problemática, constatei que o espaço escolar comporta a criação/invenção na prática pedagógica docente. No entanto, a criação/invenção requer a possibilidade da experiência, pois somente essa encerra uma dimensão intransitiva, intransmissível. Desta forma, a problematização foi viabilizada através de oficinas pedagógicas para que os professores pudessem, efetivamente, vivenciar a experiência da criação/invenção.

A Genealogia, por privilegiar a experimentação em detrimento da interpretação, tornou-se o embasamento teórico-metodológico da pesquisa. A articulação teórica entre Foucault, Deleuze e Nietzsche possibilitaram que a pesquisadora transitasse no plano da inventividade em detrimento do plano reflexivo. Desta forma, a pesquisadora constrói cinco oficinas pedagógicas para trabalhar com dois grupos de professores. Nessas oficinas viabilizou-se a problematização da prática pedagógica através de exercícios práticos propostos pela pesquisadora. Para mostrar o emergente das oficinas, utilizou-se uma cartografia bidimensional. Num dos níveis, mostra a produção dos professores e, num outro nível, mostra a sua própria produção através de crônicas. A produção dos professores e da pesquisadora não são dois momentos separados e dissociados. Pelo contrário, o movimento de autoria dos professores reverbera na pesquisadora e vice-versa, exigindo que as duas produções sejam apresentadas juntas. A questão de pesquisa vai sendo respondida na medida que os professores e a pesquisadora criam/inventam outras possibilidades para a prática pedagógica. Os últimos capítulos mostram as experiências da autora e dos professores na construção de estratégias capazes de deflagrar outras possibilidades para a prática docente. A produção da autora e dos professores são apresentados para mostrar como os processos de criação podem colocar a escola em movimento, dispensando “novas propostas de ensino”. No lugar de “novas proposta de ensino” propõe-se um tempo de criação/invenção no espaço escolar. O pensamento como heterogênesse foi a via encontrada para pensar as práticas pedagógicas no prisma ético/estético, resgatando o tempo potência dos acontecimentos.

### **Abrir as palavras: porque a escrita pode rir também**

*Eliane Ribeiro Pardo*

**Nível:** Doutorado

**Data da defesa:** novembro/1998

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

**Orientadora:** Marisa Faermann Eizirik

**Palavras-chave:** escrita; alunos-escritores; experiência

## RESUMO:

(...) *O problema desta pesquisa está centrado na possibilidade de, ao tomar a experiência da escrita acadêmica como um dispositivo, pensar modos de subjetivação que daí emergem, ou seja, como os alunos-escritores nos pós-graduações em educação se produzem nos processos de escrita de seus trabalhos. A pergunta que articula toda a caminhada pode ser enunciada da seguinte forma: é possível pensar uma escrita do próprio?*

Problematizar a escrita dos alunos-escritores enquanto uma experiência de si, enquanto uma prática da qual emerge um sujeito desterritorializado e reconfigurado, ilustrando em seus movimentos as condições de possibilidades e as singularidades contigentes que perpassam e fundam a produção do conhecimento no âmbito das pós-graduações em educação, constitui a linha mestra que dá forma a este tecido textual. Para costurar essa possibilidade, a tese parte do processo de experimentação de sua própria escrita. Assim, as dúvidas e resistências, as descobertas e dispersões, os medos e os riscos, as curiosidades investigativas da escrita e do pensamento sobre o tema constroem o enredo da primeira parte do estudo. Posteriormente, a escrita alia a trajetória inicial, pautada prioritariamente pela leitura dos autores escolhidos e pelas perguntas que foram mapeando o campo da pesquisa, algumas singularidades que marcaram percursos de alunos que, naquele momento, ocupavam um lugar similar a este. Os depoimentos foram apanhados em diferentes programas de mestrado em educação, e os alunos, escolhidos pela sua disposição para falarem de seus processos de escrita. Eles manifestaram claramente o desejo de conversar sobre seus dilemas, bem como sobre suas expectativas com a escrita de seus trabalhos. Foram trabalhados, neste texto, alguns fragmentos dos depoimentos desses alunos, que já haviam defendido suas propostas e/ou projetos e estavam escrevendo suas dissertações. O contato direto com as falas destes alunos-escritores trouxe à superfície algumas minúcias e detalhes disciplinares e sutis das amarras institucionais e dos códigos que legitimam e produzem os alunos-mestrandos e os modelos de escritas acadêmicas. Os discursos dos alunos depoentes mostraram também o espaço da pós-graduação como um local ambíguo, minado por lutas, embates e linhas de fugas. Assim, estratégias múltiplas são acessadas pelos alunos visando percorrer, ou desviar, os códigos de “normatização” e as tramas dos jogos de saber/poder regulamentados, produzidos no interior dos espaços institucionais. Assim, é dos embates e conflitos vividos por alguns alunos, em seus processos de escrita das dissertações e de algumas produções daí advindas, que trata esta tese. Ela parte, portanto, dos corredores institucionais, tentando extrapolá-los na medida em que visa adentrar a complexa rede invisível que trama os fios de uma subjetividade em construção. A segunda parte da tese é, por si só, o que se poderia definir como o resultado de algumas das questões instigadoras da pesquisa, investigadas teoricamente na primeira parte do trabalho. Num esforço para libertar-se do meramente discursivo, a escrita, a partir daí, experimenta novas possibilidades de forma, portadoras de um componente ético e estético. Assim, lança-se o sujeito desta tese na experiência de uma escrita de si, disperso entre aqueles que foram os seus principais interlocutores na caminhada: autores, alguns alunos e professores, as aulas, os seminários, os cursos, as orientações. Foram construídos, dentro dessa perspectiva, sete contos e três exercícios de escrita, todos eles compostos pelo tensionamento das condições de possibilidade do tempo e do espaço — normativo e ético — que impulsiona os alunos-escritores dos programas de pós-graduação em educação. *A experiência da escrita é então perspectivada enquanto prova, perigo, travessia, fronteira híbrida, margem, e é só dessa maneira que o sujeito e sua vontade de verdade — aqui manifestado na procura da forma — pode desaparecer e dar lugar ao SI, construção do pensamento como obra de arte”.*

## **Aprender e ensinar Língua Portuguesa (ou para reatar a sintaxe do rio)**

*Maria Luiza Moreira Coelho*

**Nível:** Mestrado

**Mês da Defesa:** novembro/1998

**Linha de Pesquisa:** O Sujeito da Educação: conhecimento, linguagem e contextos

**Orientadora:** Marisa Faermann Eizirik

**Palavras-chave:** aprendizagem; língua materna; ensino falante nativo; construtivismo

### **RESUMO:**

Esta dissertação teve como objetivo estudar as razões pelas quais o ensino de Língua Portuguesa para falantes nativos, em contexto escolar, continua produzindo resultados tão desanimadores apesar da expansão dos conhecimentos em áreas como a lingüística, a sociolingüística e a psicolingüística, entre outras. Utilizando aportes da filosofia da linguagem (mormente de Ludwig Wittgenstein), constatei que é preciso especificar a função do professor de língua portuguesa, dada a natureza particular do saber com que ele trabalha a língua materna; temos de distinguir a natureza dos preconceitos sobre aprendizagem e sobre língua materna que influenciam nossas práticas (tradicionalmente, apenas os preconceitos ideológicos são levados em consideração; os de natureza filosófica tem sido desconsiderados até agora), precisamos analisar os usos que fazemos de certas palavras (como aprender, ensinar e língua materna) quando falamos sobre nossos problemas, com o ensino e o aprendizado de língua portuguesa (na perspectiva das análises procedidas pela filosofia da linguagem) para poder desmascarar esses preconceitos que determinam formas diferentes de subjetivação pela escrita da língua materna.

## **O Moral da História: como se fabrica um cidadão**

*Nilton Mullet Pereira*

**Nível:** Mestrado

**Mês da Defesa:** novembro/1998

**Linha de Pesquisa:** Estudos Culturais em Educação

**Orientador:** Tomaz Tadeu da Silva

**Palavras-chave:** ensino; história; discurso; sujeito; marxismo

### **RESUMO:**

Esta dissertação trata da vida e da morte. Uma vida fabricada nas malhas do discurso; uma vida cantada pelos acordes invisíveis do verbo; uma vida criada pelo olhar e pela palavra; enfim, uma vida que ao espelho se mostra e desvenda sua própria sujeição. Este trabalho se ocupa, pois, do discurso — do discurso marxista no ensino de história; estuda as estratégias teóricas desse discurso como dispositivos de produção do sujeito-cidadão na escola. Tanto as declarações sobre a história, elaboradas sob os auspícios do marxismo, quanto a idéia de que o ensino de história é um dos espaços onde se desvelará a essência cidadã dos homens assumiram centralidade no interior da disciplina de História, justificando um estudo das diversas estratégias teóricas através das quais o discurso fabrica a alma do indivíduo. Para realizar esta análise me utilizei da perspectiva teórica foucaultiana, assumindo, como ferramentas analíticas, as noções de discurso, poder e sujeito que Foucault deixou, suavemente, escapar ao longo de sua escritura. Essas no-

ções foram utilizadas como perspectiva de leitura dos enunciados do discurso marxista, encontrados em publicações didáticas de história para o primeiro e segundo graus. Poesia e ciência se misturam, nesta dissertação, para dar forma à análise de um objeto teórico que tem servido de instrumento para a elaboração de asserções de verdade acerca da história e para a constituição da subjetividade dos estudantes.

## **Desvelando sentidos: uma abordagem logoterapêutica no cuidado ao adulto crítico na perspectiva de Viktor**

*Sara Tereza Closs Seyboth*

**Nível:** Mestrado

**Mês da Defesa:** novembro/1998

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

**Orientador:** Hugo Otto Beyer

**Palavras-chave:** logoterapia; psicologia; clínica; adulto; valor; história oral; CTI; enfermagem; formação; Viktor Frankl

### **RESUMO:**

Face à especificidade do trabalho, que busca desvelar os sentidos da vida dos sujeitos que habitam um Centro de Terapia Intensiva (CTI), elegi a categoria Logoterapêutica como categoria conceitual ou referente de análise desta realidade. Também julguei necessário elaborar considerações de natureza histórica e conceitual sobre o CTI já que este constitui o campo básico de investigação, articulado à história oral do nascimento das CTIs em nossa realidade e à formação do enfermeiro. Foram feitas entrevistas com 14 sujeitos, escolhidos aleatoriamente dentro do universo de integrantes que constitui o campo investigado: pacientes, familiares e integrantes da equipe de saúde. O período de coleta de informações se deu entre os meses de março e abril de 1998, perfazendo 60 dias, num total de 50 horas entre observações participativas e entrevistas semi-estruturadas. O local investigado constitui-se em um CTI de um hospital-escola da cidade de Porto Alegre. A análise dos dados obtidos se dá a partir das falas dos sujeitos entrevistados e são interpretadas à luz do referencial teórico, tendo a Logoterapia de Viktor Frankl como categoria axiológica, na qual os valores estão significativamente vinculados ao sentido da vida.

## **O leitor e a tecitura da trama dos sentidos: um estudo de caso**

*Carime Rossi Elias*

**Nível:** Mestrado

**Data da defesa:** dezembro/1998

**Linha de Pesquisa:** O Sujeito da Educação: conhecimento, linguagem, contextos

**Orientadora:** Margarete Axt

**Palavras-chave:** leitura; interpretação; discurso; cognição; séries iniciais



**RESUMO:**

O estudo se propõe a refletir sobre o processo de instauração (produção de sentidos na leitura a partir dos referenciais teóricos da Análise de Discurso de Pêcheux e da Teoria Psicogenética de Piaget. Consiste em um estudo de caso no qual procurou-se acompanhar hipoteticamente os funcionamentos cognitivo e discursivo do leitor em suas relações com o texto. Ambas as perspectivas trouxeram indícios que apontam para uma impossibilidade de reconhecimento/ identificação entre a teia interpretativa instaurada pelo leitor e os efeitos de sentido produzidos pelo texto corroborando a hipótese de que a leitura consiste em um complexo processo de significação que permite várias possibilidades de interpretação desde as séries iniciais do Ensino Fundamental.

**Epistemologia genética e prática psicopedagógica na escola:  
difusão da teoria e os expurgos da razão**

*Maria Luiza R. Becker*

**Nível:** Doutorado

**Mês da Defesa:** dezembro/1998

**Linha de Pesquisa:** O Sujeito da Educação: conhecimento, linguagem e contextos

**Orientador:** Fernando Becker

**Palavras-chave:** epistemologia genética; escola; aprendizagem

**RESUMO:**

O objetivo desta tese é identificar a contribuição da Epistemologia Genética numa prática de psicopedagogia na escola, desenvolvida na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, no período de 1989-1993. Busca-se o tratamento à questão da aprendizagem e da construção do conhecimento, considerando as relações entre a diversidade de abordagens da psicologia contemporânea e a educação. Esta diversidade convoca os profissionais a buscarem uma unificação que oscila do ecletismo ao dogmatismo. A investigação se fundamenta em matrizes do pensamento psicológico e em estudos sobre a difusão das teorias e destaca a difusão das idéias de Piaget no sul do Brasil. Trata-se de um estudo qualitativo, de natureza descritiva, baseado em análise de conteúdo de documentos, publicações e entrevistas. Os resultados obtidos mostram que a prática se desenvolveu numa proposta eclética na qual se sobressai a matriz romântica e a oposição ao cientificismo. A psicopedagogia é colocada como alternativa para superar a abordagem medicalizada da aprendizagem escolar e para promover a reintegração de crianças 'ditas' com dificuldades de aprendizagem, em classes regulares de alfabetização, orientadas pela didática construtivista, formulada pelo GEEMPA e por Esther Grossi. O marco teórico do trabalho é definido como construtivista, psicanalítico e 'transversalizado' por concepções sócio-antropológicas. Seu desenvolvimento evidencia que a contribuição de Piaget integra os pressupostos, via difusão protagonizada principalmente por Sara Pain, e se apaga gradualmente pela sobreposição da psicanálise. Reedita-se uma ruptura tradicional entre aspectos emocionais e racionais nas práticas de psicologia na educação.