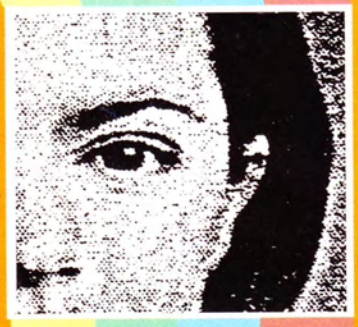
ISSN 0100-3143

EDUCAÇÃO & REALIDADE

v.22 n.1



A EDUCAÇÃO E O PROBLEMA DO CONHECIMENTO

JAN/JUN 1997

Educação & Realidade

v.22, n.1, jan/jun 1997

Educação & Realidade é uma publicação semestral da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Editora

Rosa Maria Bueno Fischer

Comissão Editoral 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 Bondía (Espanha), Lucíola Licínio C. Paixão Santos, Maria Alice Nogueira, Mariano Narodowski (Argentina), Mário Osório Marques, Victor Vincent Valla.

Consultores *ad hoc*

Beatriz Daudt Fischer, Fernando Becker, Laetus Veit

Bibliotecária Responsável

Maria Amazília P. M. Ferlini

Secretária

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

Revisão

Tânia C. Serafini, Luiz Fernando R. Laitano 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 1997 (02 números)	R$ 20,00
Assinatura para 1997 e 1998 (04 números)	R$ 40,00
Número Avulso	R$ 10,00
Para o exterior, Via aérea	
Assinatura para 1997 (02 números)	US$ 30,00
Assinatura para 1997 e 1998 (04 números)	US$ 60,00

JAN/JUN 1997

A EDUCAÇÃO E O PROBLEMA DO CONHECIMENTO

v.22 n.1

Educação & Realidade Porto Alegre v.22 n.1 p.5-240 jan./jun. 1997.

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
Boletin de Resumenes Analíticos/Bulletin of Analytical Abstracts/ Bulletin de Resumes Analytiques. CRESAL/UNESCO, Caracas.
Clas-Citas Latinoamericanas en Sociologia, Economia Y Humanidades. CICH/ UNAM, México.
IRESIE - 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: (051) 316 3268
Fax: (051) 316 3985
http://orion.ufrgs.br/faced/edu_rea.htm
e-mail: educreal@edu.ufrgs.br

EDUCAÇÃO & REALIDADE

v.22 n.1

CONTENTS SUMÁRIO

Editorial 5 Editorial

TEMA EM DESTAQUE

Education and the question of knowledge

A educação e o problema do conhecimento

Philosophy and modernity: rationality, imagination and ethics 13 Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética
José Américo Pessanha **José Américo Pessanha**

Saber e Educação 33 Saber y Educación
Jorge Larrosa **Jorge Larrosa**

Pedagogical practice and knowledge-subjectivity interrelations 57 Prática pedagogógica pensada na indissociabilidade conhecimento-subjetividade
Margarete Axt **Margarete Axt**
Cleci Maraschin **Cleci Maraschin**

The metaphysics of subjectivity in education: the difficulties of disengagiment 81 Metafísica da subjetividade na educação: as dificuldades do desvencilhamento
Nadja Hermann Prestes **Nadja Hermann Prestes**

School knowledge: cultural selection processes an didatic mediation 95 Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e mediação
Alice R. Cassimiro Lopes **Alice R. Cassimiro Lopes**

Teaching partition and subjects interrelationship: estabilishing differences and concepts 113 Fragmentação e interdisciplinaridade no ensino: estabelecendo distinções, delimitando conceitos
Elcio Oliveira da Silva **Elcio Oliveira da Silva**

ENTREVISTA

José Antonio Castorina 127 **José Antonio Castorina**

TEMAS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO

Is Health Education good for you ? Re-thinking Health Education through of bio-power **Denise Gastaldo** 147 É a Educação em Saúde "saudável" ? Repensando a Educação em Saúde através do conceito de bio-poder **Denise Gastaldo**

Dispositivos da Escola Moderna: o caderno de aula na história da educação argentina **Silvina Gvirtz** 169 Dispositivos de la Escuela Moderna: el cuaderno de clase en la historia de la educación argentina **Silvina Gvirtz**

Social representations of street children **Alda Judith Alves-Mazzotti** 183 Representações sociais de meninos de rua **Alda Judith Alves-Mazzotti**

The role of Education: from natural rigth to instruction **Lílian do Valle** 209 O papel da educação: do direito natural ao direito à instrução **Lílian do Valle**

RESENHAS CRÍTICAS

Gender and education: construction, debate and polemics **Nara Bernardes** 225 Gênero e educação: construção, debate e polêmica **Nara Bernardes**

Conservatism and counter-hegemony in curriculum policies **Antonio Flavio Barbosa Moreira** **Alice Ribeiro Cassimiro Lopes** 233 Conservadorismo e contra-hegemonia em políticas de currículo **Antonio Flavio Barbosa Moreira** **Alice Ribeiro Casimiro Lopes**

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.

EDUCAÇÃO & REALIDADE
22(1):5-10
jan./jun. 1997

EDITORIAL

Este número de *Educação & Realidade* é o primeiro feito sob a responsabilidade da nova Editoria — editora e Comissão Editorial Executiva —, que assumiu no final de 1997, com o compromisso de continuar o trabalho que, construído ao longo de mais de 20 anos, vem colocando esta publicação entre as mais bem conceituadas academicamente na área da educação. Nosso propósito é manter e aperfeiçoar a qualidade já consolidada, ao mesmo tempo que ampliar o espectro de temas e abordagens empíricas e teóricas da questão educacional a serem contemplados na seleção dos artigos, entrevistas e resenhas.

Para marcar esta passagem, o Tema em Destaque convida seus leitores e leitoras a um debate fundamental: como pensar hoje a educação em relação ao problema do conhecimento? Num tempo em que em todos os campos do saber, especialmente na área das Ciências Humanas, nos despedimos das grandes narrativas que nos constituíram por longo período, somos cada vez mais fortemente convidados — com Bourdieu, Foucault, Canguilhem, Bachelard e Morin, entre tantos outros — a investigar a complexidade do real, do conhecimento, do próprio pensamento. Trata-se não de simplesmente "complicar" mas de, atendendo a uma exigência crucial, política e social de nosso tempo, buscar novas maneiras de compreender a relação entre o todo e as partes, de lidar com a absoluta dificuldade de as palavras apanharem "o inconcebível e o silêncio", como diz Morin, de aceitar a própria dificuldade de pensar, porque "o pensamento é um combate com e contra a lógica". É preciso ver não apenas aquilo que nos determina, a nós e aos outros, às coisas, aos fatos sociais, mas também as falhas desse processo, aquilo que desvia do previsível, as zonas de turbulência, as bifurcações, os outros espaços da cultura, talvez menos claros, impuros, mas onde algo novo pode estar sendo gerado, porque "a vida alimenta-se das impurezas, ou melhor, a realidade e o desenvolvimento da ciência, da lógica, do pensamento têm necessidade destas impurezas"[1].

[1]As citações feitas neste parágrafo estão em MORIN, Edgar. *O problema epistemológico da complexidade.* Lisboa: Europa-América, s.d: Problemas de uma epistemologia complexa, p. 13-34.

É com imenso orgulho que, para abrir nosso Tema em Destaque, publicamos o texto "Filosofia e Modernidade: racionalidade, imaginação e ética", do filósofo e professor José Américo Pessanha, gentilmente cedido pela ANPEd — Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Esse texto corresponde à conferência feita por Pessanha na abertura da 15ª Reunião Anual, em Caxambu (MG), em 1993, e foi publicado nos Cadernos da ANPEd (nº 4, 1994), alguns meses após a morte desse grande pensador brasileiro. A reflexão de José Américo Pessanha nos coloca, especialmente a nós, educadores, diante da urgente necessidade não só de compreender a enorme força do mito da clareza e da luminosidade das idéias — sobre o qual se constituiu a modernidade e que ainda nos constitui, especialmente quando nos embevecemos com as possibilidades quase sem limite das novas tecnologias de informação e de comunicação, atuantes em todos os campos da vida humana —, mas igualmente de nos perguntarmos sobre o exercício de novas formas de racionalidade, aquelas que apontam para o provável e o provisório, talvez uma "racionalidade mais humanizada", como ele diz. Partindo de um conto de Clarice Lispector, Pessanha faz uma viagem poética às raízes e aos desdobramentos históricos do Iluminismo, para propor que continuemos fazendo ciência, mas sob outras bases, para além da razão analítica da prova coagente, para além da opção exclusiva pelo modelo matemático. Isso, segundo o autor, significa falar não de uma única razão, mas de razões; significa pensar duplamente, amplificadamente a racionalidade, sem no entanto cair no relativismo do "tanto faz". Significa transitar pelo campo do relacional, das disputas, das hipóteses em confronto. Significa contemplar a pluralidade da razão, o pensamento ambíguo e equívoco, imaginando um modo criativo de usar também as "idéias obscuras" que constituem o cotidiano dos sujeitos e das culturas, ao mesmo tempo combatendo os irracionalismos que, neste final-de-século, pautam as novas e inúmeras formas de violência e de exclusão social.

No ensaio "Saber y Educación", o professor espanhol Jorge Larrosa — colaborador de *Educação & Realidade*, não só como autor de artigos e entrevistado, mas também como membro do Conselho Editorial — pergunta-se sobre o sentido do saber, em nossos dias, numa cuidadosa análise sobre a relação da educação com o saber. Para Larrosa, mais do que transmitir conhecimentos, educar significa questionar o saber, exercitar a disciplina diante das regras dos saberes que se nos impõem, particularmente aqueles que vêm atrelados à satisfação das necessidades do mercado e que concorrem para o empobrecimento geral do sentido da vida. O leitor encontrará nas páginas desse ensaio uma reflexão que, seguindo a perspectiva do artigo de Pessanha, propõe um trabalho pedagógico de discriminação quanto ao valor das verdades que hoje nos subjetivam: quais as verdades que nos impulsionam à liberdade, quais as que remetem à submissão, quais as que são predominantemente úteis e aproveitáveis? Como ultrapassar a separação entre as disciplinas do conhecimento e as outras

linguagens, como a da poesia e da literatura; entre o objetivo e o subjetivo, o real e o imaginário, entre o verdadeiro e o fictício, o exterior e o interior? Propondo uma problematização filosófica da educação, Larrosa nos convida a distinguir o que chama de "pedagogia instituída" (a seleção dos conhecimentos legítimos, feita a partir do ponto de vista de lei e da ordem; as operações de controle e tutela dos discursos, das pessoas e de suas relações) daquela "paixão inquieta de educar", o desassossego pedagógico cujas origens encontramos em Platão: a busca de um *logos* que constantemente resiste a fixar-se como norma e que esconjura toda afirmação transformada em receita metodológica; enfim, a afirmação do gosto aventureiro pela errância. Essa, segundo o autor, é a proposta fundamental, porque o que a educação transmite é sobretudo uma relação com o saber.

Margarete Axt e Cleci Maraschin, em "Prática pedagógica pensada na indissociabilidade conhecimento—subjetividade", ao relatarem o processo vivido num curso de educação à distância com professores da Costa Rica, feito pelo Laboratório de Estudos Cognitivos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, questionam o lugar de onde quase sempre fala o professor: o lugar de observador, de alguém que se coloca do lado de fora do processo experimentado em sala de aula. Preocupadas com a formação docente, as autoras mergulham na observação do trabalho dos professores e professoras, feita por eles mesmos, e polemizam sobre o estatuto do conhecimento na escola, propondo que conhecimento e subjetividade não se separam e que, no espaço escolar, há que se buscar uma coerência interna entre o sistema conceitual explicativo e o sistema de ações pedagógicas, o que envolve sempre uma tomada de posição frente à realidade.

Qual o alcance da razão para orientar a vida humana e produzir um conjunto de significados comuns? — pergunta-se Nadja Prestes em "Metafísica da subjetividade na educação: as dificuldades do desvencilhamento". Nadja faz uma recuperação histórica da relação entre os conceitos de metafísica e de sujeito, bem como das idéias de verdade e certeza — fundamentais para se compreender o problema do conhecimento —, e mostra a dificuldade do pensamento educacional em enfrentar a evidência da queda da metafísica, bem como a impossibilidade concreta de continuarmos pretendendo formar, nas práticas pedagógicas escolares, um sujeito racional autônomo, plenamente soberano. Ou seja: outros espaços de legitimação precisam urgentemente ser reconhecidos e investigados.

Alice Ribeiro Casimiro Lopes, no artigo "Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e mediação", traz para o debate os processos de seleção cultural e de mediação didática que ocorrem na escola, na busca de compreensão dos aspectos construtivos do conhecimento escolar. Questionando a homologia entre cultura dominante e cultura erudita, colocadas em oposição à cultura popular, a autora redefine a relação entre a cultura dominante e o conhecimento

científico no espaço da escola. Citando Popkewitz e Raymond Williams, ela mostra a dificuldade de separar um tipo de cultura do outro, e questiona as polarizações segundo as quais, por exemplo, toda cultura "do povo" seria intrinsecamente "boa" ou "libertadora", e toda cultura dominante, intrinsecamente repressiva. Alice Lopes, ao analisar vários aspectos da cultura escolar, mostra o que caracteriza o processo de reconstrução dos saberes eruditos e científicos nesse espaço (a des-historicização dos saberes, por exemplo), ressaltando a necessidade de analisarmos as políticas educacionais do País como políticas públicas de cultura, em seu sentido mais amplo, e de rompermos com o autoritarismo dos saberes dominantes.

Fechando o conjunto de artigos do Tema em Destaque, Elcio Oliveira da Silva, autor de "Fragmentação e interdisciplinaridade no ensino: estabelecendo distinções, delimitando conceitos", defende que o sistema de conhecimentos da disciplina curricular se estrutura como uma síntese entre os saberes de um determinado "conteúdo" e os modos de tratar esse mesmo conteúdo, sendo, portanto, constituído multidisciplinarmente. Fundamentando-se em Bachelard, Elcio afirma que todo conhecimento é polêmico no momento em que se constitui, porque chega para destruir o que é dado e é dessa forma que realiza suas construções. Considerando o caso específico do objeto pedagógico de conhecimento, propõe-se nesse texto uma epistemologia da retificação, do confronto entre saber científico e senso comum, e entre os saberes de alunos e professores, bem como da dialética entre disciplina e interdisciplina.

Ainda dentro do tema destacado nesta edição, na Entrevista temos a grata oportunidade de dialogar com o professor argentino José Antonio Castorina, sobre um dos dramas centrais da prática pedagógica: o problema da transformação das "idéias prévias" — ou seja, das representações culturais e sociais vividas no cotidiano, do senso comum — em direção aos saberes "científicos" instituídos, que se espera que os alunos aprendam. Talvez a contribuição mais original de Castorina seja a afirmação (fundamentada em inúmeras e rigorosas investigações empíricas com crianças e adolescentes de escolas públicas) de que essa passagem das idéias prévias para o conhecimento objetivado envolve uma questão eminentemente epistemológica, que precisa ser pesquisada mais seriamente, já que coloca em relação no mínimo três campos principais: a história da ciência, a psicologia do conhecimento e a própria didática. Para Castorina, não basta estudar as estruturas cognitivas: é fundamental compreender o caráter específico do conhecimento social, bem como considerar os diferentes domínios desse "acontecimento" que é a transmissão do conhecimento no espaço escolar.

Na seção Temas Especiais em Educação, os dois primeiros artigos têm Michel Foucault como referência teórica principal. Em "É a Educação em Saúde 'saudável'?", o conceito de bio-poder serve para Denise Gastaldo discutir as práticas de Educação em Saúde, dentro das políticas governamentais de saúde, no Brasil, desde os anos 80. A autora discute propostas como as de "ação

participativa" e "participação comunitária", entre outras, mostrando a ambivalência das práticas de Educação em Saúde: ao mesmo tempo que promovem a auto-disciplina e conferem maior poder às populações, também constroem verdades sobre o corpo e a saúde das pessoas, estendendo um olhar clínico e vigilante sobre os grupos sociais. A pesquisadora argentina Silvina Gvirtz, por sua vez, analisa um personagem muito especial da vida na escola: o caderno. Em "Dispositivos de la escuela moderna", Silvina faz uma síntese da análise de mais de 700 cadernos de alunos da escola primária argentina, de 1930 a 1980. Sua hipótese é que o caderno funcionaria como um "dispositivo escolar", na medida em que através dele podem ser descritas práticas discursivas escolares, regularidades enunciativas, saberes específicos, todos articulados entre si, e que produzem efeitos sobre os sujeitos envolvidos. O modo como se estruturam os cadernos, por exemplo, aponta para formas muito específicas de tratar do tempo (sempre um tempo produtivo), da atividade do aluno (os diversos exercícios são todos numerados) e da divisão das disciplinas (tudo remete às ações de medir, controlar e vigiar).

Os dois últimos artigos dessa seção, aparentemente distantes um do outro, podem e devem ser relacionados. Enquanto Alda Judith Alves-Mazzotti faz uma análise extremamente interessante sobre "Representações sociais de meninos de rua" — mostrando o modo como se constroem as representações sociais a respeito de um grupo excluído do espaço escolar e identificado ou como vítima ou como ameaça à sociedade —, Lílian do Valle nos oferece uma análise histórica sobre o direito à educação, questionando o ideal de Estado que ainda hoje está na base desse discurso. Para a autora, se as explicações iluministas e marxistas já não servem para legitimar nossas reivindicações de justiça, igualdade e educação para todos, o convite é que nos voltemos para o terreno da ética social.

Finalmente, na seção de Resenhas Críticas, Nara Bernardes comenta o livro de Guacira Lopes Louro, *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva estruturalista*, sublinhando não só o caráter pluralista e polêmico do texto, no que se refere à construção teórica, epistemológica e política em questão, mas também, em virtude dos temas e dos autores tratados, a abertura que ele representa para aqueles e aquelas que se propõem a aprofundar a questão do gênero nas diversas áreas do conhecimento. Antônio Flavio Moreira e Alice Lopes, por sua vez, fazem uma cuidadosa incursão no livro do norte-americano Michael Apple, *Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora*, destacando a coerência argumentativa desse que é hoje um dos maiores teóricos do currículo, na apresentação da rigorosa análise das políticas de conhecimento oficial — as quais, segundo Apple, se organizam a partir de estruturas de dominação que subjetivam os sujeitos sociais e por eles são igualmente instituídas.

Abrimos e fechamos esta edição, portanto, tratando do tema fundamental do conhecimento no campo da educação. A expectativa é que as diferentes abor-

dagens do problema, além dos demais temas aqui discutidos, possam suscitar novas questões aos leitores e leitoras, estudiosos e pesquisadores, atentos a um mundo e a um tempo que nos exige, além do rigor teórico e da atenção à complexidade do pensamento, sobretudo imaginação para criar e atitude ética para nos indignarmos com todas as formas de injustiça e exclusão social, como nos alerta José Américo Pessanha.

Rosa Maria Bueno Fischer
Editora

EDUCAÇÃO & REALIDADE
22(1):13-32
jan./jun. 1997

FILOSOFIA E MODERNIDADE: racionalidade, imaginação e ética

José Américo Pessanha

É uma tarefa difícil abordar numa breve conversa, e, dentro de uma ótica filosófica, um tema tão vasto como a nossa época. Poderíamos tomar várias linhas de análise e chegar à avaliação da situação intelectual, da situação política ou social com que hoje nos defrontamos. Diante dessa diversidade, vou privilegiar alguns itens, sem pretender esgotá-los e sem afirmar que essa é a melhor maneira de tratá-los. Abordarei principalmente três questões: a racionalidade, a imaginação e a ética. Como são temas de grande densidade e complexidade, vou tentar entrar nessas questões de uma maneira mais suave, mais *soft*. Para isso me aproveitarei mais uma vez da minha grande amiga, a genial escritora Clarice Lispector — embora ela não seja nada *soft*.

Clarice tem um conto que certamente muitos já leram, talvez até releram, e que é uma obra-prima da literatura e de análise psicológica dos personagens. É uma situação aguda, vivida *in extremis* por algumas pessoas, em conjunto e, de certa maneira, em conflito umas com as outras e com elas próprias. A história se chama "A legião estrangeira" e está no livro do mesmo nome. Vou ressaltar apenas um trecho, que importa para entrar na questão da racionalidade.

O conto trata de uma escritora e, da maneira como descreve essa personagem, sugere ser a própria Clarice. É uma mulher bem pouco convencional, que vive escrevendo, em casa, freqüentemente de penhoar, com a máquina que ora ela põe no colo, ora em outro lugar — como a própria Clarice fazia. Essa

escritora tem uma vizinhança bastante especial, que ela chamava de "legião estrangeira". Era uma família de morenos — pai, mãe e filha. Todos de olheiras profundas, todos de boca fina, que ela descreve usando uma imagem magnífica: "como se tivesse acabado de receber um corte". Dessa trindade morena e estranha, muito empertigada, sobressai a figura da menina, toda arrumada, toda pronta, sempre de babados e cachos. E sobressai porque é uma menina acabada, completa, plena, extremamente bem educada. É uma menina que — os opostos se atraem — se encanta com aquela vizinha um tanto quanto desleixada, e começa a freqüentar sua casa.

Toca a campainha, a escritora olha pelo olho mágico, não vê ninguém. Lá embaixo, montada nos seus cachos e babados, está a menina, Ofélia Maria dos Santos Aguiar. E a menina entra, conversa e observa, sempre com um olhar crítico, como uma espécie de miniatura de adulto. Vai acontecer muita coisa e a história vai terminar numa espécie de tragédia amorosa, belíssima.

Diz Clarice, no lugar da própria personagem:

> *A pior parte da visitação era a do silêncio. Eu erguia os olhos da máquina, e não saberia há quanto tempo Ofélia me olhava em silêncio. O que em mim pode atrair essa menina? exasperava-me eu. Uma vez, depois de longo silêncio, dissera-me tranqüila: a senhora é esquisita. E eu, atingida em cheio no rosto sem cobertura — logo no rosto que sendo o nosso avesso é coisa tão sensível — eu, atingida em cheio, pensara com raiva: pois vai ver que é esse esquisito mesmo que você procura. Ela que estava toda coberta, e tinha a mãe coberta, e pai coberto.*
> *E eu ainda preferia, pois, conselho e crítica. Já menos tolerável era seu hábito de usar a palavra portanto com que ligava as frases numa concatenação que não falhava. Dissera-me que eu comprara legumes demais na feira — portanto — não iam caber na geladeira pequena e — portanto — murchariam antes da próxima feira. Dias depois eu olhava os legumes murchos. Portanto, sim. Outra vez vira menos legumes espalhados pela mesa da cozinha, eu que disfarçadamente obedecera. Ofélia olhara, olhara. Parecia prestes a não dizer nada. Eu esperava de pé, agressiva, muda. Ofélia dissera sem nenhuma ênfase:*
> *— É pouco até a feira que vem.*
> *Os legumes acabaram pelo meio da semana. Como é que ela sabe? perguntava-me eu curiosa. "Portanto" seria a resposta talvez. Por que eu nunca, nunca sabia? Por que sabia ela de tudo? Por que era a terra tão familiar a ela, e eu sem cobertura? Portanto? Portanto.*

A história rola lindamente. O que impressiona nessa miniatura de adulto — que parece alguma coisa redonda, perfeita como uma esfera, tão bem educada, tão cheia de modos, fazendo tudo da maneira mais conveniente, tão perspicaz, tão atenta, tão sensata — é que ela usa um discurso todo concatenado, dentro de uma lógica que não deixa brechas a qualquer retrucamento, porque é a própria lógica de uma demonstração irretorquível.

Todos nós, como alunos e alguns como professores de matemática, já vivemos essa experiência de um lado ou outro da sala de aula. O teorema, aquilo que a razão atemporalizadora da matemática apresenta diante de nossos olhos seduzidos, desde o tempo dos antigos gregos, é exatamente uma cadeia de portanto-portanto-portanto. E ainda podemos usar de mais ênfase dizendo "conseqüentemente", "logo". Poderíamos até dramatizar: "inevitavelmente", "fatalmente", "queiram ou não queiram", "gostem ou não gostem", a soma dos ângulos internos de um triângulo é sempre 180 graus, para todos, judeus e palestinos, gregos e troianos. Não há como replicar, se irritar, ter vontade ou desejo de que seja diferente. É assim: uma fatalidade muito mais dura e irresistível porque clara. Não é insondável e misteriosa. Mostra-se na plenitude da sua clareza. E se demonstra por que ela é inevitavelmente assim através de uma série de passos de um silogismo matematizado — o teorema.

Esses passos nos levam a uma conclusão que simplesmente repete o ponto de partida, mas numa ligadura tão bem urdida que chego ao enésimo momento daquele encadeamento — A é igual a A, A é igual a B e C é igual a B, portanto A é igual a C, a D, a M, a N, a T, a Z — e ainda estou dizendo a mesma coisa de outra maneira. Estou dizendo que A é igual a A, é igual a si mesmo. Isso que é terrível e sedutor na matemática. É nessa tautologia, nessa evidência de que cada coisa é ela mesma, nessa mesmidade tão clara e irrecusável que reside seu fascínio e seu charme. Também é por isso que esse tipo de discurso foi e será sempre altamente sedutor. Mais ainda: é um discurso altamente coagente. Pode imperar com a força de uma autoridade e até de um autoritarismo, se transferido de seu território próprio, legítimo e adequado para outros territórios.

A menina do conto de Clarice introjetou de tal maneira uma forma de ser supostamente adulta, plena, certa, correta, reta, retíssima, evidente, clara, sensata, que todo o seu discurso, embora não seja um discurso sobre geometria, não fale de triângulos, ângulos e linhas, pretende ter a força coercitiva de uma demonstração teoremática — portanto-portanto-portanto.

O curioso, e o que hoje está causando bastante reboliço nos territórios da filosofia, sobretudo nas áreas da lógica e da epistemologia, é que esse tipo de comportamento lógico e lingüístico, essa maneira absolutamente concatenada e irretorquível de apresentar o pensamento, de comunicar alguma coisa, é algo perfeitamente datado e não abrange todo o universo do discurso e da comunicação. Quem sabe, como hoje apostam muitos autores, também não abranja todo o universo da lógica e da razão.

Nós, modernos — alguns até assanhadamente querendo ser pós-modernos —, às vezes não sabemos que somos o que somos, agimos e pensamos da maneira como agimos e pensamos, e valorizamos as coisas que valorizamos, em grande parte porque somos o resultado de uma tradição. Algo que se configurou, afirmou, sacramentou e se solidificou de tal maneira que não percebemos que é uma tradição. Pensamos que as coisas são assim porque são, e que fatalmente sempre serão da mesma maneira. E o que eu estou querendo dizer? Que

nós, modernos, quando séculos atrás optamos por esta modernidade, que de certa maneira hoje está fechando seu ciclo, também fizemos uma opção por uma certa forma de discurso. Elegemos um discurso como sendo o legítimo, o científico e o verdadeiro. Mas há outros discursos, outras maneiras também racionais de se falar da verdade.

Do ponto de vista da ciência e da filosofia, a modernidade surge através da proclamação de um novo caminho no pensar. E isso não aparece apenas num ponto mas em vários que, depois, se entretecem e se conjugam. Sem dúvida, todos já ouviram falar do grande matemático e filósofo René Descartes e muitos leram sua obra mais conhecida, *O discurso do método*. Esta obra é uma espécie de autobiografia, embora seja muito mais que isso, é também a biografia de uma geração, de um momento fundamental de ruptura da cultura. Nesse livro, o jovem Descartes conta que teve de fazer uma série de escolhas e de mudanças a partir das premissas que recebera em sua formação escolar, que ele critica aguda e violentamente. Diz, por exemplo, que de nada servia aquilo que os jesuítas lhe ensinaram no Colégio La Flèche. Por quê? Porque aquele tipo de ensino era inócuo, sem qualquer utilidade. Eram discussões e mais discussões, bla-bla-blá, lenga-lenga.

Discutia-se de uma forma bastante sofisticada a respeito de qualquer coisa. Eram disputas dialéticas marcadas por toda uma tradição medieval e por um pouco do Renascimento. Exercia-se uma perícia extraordinária no confronto de pontos de vista. Mas, pergunta Descartes, e daí? E as coisas como é que ficam? E o mundo como é que fica? Para que isso adianta? De que serve? Ele diz que isso de nada lhe valia, era um discurso vazio, verborragia. E resolve seguir outro caminho.

Vai viajar, tentar ler o livro do mundo, que é um livro onde se aprende muita coisa. Engaja-se no Exército holandês de Maurício de Nassau e, por pouco, não veio dar com os costados aqui em Pernambuco. Faz mil peripécias, mas já era atraído pela matemática. Aliás, realmente era um gênio precoce na matemática, desenvolvendo-se também no campo da física, especialmente no terreno da ótica. Em meio às suas pesquisas, nas noites dos idos de 1660, começa a ter certos sonhos que o levam a uma espécie de êxtase intelectual. São sonhos de alumbramento, de luminescência, em que toda a pesquisa matemática de alguma forma se configura e se propõe diante dele. Descartes descobre que tudo pode ser explicado através de números. Na verdade, redescobre como ocidental uma premissa que vem da Antigüidade grega, sobretudo dos pitagóricos — os primeiros grandes matemáticos teóricos da Antigüidade.

Seis séculos antes de Cristo, os pitagóricos já diziam que tudo pode ser explicado numericamente — as coisas mais sutis, mais diáfanas, mais inefáveis, mais evanescentes, mais voláteis. Tudo. Tanto a música, como o sentimento que ela desperta dentro de mim. Na música, através da extensão, do tamanho das cordas sonoras que são vibradas. Se aquele som composto por vários sons é tão

gostoso, tão harmonioso, no fim vou saber que ali há, por exemplo, uma relação de 1 para 2, de 3 para 4, etc. E um dos acordes fundamentais que podem ser numericamente expressos. Os pitagóricos já tinham percebido que toda realidade, a própria realidade astral na sua magnificência, exemplaridade, regularidade, ordem e beleza, também poderia ser explicada como uma seqüência de esferas concêntricas se desenvolvendo em torno da Terra. Em cada esfera, um astro navegava imerso no éter, criando um certo atrito e produzindo um certo som. Cada astro produziria o seu som e o conjunto dos astros — quem sabe? produziria o grande acorde perfeitíssimo, a grande harmonia cósmica, que eu não ouço e não percebo, mas que na verdade ouço sempre pois essa seria a tessitura íntima do próprio silêncio.

Os astros, o meu sentimento de emoção, o som da música que toca e me inebria, exalta, apazigua, tudo, e em todos os níveis, é número e relação numérica, jogo de extensões e de quantidade. Entender o mundo, salvar a condição humana, melhorar a pólis ou a sociedade, recuperar uma plenitude, uma paz e uma harmonia, não será matematizar-se? Será que o caminho da salvação, o *methodus* da salvação, como diziam os gregos, não passa justamente pela matematização? Não sei se vocês sabem, mas a grande força e impulso da matemática no século VI a.C. é sobretudo isso: ela surge como um caminho para a salvação do homem e da sociedade.

Ora, o nosso Descartes, vinte e tantos séculos depois, redescobre uma coisa que todos os seus contemporâneos sentiam. A Europa se ensangüentava em guerras nacionalistas, havia uma disputa terrível do pontos-de-vista políticos e religiosos, com as diferentes regiões, grupos étnicos, políticos e religiosos afirmando seu perfil nacional, sua própria língua, identidade, e até religião nacional, como nas guerras religiosas da Inglaterra. Enquanto tudo isso acontecia, a única coisa sobre a qual não se podia disputar ou duvidar era a matemática. A soma dos ângulos internos dos triângulos continuava fielmente valendo 180 graus, tanto para os católicos como para os protestantes, franceses e ingleses.

A matemática surge como uma espécie de armistício, um ponto de consenso, esperanto universal, que diz de forma definitiva aquilo que as coisas são intrinsecamente. Quando eu me afasto dessa verdade e deixo que a minha imaginação, minha vontade e meu gosto interfiram, caio outra vez no dissenso, no litígio e na desarmonia. Se quero ordem, unidade, clareza, armistício, paz, por que não fazer da matemática a linguagem mestra e disciplinadora de todas as línguas? Se eu conseguir matematizar todos os campos do conhecimento, introduzindo aquela harmonia interna que a matemática manifesta, quem sabe não consigo o consenso, a identidade de opinião, o desaparecimento da dúvida e do ceticismo?

Isso é um sonho, uma dessas grandes utopias que o ocidente se coloca e persegue periodicamente. Salvar-se enquanto pessoa, enquanto indivíduo, salvar seu grupo, sua cidade, sua família, sua coletividade. Salvar o mundo e a

sociedade através da descoberta de um caminho de pensar e dizer tão justo e perfeito que consiga eliminar as discórdias, fazer a união dos espíritos e chegar a uma espécie de consenso universal. O paraíso não é isso? A paz desejada? A introdução da harmonia desde já aqui na terra? E não se pode conseguir isso claramente, demonstrativamente, através de uma linguagem e de uma construção matemática?

Mais ou menos na mesma época, Francis Bacon, o outro inaugurador do pensamento filosófico moderno, falando a partir da Inglaterra, também faz queixas da tradição que recebe e do tipo de ensino a que é submetido. Também propõe uma revirada total. É outro a formular um novo *methodus*, um caminho para a humanidade trilhar, conhecer o mundo, dominar as coisas e fazer ciência. Bacon percebe que a lógica tradicional de tipo aristotélico não permitia a construção de armas que modificassem o mundo. Aquela lógica herdada dos gregos falava do mundo de uma forma inoperante, sem eficácia. Não tinha uma instrumentalidade fecunda que desse ao homem de ciência poder sobre a natureza, para que pudesse dominá-la, fazê-la sua serva e, assim, produzir bens para a humanidade. Era feita apenas de discursos, centrava-se em disputas verbais que certamente treinavam os espíritos, produziam vigorosos atletas intelectuais, mas não resolviam questões concretas, físicas e práticas. Bacon se propõe a enfrentar essas questões criando um novo instrumento de pensamento. Seu livro famosíssimo e um dos monumentos de abertura da modernidade chama-se justamente *Novum Organum* — é o instrumento novo que vem substituir o *Organum* aristotélico. Nessa obra, ele afirma uma coisa que nós, modernos, aprendemos e hoje estamos tentando repensar com bastante dificuldade, depois de muitos problemas e resultados negativos: a ciência e o poder coincidem. Mas para ter um poder eficaz sobre a natureza é preciso que o meu conhecer seja de um tipo operante, capaz de transformar as coisas.

Bacon percebe que os instrumentos de conhecimento disponíveis em seu tempo não têm esse poder. A lógica tradicional acaba deixando o intelecto entregue a si mesmo. Um intelecto que confia apenas nas forças da dialética e na pompa das suas disputas, mas que não dá resultados práticos, se dissolve em verbalismo, tornando-se inócuo, ineficaz. Os axiomas constituídos nessa lógica tradicional, pela pura argumentação, de nada servem para o conhecimento e domínio da natureza. Num rasgo de percepção que, infelizmente, nós, modernos, freqüentemente perdemos, Bacon percebe também que há dois tipos de linguagem, de racionalidade e de instrumentos lógicos. Ambos são úteis, mas têm finalidades diferentes. O uso das antecipações e da dialética é bom nas ciências que se fundam em opiniões e convenções, que tratam de submeter o assentimento e não as coisas. Ou seja, ele reclama do conhecimento então vigente e o considera inócuo, verbalista e impotente para mudar e dominar as coisas, mas reconhece sua eficiência para dominar as pessoas. Bacon percebe com clareza que nós, como seres falantes, personalidades linguageiras, podemos criar

várias linguagens. Para que uma linguagem possa levar à ação direta sobre o mundo, transformá-lo e colocá-lo a meu serviço, precisa ser de uma determinada forma — o caminho que propõe é o da indução e da experimentação. Esse é o caminho para o homem compreender, por exemplo, o fogo, ou o frio, e conhecer tudo o que é importante para dominar o fogo e o frio e, assim, fazer instrumentos que lhe dêem melhores condição de vida e dominem a natureza.

Se estamos tratando de dominar o mundo físico, de operar sobre as coisas para mudá-las e pô-las sob o domínio humano, é preciso que se construa uma metodologia. Esse novo discurso, segundo Bacon, se baseia na indução rigorosa e permanente, na experimentação, na verificação de todos os fenômenos que possam ser analisados para darem uma espécie de configuração sempre aberta daquilo que estou verificando. Há, portanto, uma abordagem investigativa e experimental imprescindível para que eu possa dominar aquele fenômeno, entender como ele se comporta para, assim, pô-lo a meu serviço.

Mas se o objetivo for atuar sobre pessoas, subjugá-las, mudar-lhes a cabeça, interferir em seus pensamentos, então não faço nem indução, nem experimentação. Faço dialética. É isso o que ele propõe no aforismo 29:

> *Nas ciências que se fundam nas opiniões e convenções é bom o uso das antecipações e da dialética, já que se trata de submeter o assentimento e não as coisas.*

Portanto, as ciências fundamentadas nas opiniões precisam do assentimento dos outros e só se constituem dentro dessa trama. Elas não podem ser monológicas, mas dialógicas e plurilógicas. Realizam-se dentro de um dialogismo para que os outros se pronunciem, emitam suas opiniões. A partir dessas opiniões, constrói-se a trama epistêmica, científica, dotada de suficiente consistência para merecer o nome de ciência: uma ciência de tipo dialógico e dialético, não monológico mas argumentativa, persuasiva, capaz de interferir nas pessoas, em suas mentes, inteligências, desejos, vontades. Capaz de transformá-las, quem sabe dominá-las, subjugá-las.

O *Novum Organum* abre duas possibilidades. A do cientificismo experimentalista, que Bacon proclama como sendo o caminho para dominar a natureza, e a da dialética, voltada para a dominação de outrem. O experimentalismo empirista baconiano é baseado na experimentação associada ao matematismo, sobretudo na sua formulação cartesiana. Ele vai resultar em tudo aquilo que conhecemos sobre a história da ciência moderna: seu grande êxito, seu grande avanço, suas conquistas tecnológicas, até os impasses atuais que resultaram do surgimento de fronteiras além das quais esse êxito começa a ser contestado. Os resultados nem sempre são positivos. Hoje nos defrontamos com a questão dos resíduos desses trabalhos: com a poluição, com a discussão em torno da própria natureza da tecnologia. Mas essas questões só surgiram após um imenso arco de séculos.

No começo foi aquela euforia diante da grandiosidade das descobertas que iam sucedendo, do surgimento de nomes como o de Galileu e de outros gênios da humanidade. Homens que foram explicando as coisas até então enigmáticas e misteriosas, que trouxeram luz e compreensão onde antes havia crendice, obscurantismo e mistério.

Mas a modernidade que seguiu este caminho cientificista e tecnológico esqueceu aquelas observações de Bacon segundo as quais, quando o objeto de conhecimento for o ser humano, não é possível tratá-lo como coisa. Não posso pensar que a minha metodologia, feita para dominar coisas, seja eficaz e legítima nesse terreno. Mas foi exatamente isso o que aconteceu a partir do século XVIII, e principalmente no século XIX, quando as chamadas ciências humanas ou sociais começaram a despregar-se da matriz filosófica tradicional. Elas despontaram como ciências em um contexto filosófico e ideológico dominado pelo modelo quantitativista, matematizante e fisicalista.

Por este modelo, nenhum conhecimento pode pretender ser legítimo, verdadeiro e científico se não satisfizer as exigências que uma certa forma de razão desenvolvera ao longo do tempo no campo das chamadas ciências exatas — que hoje, com um pouco mais de modéstia, já se chama de ciências duras. Ora, essas ciências exatas — de uma exatidão que foi posta em discussão sobretudo a partir do final do século XIX — são exatamente aquelas que desenvolveram o projeto baconiano-cartesiano até o final, e o fizeram com todo o rigor e expansão possível. O que esse tipo de caminho desenvolveu do ponto de vista da lógica? Desenvolveu uma lógica onde a noção de prova (porque a lógica não é outra coisa senão a ciência do provar) era estritamente analítica, dedutiva, do tipo teoremática. Era a prova do modelo matemático, do tipo portanto-portanto-portanto. Uma prova coagente, que não permitia qualquer dubiedade, fuga, recusa ou ceticismo, e que ia mostrando a verdade através de uma cadeia perfeita, luminosa, luminosíssima, porque toda tecida por unidades intelectualmente apreensíveis, claras e perfeitamente evidentes. Cada ponto da cadeia de um teorema tem a irrecusabilidade de algo que só é possível ver daquela maneira. Em cada passo de sua demonstração há o reinado da clareza plena. É uma coisa maravilhosa cujo sentido é até um tanto quanto místico, uma espécie de elevação e de salvação, porque em nenhum momento eu decaio. Não há lusco-fusco nem sombra. Estou em plena luz e se diz o tempo todo que a luz é identidade da luminosidade, da evidência intelectual.

Esse modelo é extraordinário e não podemos nem devemos abrir mão dele. É uma das maiores e mais plenas criações do gênio humano, alguma coisa de muita grandeza. Um teorema grego tem a grandeza e a luminosidade de uma peça musical de Mozart. É algo que entra num plano de transistoricidade, de transtemporalidade e dá um gozo não estético mas intelectual, e às vezes estético também, tão grande que é quase uma sensação beatífica. Em momentos como esses, tem-se a sensação de se ter ido um pouco além do rasteiro humano, da

banalidade do dia-a-dia. Convive-se com uma luz que não é individual, não é de ninguém. Entra-se no território de um nós — que egoidade tão grande que é o intelecto na sua possibilidade máxima de construção.

É por isso que o mito da clareza tem uma força enorme. E a modernidade constituiu-se em grande parte como um desdobramento desse mito. O mito da claridade, sinônimo do mito da identidade, que só é identidade e realidade porque é um mito da mesmidade, da identidade com *i* maiúsculo, da unidade com um *u* imenso, da verdade com um *v* gigantesco. Mais que isso: não é preciso ser psicanalista para perceber que esse mito também carrega a pretensão de dar ou de tornar a dar ao homem uma dimensão de pureza.

Tenho uma relação de paixão total, de êxtase, com a matemática, e isso me foi passado não apenas pelos livros, mas também por certos professores. Toda vez que falo de matemática me vem a lembrança de uma professora admirável que tive em Campos — o que, no fundo, é uma homenagem a todos nós professores. Essa professora era uma excelente expositora. Com ela, a matemática era tudo aquilo que tinha de ser: claridade pura. Era uma festa aquela fala clara, sem sombras. Era maravilhoso. Ela ficava no quadro-negro demonstrando aqueles teoremas complicadíssimos. Eu no 3° ano científico, pensando — quem sabe vou fazer engenharia? — e aqueles logaritmos, ela fazendo aquela trama, feito uma aranha, acelerada e maravilhosa, porque aquilo não podia ser de outra maneira. E quando ela acabava, chegava na conclusão, virava para a classe e estava esplêndida, ruborizada, feliz, de uma felicidade imensa. Isso deve ter calado muito forte em mim, porque toda vez que eu falo em matemática me vem a imagem dessa professora. Ela não fazia aquilo de uma forma *blasé*, não era uma burocrata. Aquilo era o amor da vida dela. Agia como alguém que mostra o retrato do amado, da amada, do filho: "olha, que lindo", "que gracinha". Ela olhava o teorema demonstrado e dizia "olhem..." Era o retrato do amado que estava no quadro-negro e ela estava feliz, contemplando uma coisa que era realmente deslumbrante, um êxtase intelectual.

Todos os matemáticos sabem disso e todos chegaram a essa beirada onde alguma coisa extremamente exaltante desponta. Alguns recuam, outros se entregam e perguntam: "E além disso, se eu forçar um pouco a barra, o que vem? Tem mais luz atrás da luz ou tem uma treva escondida? O que vem é mais lógica, mais clareza? É a levitação ou é a loucura?"

É por causa dessa força e desse charme que a matemática é realmente uma das maiores seduções que o homem constituiu. Não é à toa que a experiência da matemática tenha até levado Platão, sobretudo Platão, a questionar a própria condição humana. Não sei se todos vocês, professores de matemática, se deram conta de que somos nós, enquanto seres humanos que, embora terrenos, corpóreos, efêmeros, mutáveis, estragáveis, nós que vamos passando no tempo, que somos circunstanciais, que dependemos do meio, dos outros, de tudo, que vivemos como conseqüência de *n* fatores entrecruzados, genéticos, biológicos,

históricos, educacionais, culturais, nós que somos apenas o ponto de intersecção de várias contingências biográficas e familiares — nós, seres humanos, somos capazes de urdir, de criar uma linguagem. Platão mostra que a matemática é uma linguagem alante — uma linguagem que parece dar asas ao lado linguageiro da condição humana. Enquanto fazemos essa teia de aranha, saímos um pouco da imediatez, do histórico, do datado, do circunstancial. É uma teia que ultrapassa a vida da aranha que a secretou e construiu, que permanece depois que a aranha morre, que pode, inclusive, ser usada e habitada por outras aranhas.

Platão não usou a metáfora da aranha — essa fui eu que construí. Mas usou milhares de metáforas para discutir o que seria a condição humana, esse entrecruzamento de contingências as mais contingenciais possíveis, dotado da possibilidade da produção — *poieses,* no sentido grego — da transistoricidade, da transtemporalidade. Como é que nós secretamos esse fio? Que glândula é essa que secreta a intemporalidade a partir do temporal? Esse é um dos argumentos mais fortes usados por Platão para afirmar que o homem, para ser o autor de linguagens transistóricas e transcontingenciais, também tem uma dimensão transistórica, transtemporal e transcontingencial.

Não consigo explicar essa dimensão da matemática, da música, ou da filosofia — que segundo Sócrates é a mais alta música — só com as contingências ligadas ao caráter material e corpóreo do homem. Se, como diz Platão, eu não admitir seus mitos, seus argumentos racionais, se eu não reconhecer que há no homem uma estranha e oculta semente de transistoricidade, não explico como ele, imerso e condenado à contingência e ao efêmero, pode produzir coisas que o ultrapassam na própria dimensão do tempo.

Esse tipo de modelo, de linguagem, não tem a força que tem só porque foi eficaz e resultou em tudo o que a tecnologia produziu para o nosso conforto e, depois, para a nossa ameaça. Ele também é sedutor e extremamente fascinante. Permite ao homem debruçar-se sobre o limite da sua própria condição e indagar-se sobre ela a partir do que produz, a partir dessa mesma forma de linguagem. A matemática, a prova analítica, coagente, a linguagem do portanto-portanto-portanto da Ofélia Maria dos Santos Aguiar, tem a ver com toda uma visão intelectual que o homem tem de si próprio e da condição humana. Ela alimenta não apenas a produção científica, mas o próprio imaginário do homem a respeito da humanidade.

O caminho da dedutividade, da prova matemática, do modelo científico analítico, não se cumpre plenamente se não for pago certo preço; e um preço alto. Se eu quiser a pureza puríssima, a verdade verdadeiríssima, não posso lançar mão das palavras do meu vocabulário. A linguagem que usamos no dia-a-dia, que estou usando aqui, com a qual escrevemos poemas, cartas, bilhetes, fazemos literatura, teses, comunicados, relatórios, essa linguagem não serve. Está encharcada de tradição, de história. Seus vocábulos não têm um sentido cristalinamente único, perfeito e preciso. Podem ler o Aurélio todo. Nenhuma

palavra tem uma significação única e exclusiva. A linguagem do cotidiano tem inevitavelmente um sabor de ambigüidade, de equivocidade. Se falo "não gostei da manga", você não sabe se olha para a fruteira ou para o vestido. E é dentro dessas imprecisões de nosso mundo verbal que vamos constituindo as nossas comunicações.

Se quisermos fazer uma linguagem salvadora, de modelo matemático, não poderemos usar palavras que a própria matemática usa. É preciso construir um glossário novo. Foi isso o que aconteceu ao longo dos séculos da modernidade. Tenho que abandonar o velho glossário comprometido com experiências factuais e situações contingenciais. O novo glossário, feito com todo o rigor, tem um discurso perfeito, claro, irretrucável, cada sinal é unívoco, dotado de um sentido só. Criam-se então as famosas linguagens artificiais da lógica simbólica, ou da logística, como foi chamada durante muito tempo. Seu intuito é cumprir até o final a promessa de clareza, de certeza, da ausência total de sombra do projeto matemático. Isso leva à constituição de vários termos formais. São modelos para a racionalidade analítica mais exigente, mas nunca estão falando de coisa alguma. São esplendorosos, porque poderiam estar falando de qualquer coisa, e também frustrantes, porque estão longe de qualquer coisa sobre a qual eu queira falar. É uma linguagem excessivamente perfeita para as imperfeições do mundo ao qual me refiro e com o qual quero me dar. Ou seja, quanto mais purifico minha linguagem nos sistemas formais, mais clareza eu consigo. A consistência é maior, tiro toda a ambigüidade e equivocidade, mas, ao mesmo tempo, tiro também toda a concretude do discurso, toda circunstância e historicidade. Fica sendo um discurso modelar, porém totalmente abstrato e atemporal, válido apenas enquanto fechado nele mesmo. Não serve para dizer coisa alguma, porque coisa alguma cabe nele já que qualquer coisa o macularia de contingência e comprometeria sua pureza.

Chegamos ao século XX com essa angústia. É a angústia que o neopositivista expressa e que passa para todo mundo. A encruzilhada parece ser esta: ou a clareza, e aí a ciência no sentido mais pleno, o epistêmico no sentido mais luminoso, ou então a impossibilidade da clareza e, por que não, o obscurantismo, o emocionalismo, o simples arrepio, a simples intuição, questões que hoje estão voltando à moda com muita insistência. Hoje estamos vivendo uma crise que, em grande parte, tem esse sabor.

Todos aqueles que acreditaram numa razão ao alcance do homem, absoluta, atemporal e incontingente, e depois verificaram a impossibilidade de sustentar essa razão única e atemporal, com muita rapidez acabaram abrindo mão não só dessa razão mas de toda forma de racionalidade. O que vem depois da crise de uma razão absoluta geralmente não é outra razão, mas sim razão alguma. Muitas pessoas estão vivendo essa alternância que eu acho equivocada: ou a verdade plena, absoluta e perfeita ou verdade alguma. Ou o absoluto do sim ou o absoluto do não. O que ainda não se exercitou é uma outra forma de raciona-

lidade. Uma racionalidade do apenas provável e provisório, mas muito mais humanizada que a racionalidade mediana do confronto dos vários discursos.

Nosso século está vivendo uma crise intelectual e ela atinge a todos nós, intelectuais, professores e agentes culturais, porque ainda estamos embebidos da utopia da verdade com *v* maiúsculo, da ciência com *c* maiúsculo, unitária, atemporal. A crise ocorre porque a própria ciência, mesmo a chamada ciência dura, não vive mais essa dimensão de unicidade total. A ciência já relativizou seus próprios conceitos básicos. Já não trabalha mais com apenas uma concepção de espaço, por exemplo, não entende mais o espaço como necessariamente plano e absoluto. O espaço pode ser curvo — é espaço-tempo — dotado intrinsecamente de caráter relacional. Não é mais um espaço que possa ser identificado como uma idéia exatamente clara, permanente e tranqüila da mente de Deus, mas um espaço efetivado em simultaneidade com o tempo. E ele só pode ser apreendido porque a Física quântica usa metáforas que, para nós, leigos, são extremamente desconcertantes. Diz, por exemplo, que a intimidade de qualquer objeto que parece tão palpável, tão claro, tão evidente, tão belo, como um copo de vidro com uma água deliciosa, geladinha, é o resultado de algo que se comporta como um corpúsculo-onda. É um "corpuscolonda", diria um poeta concretista, corrigindo e dando mais força científica à expressão, impedindo que eu dissocie aquilo que é intimamente agregado e interdependente. Ou seja, hoje, a dimensão das coisas na sua aparência imediata e sensível nega aquilo que a ciência afirma que elas são na sua explicação epistemicamente mais exigente, mais racional. Quando eu quero imaginar e representar, a própria representação se apaga e se extingue. Se caminho na direção do corpúsculo, a onda apaga o corpúsculo; se caminho na direção da onda, o corpúsculo integra-se com essa onda e faz dela uma configuração diferente.

Quero criar uma imagem fácil para passar para meus alunos, gostaria até de dar uma aulinha bem acessível, bem motivadora para todo mundo, fazer um desenhinho, trazer um gráfico para mostrar a vocês. Mas o meu gráfico é falso enquanto gráfico. E falso porque gráfico, porque quero representar e tornar imaginável aquilo que só pode ser concebido a grande custo com uma finura intelectual que exige o abandono de todas essas vivências mais simples, mais imediatas do cotidiano. Evidentemente, aqui está embutido um grande problema pedagógico.

Estamos, portanto, duplamente desamparados, e nossos alunos muito mais, coitados, que ainda nem souberam disso. Não temos mais os absolutos que tínhamos para nos garantir algum apoio estável, algum ponto fixo na nossa compreensão. Não temos onde engatar o ponto fixo, a rede de proteção, o *bon Dieu* do cartesianismo: aquela delícia onde o mundo é como é e pode ser compreendido; o mundo me é entregue pela minha razão clara, porque afinal ele é obra de um bom Deus e um bom Deus só poderia fazer uma coisa que eu, seu filho, entendesse. Não pode haver incompatibilidade entre o objeto criado pelo bom

Deus e eu, que fui criado também por ele. Não podemos nos estranhar, ao contrário, nos encontramos num abraço adorável e fraterno que é o ato do conhecimento. O próprio Descartes não foi assim simplório, estou fazendo uma brincadeira perversa e desonesta com ele. Ele mesmo diz "estou dizendo isso, mas bem que podia pensar uma coisa diferente", e aí se abre um momento lindo do cartesianismo. E se Deus fosse um gênio malicioso, brincalhão, um *Dieu trompeur*, enganador? E se Deus fosse, como já teria dito Heráclito, um menino brincando de dados, com a leveza, a irresponsabilidade e a gratuidade de uma criança que joga com todas as incertezas e probabilidades de um dado? E se Deus não fosse, como nós tácita e freqüentemente pensamos, aquele burocrata que paga as contas em dia? E se Deus não for esse burocrata que está comprometido com aquilo que nós queremos que ele se comprometa? E se Deus for solto, criança, malabarista, dançarino, mulher, ou seja, se Deus for tudo isso que já se pode dizer que ele poderia muito bem ser?

Talvez fosse melhor um Deus muito menos comprometido com a nossa visão tacanha do "toma-lá, dá-cá": eu prometi, agora cumpre; eu fiz, agora devolve; eu emprestei, agora dá de volta. E se ele fosse em princípio livre, de uma liberdade exemplar, tão livre que seria o ser das surpresas, dos imponderáveis? E se ele fosse a fonte da criatividade, do novo e não da repetição? O ser criador do futuro e não do passado? Se estivesse sempre no além do além, não só da transcendência temporal, mas num além do pós, do pós, do pós? Inventando aquilo que nós não ousamos inventar e que os artistas canhestramente vão tentando tatear? E se ele fosse o grande criador, como às vezes dizemos que é, mas que no fundo não gostaríamos que fosse para não perturbar nossa sonolência?

Nós e nossos alunos estamos desamparados porque não temos o ponto fixo, a garantia do *bon Dieu*, a rede garantidora de nossos saltos de trapézio. Sequer sabemos se há um trapézio nos esperando quando, em nosso vôo, largamos um para tentar pegar o outro. E assim vamos construindo as nossas hipóteses e propostas sem nenhum fatalismo ou garantia. Também não temos aquela outra tranqüilidade que faria com que a realidade fosse, na sua compreensão mais recôndita e profunda, a imagem daquilo que nos parece ser. O mundo da ciência hoje nos desqualifica para fazer essa ciência enquanto seres cotidianos. Para entrarmos num patamar epistêmico, exige de nós uma superação dessa banalidade. Uma coisa é o meu eu biográfico, psicológico; outra é o meu eu epistêmico. Um não é a continuação natural e simplória do outro. Não entro em um pelo desdobramento do outro. Para ser sujeito e autor de ciência tenho que, de certa maneira, saltar para outra dimensão.

Retomando aquele aforismo de Bacon, o mais importante a dizer é que, quando construímos e aperfeiçoamos os simbolismos, chegando a signos cada vez mais claros e mais diáfanos para construir a trama irretorquível da verdade lógica e analítica, deixamos intencionalmente de lado nossa linguagem corrente, cheia de obscuridade, de passados, de tradição, que esconde mitos e hinos

arcaicos lá no fundo dos seus conceitos. Só que vivemos a quase totalidade da nossa vida pessoal, social e cultural imersos nessa linguagem, como produtores dessa linguagem obscura. Quando Descartes fez aquela ruptura, estava abrindo mão de uma coisa muito séria. Estava abrindo mão daquilo que o Renascimento chamava de Humanidade, aquilo que daria ao homem a dimensão humana do próprio homem: a sua capacidade de falar, de usar essa linguagem que estamos usando e com ela persuadir, conquistar, seduzir, comandar, dirigir e subjugar os outros.

O que hoje vários autores percebem, e é pena que isso ainda não esteja difundido em nosso meio intelectual, é que posso e devo continuar fazendo ciência sem necessariamente estar obrigado a me manter no nível da razão analítica e da prova coagente. Refiro-me particularmente a um autor, Chaim Perelman, infelizmente pouco divulgado no Brasil, embora esse tipo de trabalho não seja exclusivo dele. Chaim Parelman morreu em 84. Era um polonês que viveu na Bélgica, trabalhou em Bruxelas, editou várias coisas importantíssimas sobre direito, epistemologia, lógica, etc. Perelman lembra que quando o Ocidente, através de Descartes e de Bacon, fez a escolha por uma forma de cientificidade e deixou de lado tudo o que fosse dotado de alguma ambivalência, deixou de lado também as chamadas idéias obscuras. Com isso, também deixou de lado tudo o que na condição humana é ligado ao corpo, ao tempo, à história e à concretude. Descartes tem perfeita consciência disso.

No século XIX, as ciências humanas e sociais explodem e se expandem dentro de um contexto constrangedor que, como já disse antes, cobra delas o mesmo modelo das então chamadas ciências exatas. Se pegarmos a concepção de ciência de Augusto Comte veremos exatamente isso. As ciências são vistas como um escalonamento de conhecimentos e saberes que têm uma espécie de rumo previamente definido. Esse rumo constitui-se de acordo com o modelo da matemática, da física e da química, que são ciências no sentido completo e rigoroso da palavra. Tudo o mais é alguma coisa que ainda está no embrião da ciência. Precisa evoluir e sobretudo quantificar-se, adquirir rigor e caráter epistêmico, para só então ser respeitado enquanto ciência. Essa situação criou, principalmente pela pressão dos chamados lógicos analíticos, um constrangimento extraordinário dentro do campo das ciências humanas e sociais, da pedagogia, filosofia, antropologia, sociologia e política. As pessoas não se sentiam confortavelmente, legitimamente cientistas, se não fizessem seu discurso, sua tese, seu livro, sem aquele aparato analítico e quantitativo do discurso consagrado oficialmente como o único discurso científico legítimo.

Um amigo, uma das pessoas mais inteligentes que conheço, há algum tempo, quando essa mentalidade imperava de uma forma extremamente totalitária e autoritária em nosso contexto acadêmico, me mostrou um trabalho admirável, que li empolgado. E ele disse: "Pois é, mas vou ter que mexer nisso tudo para apresentar como tese na USP. Vou ter que encher de gráficos, tabelas, porcenta-

gens, 82,9% de qualquer coisa que revele rigor. Se as quantidades não forem tão rigorosas a ponto de eu poder me dar ao luxo de dizer: não é 38,8, nem 40, é 38,9, então o trabalho não será lido. Só quando a precisão chegar ao vírgula nove estarei mostrando a que ponto a minha pinça de cientista pegou a realidade de uma forma absolutamente correta".

Quando me disse isso eu fiquei pasmo. A esta altura, eu já estava lendo Perelman e procurei mostrar a ele que toda essa precisão não passava de um engodo, era uma falácia cultural, uma tradição perversa que estava nos constrangendo. Os intelectuais já estavam tentando se desfazer e exorcizar esse tipo de compromisso. Embora a matemática e o quantitativismo sejam instrumentos extraordinários, imprescindíveis e importantíssimos, as ciências humanas e sociais não se reduzem ao discurso analítico, ao discurso coagente, do portanto-portanto-portanto. Esses autores, retomando modelos gregos, mostram que além da razão única, abstrata e atemporal dos sistemas formais puros, existem formas de racionalidade que podem conviver com o concreto, com o humano e o histórico. Essas formas de racionalidade não tomam a matemática como seu paradigma, como seu modelo. Na verdade, tomam o direito como seu referencial básico.

A razão ocidental se empobreceu a partir da modernidade, quando fez a opção exclusiva pelo modelo matemático. O valor desse modelo é incalculável, mas não pode ser utilizado efetivamente no campo do contingente, do concreto, do histórico e do humano. Nesse terreno, teremos que usar a racionalidade inerente às linguagens não inteiramente formalizadas, e jamais inteiramente formalizáveis, como é a linguagem natural. Não podemos mais querer reduzir a linguagem a uma estrutura apenas sintática, sem levar em conta sua dimensão semântica, pragmática. É a totalidade dessas dimensões que nos permite construir o discurso da nossa cientificidade *sui generis*, que é a cientificidade das ciências humanas e sociais.

Esses autores propõem que não falemos mais de razão com maiúscula ou com minúscula, mas simplesmente de razões. E isso não apenas no sentido histórico, como faz Vernant, ao mostrar que uma coisa é a razão grega e outra a razão moderna. Propõem uma tipologia de razões que podem conviver simultaneamente como, em nosso contexto, convivem um modelo matemático e um modelo jurídico. O modelo matemático é por sua natureza monológico, verticalizante, demonstrativo, geométrico, como dizem os latinos e como Spinoza vai repetir. O modelo da linguagem natural jamais é verticalizante. Ele é necessariamente dialógico, porque num modelo jurídico não tenho mais a cadeia de razões numa seqüência fatal de portanto-portanto-portanto. Tenho o tempo todo o modelo do litígio, da disputa.

Somos as almas linguageiras, persuasivas e sedutoras que somos porque o tempo todo estamos arbitrando e lidando com um tipo de linguagem em que não há conclusão definitiva. Há sempre uma conclusão transitória, aberta à nova

ponderação. É um processo no sentido jurídico. A história, a sociologia e a filosofia são assim. Nada se encerra definitivamente. Há sempre o recurso a uma instância superior. Posso reabrir o processo da história a qualquer momento. Propor um novo julgamento que pode ter outra conclusão. As ciências humanas e sociais caminham não através do relativismo do tanto faz como tanto fez, mas do relacional das disputas, das hipóteses em confronto. Vão progredindo na medida em que ganham um certo consenso entre historiadores, educadores, filósofos, que vão permitindo que certas teses ganhem peso, tenham valor e preponderem. Que seja, ainda que provisoriamente, mais uma verdade que tenha de ser acatada como tal pela comunidade científica, pelo corpo de especialistas daquela área.

Enquanto a verdade absoluta, a-histórica e atemporal pretende organizar-se de forma unívoca, de uma vez por todas e para sempre, a razão do tipo dialógico, inerente ao discurso natural, se constrói e se reconstrói numa permanente abertura. Isso dá uma dimensão muito maior à ciência e recoloca uma série de questões sob nova luz. Os autores que trabalham nessa linha têm mostrado, por exemplo, que quanto mais eu restrinjo a razão a um modelo fechado e absoluto, mais deixo fora desse núcleo pleno e denso de razão tudo o que chamo de não-razão. Ou seja, cresce o campo da irracionalidade. Quanto mais eu expando a noção de razão, mais estou mostrando que há uma racionalidade para o abstrato e uma racionalidade para o concreto. É uma outra razão e um outro modelo, mas eles me permitem continuar no campo da razão. Em vez de dar espaço amplo para a irracionalidade grassar e desenvolver-se, vou iluminando de racionalidade aquelas zonas de linguagem que, embora não tenham a racionalidade coagente da razão abstrata, têm a racionalidade operante, aberta, crescente, temporal da razão dialógica. Diminuo assim a faixa do irracionalismo, do obscurantismo. Caso contrário, deixaria a irracionalidade crescer enormemente, porque tudo o que está excluído do núcleo absoluto seria irracional. Se eu posso continuar operando racionalmente no campo da linguagem corrente, mesmo que não seja com uma razão absoluta, estou eliminando ou adiando cada vez mais o momento da violência. Se eu diminuo a extensão da racionalidade, estou abrindo espaço para a irracionalidade. Mas se há sempre uma possibilidade de adjudicação, de arbitragem, de abrir o discurso racionalizador, então estou empurrando para longe simultaneamente a irracionalidade e a violência.

Espero que vocês, educadores, tenham percebido as grandes repercussões que esse tipo de modificação nos paradigmas epistemológicos produzem no modelo pedagógico, na noção de educação, na relação entre educador e educando. Bachelard é um dos autores que está dentro dessa forma de pensar dupla, dividida e amplificadora da racionalidade. Ele nos ensina, usando uma espécie de brincadeira muito séria, como podemos demover aqueles espíritos empedernidos dentro de uma concepção absoluta. Em um texto maravilhoso, diz que sempre encontraremos alguém que vai resgatar aquele velho tipo de argumento que

lembra a nossa Ofélia Maria dos Santos Aguiar com seu portanto-portanto-portanto. Eu posso vir com as hipóteses historicistas, com argumentos sociologizantes, apelar para a antropologia, a psicanálise, a filosofia, Foucault e todo o seu instrumental. O outro olhará para mim com aquele sorriso tranqüilo e superior, sem se importar com tudo isso que é mutável, variável e múltiplo, e dirá simplesmente que a soma dos ângulos internos de um triângulo continua sendo 180 graus. Toda vez que nos defrontarmos com esse tipo de empáfia, que no fundo é uma empáfia até ingênua, Bachelard aconselha a usar a seguinte fórmula: temos que dizer "depende".

No momento em que se introduz um "depende" no cerne da cientificidade mais empedernida e fechada, mais autoritária, mais fanática e neurótica, abre-se o espaço para uma enorme e salutar conversa. Então poderemos mostrar para essa pessoa que, se ela passar para os referênciais da geometria não-euclidiana, os resultados já não serão os mesmos. Depende da configuração, se esse espaço for curvo, e se isso, e se outra coisa... Quando entramos no se, e se e se, o portanto-portanto-portanto vai perdendo a sua empáfia, seu caráter autoritário e dogmático. E vejam que a receita de Bachelard não passa por negar a matemática, não se trata disso. Trata-se é de negar a matematização daquilo que não é matematizável, de negar a desumanização daquilo que precisa se manter humanizado, negar a extração da dimensão temporal daquilo que só pode ser compreendido temporalmente. Trata-se, portanto, de preservar a temporalidade do tempo, a humanidade do homem, a concretude do concreto, coisas óbvias.

Toda essa questão que tentei apresentar sobre as mutações do conceito de razão e de como hoje ele está diversificado e rico, e como essa pluralidade da razão abre espaço para a superação da crise intelectual que vivemos — toda essa questão está permeada de uma outra que anunciei e não desenvolvi. Resumidamente, quando esses autores trabalham com a linguagem natural, dizem que vão trabalhar com aquilo que era o lixo que Descartes jogou fora. Descartes disse "vou examinar meu *pensée*", minha consciência, diria hoje. "O que que tem no meu *pensée*?" Uma porção de imagens, de idéias, algumas até inconfessáveis, mil representações e, no meio delas, alguns pontos claros. Tenho representações vindas dos meus sentidos, da minha imaginação bastante efervescente e tresloucada, da minha vontade também descontrolada, mas tenho algumas representações maravilhosas. Ele vai catar apenas essas, que considera ouro, e das quais vai extrair toda a ganga para salvar a humanidade com a clareza da matemática. No meio de mil idéias confusas, tenho, por exemplo, a idéia de uma reta, de um círculo, e outras que brilham com clareza. São essas que importam para a ciência. O resto é lixo, é ganga.

Os autores do nosso tempo estão dizendo que nós temos que trabalhar é com essa ganga mesmo. Ela é a matéria-prima do nosso discurso cotidiano — que podemos elaborar como um discurso artístico, literário, científico de ciências humanas e sociais. É com essas idéias obscuras e ambíguas que tenho que

fazer a comunicação do dia-a-dia com as pessoas que me cercam. É com elas que falo com minha família, meus amigos e até com os meus inimigos. Uso essa linguagem para fazer proclamações, discursos, seduzir os outros para um projeto, uma campanha, um candidato, uma religião. É através do uso adequado das idéias obscuras que fazemos não só o discurso do cotidiano mas também o discurso pedagógico, da propaganda, da publicidade, do camelô, do político, do catequético, do pregador, do retórico, de todos aqueles que, como nós, o tempo todo querem persuadir, cativar, convencer dialeticamente no sentido antigo — trazer o outro para alguma coisa que achamos ser melhor para ele, para nós e para o mundo.

É com esse discurso ambíguo e equívoco que nós temos também que fazer o nosso discurso exortativo de sentido ético e político. Todos hoje estamos querendo pensar sobre a questão ética, sobretudo neste país. Estamos querendo recolocar essa questão em dimensão pessoal, privada e, se possível, que Deus queira, na dimensão política. A constituição desse discurso, que aprendemos na aula de português, tem um tom sempre diferente. Não adianta eu descrever determinados personagens e dizer, ele é assim, é filho de fulano, teve tal avô, e acabo lombrosionamente desculpando todo mundo. Apesar de ser filho de quem é, ter a mãe que teve, ser casado com quem é, eu gostaria que ele fosse diferente. Se tivesse condições de demovê-lo, mudá-lo, eu diria "sê honesto uma vez, sê limpo, sê puro, sê digno", qualquer coisa desse tipo. Esse discurso que não é bem imperativo, que os gregos chamavam de parenético, exortativo, "faça, deixe a vagabundagem, deixe a ladroagem, pense no povo", algo assim.

Teríamos que compreender a natureza do discurso que está nas camisetas, nas faixas, na cabeça dos brasileiros, para saber como constituir esse discurso exortativo. Esse não é um discurso que confirma o que é. Ele apela ao que é para que seja diferente do que é. É o discurso da exortação, do dever ser, que pressupõe para além daquilo que já é e que já está, e aponta para uma outra possível e desejável forma de ser que ainda não aconteceu. É um discurso de vontade, de esperança, desejo, utopia, inconformidade, não-aceitação de que as coisas sejam apenas como são. Sempre que digo "as pessoas deveriam ser diferentes" estou entrando numa dimensão da minha linguagem constituída não através do portanto-portanto-portanto, mas de uma outra tessitura de linguagem e de idéias que resulta no que chamamos de discurso normativo, lógico, ético, exortativo, que está nos fundamentos da moral.

Para entendermos como essa questão ocorre hoje no Brasil e as sua relações com a política precisaríamos de mais tempo. Outro dia, ao tentar explicar isso a uma pessoa que me entrevistava, falei: espera aí, vamos ver se pegamos o problema desde o começo — um vício de professor de história da filosofia, sempre achando que, quando um problema desponta lá atrás, ele surge com uma virgindade que lhe dá maior clareza. Nesse momento, tomei um susto enorme porque me lembrei de cursos e aulas que havia dado sobre Hesíodo há muitos

anos. Foi com ele que a questão ética apareceu pela primeira vez em nosso registro histórico-literário ocidental, com a conotação de normatividade e de dever ser. Foi num poema de Hesíodo chamado "Os trabalhos e os dias", oito séculos antes de Cristo. Nesse poema, ele exorta seu irmão a tornar-se honesto, a abandonar a disputa e a usurpação para entrar na luta, no trabalho. Então, na verdade, tudo começou numa disputa entre irmãos, oito séculos antes de Cristo.

Embora eu soubesse disso há muito tempo, não estava pensando nessas questões na hora de dar aquela entrevista. Comecei a falar sobre virtude. A melhor maneira para entender o que é a virtude é vendo como essa palavra surgiu, com que sentido foi usada antes, em Homero, por exemplo. Para Hesíodo, virtude é o resultado de um esforço, de um trabalho, de uma luta boa, em contradição com a má luta que é a luta da usurpação, da exploração do outro. Injustiçado pelo irmão, Hesíodo o acusa de ter sido beneficiado por juizes corruptos. Ele teve a consciência de que o real não era comensurável ao ideal de justeza. A partir daí vai procurar explicar como se chega a tamanha degradação do ponto de vista pessoal e cultural. Como uma sociedade se corrompe dessa maneira, de forma tão genérica, tão ampla. Como pode acontecer tamanho horror dentro da sociedade — o irmão roubar o irmão com o apoio e a conivência de governantes corruptos. É um horror tão grande do qual ainda não nos demos conta. Eu acho que ainda estamos pouco indignados diante desse horror que vem se repetindo sob nossos olhos, ainda estamos um pouco festivos. Há a exigência de uma indignação maior.

Para entender como a humanidade chega a tamanho descalabro e decadência, precisamos usar os grandes mitos que conhecemos e que não sabíamos que foram feitos para explicar tal situação. É para isso que Hesíodo cria, ou recria, o mito de Prometeu. É para isso que usa o mito de Pandora, a mulher mítica que, como castigo para os homens, é cheia de dons e seduções. Ela traz para o meio dos mortais, para Epimeteu, todos os dons que os deuses lhe colocaram, como se isso fosse um presente dos deuses. E Zeus gargalhava quando Pandora foi entregue a Epimeteu, uma gargalhada que até hoje nos assusta quando lemos essa passagem de "Os trabalhos e os dias". Zeus entregou a Epimeteu o presente que todos os deuses haviam constituído: Pandora e sua jarra com tampa cheia de males. Ela destampa a jarra e os males se dispersam entre os mortais. Tampa a jarra outra vez e a esperança, que ainda não tinha conseguido sair, fica presa definitivamente. Hesíodo precisa do mito de Prometeu, do de Pandora e do das raças, para mostrar que nós — e estou falando da Beócia oito séculos antes de Cristo — só podemos ser hoje a indignidade que somos, pessoal, cultural, política, se nos percebermos como resultado de uma longa e terrível decadência. Mas, como nele existe uma inconformidade com aquela situação e ele se horroriza, seu horror também precisa ser explicado. Se a decadência explica o que está acontecendo, também é preciso que exista uma explicação para o horror. O horror é uma espécie de nostalgia, de ressonância, de uma altitude

perdida, da idade do ouro remota e arcaica, que se perdeu definitivamente mas que ainda fica ressoando através da indignação, da perplexidade, do espanto e do desejo fortíssimo de uma justiça. Esse desejo é forte não porque a justiça está aí, mas justamente porque, estando ausente, passa a ser o nosso principal objeto de desejo.

Se eu fosse falar de 1992, inevitavelmente iria falar desse período oito séculos antes de Cristo e talvez só chegássemos ao hoje através dessas formas analógicas e metafóricas. Para entender nossa condição atual, para poder exercitar efetivamente um modelo democrático, preciso de uma razão múltipla, plural, democratizante, feita de ambigüidades e de litígios, em que eu tenha que ser o tempo todo, e com todo risco e responsabilidade, aquele que arbitra. Não arbitrariamente, mas através de uma arbitragem ponderadora, que leve em conta todos os argumentos. Preciso de uma revalorização da imaginação, sobre a qual não pude nem falar, que é a matéria-prima daquelas idéias obscuras. Precisaria perceber que há na imaginação uma instância criadora que nos tira do fatalismo mecanicista do mundo, um fatalismo mecanicista que se atribui ao jogo da sociedade. Para isso é preciso resgatar o direito à criatividade da imaginação. Resgatar a ética como uma normatividade que se legitima a partir da indignação, do espanto diante da ausência da justiça. Para chegar a 1992 — e eu não conseguiria chegar, estou há séculos atrasado —, precisaríamos ter vindo simultaneamente tecendo esses três caminhos entre os muitos outros que eu não saberia trabalhar.

José Américo Pessanha, que morreu em 1994, foi professor da UFRJ, UFF, IESAE-FGV e dirigiu o Centro Cultural São Paulo, de 1989 a 1992. Este texto foi publicado pela primeira vez nos Cadernos da ANPED (nº 4, 1994, p. 07-36), cuja edição está esgotada.

EDUCAÇÃO & REALIDADE
22(1):33-55
jan./jun. 1997

SABER Y EDUCACIÓN[1]

Jorge Larrosa

RESUMEN - ***Saber y Educación***. En un momento en el que la crisis de la educación coincide con una crisis de legitimidad del saber transmitido y con una reproblematización del sentido de la existencia, se trata de replantear pedagógicamente la pregunta por el valor del saber para orientar y dar sentido a la vida de los hombres. A partir de un relato histórico-pedagógico que intenta poner de manifiesto la ambigüedad de la relación que la educación mantiene con el saber, y más allá de entender la educación como transmisión del conocimiento recibido, se aboga por recuperar el ejercicio del pensamiento entendido como cuestionamiento del saber y como indisciplina frente a sus reglas.
Palabras clave: *Filosofía de la Educación, pensamiento, saber, educación, crisis*

RESUMO - ***Saber e Educação.*** No momento em que a crise da educação coincide com uma crise de legitimidade do saber transmitido e com uma reproblematização do sentido da existência, é preciso refazer pedagogicamente a pergunta sobre o valor do saber para orientar e dar sentido à vida dos homens. A partir de um relato histórico-pedagógico que busca expor a ambigüidade da relação que a educação mantém com o saber, superando o entendimento da educação como a transmissão do conhecimento recebido, defende-se a recuperação do exercício do pensamento, compreendido como questionamento do saber e como indisciplina diante de suas regras.
Palavras-chave: *Filosofia da Educação, pensamento, saber, educação, crise*

... el ritmo básico de nuestra respiración, de nuestra forma de mirar y de escuchar, como parece que les sucedía a ellos, y a los que estaban antes que ellos, es un ritmo que sigue siendo el de un continuo preguntar, un preguntar mudo, con la añoranza de un niño que está en camino hacia la expresión liberadora.

Peter Handke.

La educación tiene que ver con la transmisión y la adquisición del saber. Sin embargo, más allá de esa tesis obvia, el pensamiento de la educación debe preocuparse por la relación entre el saber y la vida humana o, si se quiere, por el valor del saber para orientar y dar sentido a la vida de los hombres.

Actualmente el "saber" está constituido esencialmente por la ciencia y la tecnología y se concibe como algo esencialmente infinito, que sólo puede crecer, algo universal y objetivo, de alguna forma impersonal, algo que está ahí, fuera de nosotros, como algo de lo que podemos apropiarnos y que podemos utilizar, y algo que tiene que ver fundamentalmente con lo útil en su sentido más estrechamente pragmático, con la fabricación de instrumentos. Por otra parte, la "vida" se reduce a su dimensión biológica, a la satisfacción de las necesidades (siempre incrementadas por la lógica del consumo), a la supervivencia de los individuos y de las sociedades. Cuando decimos que la educación debe preparar "para la vida" queremos decir que debe preparar para "ganarse la vida" y para "sobrevivir" de la mejor forma posible en un "entorno vital" (entendido como una especie de nicho ecológico) cada vez más complejo. En estas condiciones, es claro que la mediación entre el saber y la vida no es otra que la apropiación utilitaria del saber en relación con las necesidades de la vida o, lo que es lo mismo, con las necesidades del Mercado y los fines del Estado.

En ese contexto, el problema central de las pedagogías críticas es el de la distribución desigual de ese "recurso vital" que es el saber: de lo que se trata es de que todos tengan acceso al saber entendido como una cosa que hay que repartir de forma igualitaria, que no haya una apropiación restringida, que no sean sólo unos pocos los que se apropien de él para su exclusivo beneficio. Por otra parte, el problema esencial de las pedagogías activas y progresistas es el de privilegiar la lógica de la adquisición sobre la lógica de la transmisión o, lo que es lo mismo, dejar de atender a la organización estándar del saber como algo a ser transmitido y considerar de forma prioritaria tanto las competencias cognitivas como los contextos socioculturales del que aprende.

Pero en ambos casos se obvia la pregunta esencial: la del sentido y el valor del saber para la vida. Y aquí "valor" no significa lo mismo que "utilidad". Si nos preguntamos por la utilidad del saber para la vida no cuestionamos ni el saber ni la vida, ni el saber como mercancía (incluso como dinero, recuérdese las teorías del capital humano y todo el énfasis contemporáneo en la rentabilidad del conocimiento) ni la vida como satisfacción de necesidades reales o inducidas (piénsese lo que significa para nosotros "calidad de vida" o "nivel de vida"). Pero si nos preguntamos por el valor del saber para la vida quizá la pregunta

misma haga emerger la sospecha de la miseria de lo que sabemos y los límites de nuestras posibilidades de existencia.

Quizá también hoy la crisis de la educación coincida tanto con una crisis de legitimidad del saber transmitido como con un empobrecimiento del sentido de la vida. Y quizá también hoy el pensamiento de la educación tenga que preguntarse por la relación entre el saber y la vida humana. Supongamos que esa relación todavía da que pensar, que todavía necesita ser pensada. Supongamos que lo que está en juego no es tanto la verdad del saber y la forma de su transmisión sino el valor de la verdad. Y esa es una expresión que debemos a Nietzsche: *"... hay que intentar de una vez poner en duda el valor de la verdad"*[2]. Cuando se nos habla de la verdad debemos preguntarnos cuál es el sentido y el valor de lo que se nos da como verdadero (que no su precio o su rentabilidad). Y es que hay que distinguir, en términos de valor, entre las verdades nobles, las que inquietan lo que somos y son un impulso para la libertad, y las verdades bajas, las del conformismo, las que consuelan y reclaman sometimiento. Y distinguir también entre las verdades útiles, meramente aprovechables, y las verdades inútiles desde el punto de vista de su utilización pragmática en un mundo administrado.

Lo que sigue trata de mantener vigente la pregunta por el valor del saber para la vida. Sin embargo, no estoy seguro de que sea estrictamente Filosofía, al menos en el sentido doctrinal de un conjunto más o menos trabado de conceptos, argumentos, demostraciones y tesis. Tal vez lo mejor sea decir que lo que ofrezco a continuación no es más que un relato. Sus funciones: delimitar el lugar en el que se asienta nuestro desasosiego, abrir un espacio para el juego de las preguntas y, acaso, intentar que el pensamiento sea posible en el ámbito abierto por la interrogación de las relaciones entre el saber y la vida.

HABIA UNA VEZ

"Había una vez, hace muchos años, en un país muy lejano...". Así empiezan los cuentos, situando la trama en un tiempo remoto y en un espacio indefinido. Por eso también podrían iniciarse diciendo *"en cualquier sitio y en cualquier momento"*. Digamos que nuestro cuento comienza en Grecia en torno a la época de Sócrates o, lo que es lo mismo dada la perennidad de una cierta imagen de Grecia en buena parte de las distintas y sucesivas figuras del pensamiento, digamos que nuestro cuento comienza en cualquier lugar y en cualquier instante, aquí y ahora por ejemplo.

La inquietud del filósofo

Supongamos que uno de los gestos que inaguran Occidente es aquél en el que un cierto personaje, aún desconocido, se presenta como aprendiz y amigo, como aficionado y amante de la sabiduría, acaso como habitante extraviado en

un tiempo en el que la figura prestigiosa del sabio, como la de los héroes de Homero, ha desaparecido en el pasado, y en el que ya no es posible otro destino que un vagar de pregunta en pregunta en una tensión que siempre se mantiene, interminablemente.

El gesto inagural de la filosofía es aquél en el que el pensamiento no se reconoce en el regazo de un saber que ya se tiene, sino en el juego de un aprender que no termina; no en la seguridad de las respuestas, sino en la inquietud de las preguntas; no en el reposo finalmente conseguido del resultado, sino en el movimiento incesante de la aspiración y de la búsqueda; no en la arrogancia triunfante de la posesión, sino en la menesterosidad anhelante del deseo. Supongamos entonces que el pensamiento, con toda su dignidad y también con toda su indigencia, aparece en el abrirse de esa distancia en la que el filósofo se separa del *sofós*, del sabio: tanto de los sabios míticos de la antigüedad, aquellos que según nos dice Platón en el *Fedro "vieron"* la verdad, como de los sofistas que son su versión degradada, esos pretendidos y pretenciosos sabios que ya se han instalado en la posesión y la administración de una colección de verdades más o menos verosímiles, además de socialmente oportunistas y triunfadoras.

Supongamos que el filósofo aparece cuando el conjunto de saberes que organizan la experiencia queda determinado como lo que puede ser pensado, como lo que da que pensar, como lo que hay que abrir al juego del pensamiento, al movimiento interminable y tenaz de la interrogación. La filosofía nace del gesto de poner a distancia un saber siempre ya ahí, un saber recibido, pero en tanto que éste se da como problemático, como lo que puede ser puesto en cuestión, como aquello con lo que el pensamiento debe encararse.

La filosofía nace de la separación del asunto del pensar respecto al asunto del saber o, en otras palabras, de la apertura del espacio del pensamiento en el distanciamiento respecto al espacio del saber. Por eso el pensar, aquello que el filósofo reivindica como su actividad y su tarea, no es otra cosa que una determinada relación con el saber. Por un lado, una relación inquisitiva respecto al saber recibido; por otro, una relación de aspiración y de deseo respecto a un saber aún desconocido que sólo se da como promesa.

Supongamos que el cuestionamiento filosófico del saber nace del desasosiego (y no de una arbitraria voluntad interrogadora o de un más o menos plácido asombro ante lo real en el que podríamos reconocer la ingenuidad primera y maravillada de una mirada infantil). El pensamiento surge de la inquietud frente a lo que se presenta como saber, de la insatisfacción ante las respuestas recibidas, de la sospecha respecto lo que se da como verdadero, del inconformismo frente a lo que todo el mundo sabe, frente a lo que todo el mundo cree, frente a lo que todo el mundo dice. Supongamos entonces que la interrogación filosófica del saber nace de la inquietud, de la insatisfacción, de la sospecha, del inconformismo, del sentimiento de que el saber recibido, ese que nadie discute, no es ya seguro ni habitable, de que ya no se puede confiar en él, de que ya no puede albergamos.

Para que la pregunta por el saber pueda ser planteada hace falta que el saber recibido sea percibido como algo extraño e inquietante, *unheimlich*, como algo que designa un lugar en el que nosotros ya no estamos. Y también como algo mendaz y asfixiante, como algo cuya falsedad hay que desmentir para escapar de los estrechos límites en los que encierra nuestras posibilidades de experiencia[3]. Porque el saber no es sólo un cierto contenido confortablemente aceptado como verdadero sino también, y sobre todo, una determinada delimitación de la frontera entre lo que se sabe, lo que se puede saber y lo que es imposible saber. Y una determinada normativa sobre cómo hay que hacer para saber lo que aún no se sabe. Por eso lo que busca el distanciamiento del filósofo respecto al saber recibido es hacer que el pensamiento sea posible más allá de los límites de lo que se puede y lo que se debe saber, y que el pensar sea posible de un modo otro a como está mandado que hay que saber.

Supongamos que el primer movimiento del pensar, ese que constituye su origen y su posibilidad y no sólo su comienzo fechable, ese primer movimiento original en cuya proximidad para con nosotros nos gustaría buscar aún algún título de nobleza en el que reconocer algo de la antigua grandeza de nuestro nombre, es un movimiento de contestación.

Pero, a veces, la filosofía traiciona ese talante áspero y desconfiado para convertirse a su vez en un saber cumplido, apropiado y transmisible, en el que se amputa la dimensión aporética e interrogativa del pensar y en cuyo nombre el filósofo aspira a reinar sobre los demás hombres. Habitante de frontera, al filósofo le acecha siempre la tentación de ocupar como gobernante, o al menos como funcionario, el centro que ordena y da sentido.

La reglamentación de la verdad

¿De qué tipo es ese saber que la filosofía considera como propio y con el que pretende gobernar la ciudad y tutelar el alma de los ciudadanos? Quizá un cierto recorrido por el *corpus* platónico nos permita destacar algunos hilos con los que continuar tejiendo este relato. Y acaso nos permita suponer que aquello que el filósofo conquista y de lo que inmediatamente se apropia es un cierto saber sobre el saber, sobre su modo de circulación y sobre sus efectos morales. Y desde ahí el filósofo que aspira a reinar deriva una triple normativa en la que articular su política de la verdad: una normativa epistemológica que se refiere a las credenciales que debe exhibir el saber para ser reconocido como saber, una normativa moral que trata del carácter saludable o mórbido de los efectos del saber sobre el buen orden de la república y sobre la constitución del alma de cada uno de sus miembros, y una normativa pedagógica que tiene que ver con el modo de relación que debe establecerse con el saber para que su transmisión sea la adecuada. Así al menos parece que funciona la triple operación de exclusión en la que se asienta la construcción pedagógica de la ciudad ideal: la crítica a los sofistas, la expulsión de los poetas y la condena de la escritura.

En primer lugar, en lo que podríamos llamar la reglamentación epistemológica de la verdad, el filósofo pretende poseer un saber sobre el fundamento y la estructura del saber que le permita distinguir entre los saberes legítimos (los que cumplen determinados requisitos) y aquellos que sólo pretenden serlo mostrando vanidosamente, y a la postre en vano, acreditaciones dudosas. Desde que Sócrates preguntó a Teeteto ¿qué es el saber? (*tí epistéme*) hasta el discurso de Carnap sobre *La superación de la metafísica,* pasando por las *Regulae* de Descartes o la primera *Kritik* kantiana, puede advertirse una misma preocupación jurídica por la demarcación del territorio del saber y por la cuidadosa delimitación de sus zonas legítimas e ilegítimas.

Desde este punto de vista, lo que la filosofía añade al territorio aún indeterminado del saber es una cierta distribución en zonas y un determinado etiquetado con efectos jerárquicos. Lo que la filosofía añade al "verdadero" saber es precisamente el adjetivo de "verdadero" y, con él, derecho a utilizar el nombre de Saber. Mediante esta primera operación política, el ámbito neutro y aún anárquico del saber queda conveniente compartimentado en zonas nobles, zonas menos nobles y zonas prohibidas.

De ese modo, la filosofía, convertida ya en instancia legisladora y en tribunal del saber, *"produce en el saber la estructura inclusión/exclusión"* y, lo que es más importante, *"permite la emergencia de esta estructura en el nivel del saber"* o, en otras palabras, permite la aparición *"de un saber nuevo, un saber de otro orden: aquel que exhibe la estructura inclusión/exclusión"*[4]. Si el viejo sofista es el que confunde el nombre de las cosas trazando siempre entre ellas límites confusos, el nuevo poseedor de la verdad será ya el que domina el arte de la definición, de la clasificación y de la combinación de los nombres que designan esas formas investidas de realidad suprema que son las ideas. Y con ello el saber comenzará ya a convertirse en una rejilla analítica que irá progresivamente cubriendo y encasillando eso que llamamos realidad y determinando su orden legítimo.

Por otra parte, la misma estructura inclusión/exclusión permitirá también que cada uno de los sucesivos legisladores del saber construya y afirme su propia normativa en relación a los saberes recibidos que podrán ser ya reputados como "tradicionales" y anclados en un pasado que hay que reformar. Y permitirá a Platón afirmar el saber eidético frente a la sofística tradicional, permitirá a Aristóteles afirmar el saber categorial frente a las antiguas filosofías idealistas o aún demasiado "poéticas", permitirá a Descartes afirmar el saber metódico tanto frente a las humanidades que constituyeron la seudosabiduría de su propia educación como frente a las "mauvaises doctrines" como la astrología y la magia, permitirá a Kant legitimar el saber que procede por juicios sintéticos frente al "oceano tenebroso" de la metafísica dogmática, permitirá a Carnap legitimar el saber positivo frente al sinsentido de la metafísica y de los componentes aún metafísicos de muchas ciencias todavía no completamente empíricas, etc.. El

saber sobre el saber que el filósofo detenta (esa "especialidad filosófica" que nosotros llamamos Teoría del Conocimiento o Filosofía de la Ciencia) podrá funcionar entonces no sólo como una sobrecodificación demarcadora de los saberes existentes sino también como una operación de reforma y de disciplina del saber.

En segundo lugar, y en lo que respecta a lo que podríamos designar con el nombre de reglamentación moral de la verdad, el saber sobre el saber del que dispone el filósofo consiste en un conocimiento especial de la relación entre el saber y el buen orden del alma humana o entre el saber y el orden justo de la ciudad. El ejemplo mayor quizá sea aquí el de la expulsión platónica de los poetas en nombre de la justicia. Porque antes de la imposición del modelo positivo de verdad que tiene su formulación emblemática en las teorías de la *adequatio* entre la proposición y su objeto (cuyas versiones van desde Aristóteles a Tarski), antes de la imposición del saber científico como la única forma de saber, y en el principio de la compleja historia que conduce a la nítida separación entre las disciplinas de conocimiento y los lenguajes expresivos de lo que hoy llamamos literatura (antes de la distinción entre lo objetivo y lo subjetivo, lo real y lo imaginario, la representación y la expresión o lo verdadero y lo ficticio), son los poetas los que pronuncian la palabra de verdad así como los que detentan el saber legítimo desde el punto de vista de la orientación de la vida humana. Son los poetas quienes determinan el sentido de lo que ha ocurrido, de lo que ocurre y de lo que puede ocurrir, son ellos quienes dicen las palabras que dan sentido a la existencia y los que establecen las posibilidades y los límites de la experiencia del mundo[5]. Y Platón encuentra que son los poetas y los que administran sus obras los que educan a Grecia, e inicia una durísima batalla para arrebatarles el monopolio del discurso pedagógicamente legítimo, aquél que garantiza la perfección moral de los hombres y de las ciudades.

Lo que la dialéctica le disputa a la poesía es el privilegio de la legitimidad pedagógica desde el punto de vista moral: el reconocimiento de su papel privilegiado en la formación de las personas virtuosas y en la ordenación de la ciudad justa. El filósofo que conoce el ser, que como fundador del Estado tiene la tutela moral de la ciudad y de las almas de cada uno de los ciudadanos, que se preocupa del orden de la ciudad y de que sus miembros lleguen a ser hombres de bien, es el que es capaz de juzgar a los fabricantes de mitos. Y esa capacidad de juzgar se debe a su posesión de un conocimiento sobre la verdad del alma, sobre la verdad de la ciudad y también, desde luego, sobre la verdadera índole del saber mítico y poético en lo que respecta a sus efectos morales.

Con ello se habrán sentado las bases para todas esas operaciones de control de los discursos que consisten en aprovechar sus ventajas y en tratar de conjurar sus riesgos desde el punto de vista de la formación de buenos ciudadanos y de sociedades justas. De Platón a la censura y a la quema de libros de los Estados totalitarios de todos los tiempos, pasando por el Indice de la Iglesia católica y

por todas las exclusiones pedagógicas de los saberes perversos o escasamente edificantes, el filósofo ha legitimado la selección moral del conocimiento desde el punto de vista de la ley y el orden. Y la filosofía se ha convertido así en una suerte de policía moral de los discursos y de las conciencias que consiste en tener a los saberes bajo vigilancia y a las personas bajo rigurosa tutela. Hay que clasificar los saberes en más o menos peligrosos, conocer cuáles son sus efectos para el alma, acompañar atentamente a las personas para protegerlas de lo que podría significar un riesgo para ellas.

Por último, y en lo que podríamos llamar la reglamentación pedagógica de la verdad, el filósofo exhibe un saber sobre el modo legítimo de la conservación y la transmisión del saber. La condena platónica de la escritura puede ser aquí un buen ejemplo en tanto que está articulada sobre la distinción entre una relación interior y buena con el saber y una relación exterior y reputada como peligrosa. En las letras, dice *Thamus* en el *Fedro*, hay una amenaza: el alma se edificará sobre algo ajeno a ella misma, sobre caracteres exteriores —*allotrión typón*—, sobre letras que vienen de afuera y que se mantienen afuera. La memoria alcanzada desde el exterior no es tal memoria — *mnémé* — sino sólo su apariencia, un mero recordatorio — *hypómnésis* — y, en realidad, olvido — *léthé*. Pero Platón habla también de una forma interior de edificar la memoria que constituye el alma y que, según parece, la confianza en la escritura nos haría descuidar: los hombres también pueden llegar al recuerdo *"desde ellos mismos y por sí mismos"* — *autoús hypo autón*. Sólo de esta forma se alcanza la verdadera sabiduría. Así, mediante la oposición entre el exterior — *éxothen* — y el interior — *éndothen*, las letras representan, en el mito platónico, la exterioridad. Y sólo pueden redimirse si son, de algún modo, apropiadas, interiorizadas, en la propia sustancia del alma. Es el hombre interior el que tiene que dar vida y realidad, desde su interioridad misma, a la sabiduría. Y ahí, en la exposición de lo que sea el llegar al recuerdo desde dentro, es donde aparecen los términos 'verdad' — *alétheia* — y 'aprendizaje' — *didaché*. El término verdad aparece en este fragmento conectado con una forma viva de enseñanza: con la relación dialógica con los alumnos. La verdad no es, por tanto, correspondencia, sino esa relación viva entre el saber y el alma que se produce en el territorio dialéctico de la relación personal entre quien enseña y quien aprende.

Lo que hace Platón es formular la distinción entre, por un lado, el saber exterior, prestado, pegado a la conciencia pero exterior a ella, sin atravesarla y estructurarla, mera charlatanería, saber de pedantes, apariencia de saber, alucinación de saber, falsa erudición, y, por otro lado, un saber interior, nacido en uno mismo, constituido paralelamente a la maduración de la conciencia, y en el que la erudición, si existe, no es sino el subproducto natural de un saber que está orientado a la formación misma del alma. Un saber que no sirve a la formación es aquél con el que se mantiene una relación exterior o, lo que es lo mismo, un saber que se aprende, en el que se adquiere algo que antes no se tenía, pero en el

que eso que se adquiere está como pegado, no atraviesa la conciencia, no la constituye, la estructura o la modifica, sino que permanece exterior a ella, sin relación con el que sabe, un saber dislocado del que sabe, un saber que produce pedantes, quizá eruditos, pero no personas educadas en una relación viva y constituyente con el saber.

El optimismo pedagógico

Las operaciones filosóficas de reglamentación y de reforma del saber están íntimamente relacionadas con ese optimismo socrático que Nietzsche diagnosticó en *El nacimiento de la tragedia* y que podría considerarse como el ancestro de ese progresismo racionalista que constituye nuestro sentido común. El optimismo socrático consiste en una cierta moralización del saber impulsada por la confianza en la inteligibilidad de la existencia y en la posibilidad de su reforma. Lo que el filósofo sostiene es la posibilidad de conocer el mundo y, gracias a ese conocimiento, la posibilidad de cambiarlo. La tesis de Nietzsche parece ser que la operación socrático-platónica abre la época en que todavía vivimos como la época de la pedagogía, esto es, como la época que se caracteriza por un designio optimista y progresivo respecto a la existencia en el que la reglamentación, la reforma y la transmisión del saber serían sus instrumentos esenciales. Tal designio no es otra cosa que la convicción de que el saber *"es capaz no sólo de conocer, sino incluso de corregir el ser"* y en la creencia de que el conocimiento *"tiene la fuerza de una medicina universal"*[6].

El optimismo pedagógico quiebra el modo de sabiduría propio de la cultura trágica y conduce directamente al nihilismo contemporáneo que podría caracterizarse como aquella situación en la que el ser queda limpiamente determinado como aquello que puede ser conocido por nuestros saberes y transformado por nuestras técnicas. Nuestro saber no llega sino hasta ese ser que el saber mismo (aliado con las formas de poder que le son correlativas) es capaz de corregir o, lo que es lo mismo, no conocemos otra forma de realidad que la que está determinada por la medida de nuestro saber y nuestro poder. Y el enlace entre el optimismo pedagógico y el nihilismo estaría en esa petición de principio de que sólo es real (incluso de nosotros mismos) aquello que podemos manipular y gestionar convenientemente.

El gobierno de los hombres

Si el cuestionamiento filosófico del saber comenzaba por una inquietud que, en ocasiones, se resolvía en una reglamentación a la vez epistemológica, pedagógica y moral formulada desde un cierto saber sobre el saber por fin alcanzado y anclada en un cierto optimismo racional, ¿dónde encontraremos el desasosiego original en el que el cuestionamiento filosófico de la educación

pueda encontrar aún una cierta dignidad? Àcuál es el tipo y el valor de la insatisfacción de la que nace ese cuestionamiento? Nietzsche nos dejó escrito que, en el caso de la educación, *"la filosofía debe partir, no ya de la maravilla, sino del horror"*[7]. ¿Cuál es entonces el horror que está en el origen de la problematización filosófica de la educación? Y, lo que quizá sea más importante, ¿cómo y por qué esa inquietud original se dobla a veces en una especie de gestión política y moral de los individuos y de las sociedades hecha con toda la arrogante buena conciencia de quien sabe lo que les conviene saber a los demás y cómo deben aprenderlo? Si antes se trataba de establecer una frontera entre el acto soberano del pensar y la Filosofía instituída, entendida esta última como disciplina del pensamiento y policía de la verdad, ahora habrá que explorar la diferencia entre la pasión inquieta de educar y la Pedagogía instituída, entendiendo esta última como una operación de control y tutela de los discursos, de las personas y de sus relaciones.

Tomemos una de las leyendas fundacionales que nos cuentan ese horror original que se resuelve al fin en gobierno de los hombres. Y recordemos que los cuentos son cuentos porque se cuentan y las leyendas lo son porque se leen, porque son capaces de capturar una y otra vez nuestra imaginación y de dar una forma siempre nueva al sentido de lo que somos y de lo que nos pasa. Y quizá en el mito de la Caverna aún podamos reconocer algo de la naturaleza de nuestra inquietud y de la calidad de nuestro envite, quizá allí haya todavía algo que nos recuerde lo que nos da que pensar.

Supongamos que la descripción de esa suerte de teatro de sombras con la que da comienzo el cuento es una representación de los hombres forzados a vivir entre falsos saberes: el brillo prestigioso aunque embustero del mito y las estrechas y cambiantes opiniones de los hombres que han sido capaces de elaborarlas e imponerlas. Puesto que los habitantes de la caverna han vivido ahí desde niños no saben que esa tramoya de apariencias que falsea y encadena su experiencia es en realidad una fábrica de mentiras. Pero uno de esos esclavos que viven en el engaño siente un impulso que le fuerza a escapar, aunque todavía no adivina la posibilidad de un mundo exterior más real, más verdadero y más libre.

El primer movimiento es la huida, el no conformarse con lo habitual y lo acostumbrado, el esforzado ponerse en un camino al que ninguna meta le está prometida. Lo que importa es el deseo de no estar ahí, en ese hogar que ya se ha hecho inhabitable, en esa vida que ya se presiente que no es vida y en esa verdad que ya se sospecha que no es verdad. La primera figura del filósofo que la leyenda dibuja tiene el rostro del desarraigado, de aquél que ya no puede soportar el régimen de experiencia que se le impone como verdadero y que ha comenzado ya a habitar esa tierra de nadie en la que vaga el que se ha distanciado irremediablemente de su mundo y, quizá, de sí mismo. Lo que convierte al héroe del relato en habitante de frontera es el oscuro sentimiento de que la vida siempre

está en otro sitio que donde ya se vive y la verdad siempre es otra cosa que lo que ya se sabe.

Lo que ocurre después en el mito es que el ansia de luz, ese impulso erótico que tiraba al hombre hacia afuera, queda finalmente saciada en la contemplación del Sol al término de una dolorosa ascensión. Y allá arriba el filósofo siente dos cosas. Primero, la felicidad por haber adquirido una forma otra de conciencia. Después, una suerte de compasión por los que han quedado allá abajo. Y es ese segundo impulso, ese sentimiento de solidaridad o de *filía,* el que se resolverá finalmente en impulso pedagógico, el que le va a llevar de vuelta a la cueva para contar a los demás prisioneros lo que ha visto y para ordenar de otro modo, según la luz y la verdad, la vida de sus antiguos compañeros de cautiverio.

Lo que nos molesta del relato platónico es el filisteísmo de ese doble sentimiento: el hecho de que la compasión por los otros esté como doblada de felicidad por uno mismo. El candidato al gobierno de la ciudad y a la tutela de las almas de los individuos no puede evitar la arrogancia autosatisfecha de los que saben que saben y, además, de los que construyen su conciencia de su propio saber en contraste con la conciencia del no-saber (o del falso saber) de los demás. Como si solo estuviese legitimado para educar aquél que ha cumplido ya su búsqueda y ha abandonado por tanto el movimiento del aprender. Los papeles quedan entonces repartidos y la educación se convierte en un juego entre el que tiene las respuestas y el que hace las preguntas (y que tiene que aprender además a formular las preguntas justas, aquellas que ya están determinadas por su respuesta disponible o, al menos, posible); entre el que posee y el que desea (y que tiene que aprender a desear lo que hay que desear, a determinar su deseo en función de lo que ya está ahí dispuesto para colmarlo); entre el que determina los resultados y el que queda determinado como un momento de un proceso; entre el que sabe y el que aprende (y que tiene que aprender a aprender como está mandado, según el curso ya prescrito del aprendizaje). Y de ese modo, el intento solidario de emancipación colectiva queda doblemente viciado: primero, porque es una emancipación tutelada y dirigida, normada por un resultado que ya se conoce; en segundo lugar, porque el tránsito hacia el exterior de la Caverna está precedido e impulsado por la promesa de que ese exterior existe, de que es hermoso y deseable, y de que el camino que conduce hacia él es sin duda difícil pero practicable.

El relato platónico funda la pedagogía al precio de traicionar la filosofía. El rostro de su educador se parece demasiado al del que ha visto, a ese rostro hierático del *sofós* del que el filósofo se había distanciado valientemente. El filósofo-rey es el que sabe, el que se ha apropiado de la verdad, y su tarea ha quedado establecida como la de educar un anhelo cuya satisfacción posible está ya previamente determinada. Y frente a semejante soberbia casi simpatizamos con aquellos que, en el interior de la Caverna, se ríen de ese presunto poseedor de la verdad que ha descendido hasta ellos para invitarles a un juego marcado y

mezquino en el que no tienen otro papel que el de creyentes en una verdad que no tienen pero que se les impone como deseable y cuya posesión final se les asegura. Casi diríamos que su risa es lúcidamente filosófica si no supiéramos que esa risa también está basada en la arrogancia y la autosuficiencia de los que creen en la verdad de su saber, de los que también creen que saben. Porque la risa de los esclavos es una risa defensiva, la risa cobarde y miedosa de los que se protejen contra lo que más temen: el desengaño.

¿Y no será el filósofo justamente el que vive permanentemente en el desengaño, el que habita esa intemperie en el que cada verdad es combatida como mentira, el que intenta no dejarse engañar y por eso está siempre desengañado? Supongamos que el filósofo sólo vislumbra la verdad en el reconocimiento del engaño, en el momento mágico del desmentido, en el instante en que el pensar se libera de su sujeción a lo que ya se sabe y en el que todo permanece abierto y nuevamente desconocido. Supongamos que el filósofo es el que desconfía de los paisajes demasiado transitados, el que siente como una trampa lo que los demás ven como la comodidad de un refugio, y el que se atreve a frecuentar el vértigo de esos parajes de frontera en los que todos los caminos son posibles pero ninguno es seguro.

Se diría que el mito platónico establece el lugar de la pedagogía en un *logos* argumentativo y demostrativo que traiciona el *logos* inquisitivo y escéptico de la filosofía. Porque es como si la filosofía fuera esencialmente cuestionamiento del saber y la pedagogía no pudiera ser otra cosa que transmisión del saber o, al menos, conducción hacia el saber; como si la filosofía fabricase perplejidades y la pedagogía exigiese esas formas de conformismo que son el asentimiento racional y el progreso metódico; como si la filosofía buscase el pensar a través del desmentido de las verdades existentes y la pedagogía estuviera marcada por la transmisión dogmática de alguna verdad ya alcanzada que inmediatamente se dobla en mentira en tanto que nos conformamos con ella y nos acomodamos a su regazo.

El *logos* pedagógico

Pero si en lugar de fijarnos en el hipotético sistema de verdades que los que saben tratarían de transmitir, atendemos a la forma diálogo y a su necesidad interna como la forma privilegiada de la investigación y de la enseñanza, como la forma del *logos* pedagógico en suma, quizá podamos encontrar algo de ese razonar interrogativo y valiente en el que hemos reconocido la figura radicalmente antidogmática del filósofo y acaso podamos encontrar también algo de la nobleza de ese sentimiento de *filía* que impulsaba el trabajo emancipador de la filosofía en su dimensión esencialmente colectiva y dialógica.

Enseguida caemos en la cuenta de que la estructura del *logos* pedagógico que aparece en la forma diálogo queda completamente falsificada si pensamos

que el diálogo contiene un núcleo filosófico doctrinario (el contenido a transmitir) que se presentaría en el marco concreto de una escena que reproduciría los rasgos de una conversación entre distintos interlocutores (el contexto empírico de la transmisión) y que incluiría, sólo a efectos expositivos y didácticos, ilustraciones literarias o argumentaciones dialécticas (el método de la transmisión). La separación entre el núcleo dogmático que constituiría el contenido de la transmisión, el marco dramático que constituiría la representación del contexto concreto de presentación de ese contenido, y la serie de elementos literarios que constituirían ayudas para su ilustración, malentiende el carácter híbrido y excéntrico del *logos* pedagógico, su dialogismo constitutivo, al considerar como una jerarquía de elementos exteriores entre sí lo que, considerado atentamente, es un juego constante de diferencias y de interferencias entre niveles que, justamente porque difieren entre sí, son capaces también de interferirse y de desestabilizarse mutuamente.

El elemento doctrinario de la enseñanza queda constantemente desviado por su método o su dis-curso y lo que pueda haber de tesis o de contenido dogmático se hace inseparable de todo esa dinámica de rodeos, ex-cursos, avances y retrocesos, obstáculos, soluciones provisionales, impulsos y desvíos, reformulaciones, resultados aporéticos, preguntas, sinopsis y diaresis, ascensos y descensos que constituyen la esencia misma de su juego. Por otra parte, los heterogeneos personajes que pueblan el diálogo con sus diversos mundos vitales, así como la referencia o la evocación de los acontecimientos históricos o sociales que constituyen el espacio público común en el que transcurre la enseñanza, muestran la presencia no meramente anecdótica de la vida ordinaria y del tiempo concreto en el movimiento pedagógico de la búsqueda del saber. Por último, los elementos más enfáticamente literarios o narrativos utilizados en el diálogo son constantemente recreados e interpelados por la razón dialéctica y argumentativa, del mismo modo que esa razón se deja interferir, inquietar y desviar por la poesía y por el mito.

Si tenemos en cuenta el carácter abierto y no finalizado del diálogo platónico, la enorme distancia que existe entre lo que podría aislarse como su tesis y lo que funciona como su método o su recorrido, y el modo a veces implacable como cada afirmación constructiva es inmediatamente socavada o, al menos, irónicamente puesta a distancia, podemos concluir que *"cada diálogo constituye una interminable introducción a un saber que no se transmite"*[8]. El saber al que el diálogo introduce no es el referente inmediato de la conversación, sino otra cosa que podríamos llamar disponibilidad y rigor, apertura y autoexigencia. El *logos* pedagógico pone en camino sin prefigurar el fin y sin afirmar más contenidos que los indispensables para que siga la marcha. El proyecto de búsqueda y de transmisión de la verdad no ha podido desprenderse de la ilimitada ironía socrática y del carácter de juego, de pasión pura y vacía de esperanzas, que Sócrates había dado al impulso teórico.

El problema de Platón o, al menos, el problema "platónico" que tiene interés en el campo de la pedagogía, no es otro que el de la forma que tiene la búsqueda, la expresión y la comunicación del saber y de la verdad. Y lo que la obra de Platón nos ofrece como respuesta, más allá de un corpus doctrinal más o menos transmisible, no es otra cosa que su propia estrategia formal: la organización interna del diálogo como el tejido precario, inseguro, a veces equívoco y siempre provisional e insatisfecho del *logos* pedagógico. Un *logos* que constantemente se resiste a fijarse en dogma y que es justamente esa resistencia: el mantenimiento obcecado de la distancia entre el juego del decir y la fijación de lo dicho, el exceso de la actividad de pensar sobre el resultado de lo pensado, la interrupción implacable de todo decir monológico, y el gusto aventurero por la errancia, por el rodeo que desvía el curso lineal del dis-curso. El *logos* pedagógico es un juego que arruina de entrada toda afirmación con pretensiones de dictado y que, como tal juego, conjura necesariamente todo intento de convertirse en una receta metodológica. Dicho sumariamente: el diálogo como encarnación del *logos* pedagógico es una actividad cuyo contenido se desconoce y cuyo método debe ser constantemente inventado y reinventado. Por eso es una actividad que se resiste a todo dogmatismo y a todo reposar autosatisfecho en un saber finalmente apropiado.

Saber y educación o el rostro ambiguo del filósofo

Hasta aquí el dibujo de un personaje ambiguo en cuyo rostro indeciso y cambiante podemos reconocer algo de lo que somos. Supongamos que el filósofo encarna esa razón interrogativa que encuentra su dignidad y su tarea en la permanente denuncia de los saberes recibidos y en la inextinguible puesta en cuestión de todas esas verdades solidificadas que fijan los límites de la experiencia posible (y que limitan por tanto las posibilidades de experiencia). Supongamos que el filósofo encarna también esa razón jurídica y policiaca que, desde un saber sobre el saber, pretende determinar lo que cuenta como saber, así como su sentido y su valor para los hombres y para las sociedades. Supongamos que el filósofo encarna esa razón optimista y progresiva que cancela toda modalidad de experiencia y toda forma de realidad que no se ajusta a sus presupuestos. Supongamos, por tanto, que el filósofo encarna esa oscilación permanente entre el desmentido de lo que se impone como verdadero y el establecimiento de unas formas de verdad en cuyo nombre aspirar al gobierno de la ciudad y a la educación de los ciudadanos. Y supongamos que en esa oscilación late permanentemente una amenaza: la diminusión del aprender en beneficio del saber, la cancelación del preguntar en beneficio del responder, la oclusión de la búsqueda en beneficio del resultado, el abandono del deseo en beneficio de la posesión.

En el origen griego encontramos ya esa indecisión del filósofo en su relación con el saber, esa oscilación en la que se juega nada más y nada menos que los

límites y las posibilidades de esa actividad enigmática que llamamos pensar y en la que todavía quisiéramos reconocernos. Y en esa indecisión de nuestro personaje en la relación con el saber encontramos también la paradoja del *logos* pedagógico y su oscilación entre una razón demostrativa que reclama el asentimiento del que aprende y una razón dialógica cuya función principal es ponerle en movimiento. La educación oscilará entonces entre instituirse como una actividad en la que los que saben transmiten su saber a los que no saben con el objetivo de que ellos también sepan (y el saber funciona ahí como la posesión de los que enseñan, el contenido de la enseñanza y el objetivo de la misma) y mantenerse como una actividad en la que lo único que se aprende es el movimiento mismo del preguntar en relación con el saber (ese movimiento en el que a veces se produce el raro acontecimiento del pensar) con todo lo que eso supone de inquietud, de exigencia y de incertidumbre.

Porque lo que la educación transmite junto con el saber es, sobre todo, una determinada relación con el saber. Y esa relación puede ser de aceptación o de cuestionamiento. Todo depende de la distancia justa y de la capacidad del *logos* pedagógico, por su propia estructura dialógica, de iluminar, inquietar y subvertir los modos de saber que limitan, conforman, organizan, modulan y modelan nuestra experiencia de lo real como algo evidente y ya hecho. Cuestionando el saber recibido, interrogando sus presupuestos, distanciando el modo en que de forma sorda e inconsciente estructura nuestra experiencia, el logos pedagógico pone también en cuestión al sujeto del saber, lo despoja de su arrogancia y de su seguridad, lo inquieta y lo moviliza.

PASARON MUCHOS AÑOS

Los juegos del saber, del cuestionamiento del saber y de la reglamentación y la reforma del saber han tenido distintos avatares. Y también han cambiado históricamente las condiciones en las que se ha configurado la tensión entre una pedagogía entendida como transmisión del saber dado y como conformación a sus reglas y una pedagogía entendida como cuestionamiento del saber recibido y como indisciplina frente a sus reglas. Y en esos distintos episodios (o en uno de los relatos posibles que podrían hacerse a partir de ellos) aparece constantemente el rostro ambiguo de ese personaje que oscila entre el gesto audaz e insubordinado que es propio de la interrogación del saber recibido y el gesto policiaco y jurídico que es consustancial a la reglamentación de las formas legítimas del saber y a su utilización optimista y progresiva. Como si el filósofo fuera tanto capaz de la indisciplina del pensar como de la redisciplinarización del saber. Como si su herencia fuera tanto la indisciplina frente a los saberes que se nos imponen y la extrañeza frente a lo que nos dan como real y como obvio, como la invención de otras formas de disciplina para ordenar, delimitar y modificar la realidad y, con ella, las formas legítimas de la experiencia.

Recordemos, por ejemplo, como la insubordinación cartesiana frente a la anquilosada reglamentación escolástica del saber propia de las humanidades de su época se dobla en la aplicación de la calificación de locos a todos aquellos que se colocan afuera de las verdades del buen sentido y en la codificación metódica del proceso que conduce al saber como un camino recto y detalladamente regulado. Recordemos como la insumisión de Bacon a las verdades falaces de la experiencia no controlada y a la mendacidad de la razón deductiva se dobla en la reglamentación del experimento (entendido ahora como paso de las impresiones sensibles a su determinación cuantitativa) como el único modo de conocimiento posible. Recordemos por último como la indisciplina de Kant al desautorizar el antiguo prestigio de las Ideas, al denunciar las ilusiones de toda metafísica transcendente y al criticar toda forma de heteronomía (moral, política, religiosa, cognoscitiva) se dobla inmediatamente en la reducción de toda experiencia posible al marco delimitado por la nueva filosofía de la naturaleza que se constituyó de Galileo a Newton así como en la disciplinarización de todo saber legítimo en las reglas contenidas en los estrechos límites del saber positivo.

Y podríamos contar así el relato de la criminalización de toda forma de experiencia de la realidad distinta a la que nos dan los saberes positivos y, con ella, el relato simultáneo del sucesivo empobrecimiento de las ambiciones de unos saberes crecientemente epistemologizados cuya única tarea será ya el dominio del mundo.

Los diversos proyectos de la Ilustración tratan de ganar para los seres humanos la responsabilidad para la construcción de sus propias vidas. Así, la cuestión del sentido queda planteada en una dimensión puramente antropológica, como si el hombre comenzara a habitar a solas y sin dioses el mundo y como si comenzara a confiar en sus propias fuerzas para conformarse a sí mismo. La razón moderna ha ido así configurando la idea de la autonomía humana, la idea de que los individuos humanos y las sociedades humanas pueden y deben ser los protagonistas de su propio devenir organizando en torno a sí mismos y a su propia actividad los significados del mundo. En ese marco, parece indudable la idea del poder emancipatorio del saber. Y, en función de esa idea, la modernidad se desarrolla como un proceso constante de toma de conciencia de las insuficiencias, limitaciones y, en algunos casos, perversiones de los propios proyectos que produce. Por primera vez, por tanto, el saber se hace inseparable del cuestionamiento del saber y la crítica a los saberes recibidos (tradicionales) se convierte en tradición. Y entre las ruinas de ese proyecto es donde estamos nosotros.

Y ENTONCES

Un lamento y una denuncia parecen atravesar ciertos ejercicios contemporáneos del cuestionamiento filosófico del saber, al menos aquéllos que aún están comprometidos con lo que podríamos llamar el diagnóstico del presente. Para

terminar mi relato, comenzaré por trasladar aquí algunos de sus textos emblemáticos aunque sea de un modo superficial, desordenado y quizá un tanto salvaje.

En 1936, en pleno apogeo del nazismo y ya mortalmente enfermo, Edmund Husserl redactaba lo que sería el texto principal de *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología transcendental*. El título de los siete primeros parágrafos del texto es suficientemente nítido como punto de partida, nada más y nada menos que la constatación de *"la crisis de las ciencias europeas como expresión de la crisis radical de la vida en la humanidad europea"*[9]. Lo que señala Husserl ahí no es tanto una crisis epistemológica que afectaría a la cientificidad de la ciencia, a su verdad, sino un cambio fundamental en el significado del saber para la existencia humana. De lo que se trata no es tanto de la verdad como del valor y del sentido de la verdad para la vida humana. En nuestro tiempo, dice Husserl, la ciencia *"no tiene nada que decirnos"* respecto a las cuestiones *"que se refieren al sentido o a la ausencia de sentido de la existencia humana"*. El enorme crecimiento de nuestros saberes positivos y su progresivo perfeccionamiento metodológico coincide con *"una humanidad abandonada a los embates del destino"*. Y las ciencias del espíritu por su parte, las que tratan del hombre en el horizonte de su historicidad, o bien han adoptado el modelo cientifista de las ciencias positivas o bien no nos enseñan otra cosa *"que el hecho de que todas las formas del mundo del espíritu, todas las reglas de vida, todos los ideales, todas las normas que dieron a cada época y a los hombres su estilo propio, se forman y se deshacen como las olas fugaces (...), que siempre de nuevo la razón se transformará en sinrazón y siempre las realizaciones en fracasos"*.

Lo que Husserl constata con evidente tristeza es, por un lado, la separación entre el conocimiento humano y la existencia humana y, por otro, la vocación nihilista y autodestructiva del saber respecto a todo tipo de certezas. A partir de esa doble constatación, aquello de lo que Husserl certifica la crisis es el ideal de la formación del hombre y del mundo humano a partir de un saber racional, universal y sistemático o, con otras palabras, el papel del saber en la auto-nomía y la auto-responsabilidad de la humanidad en el proceso de su auto-realización. Y esa crisis hace ya imposible *"esa calidez y esa orientación hacia la cultura, ese celo por una reforma filosófica de la educación y del conjunto de las formas sociales y políticas de la humanidad, que hacen de la época de la Ilustración, tan a menudo despreciada, una época tan digna de ser honrada"*.

La vida humana, parece decir Husserl, ha entrado en una crisis radical porque ha sido doblemente traicionada. En primer lugar, porque ha sido abandonada a su propia suerte por las ciencias positivas de la naturaleza. En segundo lugar, porque las ciencias del espíritu, aquellas que deberían darse como tarea la fundamentación racional de los valores y el aseguramiento del sentido de la existencia y de la historia, han entrado en una dinámica de desfundamentación que conduce al relativismo y a la ausencia de sentido, al nihilismo. El conocimiento científico se ha convertido en un útil o en una mercancía, pero se ha

separado de la existencia humana concreta y ha renunciado a cualquier esfuerzo por iluminarla, guiarla o transformarla. Tenemos una enorme cantidad de saber objetivo (junto a una pedagogía orientada a su transmisión y a su divulgación) y una enorme abundancia de artefactos técnicos (junto con una pedagogía orientada a hacer que la gente pueda moverse en ese universo de instrumentos como usuarios o consumidores competentes), pero lo que sabemos está ahí, exterior a nosotros, estéril, fragmentado, ajeno y desasido de nuestra vida en la que ya no puede encarnarse de una forma iluminadora y transformadora. El saber científico se ha hecho objetivo e instrumental, ha renunciado a preguntarse por el sentido de la existencia, y se ha divorciado así de la subjetividad, de la cultura y del mundo intersubjetivo de las relaciones sociales. Además, las viejas humanidades, contagiadas también del talante positivista y objetivador de las ciencias naturales, han puesto en cuestión todos aquellos valores estables y seguros en los que la existencia humana aún podía reconocerse y orientarse.

Pocos años más tarde, ya durante la guerra, Theodor W. Adorno y Max Horkheimer escriben un texto que puede traducirse como *Dialéctica de la Ilustración* o como *Dialéctica de la Razón* y cuyo primer ensayo empieza con estas palabras: *"La Ilustración, en el sentido más amplio de pensamiento en continuo progreso, ha perseguido siempre el objetivo de quitar el miedo a los hombres y de convertirlos en amos. Pero la tierra enteramente iluminada resplandece bajo el signo de una triunfal desventura"*[10]. Lo que Adorno y Horkheimer destacan no es sólo la quiebra del proyecto científico ilustrado como proyecto de emancipación sino también, y más esencialmente, su violencia constitutiva, su íntima vinculación a la dominación de la naturaleza y de los hombres, la dimensión de barbarie inscrita en su mismo núcleo. El lema de su obra no es tanto el fracaso de la razón para albergar y orientar la vida humana, sino su carácter totalitario. La razón no sólo deja al hombre abandonado a su suerte, sino que es inseparable de la experiencia de la hecatombe nuclear y del universo concentracionario. Como si fueran los mismos saberes modernos junto a sus específicas formas de racionalización los que socavaran la posibilidad de existencia de los individuos autónomos y dueños del sentido de sus vidas. El saber que parecía ligado a la libertad en el proyecto ilustrado se ha convertido en el mayor instrumento de la dominación y de la barbarie.

En 1953, Martin Heidegger pronuncia en Munich una conferencia que será publicada como *Die Frage nach Technik*. Preguntando por la esencia de la técnica Heidegger reflexiona sobre el modo como las ciencias y las técnicas modernas constituyen el mundo que habitamos así como nuestro ser mismo en tanto que seres en el mundo. La técnica constituye el modo específicamente nuestro del acontecer de la verdad como un *"requerir dominador"*[11] y en ella culmina la identificación entre la realidad verdadera y la realidad empírica manipulable. Y, desde esa identificación, sólo puede aparecer como verdadera la realidad calculada y el mundo administrado o, lo que es lo mismo, el conjunto

de entes que aparecen como productos de la actividad del hombre calculador y dominador. Lo verdadero ya no puede ser otra cosa que aquello que está conformado a la medida de nuestro saber y de nuestro poder.

En 1968, y tomando como punto de partida una conferencia de 1965, Jürgen Habermas retoma en *Conocimiento e Interés* el proyecto de una reconstrucción histórica de la racionalidad moderna (configurada por la ciencia y la tecnología) tratando de iluminar sus "patologías" en claves explícitamente reflexivas y autocríticas. El positivismo, dice Habermas en el prefacio de su libro, *"es el renegar de la reflexión"*[12] y los saberes positivos, básicamente la ciencia y la tecnología, aunque nos explican la estructura y el funcionamiento del mundo natural y social y nos capacitan para la acción racional, se muestran incapaces de orientar la vida en una dirección emancipadora. Con ello Habermas se sitúa en la estela tanto de Husserl como de Adorno y Horkheimer aunque criticando al primero su concepción todavía demasiado tradicional de la Filosofía y a los segundos su incapacidad para fundar su crítica a la razón instrumental, lo que les obliga a mantenerla a un nivel básicamente moral al mismo tiempo que a desesperar de las posibilidades de una reorientación del proyecto ilustrado en un sentido emancipatorio.

Más allá de divergencias en los diagnósticos o en las alternativas, lo que está en juego en todos esos gestos filosóficos apuntados es también el mantenimiento de la pregunta por la conexión entre el saber y la vida humana. Pero ahora esa pregunta parece enfrentar el optimismo racionalista de lo que sabemos y la arrogancia de nuestra voluntad de saber con la experiencia nihilista de su irrelevancia, de su perversión y de su irrealidad. Porque nuestra experiencia es que el saber no basta y que nuestros saberes han mostrado su faz más dominadora y violenta o, lo que es lo mismo, que el saber no sirve para asegurar el sentido de la existencia y que nuestros saberes constriñen y empobrecen las posibilidades de vida y de experiencia en lugar de emanciparlas y enriquecerlas.

Lo que está en juego es el mantenimiento de la idea de *Bildung* tal como se había ido configurando en los distintos racionalismos ilustrados, esto es, esa idea según la cual la humanidad avanza hacia su propia perfección de forma autónoma, autoformándose, liberándose por el saber de todo fatalismo, de todo destino preestablecido y de toda atadura exterior y lanzándose, a través de la autorreflexión, a la superación de toda constricción natural o social. Lo que está en juego es la creencia en las virtudes formativas del conocimiento tanto para las sociedades humanas como para los individuos particulares. Lo que está en juego, en suma, es la idea de humanidad que está en la base del racionalismo ilustrado.

Desde ese punto de vista tienen sentido los distintos intentos que se han hecho, de Husserl a Habermas, para asegurar la autonomía del mundo de la vida, del *Lebenswelt*, respecto a su colonización por la ciencia y la tecnología en una especie de intento desesperado por evitar que la cosificación propia de la

razón moderna convierta también en cosa ese mundo en el que habitamos y a nosotros mismos como sus habitantes. Por otra parte, la idea de *Bildung* sólo podría también mantenerse si pudiéramos constituir un lenguaje en el que los discursos especializados de las ciencias y de sus representantes prácticos, los expertos, pudiera de alguna manera relacionarse con la racionalidad compartida que habita la lengua histórico-natural del mundo de la vida y que preside el ámbito de las relaciones intersubjetivas. Y se comprenderá que la idea misma de democracia depende de la respuesta que se dé a estos intentos en cuyo interior se plantea hoy la pregunta por la relación entre el saber y la vida.

Y COLORIN COLORADO

Es claro, como decía al presentar este relato, que la educación tiene que ver con la transmisión del saber. Pero el juego del saber ha quedado vaciado de su sentido vital y no es hoy otra cosa que un mero calcular dominador que, ocupado en la verdad de los hechos y en el funcionamiento de los procesos, nos deja desvalidos y abandonados ante el enigma del mundo, ante el sentido de nuestra experiencia y ante el sentimiento precario pero a veces urgente de nuestra propia libertad.

Es más, acaso el juego contemporáneo del saber no sea otra cosa que el ocultamiento del enigma del mundo (en tanto que el mundo queda convertido en lo calculable), la cancelación de la pregunta por el sentido de la experiencia (en tanto que la pregunta por el sentido de lo que nos pasa queda fragmentada en una serie de preguntas sobre la verdad de los hechos) y el vaciamiento de nuestras posibilidades de vida (en tanto que tales posibilidades quedan convertidas en el miserable conjunto de lo que podemos anticipar y fabricar).

El juego del saber prometió al hombre ser el amo y señor de todas las cosas, incluso de sí mismo. Pero ese mismo juego convirtió al mundo en un territorio devastado, ofrecido a la voluntad de dominio, mero conjunto de entes a gestionar y a administrar, y convirtió al hombre en un ser indigente y administrado, condenado a no ser sino una cosa entre las cosas y esclavizado a la pequeñez de su propia voluntad.

En su distanciamiento respecto al saber, el filósofo nos revela nuestra pobreza. Ahora que lo sabemos casi todo y que lo que aún no sabemos no es otra cosa que lo que se deja medir y anunciar por lo que sabemos, aquello que lo que sabemos se da como meta y como tarea, estamos en una situación de máxima indigencia y de máxima miseria respecto al sentido (o los sentidos) de la existencia. Lo que el filósofo nos revela es que el saber acumulado no tiene que ver necesariamente con nuestro vivir, con nuestro querer vivir, con nuestra ansia de querer saber vivir. La enormidad de nuestro saber y la arrogancia de nuestra voluntad de saber se muestra incapaz de prestarnos ayuda para tejer el sentido de nuestra existencia. En este escenario, aquello a lo que el gesto valiente del

filósofo nos emplaza es a mantener vivo el juego de las preguntas (incluso si ese juego no puede conducirnos a ningún saber) y a mantener la esperanza de que en ese juego incierto podamos aprender a pensar.

La educación no puede renunciar a la transmisión del saber y a enseñar a vivir en un mundo saturado por las técnicas y los artefactos desplegados por los saberes científicos y técnicos. La educación debe transmitir (¿cómo podría hacer otra cosa?) la imagen del mundo y de nosotros mismos que se deriva de los saberes positivos que lo conforman y que nos conforman, incluyendo lo que esa imagen tiene de voluntad de cálculo, de control, de planificación y de organización total. Porque no hay otro principio de realidad que el que resulta del realismo de nuestros saberes y no hay otra experiencia posible que la que está contenida en las condiciones de posibilidad de la experiencia encarnadas en nuestros específicos modos de racionalidad. Esa es nuestra herencia y lo que la educación debe transmitir.

Por otra parte, también forman parte de nuestra herencia todos aquellos saberes que intentan, más o menos exitosamente, armonizar los saberes positivos particulares de modo que la experiencia no se fragmente de un modo especializado, controlar ética y políticamente la racionalidad técnico-científica de modo que sus efectos de dominación queden atemperados, y ampliar el mundo vital en relación con otras culturas y con otras formas de discurso (artísticos, narrativos) en los que también se juega el sentido (o el sinsentido) de nuestra existencia.

Todos esos saberes contribuyen a nuestra propia manera de asegurarnos de la realidad y de nuestra suerte en ella. Pero la educación también debería estar empeñada en transmitir otro de los componentes de nuestro legado: ese gesto audaz y enigmático en el que el saber es puesto a distancia para que aparezca el pensamiento. Y para que ese gesto sea posible, la educación debe transmitir la inquietud, la insatisfacción y la indisciplina frente a los saberes recibidos que, aunque nos den seguridad, configuran la pobreza del mundo que se nos da como verdadero y lo limitado de las formas de experiencia que se nos dan como posibles.

Porque el gesto interrogativo que es condición del pensar no se da ante un mundo inédito y aún no conocido, sino ante un mundo pleno y esclarecido, saturado por lo que ya sabemos. Si la educación debe ser también el juego de las preguntas, el modo específico de cuestionamiento que debemos transmitir no es el que pregunta por lo que ya se sabe o el que anticipa lo que todavía no se sabe, sino el que problematiza la confusa proliferación de los saberes recibidos y nos invita a romper con las formas de disciplina que nos imponen.

A la cita de Peter Handke que he colocado como emblema de este relato[13]parece responder, como en un eco, Elías Canetti: *"A cada respuesta — a lo lejos y aparentemente sin relación alguna con ella — debe saltar una pregunta que antes dormía acurrucada (...). A lo largo de toda una vida, el sabio no pasa*

de ser un niño y las respuestas lo único que hacen es secar el suelo y la respiración. El saber es un arma sólo para los poderosos, y no hay nada que el sabio desprecie tanto como las armas"[14].

Notas

1. Este texto será publicado en francés en el libro de Jean Houssaye (Ed.) *Philosophie de l'Éducation. Approches Contemporaines.* Paris. ESF (en prensa).
2. *Zur Genealogie der Moral* (1887). *La genealogía de la moral.* Madrid. Alianza 1972. pág. 175.
3. Ver Miguel Morey (1990), "Del pensar como forma de indisciplina" en *Psiquemáquinas.* Barcelona. Montesinos.
4. Eugenio Trías (1969), *La filosofía y su sombra.* Barcelona. Seix Barral. págs 51-52.
5. Sobre la relación conflictiva y apasionada de la Filosofía con el saber poético y narrativo, ver Miguel Morey (1988), *El orden de los acontecimientos.* Barcelona. Península . También María Zambrano (1993), *Filosofía y Poesía.* Madrid. Fondo de Cultura Económica.
6. Die Geburt der Tragödie (1871). El nacimiento de la tragedia. Madrid. Alianza 1973. págs. 127 y 129.
7. *Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten* (1872). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas.* Barcelona. Tusquets 1977. pág. 69.
8. P. Pe–alver (1986), *Márgenes de Platón. La estructura dialéctica del diálogo y la idea de exterioridad.* Murcia. Secretariado de publicaciones de la Universidad de Murcia. pág. 108.
9. En *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie* (1954).*La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología transcendental.* Barcelona. Crítica 1991. págs. 3-19.
10. En *Dialektik der Aufklärung* (1944). "Concepto de Iluminismo" en *Dialéctica del Iluminismo.* Buenos Aires. Ed. Sudamericana 1987. pág. 15.
11. En *Vortrage und Aufsätze* (1954). "La pregunta por la técnica" en *Conferencias y Artículos.* Barcelona. Serbal 1994. pág. 23.
12. *Erkenntnis und Interesse* ((1968). *Conocimiento e interés.* Madrid. Taurus 1982. pág. 9.
13. La cita pertenece a *Das Spiel vom Fragen* (1989). *El juego de las preguntas.* Madrid. Alfaguara 1992. pág. 28.
14. *Die Provinz des Menschen* (1973). *La provincia del hombre.* Madrid. Taurus 1982. pág. 12.

Jorge Larrosa é professor de Filosofia da Educação no Departamento de Teoria e História da Educação da Universidade de Barcelona.

Endereço para correspondência:
Depto. de Teoria e Historia de la Educación
C/Baldiri Teixac s/n Torre D
08028 - Barcelona - Espanha
E-mail: thjlb06@d5.ub.es

EDUCAÇÃO & REALIDADE
22(1):57-80
jan./jun. 1997

PRÁTICA PEDAGÓGICA PENSADA NA INDISSOCIABILIDADE CONHECIMENTO-SUBJETIVIDADE

Margarete Axt
Cleci Maraschin

RESUMO - ***Prática Pedagógica pensada na indissociabilidade conhecimento-subjetividade.*** Uma Prática Pedagógica voltada para *ambientes-de-conhecimento-significativos* propõe o deslocamento da perspectiva do observador de fora do campo observacional para seu interior, implicando ruptura na coerência/estabilidade do sistema cognitivo-explicativo e, logo, devido à crise provocada, a necessidade de construção de novo sistema de relações. A imersão de professores da Costa Rica em um Curso de Especialização à Distância, realizado pelo LEC-UFRGS (Brasil) em *ambiente telemático,* possibilitou visibilizar todo esse processo, desde a tomada de consciência da insuficiência abrindo caminho para uma desestruturação epistemológica e conseqüente ruptura de coerência, até a *re-construção* do sistema de relações. Observação/narração da própria prática, seguida de interlocução/reflexão partilhada com o outro (colegas, autores/teorias), constituem condições cognitivas para uma subjetividade com inserção política mais crítica e eficaz no âmbito educativo.
Palavras-chave: *prática pedagógica; educação à distância; ambiente de conhecimento telemático; cognição e subjetividade*

ABSTRACT - ***Pedagogical Practice and Knowledge-subjectivity interrelations.*** A Pedagogical Practice inserted in a meaningful learning environment proposes the displacement of the observers' position from outside the observed field to its interior, in order to involve them and to provoke instability on their conceptual frame on Education. As a consequence of the emerging crisis, caused by a disrupture in the coherence/stability of this cognitive domain, new reasoning relations are built up. The study was accomplished in a Distance Education Course via telematics, offered by LEC-UFRGS (Brasil) for teachers of Costa Rica. Description of their own pedagogical practice, followed by interlocutory/reflexive interaction with others (colleagues, authors/theories), constitutes exceptional cognitive conditions both for changing educational conceptual frame, and for affecting one's subjectivity engaging them effectively with Education by means of political positions and actions.
Key-words: *pedagogical practice; Distance Education; telematic learning environment; cognition and subjectivity*

Desconstruindo a posição de observadores não-implicados

Percorrendo a literatura sobre formação de professores cuja posição se explicita na necessidade de mudanças na prática pedagógica em sala de aula, damo-nos conta de que, em boa medida, os autores tendem a ocupar sempre um certo lugar de onde falar — o lugar do observador. Autores e especialistas temos a tendência de definir modelos de docência que não nos incluem, recomendando a professores como deverão agir em sala de aula, ou, ainda, como deverão preparar suas aulas etc., sem que nos preocupemos com o modo como *nós* estamos desenvolvendo a nossa própria aula, ou seja, como em nossa sala de aula é materializada a relação professor-aluno da qual falamos: é como se não existíssemos enquanto concretude naquele momento. E como numa estrutura fractal, este mesmo paradigma tende, logo mais e em outro plano, a ser reproduzido pelos novos professores: ao falarem sobre a sua sala de aula, falam dos alunos, de como se conduzem, de como são incapazes de raciocinar, de como são barulhentos ou desligados... É como se refletissem de um lugar exterior à sala de aula: só que, ao se deslocarem para essa posição externa, deixam sem corpo, ou *incorpóreo*, o lugar de professor dentro da sala de aula.

Nesse sentido, ao refletir sobre a prática pedagógica, professores e especialistas parecemos muitas vezes refletir sobre uma sala de aula **sem** professor: é como se não existisse um *professor-sujeito-singular, numa relação singular professor-aluno, num espaço-tempo singular*, para haver tão somente uma reflexão sobre o professor enquanto categoria abstrata, descarnada.

Mas falar de algo que se observa, de fora do campo observacional, parece ser bem diferente de quando o observador está implicado na sua própria observação, fazendo parte, portanto, do observado. Assim é que podemos nos perguntar sobre o que é que muda na prática pedagógica quando observador e observado se implicam mutuamente. Ou, em outras palavras, **o que será que nos acontece quando nos implicamos a nós próprios como sujeito observado, no interior do nosso próprio campo de observação, passando a constituir, simultaneamente, *duas funções contraditórias*** — *a de sujeito-observador-objetivo e a de sujeito-observado-singular?* É disso que trata o presente artigo.

O nosso intuito, então, será procurar compreender esse processo de mudança na prática pedagógica a partir de um curso de especialização, em que o modo de interlocução foi o texto escrito de autoria dos próprios participantes: professores supervisores escolares na área de Informática Educativa. A modalidade escrita acabou por assumir importância decisiva, pelo fato de o curso ter sido realizado em meio telemático *via* Internet. No entanto, como o que se encontra em foco na presente análise é, em primeiro lugar, a **metodologia interativa** possibilitadora da auto-reflexão através da modalidade escrita, não foi objetivo específico nosso, aqui, debater as implicações do uso das novas tecnologias (NTCI) para a formação docente. É de nosso inteiro interesse con-

tribuir para o debate contemporâneo nessa área, e isso deverá ser feito (e já se encontra em construção tal reflexão), assim que tivermos concluído as análises no seu conjunto, tais análises tendo por objetivo dar conta dos vários indicadores levantados a partir do conjunto de dados disponíveis ao final da investigação. Só assim teremos uma consistência argumentativa mais sólida para uma tomada de posição frente ao referido debate. Porém, independente dessa questão de fundo, o presente estudo é relevante por si só, na medida em que pretende ser uma contribuição para a temática mais específica da formação docente. Na verdade, o foco do curso foi, em primeiro lugar, testar uma **metodologia interativa** para a educação à distância.

A análise desse processo de mudança da prática pedagógica põe em evidência três movimentos intervenientes: o deslocamento da perspectiva do observador de fora do campo observacional para seu interior, criando um efeito de implicação mútua observador-observado, e em decorrência, determinando as condições cognitivas-subjetivas para a *tomada de consciência* da insuficiência do sistema cognitivo-explicativo vigente relativo à ação pedagógica; o atravessamento da teoria que, ao ser chamada para suportar essa relação de implicação, emerge como um determinante do processo de mudança paradigmática, filiando o sujeito a uma nova rede de significações capaz de descentrá-lo de si para tornar reinterpretável sua ação; o atravessamento do meio telemático significado por uma metodologia específica que, ao impor ao sujeito a narração de si para o outro como condição de possibilidade de interlocução, configura um *modo de subjetivação particular*, constituindo condições para a ressignificação de si enquanto subjetividade efetivamente implicada no campo próprio da sua ação.

Na seqüência do artigo, a seção 2 traça um quadro sumário da metodologia de interação e intervenção desenvolvida do Curso. A seção 3 dedica-se à análise dos resultados, de um lado rastreando trajetórias singulares dos sujeitos-professores com vistas a recuperar os sentidos tematizados que sustentam esse complexo processo de mudança; e, de outro lado buscando visibilizar o percurso engendrado pela mudança no que diz respeito ao grupo no seu conjunto, mas sem apagamento das posições relativas dos sujeitos-professores. Ao final, a seção 4 discute brevemente um possível modelo cognitivo para explicar o desenvolvimento do processo de mudança na prática pedagógica que, no nosso entender, entrelaça de forma radical conhecimento e subjetividade.

Os professores e a construção de um ambiente de conhecimento significativo

O Curso de Especialização projetado pelo Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC-UFRGS) propôs-se a explorar a *telemática* como um *ambiente de conhecimento* que fosse *significativo* para os sujeitos-professores nele

envolvidos. Essa modalidade de educação à distância, desenhada pelo LEC-UFRGS, vem se caracterizando, de um lado, por ser problematizadora com relação aos conteúdos (por sua vez negociados e discutidos) e, de outro, por ser interativa e horizontal no que concerne às relações professor-aluno ou aluno-aluno: nesse ambiente de conhecimento telemático, qualquer verticalidade nas relações tende a ser substituída pela exigência mais coletiva de *co*-operação e de *co*-responsabilidade, tanto no que respeita à seleção e definição dos conteúdos programáticos, quanto no que refere à construção do conhecimento coletivo.

Com relação a esse grupo, em particular, um dos objetivos negociados foi que, além das observações relativas às interações de outros professores com crianças em atividade no ambiente de aprendizagem informático, **também eles** fariam intervenções, interagindo com crianças. Em ambas as situações procurariam aplicar os conceitos teórico-metodológicos da teoria psicogenética do desenvolvimento cognitivo, cujas leituras já vinham fazendo. Finalmente, essas observações e interações, tendo sido descritas em registros na forma de protocolos, seriam narradas e analisadas no ambiente telemático, e assim colocadas à disposição do coletivo para novas análises interpretativas possíveis.

O propósito dessa metodologia foi o de colocar a todos, professores-especialistas e alunos, frente ao desafio de descontruirmos a nossa posição de observadores não-implicados para nos situarmos como *co*-construtores das múltiplas realidades sob observação, num movimento explícito de *ressingularização* do lugar de professor. Tal proposta — *de reflexão da* ***própria*** *prática pedagógica* — gerou inseguranças iniciais, pois tanto era difícil o processo de pensar-se a si mesmo através da auto-observação/reflexão, quanto o era narrar-se a si para um outro, e, ainda, a partir de um referencial teórico específico.

O conjunto de textos, no entanto, foi sendo composto pelo grupo e, embora cada sujeito-autor tenha entrado, em tempos diferentes, com textos inicialmente isolados e independentes tratando de temáticas diversificadas e em níveis variados de complexidade, ao final do Curso, o grupo acabara por engendrar um grande e complexo texto coletivo, o qual, a seu modo, havia se organizado; o grupo construíra uma espécie de rede textual em que cada escrito individual remetia a um outro, não podendo mais ser interpretado isoladamente, mas sim, como parte de um todo — cada escrito individual compunha, nesse sentido, um nó de ligação abrindo para o acesso a uma ampla rede de conhecimento construída gradual e partilhadamente pela via da co-autoria.

Porém, embora a totalidade textual não pudesse, ao final, ser identificada a um ou outro autor, nem ser fragmentada sob pena de perder o seu sentido (na medida em que constituía um todo organizado e integrado), os autores individuais, heterogêneos, não se perderam no interior dessa rede: os escritos foram deixando uma espécie de rastro singular e único, com alguns dos seus elementos internos de composição emergindo como pontos visíveis de *afirmação de um modo particular de subjetivação* em formação, nesse ambiente específico

de conhecimento; esse, numa relação de indissociabilidade com os sistemas cognitivos singulares e heterogêneos dos sujeitos-professores, acabou por desencadear um processo de *tomadas de consciência* sucessivas, cuja resultante foi a produção de novas e diferenciadas relações *possíveis*, essas últimas passando a engendrar novas e diferenciadas possibilidades de reflexão-ação pedagógicas.

Trajetórias singulares e mapas do processo coletivo de auto-organização

A metodologia de análise consistiu, então, no rastreamento das trajetórias singulares e heterogêneas dos sujeitos-indivíduos e dos sujeitos-duplas, buscando flagrar, em cada uma delas, os pontos de maior visibilidade no *continuum* desse complexo processo de tomada de consciência da própria prática pedagógica, bem como do seu sistema epistemológico de sustentação. Ao mesmo tempo, o conjunto das trajetórias possibilitou, ao término do curso, a criação de mapas de visibilização do processo auto-organizativo do sujeito-grupo.

As trajetórias singulares: no que se refere ao processo de tomada de consciência da prática pedagógica pelos sujeitos-indivíduos e sujeitos-duplas, os pontos considerados de maior visibilidade que serviram de indicadores para a nossa análise foram:

(1) a análise descritiva da ação de outros em uma situação concreta e específica;
(2) a análise da própria ação em determinada situação concreta;
(3) a análise do papel do "facilitador", sem considerar-se como tal;
(4) a análise do próprio papel enquanto "facilitador";
(5) a análise global do sistema educacional, sem comprometimento pessoal;
(6) a análise global da situação educacional, com comprometimento pessoal.

(1) O primeiro ponto ***análise descritiva da ação de outros em situação concreta e específica*** traz ainda, muito clara, a marca do lugar de observador externo; isso pode ser verificado, em especial, no primeiro exemplo [1], com o professor referindo-se essencialmente à 3ª pessoa do discurso, na figura do "***encargado***":

> *[1] (fr0816c) (...) parte de nuestras observaciones estuvo muy dirigida a la actitud del* ***encargado*** *de laboratorio en relacion com los ninos y en particular com la pareja de ninas seleccionadas.* ***Su*** *estilo de "ensenanza" es suma-*

mente tradicional, enfocado en la preocupacion por cumplir con lo planificado por ***el*** *(...)*

O exemplo [2], embora caracterize, também, a posição de observador externo (***"la maestra"***), já mostra um pequeno deslizamento da mesma em direção ao interior da realidade em observação, quando o sujeito começa a implicar-se na ação pedagógica —***"Em seu lugar devia ter mostrado..."*** —, tecendo considerações a respeito do como a intervenção poderia ter se realizado:

> *[2] (ga0627a) (...) Queda de esta manera de manifiesto que* ***la maestra*** *introdujo un error (...)* ***En su lugar debió haber mostrado*** *como se desplazaba la tortuga (...)* ***U otra alternativa pudo haber sido*** *(...)* ***Aún más otra posibilidad*** *hubiera sido (...)*

(2) O segundo ponto ***análise da própria ação em determinada situação concreta***, evidencia, já, de maneira segura, o deslocamento da posição de observador de fora para dentro da realidade observada, conforme se pode ler em [3] e [4]:

> *[3] (an0628c) (...) Era evidente que la mayor parte de los errores estaban en como* ***yo*** *les habia presentado a los ninos el software,* ***no les di*** *oportunidad de explorar libremente, (...) Fue una clase directiva mal dirigida. (...)* ***Personalmente*** *creo que esa leccion* ***se me hizo interminable****, pero ademas* ***aprendi*** *mucho, como* ***cometi*** *errores.*

> *[4] (mg0608b) (...) Fue una intervencion bastante intensa en el sentido de que* ***yo*** *hacia muchas preguntas a los ninos, casi que ante cada instruccion que daban* ***yo*** *preguntaba por que, para que, que pensaban del efecto, etc. Cuando comentamos, Lo. me dijo que* ***yo*** *hacia tantas preguntas que no dejaba pensar a los ninos (...)*

(3) O terceiro ponto ***Análise do papel de facilitador sem considerar-se como tal*** novamente nos traz o observador na sua posição de exterioridade, embora esse lugar seja diferente daquele apresentado no primeiro ponto do observador externo "tradicional"; e, embora tenha havido novamente um deslizamento com relação àquela posição do observador externo, também esse deslizamento não é o mesmo que aquele que ocorreu com relação ao segundo ponto, de fora para dentro do campo observacional. No caso presente, pode-se dizer que há, na verdade, um deslocamento para um novo patamar de complexidade, qualitativamente diferente, na medida em que se faz acompanhar, nessa posição de observação, por **outras vozes**, introduzindo aí a **polifonia** própria à teoria: polifonia, porque a teoria enquanto *discurso de outrem,* traz, para o âmbito da relação *local* de interlocução entre um eu-tu (alunos do curso e professores), uma nova voz, ou um conjunto de vozes — *os teóricos filiados à teoria e também os contrários a ela já que é para os últimos que os primei-*

ros falam — abrindo, pela narração, possibilidades para a ressignificação da ação pedagógica. É o que ocorre em [5] e [6] quando os professores, ao considerarem a função de *facilitador*, passam a discorrer *teoricamente* sobre os efeitos da ação do mesmo sobre as crianças: *teoricamente,* porque já invocando a teoria, mas sem ainda se encontrarem comprometidos no nível da sua ação. Em [5], por exemplo, ao utilizar o tempo verbal **hipotético** "*vendria a poner*", o sujeito-professor sugere que já começa a recuperar na reflexão o que poderia ter sido feito à luz da teoria ("*...poner a los ninos en un estado de desequilibrio si orienta sus preguntas para...*"), embora, aparentemente, não o tenha concretizado na prática pedagógica:

> *[5] (lo0512a) (...) es cuando en este momento* ***me doy cuenta*** *lo importante que es la intervencion* ***del facilitador*** *porque* ***este vendria a poner a los ninos en un estado de desequilibrio*** *si orienta sus preguntas para que* ***los ninos puedan encontrar una respuesta a su accion contraponiendola a su misma "exageracion"*** *(...).*

Essa dimensão polifônica do texto dos professores — *em que dois contextos/discursos, o do professor e o da teoria, se entrecruzam, formando um conjunto de muitas vozes* — caracteriza de maneira reveladora a operação de reflexão e análise que se processa a partir de, e sobre, o discurso do outro, deixando à mostra o percurso singular de como o professor-autor vai se apropriando, pela transposição analítica, do discurso teórico. Observe-se, por exemplo, como em [6] o professor (embora ainda na posição de observador externo que fala da professora "*encargada*") já trabalha a noção teórica de "possível", entrelaçada a noções (próprias?) como "*importante*", "*valido*" e "*marco legal*":

> *[6] (mg0819a) (...) Las intervenciones de* ***la encargada*** *son la materializacion de concepciones acerca del aprendizaje (...) que a su vez dan lugar a la elaboracion de* ***teorias en los ninos acerca de que es lo importante y lo valido.*** *Por lo tanto, las* ***interacciones especificas*** *dan lugar a la configuracion de un* ***"marco legal"*** *que determina lo* ***posible, lo importante y lo valido,*** *(...) ...este "marco legal" funciona como un* ***horizonte de posibilidades que mediatiza la actualizacion de las posibilidades de la estructura cognitiva de los ninos,*** *determinando en buena medida tanto la* ***actualizacion de unas - y no de otras - posibilidades,*** *como el* ***planteamiento de unos y no de otros problemas*** *(...)*

Ora, essa posição desdobrada polifonicamente, embora ainda externa, já é altamente produtiva, na medida em que, sendo analítica, compromete irreversivelmente o professor: compromete-o do ponto de vista cognitivo ao implicar uma ação concreta de reflexão e de análise sobre o texto do outro, cujo resultado será a *tomada de consciência*, não só dos sistemas conceituais-explicativos próprios aos dois discursos, mas ainda dos contextos diversos da

ação pedagógica que decorrem de cada sistema; compromete-o do ponto de vista de sua subjetividade, uma vez que, ao agir sobre o texto do outro nele adentrando, acaba por ingressar numa nova rede de significações que lhe abrirá, por certo, o acesso à *invenção* de novas e *possíveis* relações ou *ligaduras* no nível da reflexão sobre a ação: essas, por sua vez, poderão engendrar novas e diferenciadas formas de expressividade no nível tanto da ação quanto do discurso.

Essa posição é altamente produtiva, também porque começa a instituir um ponto de vista da *complexidade*, ou um *metaponto de vista*, como garantia, tanto contra a posição absolutizada e não polifônica de observador externo e onisciente, como contra uma posição de relativismo absolutizado, do sujeito voltado apenas para a própria ação ou para a do seu interlocutor, sem transcender a relação *local* de interlocução. Dizemos que apenas começa a se instituir um *metaponto de vista*, na medida em que este lugar de conhecimento, evidentemente complexo, ainda "*necessita a curva auto-observável (e autocrítica) do observador-conceituador sobre si mesmo*": ou seja, o sujeito-professor ainda precisa ressignificar a **própria** ação, à luz das possibilidades abertas por essa nova rede de significações.

(4) Essa ressignificação da própria ação torna-se completamente visível a partir do quarto ponto ***a análise do próprio papel enquanto "facilitador"***, quando sujeito-observador-externo e sujeito-observado passam a se implicar mutuamente, numa operação de caráter eminentemente complexo e polifônico, a auto-referência constituindo **uma** das instâncias de reflexão e análise ao lado da instância teórica.O resultado desse movimento engendrado por uma relação de indissociabilidade radical *conhecimento-sujetividade* denota um grande esforço de construção *cognitivo-(est)ético-político* ("*concebir la vida...*") em busca de uma coerência interna entre sistema de ações pedagógicas ("*respuestas correctas...; el sujeto que conoce...*") e sistema conceitual-explicativo ("*enfoque conductista...; replanteamiento...*"), como pode ser verificado em [7] e [8]:

> *[7] (ke0618a) (...) Hoy* ***desde otra perspectiva*** *comenzamos a comprender (...) Nuestro enfoque al respecto era netamente conductista, cuando proponiamos ejercicios (...) pues "estabamos urgidos de respuestas correctas", (...) creyendo haber logrado los objetivos,... pero cuales objetivos? (...)*
> *Si, considero que* ***el replanteamiento es total*** *en la medida que nos demanda concebir* ***la vida como un proceso en gestacion, como una experiencia de interconexiones, en donde la significancia cobra un valor unico.*** *La relacion entre el objeto por conocer y el sujeto que conoce implica una dinamica interesantisima en donde el que aprende pone en juego su conjunto de mecanismos que le permiten conceptualizar al objeto; pero en todo este juego no esta solo,* ***lo increible es*** *que esa concepcion que determina el objeto puede*

ser compartida por su grupo social (...) Este planteamiento requiere de una vision generalizable de nuestro mundo. ***Demanda del facilitador una descodificacion de la dinamica diaria,*** *(...) es necesario que nuestra formacion este nutrida de herramientas conceptuales solidas, (...)*
En lo que a mi respecta, *es poco lo que he avanzado, pero estoy muy satisfecha de los cambios que comienzo a experimentar, pues a pesar de ser pequenos, para mi son altamente significativos: he descubierto que ultimamente* ***comienzo a "pensar" un poco antes de mis intervenciones;*** *ahora* ***estoy conciente*** *de que las participaciones deben* ***responder a un analisis de lo que esta sucediendo...***

Considerando o último parágrafo em [7] à luz do que o antecede, observa-se o íntimo entrelaçamento entre tomada de posição frente à prática pedagógica na sala de aula e anterior tomada de posição frente à realidade. Nesse parágrafo, e, a seguir, em [8] — "*...hacer un ensayo... enfrentandonos a desequilibrios... equivocarnos y volver a empezar... nosotros los "superdocentes"...* "), temos exemplos de testemunho da mudança em curso no interior da sala de aula:

[8] (AN0525): (...) Propusimos ***hacer un ensayo*** *de como se haria el trabajo con los estudiantes y las* ***maestras hicieron todas las preguntas*** *que deseaban, (...),* ***jugaron, se rieron*** *de que al principio no sabian ni como ingresar, cual era la zona de mandos donde se escribiria, donde apunto, y ahora que hago. (...) Fue enriquecedor ver el descubrimiento paulatino, como las dudas afloraban y eran contestadas al interior del grupo,* ***estabamos enfrentandonos a desequilibrios, buscando acomodaciones*** *y* ***construyendo nuestro propio conocimiento de la experiencia*** *de tantear, volver a tantear, equivocarnos y volver a empezar. Solo atraves de esta experiencia podiamos sentir las ansiedades de los ninos, el porque de las dudas, que sucede cuando el maestro no es claro, cuando tengo deseos de probar, de hacer y no se como. (...)*
(...) Quizas lo mas enriquecedor fue escuchar a ***las maestras decir*** *que esto pasaba muchas veces en sus clases y* ***que ellas no se percataban, porque no ahondaban mas alla de creer que era que los ninos no entendian y punto.*** *Rara vez se da el* ***pensar que somos nosotros los "superdocentes"*** *los que no podemos equivocarnos y empezar de nuevo.*

(5) O quinto ponto de visibilidade ***a análise global do sistema educacional, sem comprometimento pessoal,*** análogo ao primeiro, procura repetir, numa instância mais abrangente dos sistemas educacionais, a ótica reducionista do observador externo, onisciente. Isso aconteceu apenas raramente, dada a *estratégia* adotada no Curso, de uma metodologia problematizadora e interativa dirigida ao pensamento complexo. Porém, quando esse quinto ponto se manifestou, foi de forma muito pobre, o que não deixa de ser compreensível, na medida em que não há um comprometimento da subjetividade:

[9] (cr0727a) (...).Pienso, que (...) su interpretacion [da teoria] sobre el desarrollo humano ha sido ***trascendental*** *e increiblemente no apropiada por los sistemas educativos* ***mundiales,*** *en el* ***sentido amplio*** *de la palabra. Como agentes de cambio y busqueda de mejores condiciones de aprendizaje y ensenanza para* ***las futuras generaciones,*** *creo que debemos asumir un mayor compromiso de estudio y conocimiento, no solo de esta teoria sino de otras relacionadas con el mismo fin; para que en un* ***sentido amplio de cuestionamiento,*** *critica y superacion, nos podamos conducir hacia una* ***mejor comprension de la naturaleza humana*** *y* ***sus*** *potencialidades intelectuales.(...)*

Em [9], embora o professor use a primeira pessoa do discurso e se inclua na categoria de agente de mudanças "*Como agentes de cambio... creo...*", o seu texto segue sendo retórico ("*Pienso... creo...*"), impessoal, genérico("*naturaleza humana*" *ao invés de 'meus alunos' por exemplo*), na medida em que ele próprio, professor na sala de aula, não se implica na mudança e não chega a comprometer sua ação num processo de transformação, ao contrário de [7] ou [8], em que se sente profundamente esse comprometimento pessoal "*...lo que* ***exige*** *un replanteamiento* ***total*** *de* ***nuestra*** *labor como facilitadores ... en la medida que* ***nos demanda*** *concebir la vida como un proceso... Y si pretendemos replantear* ***nuestro rol debemos iniciarnos*** *en el ejercicio de estos aspectos,* ***autoconcediendonos los espacios*** *para que el cambio* ***se vaya gestando como un proceso*** *real e integrador... En lo que a* ***mi*** *respecta, es poco lo* ***que he avanzado,*** *pero estoy muy satisfecha de los cambios que* ***comienzo*** *a experimentar, pues...*" "*... somos* ***nosotros*** *los superdocentes...*".

Tem-se aparentemente em [9] apenas um "jogo de argumentação" que pode não chegar a afetar o sujeito-professor em sua subjetividade (e por isso a linguagem genérica, impessoal), fazendo supor ausência de deslocamento de ponto de vista e ausência de narração de si: logo, uma ausência de ressignificação do campo própria da ação pedagógica.

(6) O sexto e último ponto de visibilidade ***análise global do sistema educacional, com comprometimento pessoal*** segue como uma resultante em linha direta dos pontos *(2), (3) e (4),* irrompendo na instância *cognitivo-(est)ético-política* mais ampla dos sistemas educacionais de um modo absolutamente radical e com força de transformação ("*Tengo que cambiar... tomar el lugar...* "):

[10] (an0718a). (...) "primeramente nosotros como individuos debemos modificar nuestras acciones al llegar a una instituicion. He de ser conciente que no sere capaz de permitir la toma de conciencia y la creacion de procesos cognitivos significativos en las personas con quienes me rodeo, con mi medio, si pretendo ser fuente de conocimiento y los demas los recipientes a llenar.

*Tengo que **cambiar mi posicion** y **tomar el lugar de ellos** (...)*

*[11] (AN0715): (...) Creo que si algo **he podido aprender** en este curso es que existen muchas intenciones ocultas de las cuales estan impregnados nuestros curriculos (los de America Latina y de paises del tercer mundo) (...)*
*No podia comprender como Piaget hablaba de acomodacion y asimilacion de una manera tan pura y tan lejana de la realidad (esto era lo que yo percibia para mis adentros), pero que leyendo (...)...hemos pasado horas discutiendo y **buscando el por que** de estas profundizaciones del conocimiento a nivel de la mente humana, y que relacion las une al **cambio que necesitan paises como Costa Rica** y creo que es hasta ahora que **empiezo a descubrirle** el sentido a las cosas.*
*Si hay algo que es **seguro muy en mi interior**, y es que hay un gran deseo por continuar leyendo e investigando mas y mas sobre epistemologia, (...)*
*(...) **Me he hecho la propuesta de callar**, si callar para ver si **hablo menos y escucho mas.** Porque **que necesidad tienen las gentes de nuestros pueblos de ser escuchados para poder acercarnos** siquiera un poco a la realidad en que viven. Por que cada vez que hablamos es para ofrecerles esta y la otra solucion a sus problemas desde nuestro punto de vista **y no desde lo que ellos han vivido** pero no tal vez descubierto de sus realidades y como podran descubrirlas si nosotros les callamos con nuestra verborrea (...)*

*[12] (KE0504): (...) - COMO **PODRIAMOS PARTICIPAR** CONSTRUCTIVAMENTE (DESDE NUESTRO ROL DE TUTORES) Y **CONSTRUIR JUNTO CON LAS ENCARGADAS** DE LABORATORIO UN ENFOQUE DEL TRABAJO POR PROCESOS.? Considero que este es el **mas duro reto** que **nuestro** trabajo impone, pero a la vez la mas hermosa tarea que de seguro disfrutaremos: construir **en equipo** un aprendizaje significativo para tutores y encargados, (...)*
*(...) este **cambio debe ir mucho mas alla** y requiere dos componentes basicos: **CAMBIO DE ACTITUD Y APODERAMIENTO DE HERRAMIENTAS.** El primer componente aun mucho mas dificultoso, pues exige autoderribar estructuras muy solidas las cuales han servido de marco para desarrollar la labor docente que hemos desempenado por anos. **Estoy iniciando a comprender QUE ESTO ES UNA TAREA DE TODOS LOS DIAS, EN CADA HORA Y DE CADA MINUTO**. (...)*
*(...) no existe una receta para lograr tal fin. Sera necesario **respetar** al encargado de laboratorio como (...) ...y **junto con nosotros los invitemos a permanecer en un proceso**: — de **observacion de su trabajo y el de sus alumnos**,— de lectura y analisis de los elementos presentes en el entorno, — de interpretacion y reflexion sobre las relaciones existentes. En fin **COMPARTIR con los encargados nuestro actual proceso** de aprendizaje **ENTRANDO JUNTOS A LA ESCUELA DE LA VIDA Y CONSTRUYENDO UN NUEVO ENFOQUE** QUE LE **PERMITA A LAS GENERACIONES** ENFRENTAR POSITIVAMENTE LOS RETOS QUE EL PROXIMO SIGLO IMPONDRA (...)*

Esse mesmo engajamento já manifesto em [7] e [8], é também evidente em [10], [11] e [12], só que agora ultrapassando a instância *local* para pensar o sistema como um todo, na sua vocação transformadora: crescendo numa forma espiralada de enriquecimento do sistema cognitivo-explicativo, o processo reflexivo do *professor-sujeito-singular e criador de novos possíveis* segue o sentido que vai da tomada de consciência das ações pedagógicas mais concretas em sala de aula, à ampliação das conceituações relativas à ação própria descentradas e ressignificadas, até uma radical ressignificação do próprio campo da ação profissional com tomadas de posição que transcendem o cotidiano escolar.

Os mapas do processo coletivo de auto-organização: a confirmação dessa análise nos foi possibilitada pelos mapas obtidos com o *CHIC,* que permitiu visibilizar o processo auto-organizativo de tomada de consciência em seu conjunto, através dos mapas relativos a: índices de similaridade entre os *pontos de visibilidade* referentes ao processo de tomada de consciência da prática pedagógica (**figura 1**); posições relativas de cada participante no processo de tomada de consciência ao longo do curso (**figura 2**); o caminho implicativo do processo de tomada de consciência pelo conjunto dos sujeitos-professores (**figuras 3 e 4**). Esses mapas, construídos a partir da relação sujeito-conduta, foram elaborados, primeiro levando em conta o grupo dos sujeitos-indivíduos (**figuras 1, 2 e 3**), e em seguida, o grupo "*híbrido*" dos sujeitos-indivíduos entrelaçados aos sujeitos-duplas/trios (**figuras 1, 2 e 4**).

A **figura 1** (página ao lado) que trata dos índices de similaridade, representa os mesmos seis *pontos de visibilidade* vistos no início da seção 3.1, só que agora agrupados em torno de **dois nós**: **(A)** ***a docência na situação empírica*** que congregou os *pontos (1)* e *(2),* relativos à observação da ação dos outros e da sua própria ação em sala de aula, e **(B)** ***a ressignificação frente à docência***, responsável por congregar os *pontos (3), (4) e (6),* a partir de onde começa a intervir a teoria.

Em outras palavras, os dois nós, que separam os seis *pontos de visibilidade* em dois grupos, ao marcarem as condutas que preferencialmente aparecem juntas, marcam, de modo indiscutível, a mudança qualitativa engendrada pelo atravessamento da teoria (*ponto (3) de visibilidade*) e de seus pressupostos teórico-metodológicos na análise reflexiva das ações pedagógicas. E isso, no que diz respeito tanto ao grupo dos sujeitos-indivíduos quanto ao grupo "híbrido" dos sujeitos-indivíduos e sujeitos-duplas/grupos.

Numa comparação entre sujeitos-indivíduos e grupo híbrido (**figura 1**), observe-se o coeficiente de similaridade entre *os pontos (1) e (2)* **— [0.74 para indivíduos, contra 0.85 para o grupo híbrido]** —, e também entre *os pontos (3) e (4)-(6)* - **[0.77 contra 0.82]**: este coeficiente é maior quando se trata do coeficiente referente ao grupo híbrido. Observe-se que coeficiente de similari-

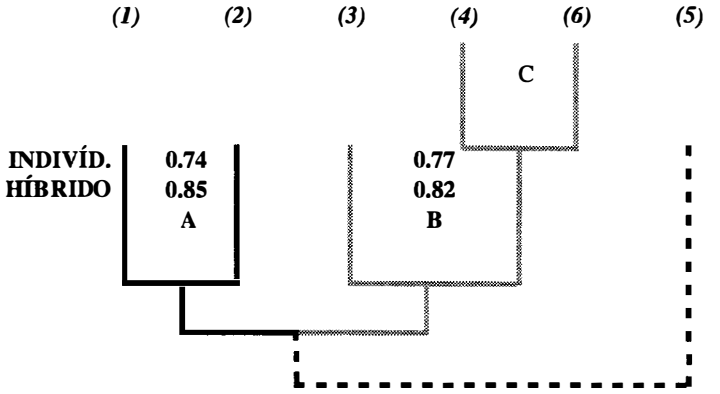


FIGURA 1
Gráfico segundo índices de similaridade - INDIVÍDUOS / DUPLAS

Convenção: pontos de visibilidade -

(1) descrição da ação do outro;
(2) descrição da própria ação;

A = 1° NÓ - A DOCÊNCIA NA SITUAÇÃO EMPÍRICA

(3) análise do papel de facilitador, cf. a teoria;
(4) análise do próprio papel como facilitador;
(6) análise do sist. educional com compromisso

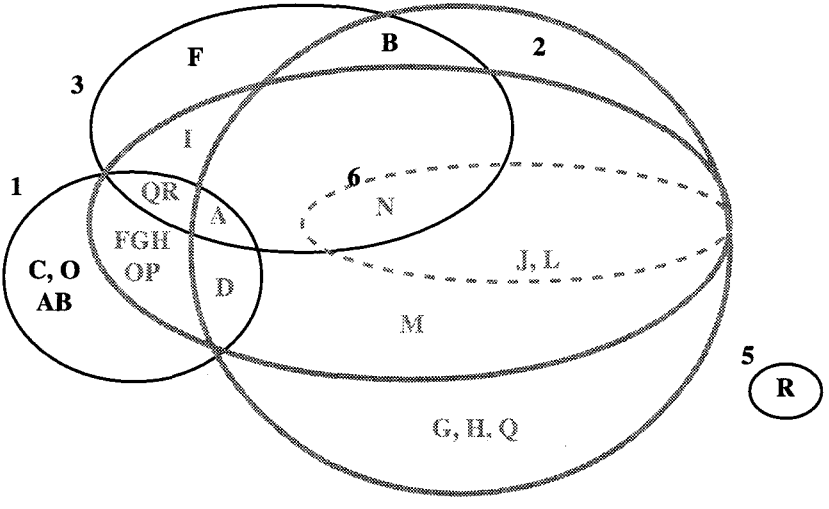
B = 2° NÓ RESSIGNIFICAÇÃO DA DOCÊNCIA

(5) análise global do sist. educacional sem compromisso pessoal.

dade maior (seu valor máximo é 1) constitui indicador de maior coesão e, portanto, de vinculação mais forte entre duas espécies de condutas (como no caso relativo às tomadas de consciência específicas aos *pontos (1) e (2) de visibilidade*), sugerindo que sempre que aparece uma delas há maior probabilidade de que a(s) outra(s) também apareça(m). Assim, pode-se pensar que, embora as diferenças de coeficiente não sejam muito expressivas entre grupo de indivíduos e grupo híbrido, há, em todo o caso, maior probabilidade, por exemplo, de que a tomada de consciência relativa à ação própria apareça mais seguidamente acompanhada da tomada de consciência da ação do outro quando se trata de duplas, do que quando se trata apenas de indivíduos.

A configuração dos nós, na **figura 1**, parece apontar uma **direção** para os percursos individuais dos sujeitos no processo de tomada de consciência visibilizado nos seis pontos levantados - *essa direção parece ir dos pontos (1) e (2) de visibilidade para os pontos (4) e (6), passando necessariamente pelo ponto (3).* De outro lado, esses mesmos nós estão a sinalizar um percurso **mais provável** do processo de tomada de consciência, e que, conforme revelam os índices, parece ser um pouco diferenciado caso se trate só de indivíduos, ou, então, de indivíduos e grupos/duplas. Essa **direção**, ou sentido do percurso, tratada globalmente, bem como o percurso **mais provável** de cada participante no processo de tomada de consciência visibilizado pelos seis pontos levantados, podem ser observados nos mapas a seguir, os quais tratam, respectivamente, das posições relativas de cada participante no percurso de tomada de consciência (**figura 2**), e das relações de implicação entre as seis formas de tomada de consciência visibilizadas na análise em 3.1 **(figuras 3 e 4)**.

Na **figura 2** (a seguir), que se refere ao mapa das posições relativas de cada participante no processo de tomada de consciência, as letras indicam, ou os professores-indivíduos (uma letra), ou os professores-duplas/trios (duas ou três letras juntas): assim, por exemplo, se a letra **A** representa um professor-indivíduo, depreende-se por sua posição relativa no interior de vários *círculos,* que este professor passou pelos *pontos (1), (2), (3) e (4) de visibilidade* no seu percurso de tomada de consciência da práxis pedagógica, aí deixando *visíveis*



suas *marcas,* passíveis de serem recuperadas mediante um rastreamento; essas *marcas* sugerem, ao mesmo tempo, um percurso provável e uma provável direção, que iriam, desde as análises da ação do outro e da ação própria, até a incorporação da teoria e a análise articulando teoria e prática docente na sala

de aula, num processo de ressignificação da própria ação.

Já o professor-dupla **AB** permanece restrito ao interior do *ponto (1) de visibilidade*, que trata da análise da ação do outro, enquanto o professor trio **FGH** deixa *marcas* nos *pontos (1) e (2) de visibilidade*, parecendo revelar que a análise da ação própria faz-se sempre na reflexão (especular?) da análise da ação do outro:

FIGURA 2
Posição relativa de cada participante no caminho implicativo
INDIVÍDUOS e DUPLAS/GRUPOS

Analisando mais detidamente a **figura 2**, com respeito às posições relativas de cada **participante-indivíduo** no percurso provável do processo de tomada de consciência, percebemos que:

a) com relação ao primeiro nó — ***a docência na situação empírica (pontos (1) e (2) de visibilidade, que tratam da observação do outro e da própria ação)*** — do total de quinze participantes-indivíduos ao final do curso, nove realizaram este tipo de análise, desses, sete chegaram à tomada de consciência da própria ação, sendo que apenas dois desses últimos buscaram primeiro descrever e analisar as ações do outro desde a posição de observador externo, enquanto cinco foram, desde o início, suscetíveis ao deslizamento da posição de observador para o interior do seu campo observacional. Porém dois dos professores nunca saíram da sua posição privilegiada de observador externo;

b) com relação ao segundo nó — ***a ressignificação frente à docência (pontos (3), (4) e (6) de visibilidade, que agregam os pontos ligados pela dimensão polifônica da teoria e pelo esforço do pensamento complexo para estabelecer um metaponto de vista)*** — 12 dos participantes chegam a esses níveis de análise. Dentre estes, dez explicitam os conceitos teóricos relacionados à pratica pedagógica comprometendo-se diretamente com essa análise reflexiva, visível nas auto-observações efetuadas; apenas dois não ultrapassaram o *ponto (3) de visibilidade*, mantendo-se ainda numa posição de observação externa, embora esta já se encontrasse bastante relativizada e complexificada pela relação de polifonia com a teoria. Observemos, no entanto, que somente chegam à instância *cognitivo-(est)ético-política* mais abrangente, de uma análise com potencial transformador do sistema educacional *(ponto (6))*, aqueles que obrigatoriamente passaram pelas instâncias analíticas concernentes aos ***pontos de visibilidade (2) e (4)***, ambos relativos à observação e análise da própria ação, sendo que o último o faz com o auxílio da teoria. Essa instância mais abrangente, e mais profunda e interior, relativa ao *ponto de visibilidade (6)*, parece, portanto, estar inteiramente na dependência de um processo de

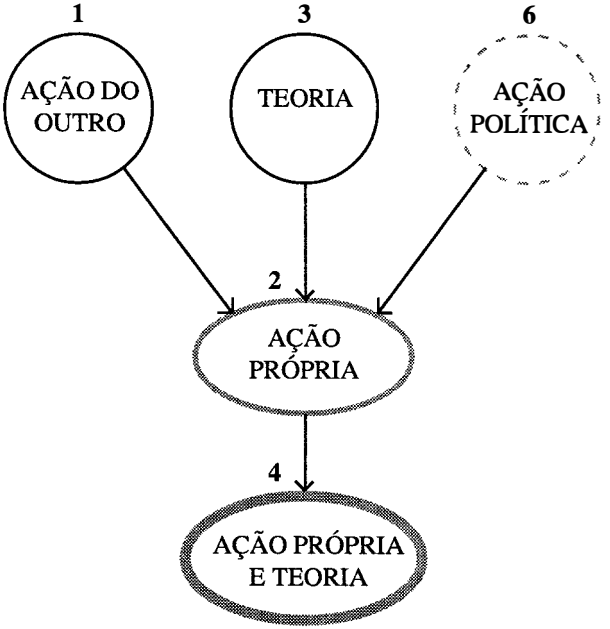


FIGURA 3
CAMINHO IMPLICATIVO - INDIVÍDUOS

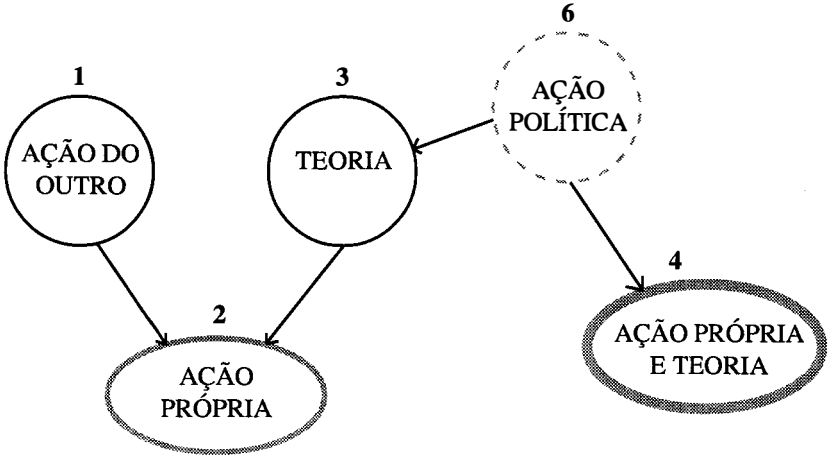


FIGURA 4
CAMINHO IMPLICATIVO - INDIVÍDUOS E DUPLAS/GRUPOS

reflexão da própria ação *(**pontos 2 e 4 de visibilidade**)*, capaz de, ao mesmo tempo em que desloca a posição de observador para o interior do campo observacional, torná-la complexa pelo esforço de afirmação da dimensão polifônica — *e de ressignificação da ação pedagógica* —, tanto quanto pelo estabelecimento de um metaponto de vista, descentrando o sujeito de si mesmo.

Essa relação de dependência fica muito clara no mapa concernente ao caminho implicativo do processo de tomada de consciência dos professores-indivíduos (**figura 3**).

A título de esclarecimento, observamos que as flechas, nas **figuras 3 e 4** (ao lado), apontam no sentido seguido pelo conjunto de professores no seu processo de tomada de consciência da práxis pedagógica, sugerindo uma relação de implicação em que o sentido das flechas representa o sentido implicativo de uma forma de tomada de consciência sobre a outra.

É interessante observar como os processos de tomada de consciência da própria ação, visíveis nos ***pontos (2) e (4)***, suportam, necessária e solidariamente, mediante relações de implicação, as reflexões analíticas da prática pedagógica na instância mais profunda e interior (*ponto 6*); mas não apenas essa, pois, ao final — *mesmo que no nível implícito de comparação e a título apenas de condição de partida* —, elas também constituem ponto de referência para a observação do outro (*ponto 1*), tanto quanto para a compreensão da teoria (*ponto 3*). Em outras palavras, o caminho implicativo, na **figura 3**, visibiliza o fato de que qualquer atribuição de sentido à ação do outro, seja na situação empírica *(ponto (1))*, seja na referência à teoria *(ponto (3))*, também parece contar com uma relação de implicação que teria o seu suporte significante na ação própria.

Por outro lado, quando são consideradas as contribuições dos sujeitos-duplas em conjunto com os sujeitos-indivíduos (**figura 2**), é interessante constatar que, embora os índices de similaridade (**figura 1**), que agrupam os *pontos de visibilidade* em **dois nós**, não se alterem basicamente, há uma estranha alteração no mapa do caminho concernente às relações de implicação desses *pontos de visibilidade* entre si (**figura 4**). Essa alteração diz respeito ao ***eixo 2-4*** dos processos de tomada de consciência da própria ação. A **figura 4** mostra que ***o eixo 2-4 se rompe***, desqualificando o *ponto (4)* enquanto *referência de partida* para os processos que ocorrem nos *pontos (1) e (3)*, relativos às posições de observador externo. A interpretação que encontramos diz respeito a uma possível relação especular existente entre os componentes das duplas que, em se observando mutuamente, acabariam também por se proteger um ao outro, ficando apenas no nível **descritivo** da ação empírica, sem avançar no sentido de uma reflexão analítica e, por isso, *crítica*; e porque a análise se faz

supérflua nessa relação especular, também a teoria se tornaria dispensável: como vimos acima, apropriar-se da teoria implicaria relativizar o lugar de observador estabelecendo uma relação de polifonia com outras vozes, o que poderia ser conquistado principalmente mediante uma operação de transposição analítica de um contexto/discurso para o outro; isso, por sua vez, implicaria abrir mão de uma rede de significações já instituída (o sistema cognitivo-explicativo vigente) para filiar-se a outra, ressignificando-se na medida em que ressignificasse a ação própria.

Observe-se, com relação a isso, no mapa das posições relativas dos sujeitos-indivíduos e sujeitos-duplas (**figura 2**), que todas as duplas/trios (identificáveis por uma sigla de duas/três letras) encontram-se no âmbito do *ponto (1) de visibilidade — da descrição da ação do outro em situação empírica* —, não ultrapassando os seus limites. Em outras palavras, embora as duplas/trios tenham podido avançar apresentando processos de tomada de consciência visíveis nos *pontos (2) — da descrição da própria ação* —, e *(3) — análise do papel de facilitador sem considerar-se como tal* —, esse avanço se mantém restrito, uma vez que não abrem mão da posição de observador externo que apenas descreve a ação do outro *(ponto 1)*, sem buscar uma articulação das suas ações com a teoria *(ponto 4);* nesse sentido, a relação especular instaurada no interior da dupla não permitiria o avanço do pensamento reflexivo que necessita apoiar-se sobre as tomadas de consciência das próprias ações para descentrar-se de si e ressignificar-se pela articulação com uma nova rede conceitual teórica: ou seja, ao que parece, uma relação especular acaba por obstruir as condições cognitivas para produzir subjetividades com inserção político-crítica eficaz e ação transformadora no contexto do sistema educacional. Novamente pode-se verificar no mapa da **figura 2**, que as posições relativas ao *ponto de visibilidade (6)* só foram alcançadas por sujeitos individuais.

Poder-se-ia chegar a pensar que essa interpretação se apresenta contrária à idéia de uma construção sócio-cognitiva, coletiva e cooperativa, contradizendo, mesmo, a proposta do curso de uma metodologia interativa e de produção partilhada do conhecimento mediante as trocas (sócio-cognitivas) na rede telemática. Na verdade essa questão parece não se colocar, na medida em que, no caso das duplas, não ocorre realmente uma troca: nesse caso específico as duplas funcionariam de modo não-cooperativo, um componente da dupla constituindo o observador externo que não ultrapassa o nível descritivo de modo a evitar a análise crítica a ser instaurada através da teoria e assegurada no esforço de ressignificação da ação, enquanto o outro componente se institui, não como objeto-sujeito de observação, mas apenas como objeto de observação descritiva: ambos, cada um a seu modo, acabam por obstruir o seu ingresso no campo das possibilidades de mudanças.

Um novo paradigma

A análise dos elementos emergentes nos seis *pontos de visibilidade* mostrou que o deslocamento de perspectiva, **de fora para dentro do campo observacional**, implica um deslocamento nas próprias relações entre observador e observado. O professor, observando-se a si mesmo e à sua própria prática pedagógica, acarreta a necessidade de estabelecimento, ou de construção, de novas e originais relações, constituindo novos e diferentes *objetos para pensar*, na medida em que passam a ser vistos de outras perspectivas.

Nesse processo de deslocamento, o antigo sistema cognitivo-explicativo do professor, que suportava a sua reflexão-ação pedagógicas, passa a sofrer rupturas na sua coerência, desestabilizando-se em sua estrutura epistemológica de objetos e relações. Na medida em que esse sistema já não tem êxito para explicar suas novas observações, constituem-se *perturbações* que, ao deixarem à mostra as insuficiências do sistema, levam-no a uma espécie de desorganização cujo imperativo decorrente será, então, o de se auto-reorganizar buscando um novo patamar de coerência. Reconstruir, num novo patamar de coerência, o sistema cognitivo-explicativo que suporta a reflexão-ação pedagógicas supõe que o pensamento possa (num nível que vem a ser o de um *metaponto de vista*) pensar-se a si mesmo *interrogando-se quanto ao modo como pensava até aquele momento.*

Dito de outra forma, tal reconstrução vai se configurando apenas mediante um lento e gradativo processo de *tomadas de consciência*: procuramos explicitar esse processo através dos seis *pontos de visibilidade,* recuperados, de um lado, pelo rastreamento das trajetórias singulares, e de outro, pelos mapas referentes ao processo coletivo de auto-organização. Essa (re)construção, então, na medida em que se encontra apoiada por um sistema outro de relações e referências conceituais, passa a constituir uma nova estrutura epistemológica, ou um novo paradigma de referência, capaz de suportar, no professor, um *pensar-fazer pedagógicos* qualitativamente diferente do anterior. Ao mesmo tempo, ao inserir-se nessa nova estrutura conceitual de referência, o sujeito-professor fica filiado a uma nova rede de significações, condição de possibilidade para significar tanto a ação própria na instância *local*, quanto o próprio campo profissional em que a ação se atualiza.

Por outro lado, narrar-se a si mesmo, a partir de um ponto de vista outro (o da teoria), e para um outro (o grupo de interlocução), implica significar/ ressignificar a sua própria ação — *na medida em que narrar-se implica significar-se* —, projetando-a para um novo patamar de compreensão, abrindo assim possibilidades de revisão de todo o sistema cognitivo-explicativo da ação pedagógica.

Em síntese, o professor — ***ao implicar-se na sua própria observação,*** *deixando-se atravessar, ao mesmo tempo, por* ***outras vozes*** *que lhe garantam instituir um* ***metaponto de vista*** *e uma* ***nova rede de significações*** — poderá estar produzindo, pela materialização e pela *ressingularização* do lugar de professor na sala de aula, um foco de *criação de novas possibilidades* para a sua prática pedagógica; e isso, na medida em que, pela *tomada de consciência* da insuficiência, vê-se obrigado a revisar o sistema cognitivo-explicativo subjacente à sua práxis. Finalmente, um efeito desse processo de revisão parece ser o de que o movimento instaurado de ressignificação tende a um ultrapassamento da instância *local* de atuação, para repercutir mais amplamente no próprio modo de inserção política no campo profissional, visibilizando a relação de indissociabilidade entre subjetividade e conhecimento.

Notas

1. Agradecimentos ao CNPq. Agradecimentos à profa. Margareth Schäffer pela leitura atenta. Agradecimentos a Luciane Sayori Sato, bolsista de aperfeiçoamento do CNPq no LEC/UFRGS à época, responsável pelas tarefas de: (a) compor o corpus do presente estudo a partir dos dados coletados no Curso de Especialização via Internet para professores da Fundação Omar Dengo (Costa Rica), tendo por referência os pontos de visibilidade do processo de tomada de consciência da prática pedagógica; (b) configurar os mapas do processo coletivo de auto-organização do mesmo grupo de professores.

2. Os educadores que formaram o grupo de alunos participantes do Curso eram, à época (1994), responsáveis pelo Programa Nacional de Informática Educativa (PIE), da Fundação Omar Dengo (FOD)/ Ministério de Educação Pública da Costa Rica. O Curso de Especialização "Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo aplicada a ambientes informáticos de aprendizagem" foi solicitado ao LEC-UFRGS pela FOD, com o apoio do convênio com o Banco Interamericano de Desenvolvimento, e tinha por objetivo primeiro *preparar recursos humanos para estabelecer uma metodologia que implicasse, ela própria, na obtenção de novos modelos de prática pedagógica* (Axt e Fagundes, 1996).

3. Queremos agradecer ao *referee* da Revista Educação & Realidade por suas pontuações relevantes, as quais nos levaram a considerar a pertinência de precisar melhor os limites do presente artigo, indicando que, nesse momento particular, não se toma como questão debater os diferentes pontos de vista da inserção das novas tecnologias no campo educativo; antes, é de nosso interesse examinar a estratégia metodológica de desafiar os professores em formação a se inserirem no seu próprio campo observacional enquanto observadores e narradores de si.

4. A avaliação desse curso de formação docente em meio telemático, na modalidade de educação à distância encontra-se em processo; para chegar ao ponto de uma avaliação mais global e mais definitiva, estão sendo efetuadas análises parciais, considerando, para isso, quatro indicadores. Esses indicadores foram levantados a partir da inquirição do conjunto de mensagens produzidas pelos participantes do curso, e em

circulação na rede, nos sentidos: **longitudinal**, da produção de cada participante individual; e **transversal**, da produção do grupo-sujeito nos diferentes momentos ao longo do curso. Só após o término das análises parciais relativas à enorme massa de dados disponibilizados pelo curso é que poderá ser efetuada uma avaliação mais consistente desse meio enquanto ferramenta no campo educativo.

5. Cf. Piaget (1977). O autor define "tomada de consciência" como *constituindo uma conduta em interação com todas as outras... e que a "tomada" de uma consciência representa algo de diferente e que vai além de uma incorporação a um campo dado de antemão com todos os seus caracteres e que seria a "consciência": trata-se, na realidade, de uma verdadeira construção, que consiste em elaborar, não "a" consciência considerada como um todo mas seus diferentes níveis enquanto sistemas mais ou menos integrados* (p.9).

6. Cf. Guattari (1996). Pode-se entender modos de subjetivação no sentido de que mediadores da relação homem-mundo como linguagem, discurso, comunicação (telemática), práticas sociais, tecnociência, cultura não são instrumentos passivos, mas um meio vital, uma construção ativa; são processos não só construídos por, mas também construtores de processos sociais (cf. Schnitman, op.cit.).

7. Cf. Axt e Fagundes (op.cit.); Nevado (1996); Fagundes e Axt (1992).

8 Cf. Guattari (op.cit.)

9. Cf. Piaget (1985). O autor define os *possíveis* em relação a estruturações cognitivas, como um mecanismo funcional responsável pelos processos contínuos de novas diferenciações estruturais/sistêmicas, constituindo fonte para novas aberturas. Ou seja, a formação de possíveis (e o seu mecanismo complementar, as necessitações) *dirigem o conjunto das estruturações cognitivas, mas situando-se em escala superior.* Nesse sentido, a construção de possibilidades (os possíveis) constituem, sempre, um produto das atividades dos sujeitos e não um observável dado na experiência.

10. Alguns professores-alunos do Curso escreveram seus textos tanto individualmente, quanto em duplas; no segundo caso a dupla foi considerada como sendo um sujeito-autor, já que o texto assim elaborado constituía uma totalidade autônoma em relação aos sujeitos-indivíduos tomados isoladamente.

11. Foi utilizado para o tratamento estatístico o software CHIC (Classification Hiérarchique, Implicative et Cohésive) desenvolvido no IRMAR do Instituto de Matemática da Universidade de Rennes (Almouloud, 1992, citado por Maraschin(1995:260-7). Conforme Maraschin (op. cit.), esse método vem sendo utilizado em estudos psicogenéticos para a avaliação dos resultados relativos às condições operativas do conhecimento.

12. Professor em interação com crianças em atividade nos ambientes de aprendizagem informáticos.

13. Em português, o professor encarregado (responsável) do laboratório. Os grifos (sublinhados) são nossos.

14. Este e os demais fragmentos de citações pertencem aos textos escritos pelos professores alunos do curso e enviados a todo o grupo pela rede. A falta de acentuação nos textos deve-se ao fato de que no meio telemático, naquele momento, não havia

como usar os sinais diacríticos. O rótulo entre parênteses no início do fragmento identifica o texto de onde foi tirado (sujeito-autor do texto e data).

15. Segundo a concepção de Bakhtin (1990). O autor usa essa expressão no contexto em que o enunciador busca a incorporação de outros discursos em seu próprio discurso. Tem-se, aí, desde a transposição literal do discurso do outro, até o chamado discurso indireto livre em que as demarcações entre um e outro discurso são tênues.

16. Em português, "viria a colocar".

17. Cf. Bakhtin (op. cit.). O emprego do discurso do outro incorporado no próprio discurso, exige do enunciador uma operação especial, a operação de transposição. Essa operação de transposição do discurso de outrem (e que pode ser efetuada de muitas maneiras, desde a transposição literal até o que se chama de discurso indireto livre), implica — para que o discurso do outro possa ser transposto — *uma análise da própria enunciação simultânea ao ato de transposição e inseparável dele* (p.158ss). Ora, no nosso caso, parece ser justamente essa operação de análise comparativa-reflexiva simultânea que acaba por provocar, cedo ou tarde, a tomada de consciência da defasagem entre dois sistemas explicativos da ação (o do professor-enunciador e o da teoria), e por extensão de complexos diferenciados de ação implicados nos sistemas focalizados.

18. Observe-se que a tomada de consciência da ação pedagógica (implicado aí o processo de transformação da ação) não decorre automaticamente, em virtude da reflexão teórica, e isso veremos nessa experiência quando alguns professores não chegam a ultrapassar os limites da presente etapa relativa ao ponto de visibilidade 3. É nossa suposição, em consonância com os resultados obtidos, que a tomada de consciência da prática pedagógica só se faz quando há um deslocamento da posição de observador externo para o interior do campo observacional, o professor implicando-se na própria observação, e, a partir desse lugar, trabalhar ativamente no sentido de compreender a relação entre teoria e prática. É o que já se poderá observar em [7] e [8].

19. Ver nota 17: vale o mesmo, para a questão relacionada às novas formas de expressividade.

20. Cf. Morin (1996).

21. Cf. Morin, op. cit. (p.281).

22. Foram construídas duas matrizes de dupla entrada — uma só para sujeitos-indivíduos, e outra para sujeitos-indivíduos junto com sujeitos duplas/grupos — em que os valores eram ou positivos (1), ou negativos (0). A partir daí, o software CHIC calculou os índices de similaridade e as relações de implicação que leremos nos mapas (figuras 1 a 4).

23. Segundo Gras (1992, citado em Maraschin, op.cit.) a análise hierárquica por índices de similaridade "procura constituir sobre um conjunto de N variáveis, partições mais e mais finas organizadas de maneira ascendente em uma árvore e a partir de um critério de similaridade entre variáveis". Segundo Maraschin (op.cit.), essa análise (bem como as análises relativas aos caminhos implicativos e às posições

relativas de cada participante nesses caminhos) permite interpretar relações topológicas fundamentais que demarcam o mapa de um grupo e, ao mesmo tempo, individualizar as posições dos sujeitos no mapa; a autora esclarece, ainda, que a organização das variáveis em forma de árvore (na análise hierárquica por índices de similaridade) possibilita visualizar a ***rede*** formada pelas relações de vizinhanças e fronteiras entre as mesmas e que as ramificações maiores que as enlaçam serão os ***nós*** dessa rede.

24. Ver exemplos de texto [1] e [2]; e [3] e [4].

25. Ver exemplos [5] e [6]; [7] e [8]; [10], [11] e [12].

26. No cálculo referente ao grupo "híbrido" são considerados novamente o conjunto de todos os sujeitos do curso: sujeitos-individuais e sujeitos-duplas/trios.

27. O ponto (5) não se ligou a nenhum nó, permanecendo, em suas raras manifestações, isolado e inócuo com referência ao novo sistema de relações em construção. Ver exemplo [9].

28. Cada ***círculo*** representa a interioridade de **um** dos seis pontos de visibilidade das condutas de tomada de consciência: então, por exemplo, o círculo 1 representa o *ponto de visibilidade 1*, relativo à tomada de consciência da ação do outro; o círculo 2 representa *o ponto 2*, relativo à tomada de consciência da ação própria; o círculo 3 representa *o ponto 3,* relativo à tomada de consciência do papel do facilitador na teoria; o círculo 4 representa *o ponto 4,* relativo à articulação entre teoria e prática; *o ponto 5*, representado pelo círculo 5, diz respeito à análise do sistema educacional mas sem comprometimento pessoal; enquanto o círculo 6 representa o *ponto 6* de uma análise da educação, comprometida politicamente.

29. Observe-se, a título de hipótese, que, se **A**-indivíduo fosse o mesmo **A** integrante da dupla **AB**, nesse caso, o fato de os índices de similaridade (fig. 1) serem um pouco diferenciados quando as duplas/trios são levados em consideração, faria pensar que as condutas analíticas do sujeito-indivíduo teriam sofrido modificações a partir do momento em que se encontrasse integrado num grupo. Também o mapa das posições relativas do participante (figura 2) pode mostrar que **A** apresentava percursos diferenciados segundo se encontrasse sozinho ou em dupla

30. Esse dado refere-se aos sujeitos-professores **C, O, D, A, M, N, J, L, I** (figura 2).

31. Sujeitos-professores **D, A, M, N, J, L, I** (figura 2).

32. Sujeitos-professores **D, A** (figura 2).

33. Sujeitos-professores **M, N, J, L, I** (figura 2).

34. Sujeitos-professores **C, O** (figura 2).

35. Sujeitos-professores **D, A, M, N, J, L, I, B, F, G, H, Q** (figura 2).

36. Sujeitos-professores **D, A, M, N, J, L, B,G,H,Q** (figura 2).

37. Sujeitos-professores **I, F** (figura 2).

38. Sujeitos-professores **J, L, N** (figura 2).

39. Cf. Morin, op. cit.

40. Professores-duplas/trios **AB, FGH, OP,QR** (figura 2).

41. Professores-duplas **FGH, OP, QR** (figura 2).

42. Professores-duplas **QR** (figura 2).

43. Sujeitos-indivíduos **N,J,L** (figura 2).

44. Cf. Morin (op.cit.:278), objetos são sistemas dotados de algum tipo de organização. Cf. Piaget (1995:5-6). Segundo o autor, objetos são objetos de conhecimento (físicos, simbólicos, sociais), dotados de algum tipo de organização, mas apenas conhecível

pelo sujeito mediante suas próprias atividades cognitivas organizadoras.

45. Cf. Piaget (1975). Cf. Piaget (1977). Cf. Piaget (1985). Cf. Piaget (1975). Segundo esse autor, à toda perturbação, interna ou externa, que introduz uma contradição no sistema cognitivo, o sistema reage, ampliando-se ou modificando-se até poder incorporar essa perturbação a título de variação intrínseca num novo e mais organizado sistema.

46. Cf. Piaget, op.cit.; cf. Morin, op. cit.

47. Cf. Piaget, op.cit.; Cf. Morin, op.cit.

48. Cf. Piaget, op.cit. ver nota 8

49. Cf. Piaget, op.cit.

50. Cf. Morin, op. cit.; cf. Guattari, op. cit.

51 Cf. Guattari, op.cit.

52 Cf. Piaget, 1985. Ver nota 9.

Referências bibliográficas

AXT, M. e FAGUNDES, L.C. Educação à distância *via* Internet; buscando indicadores de qualidade para a avaliação. In: MORAES,V.R. *Melhoria do ensino e capacitação docente*. P.Alegre, UFRGS, 1996.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*.S.P., Hucitec,1990.

FAGUNDES, L.C.e AXT, M. Comunicação via rede telemática: a construção de um saber partilhado com vistas a mudanças na prática educativa. *Letras de Hoje*, 27(4):155-9, 1992.

GUATTARI, O novo paradigma estético. In: SCHNITMAN, D.F.(org). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. P. Alegre, Artes Médicas, 1996.

MARASCHIN, C. Mapeando ecologias cognitivas. *Anais do VII congresso Internacional Logo*, P.Alegre, 1995:260-7

MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D.F. (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. P. Alegre, Artes Médicas, 1996.

NEVADO, R. Processos interativos e a construção de conhecimento por estudantes de Licenciatura em contexto telemático. In: MORAES,V.R. *Melhoria do ensino e capacitação docente*. P.Alegre, UFRGS, 1996);

PIAGET, J. *A equilibração das estruturas cognitivas; o problema central do desenvolvimento*.. R. J. , Zahar, 1975.

___. *A tomada de consciência*. S.P. Melhoramentos, 1977.

___. *O possível e o necessário*. P. Alegre, Artes Médicas, 1985.

___. *Abstração reflexionante*. P.Alegre, Artes Médicas, 1995

Margarete Axt é professora da Faculdade de Educação/UFRGS, RS; atua como docente no Programa de Pós-Graduação em Educação e é pesquisadora do Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC/UFRGS).
Cleci Maraschin é professora do Instituto de Psicologia/UFRGS, RS; atua como docente no Curso de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional e é pesquisadora do LEC/UFRGS.

Endereço para correspondência:
maaxt@vortex.ufrgs.br
cmar@vortex.ufrgs.br

EDUCAÇÃO & REALIDADE
22(1):81-94
jan./jun. 1997

METAFÍSICA DA SUBJETIVIDADE NA EDUCAÇÃO: as dificuldades do desvencilhamento

Nadja Hermann Prestes

RESUMO – ***Metafísica da subjetividade na Educação: as dificuldades do desvencilhamento***.Uma compreensão da educação hoje, seja enquanto crítica radical que reconhece a perda do princípio unificador do sistema pedagógico, seja enquanto reconstrução de seu possível sentido, implica no entendimento da metafísica da subjetividade. Isto é demarcado a partir de Descartes e Kant que são exemplares da instauração da consciência subjetiva, racional e autônoma que justificou o projeto educativo moderno. Com Nietzsche é sinalizada a crítica à metafísica, desfazendo a pretensão da razão autônoma produzir a verdade e fundamentar a moral. Devedora das ilusões geradas pela metafísica, a educação tem dificuldades de lidar com a perda de suas bases de justificação.
Palavras-Chave: Metafísica, Filosofia da Educação

ABSTRACT – ***The metaphysics of subjectivity in education: The difficulties of disengagiment***.Today's understanding about education, whereas a radical criticism that admits the loss of the unifying principle of the pedagogical system, whereas a redefinition of its possible meaning, includes the understanding about metaphysics of subjectiveness. This idea was first determined by Descartes and Kant, who are examples of the beginning of subjective, rational and autonomous consciousness which justified the modern educative project. In Nietzsche we can observe the criticism towards metaphysics that put an end to the assumption that the autonomous reason could produce the truth and and set the bases to morality. Due to ilusions that were produced by metaphysics, education has faced some difficulties with the loss of its justification basis.
Key-Words: *Methaphysic, Philosophy of Education*

Demarcando o problema

Uma compreensão da educação hoje, seja enquanto crítica radical à submissão de sentimentos, sensibilidade e corporeidade (em contraposição a um universal abstrato) e questionamento do princípio unificador do sistema pedagógico; seja enquanto reconstrução de seu possível sentido, vincula-se ao entendimento da metafísica da subjetividade na autocertificação dos *tempos modernos*.[1] Isto trouxe a exigência de uma nova justificação, que diferenciasse a modernidade dos períodos anteriores, influindo também no sentido do projeto pedagógico moderno.

Basicamente o que entra em questão aqui é o alcance da razão para orientar a vida humana e produzir um conjunto de significados comuns. Os homens sempre produziram seus modelos de racionalidade, que lhes assegurou a vivência de uma época histórica[2]. A modernidade, porém, estrutura um tipo de razão que mantém seus influxos até hoje, de forma diretamente vinculada à subjetividade e à universalidade. Como sabemos, trata-se de uma época em que o homem constitui-se sujeito, capaz de dominar a si e ao mundo, produzir verdades universais, superar as forças mágicas e emancipar-se de todas as formas de heteronomia.

O argumento que pretendo desenvolver é que, embora estejamos num mundo notadamente antimetafísico, a força contida na metafísica da subjetividade traz dificuldades para a educação moderna, em sua tentativa de superação desse modelo, sobretudo porque há aí reivindicações que, com todo o direito, a educação não quer abandonar. Conforme referi em pesquisa anterior, a "*problemática pedagógica centra-se nas difíceis relações entre racionalidade e liberdade e a legitimidade do processo educativo para formar a identidade dos sujeitos*"[3]. A desestabilização da metafísica gesta um amplo espectro de novas formulações filosóficas que questionam a educação pensada a partir de estruturas estáveis, mas tais estruturas não se desfazem rapidamente, fecundando um solo para o ressurgimento do transcendental.

No discurso pedagógico, a modernidade torna-se o tempo da "**grande aspiração**"[4]: a educação deve conduzir o eu para uma comunhão com a vida, junto com outros eus, onde a racionalidade é o ponto central (civilizar, cultivar, moralizar, humanizar são expressões desse processo)[5]. A educação deve ser racional, porque a razão, comum a todos os seres humanos, é o fundamento da totalidade da existência.

Sob inspiração do princípio da subjetividade, sedimenta-se um núcleo básico que justificará a ação educativa. Com diferentes modulações, as categorias pedagógicas são: sujeito, consciência ética, liberdade, autonomia, entre outras.

Para dar continuidade argumentativa ao texto, é necessário uma aproximação ao significado da metafísica da subjetividade.

A metafísica da subjetividade

O termo *metafísica* foi inicialmente usado por Andrônico de Rodes no século I a. C. para classificar as obras de Aristóteles, referindo-se àqueles estudos que estão "além da física", *tá metá tá physicá,* que expressa "as coisas que estão depois da física", ou seja, estudos que transcendem o mundo da natureza. Aristóteles havia denominado tais estudos de Filosofia Primeira, cujo objeto é o estudo do "ser enquanto ser", os "primeiros princípios e as causas mais elevada s"[6], a essência das coisas, aquilo que elas são em si mesma (a coisa em si), a despeito das aparências e do movimento.

Ao longo do pensamento ocidental o objeto da metafísica não percorre um caminho tranqüilo, tendo muitos sentidos. Com os medievais, ela adquire um conteúdo teológico, que é dado pela revelação, mas conserva-se como a ciência do ser enquanto ser, um ser que transcende. Desse modo, desde a antigüidade grega, partia-se da idéia que a realidade existe e perguntava-se sobre o que é a realidade (ou o que é o ser). Na época moderna, emergem opiniões muito diversas a cerca da metafísica e seu problema desloca-se para a questão das certezas, passando-se a indagar como é possível o conhecimento. Embora continue sendo a ciência do transcendente, a metafísica agora está intimamente vinculada ao eu pensante, ao sujeito.

A metafísica da subjetividade nos remete a palavra *sujeito.* Como estamos familiarizados com seu uso, não percebemos a palavra como sedimentação histórica[7]. Ela refere-se a algo que está subjacente, que serve de fundamento. Na filosofia moderna, o sujeito passa a constituir a base de justificação da realidade externa. O modo de manifestar-se dessa realidade está relacionado com a própria idéia de *verdade,* que necessita de *certeza.* Como não havia mais vigência das crenças anteriores, impunha-se a busca de fundamentos que garantissem o acesso à verdade e permitisse uma ação interventiva no mundo da natureza, para colocá-la à serviço do homem. Por esse caminho a subjetividade constituise numa formulação pretensiosa.

É nesse quadro que se travam as disputas entre o empirismo e o racionalismo, assim como a inserção de Kant no debate. Revela-se assim um espírito de época onde *"a busca de um fundamento absoluto de toda a verdade"* se dá,

> *[...] não tanto pela tentativa de conhecer a estrutura do real quanto a necessidade de reconhecer algo como verdade, de ter a garantia, a segurança de que posso dispor a qualquer momento de uma forma de decidir se algo é verdade*[8].

O *cogito, ergo sum* cartesiano responde a essa preocupação: a necessidade radical de não buscar nenhum fundamento externo para garantir a autonomia. Algo só pode ser aceito como verdadeiro se satisfizer exclusivamente a critérios claros e distintos. A tese metafísica da subjetividade adquire força justamente

porque o pensar descobre a certeza apodítica de que o pensamento está dado e, por conseqüência, o *eu*. A busca da certeza leva o pensamento a se instalar como reflexão de si mesmo. Segundo Descartes[9]:

> *[...] enquanto eu queria assim pensar que era tudo falso, cumpria necessariamente que eu, que pensava, fosse alguma coisa. E, notando que essa verdade: eu penso, logo existo, era tão firme e tão certa que todas as mais extravagantes suposições dos céticos não seriam capazes de abalar, julguei que podia aceitá-la, sem escrúpulo, como o primeiro princípio da Filosofia que procurava.*

Pensar é representar, trazer as coisas diante de si mesmo como representadas; desse modo, a consciência de si é condição de possibilidade para a consciência do objeto. Isso tem como conseqüência a objetificação presente no modo de proceder das ciências modernas, gerando a racionalidade instrumental[10] e as mais diversas formas de dominação.

Descartes considerava que os procedimentos dos antigos e dos escolásticos não assegurariam as bases da ciência universal, sendo necessária a criação de um método que assegurasse a verdade. Por isso, abaixo do título *Discurso do método* (1637) aparece o explicativo "*para bem conduzir a própria razão e procurar a verdade nas ciências.*" O pensar claro e distinto a partir de um modelo matemático torna-se critério de verdade. A opção metodológica cartesiana, ao trazer o apreço pela matemática, traz também a desconfiança com as opiniões e crenças do mundo, a diversidade que é estranha à razão. Para que a tarefa de bem usar a razão obtenha êxito, deve-se seguir passo a passo um método:

> *O primeiro era de jamais escolher alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse evidentemente como tal[...]. O segundo, o de dividir cada uma das dificuldades que eu examinasse em tantas parcelas quantas possíveis e quantas necessárias para resolvê-las. O terceiro, o de conduzir por ordens o meu pensamento, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir, pouco a pouco, até o conhecimento dos mais compostos. [...] E o último, o de fazer em toda a parte enumerações tão completas e revisões tão gerais que eu tivesse certeza de nada omitir.*[11]

Está assim instaurada a consciência, subjetiva, racional e autônoma, que pretendia superar as concepções metafísicas que concediam exterioridade à fundamentação da razão. Não mais devedora de forças mágicas e princípios suprasensíveis, a racionalidade moderna prepara o caminho para o avanço triunfal das ciências.

Penso ser oportuno trazer aqui o argumento de Koyré[12]. Ele aponta o caráter paradoxal da afirmação da ciência no Renascimento, justamente porque é a época das letras e das artes e não de "ideal de ciência". Embora Descartes não

se situe especificamente nesse período, vive o ceticismo das tradições antigas. A explicação estaria na destruição da física e da metafísica aristotélicas, deixando a época renascentista sem critérios para decidir a possibilidade ou não de algo. Essa destruição da ontologia, que permitia decidir antecipadamente a verdade e a falsidade, abriu espaço para uma "credulidade sem limites". Disso emerge uma ontologia "mágica", possibilitando, por um lado, que tudo seja possível, mas por outro, gera o reverso, uma curiosidade ilimitada, agudeza de visão, espírito de aventura (lembre-se que o próprio Descartes, empreende diversas viagens e conclui que os costumes levam à diversidade de opiniões e à impossibilidade de estabelecer um princípio de verdade através de tais costumes e opiniões), enfim uma curiosidade pela natureza. Qual o caminho que nos leva à verdade? É essa a pergunta originária da filosofia moderna, cuja resposta é dada pelo empirismo, para o qual a verdade deriva da experiência do mundo dos fatos e do racionalismo, para o qual a verdade encontra seus critérios no interior da razão, sem recorrer à experiência.

Cabe registrar que a emergência do sujeito epistêmico e da afirmação do método para o projeto pedagógico, desde o período renascentista, situa-se nesse contexto. O pensamento de Comenius (1529-1670) aí inserido revela uma duplicidade: por um lado é devedor da afirmação do método e da ciência, mas por outro, não consegue ainda romper com os princípios metafísicos religiosos. Assim, "*a arte de ensinar nada mais exige que judiciosa disposição do tempo, das coisas e do* ***método***"[13] (grifo meu) e a educação deve basear-se na eficiência e rendimento dos objetos mecânicos, de forma a garantir a eficiência das mentes humanas. Além de incrementar as "coisas naturais", a educação deve conduzir o homem à recuperação da harmonia perdida pelo pecado. Esta pretensão não se desvincula de uma finalidade previamente estabelecida para a vida do homem, de cunho essencialista e metafísico.

A tentativa da razão autônoma de desvencilhar-se da metafísica deixa dúvidas quanto ao êxito do empreendimento e acaba por transformar a autonomia num princípio metafísico.

Ao analisar o próprio pensamento, que é dúvida, Descartes percebe-se como ser imperfeito e tudo o que existe a nossa volta é igualmente imperfeito, mas, ao mesmo, tempo é possível reconhecer que existe a idéia da perfeição — essa idéia provém de Deus, pois só Deus poderia ter colocado essa idéia no homem. Isso é revelado pela "luz natural", pelas idéias claras e distintas do *cogito.* A necessidade subjetiva das idéias (idéias inatas) converte-se em necessidade objetiva, e assim fica garantida a unidade das experiências e a certeza do conhecimento. Dessa forma, Descartes **reincide na metafísica**, dada a presença, no eu pensante, de idéias inatas.

O poder do "eu penso" será retomado por Kant, de forma a garantir a determinação do sujeito e de todas as representações:

Esta representação, [...] é um ato da ***espontaneidade****, isto é não pode considerar-se pertencente à sensibilidade. Dou-lhe o nome de* ***apercepção pura****, [...] porque é aquela autoconsciência que, ao produzir a representação* ***eu penso****, que tem o poder de acompanhar todas as outras, e que é una e idêntica em toda a consciência, não pode ser acompanhada por nenhuma outra.*[14]

Kant recusa a metafísica tradicional, mas quer fundá-la sobre outras bases. Para tanto é preciso submeter à crítica os limites da razão. Com a crítica kantiana há outro desenvolvimento da metafísica da subjetividade, de modo a garantir que o mundo só existe se contraposto ao eu, ao sujeito. Assim, o essencial não é se o que está diante de mim pode ser ou não independente, mas sim a capacidade de representar os objetos. Uma incondicional capacidade objetivadora é a característica *par excellence* da metafísica da subjetividade.

A motivação originária da filosofia kantiana está relacionada com a busca de um fundamento válido para o conhecimento. Nesse particular é marcante a influência de Hume[15], notoriamente um cético, que acusa a metafísica de impossibilidade de fundamentação, levando Kant a despertar de seu "*sono dogmático*". Como Hume não aceita a existência de princípios *a priori* ou de causa para estabelecer conexão entre os fenômenos, na verdade ele destrói também a metafísica (já que não é possível afirmar que Deus é a causa do mundo). Se a razão não pode ampliar o conhecimento que tenho da experiência, também não é possível estabelecer enunciados verdadeiros sobre o supra-sensível. O desenvolvimento argumentativo kantiano demonstra a imposição das condições internas da razão ao mundo, no processo de conhecimento. Esta é a origem da atividade autônoma da razão.

Os nossos conceitos dependem de condições *a priori,* anteriores à experiência, o que leva à defesa da existência de *juízos sintéticos a priori,* capazes de dar ao conhecimento um caráter universal e necessário, evitando o relativismo[16]. A capacidade de sintetizar do eu permite a emergência do conteúdo novo, assegurando o progresso do conhecimento. Os enunciados sintéticos *a priori* constituem os pressupostos metafísicos das ciências empíricas, sua própria condição de validade. Portanto, Kant percebe que não se conhece a coisa *em si* como queria a antiga metafísica; mas o *objeto da experiência*, que, por sua vez, está submetido às leis que configuram a experiência sensível. Assim, o filósofo de Königsberg é um crítico da metafísica que salva a própria metafísica: a causa dos fenômenos não é mágica, nem teológica, mas uma noção teórica racional. A verdade não é mais um axioma (como para os grandes metafísicos), tampouco o problema era como evitar o erro (como em Descartes), mas o estabelecimento das condições para haver a verdade. A filosofia deve fazer a crítica dos pressupostos do conhecimento, constituindo-se em filosofia transcencental, portanto, se renova pela constante possibilidade de crítica de seus próprios fundamentos.

Lébrum chama a atenção para a astúcia de Kant, que, ao defender a ciência enquanto prática racional, apenas ressalva os direitos da razão em geral, e muito

especialmente o direito de pensar e conhecer o supra-sensível.

> *O que Kant salvou por um tempo, deslocando audazmente — e genialmente — o platonismo, foi a razão universal, essa figura derradeira de Deus, a mais sorrateira — que os procedimentos científicos podem perfeitamente dispensar. O que exorcizou foi a imagem de uma ciência adulta, que funcionasse sem a garantia nem "fundamento" e, nem por isso, se portasse mal.*[17]

Kant quer ir além da preocupação em legitimar a ciência: os conhecimentos obtidos pela razão pura são traduzidos em conceitos, mas idéias como Deus, liberdade, imortalidade da alma não são passíveis de conceito. Entretanto a razão tem acesso a elas, são idéias possíveis à razão prática.

É no âmbito da razão prática que Kant também formula uma contribuição para o estabelecimento dos princípios orientadores da ação, baseado na razão autônoma. Mesmo as pessoas que se deixam orientar pela razão vulgar, sabem que estão submetidas a algumas normas objetivas. Mas a moral não pode ser fundada em princípios subjetivos (como o prazer e o útil), pois seria sempre variável e contingente. Apenas um *a priori* pode conferir à vontade universalidade e necessidade; essa é, para Kant, a lei moral, o *imperativo categórico,* que tem a seguinte formulação: "*Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal*"[18].

A lei moral nos determina um fim, mas isso na argumentação kantiana não compremete a autonomia, porque o homem, enquanto membro de uma comunidade de seres racionais, colabora para a consecução desses fins. A razão é capaz de ter interesse na liberdade, superando interesses subjetivos, e é no âmbito da razão prática que está seu pleno uso. Daí que se libertar da submissão é a tarefa do homem, conforme Kant expõe no texto **Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?** (1783). Tal tarefa continua na conseqüente exigência de educar o homem como *ser livre.*

O texto **Pedagogia** (1803), resultado de anotações das aulas de Kant, em Könisgberg, revela que todo o sistema filosófico tem subjacente uma pedagogia e indica que a educação, sendo prática ou moral *"[...] diz respeito à construção (cultura) do homem, para que possa viver como um ser livre, o qual pode bastar-se a si mesmo, construir-se membro da sociedade e ter por si mesmo um valor intrínseco."* [19]

A liberdade é uma qualidade fundamental na filosofia do sujeito e isso implica em elevar ao grau máximo a responsabilidade do homem pela sua própria construção, conduzindo-o ao aperfeiçoamento. Apostar na educação do gênero humano revela-se assim uma conseqüência da própria argumentação kantiana. De forma coerente com os grandes ideais do iluminismo e numa perspectiva de consolidação da modernidade, a educação buscará a instauração do sujeito autônomo, fundamentado na metafísica da subjetividade. A autoconsciência é a fonte das realizações dos fins. Diz Kant:

Não se deve educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a idéia de humanidade e de sua inteira destinação[20].

Cada membro da comunidade só chega à liberdade e à maioridade pela educação, o que implica inclusive na disciplina e na educação negativa, como forma de impedir "*que a animalidade prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo como na sociedade. Portanto, a disciplina consiste em domar a selvageria*" [21]. Mas não basta que o homem seja disciplinado, isto seria apenas o primeiro passo. Ele deve também ser *culto,* adquirindo habilidades e conhecimentos condizentes com os fins almejados; ser *prudente* e cuidar da *moralidade,* entendida como a disposição para escolher bons fins, ou seja "*aqueles aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um*" [22].

A educação é tributária de uma modernidade que gira em torno do signo da liberdade[23] e não permanece imune aos problemas de não realização de suas metas. Ao contrário, a desconstrução dos ideais iluministas traz a pergunta pela possibilidade de sentido da ação educativa.

De modo a dar continuidade à argumentação, vou referir-me à crítica da metafísica feita por Nietzsche, especialmente por constituir-se numa forma radical de abandono das pretensões emancipatórias da razão.

A crítica de Nietzsche: perspectivismo e antifinalismo

De Nietzsche, a metafísica da subjetividade recebe o mais duro ataque e produz, de certa forma, uma diagnose de seu tempo, que implica na desistência da dialética do iluminismo e na desautorização da autoconsciência como realização da unidade.

Nietzsche apresenta a verdade como uma vontade de potência, gerando o perspectivismo, para o qual não há como decidir entre diferentes pontos de vista. Ao produzirmos verdade, queremos segurança e familiaridade. Propõe que nos desvencilhemos da sedução provocada por termos como "eu penso", "conhecimento absoluto" (clara referência a Descartes e Kant). Diz Nietzsche:

'De onde retiro o conceito de pensar?, Por que acredito em causa e efeito? O que me dá direito a falar de um Eu, e até mesmo de um Eu como causa e, por fim de um Eu como causa de pensamentos?' Quem, invocando uma espécie de intuição do conhecimento, se aventura a responder de pronto essas questões metafísicas, como faz aquele que diz: 'Eu penso e sei que ao menos isso é verdadeiro, real e certo' — esse encontrará hoje à sua espera, num filósofo, um sorriso e dois pontos de interrogação. 'Caro Senhor', dirá talvez o filosófo, 'é improvável que o senhor não esteja errado: mas, também, por que sempre a verdade?' [24].

A capacidade de pensar, organizar sistemas e categorias é apenas um ponto de vista entre outros possíveis, de modo que verdade, unidade e finalidade entram em decadência. Convicções são prisões dirá Nietzsche no **Anticristo** e em **Além de bem e mal** acusará a metafísica pela crença na oposição de todos os valores.

A denúncia do logocentrismo presente no pensamento é feita ainda em nome da *mania de razão*[25]. Ao expressar a verdade, o homem manifesta seu desejo de impor uma ordem intelectual e depois esquece sua própria força motriz.

> *Nossa necessidade de conhecimento não é precisamente nossa necessidade de uma coisa conhecida?[...] Não seria o instinto de medo que nos levaria a conhecer? O júbilo daquele que conhece seria a segurança reconquistada? Um filósofo dá por conhecido o mundo assim que o conduziu à idéia. Mas não será porque a idéia é alguma coisa conhecida e habitual?*[26].

Desse modo, a provocação nietzscheniana, ao indicar a impossibilidade da reconciliação pela destituição da unidade e da finalidade, abre o caminho da destruição da metafísica, essa que foi considerada o *maior de todos os erros.* Nessa direção seguirá Heidegger, Foucault e Derrida. Não é objeto do presente trabalho apresentar o pensamento desses filósofos em sua intersecção com o discurso educacional. Lembremos apenas que, após Nietzsche, muitas de nossas certezas se desestabilizaram e o século 20 se caracteriza como um ambiente notadamente antimetafísico. Emerge o que se convencionou chamar o *outro da razão,* ou seja, o reconhecimento que não temos o pretendido controle sobre nossas ações[27]. A contradição do homem consigo mesmo não encontra mais o aval seguro da metafísica para garantir a superação das particularidades e a reconciliação numa autodeterminação livre.

Impõe-se à educação a quebra de suas ilusões humanísticas e a perda de confiança na certeza do aperfeiçoamento moral, emergindo a descentração do sujeito, por meio de uma pluralidade de perspectivas.

Ferida a metafísica, evidencia-se, como lembra Habermas, (1) um novo tipo de racionalidade metódica própria das ciências da natureza; (2) a emergência da consciência histórica e a dimensão de finitude, rompendo com a razão "*idealisticamente endeusada*"; (3) a crítica " *a reificação e funcionalização de formas de vida*" gera também a crítica aos fundamentos da filosofia que "*comprime tudo nas relações sujeito-objeto";* (4) destaque para o "*contextos cotidianos do agir e da comunicação"* em detrimento do primado da teoria sobre a prática.[28]

Sobre ilusões

O quadro até aqui apresentado nos permite indagar pelo modo como a educação enfrenta a crise da metafísica da subjetividade. Há pelo menos duas grandes possibilidades: por um lado, uma recepção que adere de forma incondicio-

nal à perda de sentido, não prestando atenção nas possibilidades inerentes à própria multiplicidade; por outro, uma atitude de negação, desconsiderando as evidências da queda da metafísica, forçando a interpretação da realidade com categorias que exauriram seu poder explicativo.

Penso que essa situação encontra uma possível interpretação pelas dificuldades de desvencilhamento da metafísica na educação. A necessidade de segurança e de não sucumbir ao choque das desilusões favorece um rápido (e equivocado) ajustamento, onde novos conceitos ficam espremidos pela estrutura dos antigos esquemas conceituais. Os modelos explicativos (ou paradigmas, se fizermos um uso alargado do termo) levam muito tempo para se estruturar, penetram nossas biografias e não perdem tão facilmente sua *eficácia histórica*[29]. Esses modelos pressupõem uma compreensão sobre a **vida humana,** que se chocam com estruturas fortemente enraizadas. As mudanças não são totalizantes, mas se dão em espaços mais limitados.

Há uma compreensão distorcida do próprio significado da perda de justificação metafísica. Reconhecer as ilusões de um processo de autodeterminação e liberdade não significa que não podemos reconstruir um outro sentido para nossas ações. A educação escolar moderna paga um preço muito alto por estar vinculada à pretensão de formação de um sujeito racional autônomo, no sentido de uma soberania absoluta: não consegue ver a esperança de uma indeterminação que se abre em novas perspectivas. Se não temos mais um dever ser determinado, podemos extrair do mundo prático as orientações do agir moral.

Se a metafísica foi generosa na formulação de ideais e fecundou o solo pedagógico com ilusões, a isso também corresponde a necessária volta da desilusão, sem apostar num padrão de homem virtuoso, tirado da essência do incondicionado. Desse modo é preciso reconhecer que grandes conceitos tributários da metafísica como natureza humana, consciência transcendental, essência, entre outros, os quais indicavam ao fazer educativo um caminho correto e seguro, perdem, com a crise da metafísica, sua validade, mas permitem, por outro lado, inúmeras possibilidades de ação pedagógica. Compreender que não podemos mais educar sobre estruturas estáveis do ser e reconhecer que não temos o pretendido controle sobre o destino da educação, não significa negar a possibilidade de outros espaços de legitimação.

A educação é ressonância de um amplo contexto histórico, para a qual convergem muitos dos ideais da humanidade. Com todo o direito, parte dessas idéias vão constituir nossa herança e o horizonte de sentido sob o qual se instauram nossas práticas. Mas esse *"resíduo da metafísica"*[30] não deve confundir nossas expectativas circunscritas ao mundo prático com um ideal de razão.

Notas

1. Refiro-me ao artigo de Habermas "A consciência de época da modernidade", no qual ele afirma ser *"Hegel o primeiro a elevar à categoria de problema filosófico o processo de separação da modernidade das sugestões normativas do passado que lhe são exteriores. É certo que no quadro de uma crítica da tradição que integra experiências da Reforma e do Renascimento e reage aos inícios das modernas ciências da Natureza, a filosofia dos tempos modernos desde o fim da escolástica até Kant exprime já a autocompreensão da modernidade. Mas é só no fim do século XVIII que o problema da* ***autocertificação*** *da modernidade se torna de tal modo premente que leva a Hegel a tomar consciência desta questão como problema filosófico e mesmo como* ***problema fundamental*** *da sua filosofia."* (em **O discurso filosófico da modernidade**, p.26-7)

2. Habermas, ao analisar o caráter pluralista das visões de mundo, constata que as interpretações míticas são de tal forma totalizadoras que permitem submeter as contingências e particularidades às forças invisíveis. O animismo e a magia impedem a diferenciação entre mundo natural e cultural, não favorecendo os processos reflexivos, que permitem estabelecer critérios de crítica da racionalidade. Ao contrário, a racionalidade moderna torna suas explicações cada vez mais independentes de conteúdos específicos e por isso tem subjacente "estruturas universais". Uma característica fundamental da racionalidade moderna é a possibilidade de expor à crítica seus próprios pressupostos, permitindo a distinção entre os mundos objetivo, subjetivo e social. (**Teoría de la acción comunicativa**, p. 69 ss, v.1)

3. PRESTES, N., **Educação e racionalidade: conexões e possibilidades d e uma razão comunicativa na escola,** p.11.

4. Conforme propõe OELKERS, em livro homônimo, apud UHLE, R. **Bildung in Moderne-Theorien**., p.10-11.

5. A proposta de Kant no texto *"Pedagogia"* (**Über Pädagogik**, *1803)* é exemplar da idéia de educar para uma vida racional, de forma coerente com a pretensão de autonomia da razão e da necessidade de superar a menoridade autoculpada.

6. Conforme ARISTÓTELES, **Metafísica,** Livro I.

7. GARCIA, R.R, **Heidegger y la crisis de la epoca moderna**, p. 166.

8. Ibidem, p. 167.

9. DESCARTES,R, **Discurso do método**, p.54.

10. A racionalidade instrumental, na crítica de Horkheimer e Adorno, traz um processo de coisificação, onde a razão torna-se apenas *"a capacidade de calcular probabilidades e desse modo coordenar os meios corretos com um fim determinado"*. Surge assim a possibilidade de objetificar o mundo e a razão reduz-se a uma faculdade intelectual de coordenação de ações, desvinculada de referência à realidade social. Ver HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. Habermas apontará que as ciências experimentais modernas confiam apenas na racionalidade de seu próprio procedimento: *"Passa a valer como racional não mais a ordem das coisas encontradas no próprio mundo ou concebida pelo sujeito, mas somente a solução de problemas que aparecem no momento em que se manipula a realidade de modo metodicamente*

correto. A racionalidade do procedimento não está mais em condições de garantir uma unidade antecipada na pluralidade dos fenômenos." (Motivos do pensamento pós-metafísico. In: HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico; estudos filosóficos,** p.44)

11. DESCARTES, op. cit., p. 46-7.
12. KOYRÉ, A, **Estudios de historia del pensamiento científico**, p. 41- 50.
13. COMENIUS, apud HUBERT, R. **História da Pedagogia,** p. 234.
14. KANT, I, **Crítica da razão pura**, B 132.
15. Para Hume a fonte de todo nosso entendimento é a experiência sensível. Em **Investigação sobre o entendimento humano** ele pergunta-se "*Qual a natureza de todos os nossos raciocínios sobre questões de fato?, a resposta apropriada parece ser que eles se baseiam na relação de causa e efeito. Mas se tornarem a perguntar: Qual o fundamento de todos os raciocínios e conclusões a respeito dessa relação?, poderemos responder com uma simples palavra: a Experiência. Mas, se quisermos esmiuçar ainda mais e indagarmos: Qual o fundamento de todas as conclusões tiradas da experiência?, isso implica uma nova questão que pode ser mais difícil de resolver e explicar. Os filósofos que se dão ares de superior sabedoria e suficiência vêem-se em grandes apuros quando encontram pessoas de índole inquisitiva que os desalojam de todos os cantos onde se vão refugiar e acabam infalivelmente por encurralá-los em algum dilema perigoso. O melhor meio de prevenir essa confusão é sermos mais modestos em nossas pretensões; e mesmo descobrir por nós próprios a dificuldade antes que ela nos seja lançada em rosto. Por esse meio podemos converter numa espécie de mérito a nossa própria ignorância." (p. 140-1)*
16. Em sua argumentação, Kant distingue juízos sintéticos e analíticos. O juízo analítico é aquele em que o predicado não exprime nada mais do que é pensado no sujeito. Juízo sintético é aquele em que a um conhecimento novo se acrescenta outro. Estes podem ser a *priori*, se ocorrem anteriormente à experiência, ou *a posteriori* se derivados da experiência.
17. LEBRUN, G. ***Sobre Kant,*** p. 13.
18. KANT,I, **Fundamentação da metafísica dos costumes**, p.233.
19. KANT, **Pedagogia**, p.36.
20. Ibidem, p. 22.
21. Ibidem, p. 26.
22. Ibidem, p. 27.
23. HABERMAS, J., **O discurso filosófico da modernidade,** p. 89.
24. NIETZSCHE, F., **Além de bem e de mal,** par. 16.
25. TÜRCKE, C., **O louco, Nietzsche e a mania da razão.**
26. NIETZSCHE, F., **La gaya ciencia,** par. 355.

27. Convém lembrar aqui que as investigações de Freud foram decisivas para a compreensão das motivações mais profundas do comportamento humano, aquele ponto cego que compromete a idéia de liberdade apoiada no transcendental. Nessa perspectiva, seu pensamento se situa na crise da filosofia do sujeito, pois no dizer de Ricoeur "*reflexão e consciência não coincidem mais. Deve-se perder a consciência para encontrar o sujeito*". (**O conflito das interpretações,** p. 146)

28. HABERMAS, J., **Pensamento pós-metafísico,** p. 43.

29. STEIN, E., **Órfãos da utopia,** p. 13-24.

30. HABERMAS, J., **Pensamento pós-metafísico**, p.181.

Referências Bibliográficas

COMENIUS, J. *Didática magna.* Rio de Janeiro: Organização Simões, 1954.

DESCARTES, R. *Discurso do método.* São Paulo: Abril Cultural, 1973.(Os pensadores,15)

GARCIA, R. *Heidegger y la crisis de la epoca moderna.* Madrid: Cincel, 1987.

HABERMAS, J. *O discurso filosófico da modernidade.* Lisboa: Dom Quixote,1990.

HABERMAS, J. *Pensamento pós-metafísico; estudos filosóficos.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HABERMAS, J. *Teoria de la acción comunicativa.* Madrid: Taurus, 1987.

HUBERT, R. *História da pedagogia.* São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

HUME, D. *Investigação sobre o entendimento humano.* São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Os pensadores, 22)

KANT, I. *Crítica da razão pura.* Lisboa: Calouste Gubelkian, s/d.

KANT, I. *Pedagogia.* Piracicaba: UNIMEP, 1996.

KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes.* São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os pensadores, 25).

KOYRÉ, A. *Estudios de historia del pensamiento científico.* México: Siglo Veintiuno, 1978.

LEBRUN, G. *Sobre Kant.* São Paulo: Iluminuras, EDUSP, 1993.

NIETZSCHE, F. *La genealogia de la moral.* Madrid: Alianza Editorial, 1983.

NIETZSCHE, F. *Além de bem e de mal.* São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

NIETZSCHE, F. *Obras imortales; La gaya ciencia.* Barcelona: Teorema, 1982. v.2.

NIETZSCHE, F. *Obras incompletas.* São Paulo: Abril Cltural, 1974. (Os pensadores, 32)

OELKERS, J. El fin de la educación socialista? - Apreciaciones sobre la relación entre utopía e realidad en la pedagogia. *Educación*, Tübingen, v.47, p. 42- 61, 1993.

OELKERS, J. Theorie der Erziehung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 37, Jg. 1991, Nr. 1, p. 13-17.

OELKERS, J.; LEHMANN, T. *Antipädagogik: Herausforderung und Kritik.* 2. erw. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz, 1990.

PRESTES, N. *Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

SCHÄFER, A. *Das Bildungsproblem nach der humanistischen Illusion.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1996.

STEIN, E. *Órfãos da utopia.* Porto Alegre: UFRGS, 1993.

TÜRCKE, C. *O louco; Nietzsche e a mania da razão.* São Paulo: Vozes, 1993.

TÜRCKE,C. (Coord.). *Nietzsche; uma provocação.* Porto Alegre: Göethe Institut, UFRGS, 1994.

UHLE, R. *Bildung in Moderne-Theorien; eine Einführung.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1993.

Nadja Hermann Prestes é Professora Titular de Filosofia da Educação/ UFRGS.

Endereço para correspondência:
Teixeira de Carvalho, 219
90880-300 - Porto Alegre - RS
E-Mail: nadjahp@portoweb.com.br

EDUCAÇÃO & REALIDADE
22(1):95-112
jan./jun. 1997

CONHECIMENTO ESCOLAR:
processos de seleção cultural e de mediação didática [1]

Alice Ribeiro Casimiro Lopes

RESUMO - ***Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática.*** Neste artigo, iniciamos pelo questionamento da homologia entre cultura erudita e cultura dominante e defendemos perspectivas que admitem a existência da divisão social do conhecimento: cultura popular, cultura erudita. Em seguida, analisamos os processos de seleção cultural, considerando o conhecimento escolar como campo de acordos e conflitos, não necessariamente garantidores de um saber sistematizado universal, erudito e / ou científico. Por fim, questionamos a concepção do conhecimento escolar como uma "ponte" capaz de mascarar a ruptura entre conhecimentos cotidianos e científicos. Por conseguinte, defendemos que os processos de mediação didática são eminentemente produtores de configurações cognitivas próprias, mas nem sempre são capazes de tornar público o conhecimento científico privativo de determinados grupos sociais.
Palavras-chave: *cultura; cultura dominante; cultura dominada; cultura erudita; cultura popular; seleção cultural; conhecimento escolar.*

ABSTRACT - ***School knowledge: cultural selection processes and didactic mediation.*** First of all, in this article, we question the homology between erudite culture and dominant culture. We defend perspectives that admit the existence of the social division of knowledge: erudite culture, popular culture. Secondly, we analyse cultural selection processes, considering the school knowledge as a field of conflicts and agreements, that not necessarily define an universal knowledge, erudite and / or scientific. Finally, we question the interpretation of school knowledge as a "bridge" able to mask the rupture between everyday knowledge and scientific knowledge and therefore we defend that the processes of didactic mediation are themselves built on their own cognitive configurations which not always make public the private scientific knowledge to certain social groups.
Key words: *culture; dominant culture; dominated culture; erudite culture; popular culture; cultural selection; school knowledge.*

Introdução

Os pesquisadores em Currículo, e em Educação de uma forma geral, sejam eles de uma linha tradicional ou crítica, parecem estar de acordo quanto ao fato de a cultura ser o conteúdo substancial do processo educativo e quanto ao currículo ser a forma institucionalizada de transmitir e reelaborar a cultura de uma sociedade. Através do processo educativo, a cultura é perpetuada como produção social garantidora da especificidade humana. Isso significa dizer que, em dado contexto histórico, são selecionados conteúdos da cultura, considerados necessários às gerações mais novas, constituintes do conhecimento escolar. A concepção que se tem de cultura será, portanto, definidora de como se compreende o conhecimento escolar.

Em uma perspectiva tradicional de currículo — que entende o processo educacional apenas como transmissão de conhecimentos, previamente selecionados a partir de critérios epistemologicamente neutros — , a cultura de uma sociedade é concebida como unitária, homogênea e universal. Acredita-se existir uma cultura aceita e praticada, indiscutivelmente valorizada, que deve ser transmitida na escola, em nome da continuidade cultural da sociedade como um todo. Nesse caso, a seleção cultural não é problematizada, mascarando-se seus aspectos conflituosos. Mesmo porque, a própria sociedade é analisada sob uma ótica funcionalista, sem que sejam considerados os embates de classe e o domínio dos meios de produção por uma classe, determinante da divisão social do trabalho e do conhecimento.

Na tradição crítica, ao contrário, o currículo é concebido como um terreno de produção e criação simbólica, no qual os conhecimentos são continuamente (re)construídos [2]. Nessa perspectiva, o currículo deve ser entendido como o conjunto de conhecimentos, crenças, hábitos, valores, selecionados no interior da cultura de uma dada sociedade que constitui o conteúdo próprio da Educação (Williams, citado por Forquin, 1992). Porém, deve ser considerado em sua não-universalidade e não-abstração: trata-se de um, dentre vários possíveis, particularmente arbitrário e condicionado por fatores ideológicos, epistemológicos e históricos. Como afirmam Moreira e Silva (1994), a educação e o currículo não atuam apenas como correias de transmissão de uma cultura produzida em um outro local, mas são partes ativas e integrantes de um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos. A cultura e o cultural não estão tanto naquilo que se transmite, mas naquilo que se faz com o que se transmite, compreendendo um processo de reprodução cultural e social das divisões de classe da sociedade.

Todavia, o processo de reprodução não ocorre sem resistências. Bourdieu, um dos principais teóricos da reprodução, em entrevista a Menga Lüdke (1991), afirma o quanto acha estranho se fazer oposição entre reprodução e resistência. No seu entender, tal ponto de vista é característico de uma tendência do mundo

acadêmico em pensar sempre aos pares, por oposições. Na interpretação desse autor, não há nenhuma contradição teórica nem política entre o fato de se dizer que o sistema escolar **contribui** para reproduzir a estrutura social e o fato de se tentar transformá-lo para neutralizar alguns de seus efeitos. Ou seja, no terreno cultural também ocorrem embates, transgressões, contestações, ambiguamente superpondo reprodução e resistência.

Essa visão de cultura da tradição crítica, que se opõe à visão tradicional ainda hegemônica [3], não encerra em si a problemática, nem tampouco fornece respostas a todas as questões. Aliás, coerentemente com suas próprias perspectivas, a teoria crítica cria novos problemas a serem examinados. Suas proposições trazem à tona, por exemplo, o problema da legitimidade dos conhecimentos escolares. Tal problema, como afirma Forquin (1993: 9), interpela diretamente a identidade dos professores, pois não há ensino sem o reconhecimento, por parte dos atores sociais envolvidos, da legitimidade da coisa ensinada. Além disso, a teoria crítica aponta-nos para a necessidade de aprofundarmos nossa análise da cultura, de forma a compreendermos melhor as características do conhecimento escolar.

No atual momento, em que se discutem os parâmetros curriculares nacionais do ensino fundamental, em que se debate a proposta de organização curricular do ensino médio e o papel das universidades na sociedade brasileira, professoras e professores, pesquisadores e pesquisadoras se vêem às voltas com a necessidade de analisar as políticas educacionais do país como políticas públicas de cultura, em seu sentido mais amplo. Nesse contexto, o campo do Currículo assumiu o centro da cena, o que nos coloca a obrigação de focalizar as relações entre currículo e cultura, bem como as relações entre conhecimento escolar e processos de seleção cultural.

Neste artigo, objetivo contribuir para a análise das políticas públicas de currículo e cultura, ao colocar em foco os processos de seleção cultural e de mediação didática na escola, temas fundamentais na compreensão dos aspectos constitutivos do conhecimento escolar. Parto do redimensionamento do conceito de cultura dominante, em contraposição à sua homologia com a cultura erudita e às perspectivas que questionam a diferenciação entre cultura popular e cultura erudita. Tenciono redefinir o papel da cultura erudita e, por conseguinte, o papel do conhecimento científico na escola, argumentando em favor do entendimento de sua proficuidade na organização de processos de questionamento da cultura dominante.

Em seguida, analiso os processos de seleção cultural constitutivos do conhecimento escolar, concebendo-os como campo de acordos e conflitos, não necessariamente garantidores de um saber sistematizado universal, erudito e/ou científico. Argumento que, muitas vezes, o conhecimento feito hegemônico através da tradição seletiva não passa de cultura de massas e senso comum.

Por fim, focalizo o conhecimento escolar como mediação didática dos co-

nhecimentos selecionados pela escola, processo esse eminentemente produtor de configurações cognitivas próprias. Argumento que o conhecimento escolar é um conhecimento imerso na contradição de ter por objetivo a socialização do conhecimento científico e/ou erudito, ao mesmo tempo em que constrói o conhecimento hegemônico. Não se trata, portanto, de concebermos o conhecimento escolar como "ponte" capaz de mascarar a ruptura entre conhecimentos cotidianos e eruditos / científicos [4]. Diferentemente, as análises aqui desenvolvidas se situam em uma perspectiva teórica pluralista e descontinuísta de conhecimento e cultura, com a qual tenho seguidamente trabalhado [5]. Nas conclusões deste artigo, retorno a essa perspectiva, tendo em vista considerar que a possibilidade de superação dessa contradição nos exige compreender a marca pluralista e descontinuísta da cultura: diferentes saberes possuem diferentes contextos de aplicação, não devendo, por isso, serem hierarquizados na escola.

Cultura Dominante, Cultura Dominada

Em uma sociedade dividida em classes como a nossa, o movimento cultural segue no sentido de estratificar diferentes culturas em função de sua origem de classe, produzindo a fragmentação cultural. A divisão social do trabalho engendra a divisão social do saber e da cultura: há os que sabem e os que fazem, os que têm cultura e os que não têm. Constituem-se, assim, os rótulos culturais: cultura popular, cultura erudita. Em contrapartida, simultaneamente, existe um processo de homogeneização que busca negar o caráter plural e multifacetado da cultura, mascarando tanto o processo de divisão social, quanto a diversidade e as rupturas associadas à cultura.

Alguns autores defendem que não devemos insistir nessas diferenças, na medida em que não podemos separar nitidamente a origem de classe de certas formulações culturais, em virtude de haver cada vez mais uma tendência de se imiscuírem características de um dado tipo de cultura em outro. Popkewitz (1992: 92), por exemplo, defende não ficar claro que elementos da cultura pertencem às classes populares, como elementos originais de seus estilos de vida, e que outros são formados em resposta a relações culturais e relações de poder dominantes. Chartier (1990: 54-67) questiona a distinção entre cultura letrada e cultura popular com base em argumento análogo ao de Popkewitz: a cultura popular seria um conjunto misto que reúne elementos de origens bastante diversas. Williams (1961), por sua vez, acredita em uma cultura comum na sociedade, criada por todas as classes sociais, ainda que com participações desiguais. Em sua concepção, igualmente, não cabe a separação entre cultura erudita e cultura popular. Cada geração de um mesmo país recebe de herança uma tradição intelectual e artística, de alcance universal, como produto de diferentes classes sociais. Por maiores que sejam os embates, nunca é absoluta a distinção entre cultura burguesa e cultura operária.

Concordo com esses autores em suas críticas à separação absoluta entre culturas dominante e dominada: não se trata de dois blocos monolíticos, sem significados intercambiáveis. Contudo, na medida em que a sociedade é organizada em classes, defendo a existência de culturas distintas que expressam essas diferenças sociais. Negar essas diferenças culturais me parece ser uma forma de negar, ou ao menos menosprezar, a divisão social existente na sociedade capitalista.

Acrescente-se que não podemos falar em homogeneidade cultural nem mesmo dentro de uma dada classe social: a cultura do operário, por exemplo, é diferente da cultura dos trabalhadores sem-terra. Um dado segmento social tende a organizar um sistema simbólico minimamente autônomo e coerente, constitutivo de uma cultura, em qualquer condição social. Ainda que a dominação implique efeitos simbólicos específicos sobre grupos dominados e dominantes que ela engloba.

Cabe-nos, então, o desafio de procurar compreender como essa multiplicidade cultural se move e se interpenetra, evitando conceber as divisões sociais da cultura como campos estanques, absolutamente independentes, cuja interpretação se encerra na divisão social do trabalho. Afinal, com a passagem do tempo, muitas vezes constatamos que um produto tipicamente popular, ou ainda instituído pela indústria cultural, é transformado em objeto de cultura cultuado pela intelectualidade. Assim como podemos constatar que produções culturais eruditas são apropriadas por extratos culturais populares.

Isso não implica, contudo, que não possamos identificar, em dado contexto histórico, as produções culturais que são valorizadas como saberes eruditos e as produções culturais rotuladas como populares. Igualmente, podemos distinguir as produções culturais que sofrem dominação simbólica e as que se mantêm dominantes. Como bem afirmam Grignon e Passeron (1989: 30), o conhecimento das relações de força existentes entre grupos e classes não proporciona a chave para compreensão de todas as suas relações simbólicas ou do conteúdo de suas culturas e ideologias.

Um dos aspectos a ser aprofundado é o equívoco em que freqüentemente nós, educadores, enveredamos, ao estabelecermos uma homologia entre cultura erudita e cultura dominante. De maneira geral, entendemos por saber erudito o conjunto de saberes que possuem legitimidade social, seja em função da situação de classe de quem os produz, seja por serem produzidos na esfera de instituições detentoras de poder, como universidades e centros de pesquisas. A cultura erudita é assim compreendida como a cultura dominante por excelência. Esta procura distinguir-se da cultura popular, rotulando-a de inferior, por vezes chegando a anulá-la ou absorvê-la.

Consideramos essa interpretação de cultura erudita equivocada, por representar a incorporação da visão ideológica que as classes dominantes transmitem de si mesmas. Em outras palavras, as classes dominantes constroem a idéia de

que são elite, na perfeita acepção do termo (o que há de melhor em uma sociedade), ao construírem a idéia de que sua cultura é erudita. Com isso, permitem mais facilmente a desvalorização de outras culturas, notadamente das classes dominadas. Dessa forma, reafirma-se a idéia de que as elites possuem o melhor porque são o que há de melhor na sociedade. Coerentemente com essa perspectiva, muitos autores utilizam o termo alta cultura como sinônimo de cultura erudita.

Grignon e Passeron (1989), inclusive, apontam para o risco de os sociólogos da cultura reforçarem tal posição, ao analisarem a cultura dominante através da seleção do que há de melhor dentre os comportamentos reais das classes dominantes. Ou seja, ao selecionarem para análise os comportamentos e valores das classes dominantes que pertencem à cultura erudita, desconsiderando possíveis transgressões e erros. Estes são freqüentemente interpretados como simples acidentes individuais, de ordem moral ou psicológica, pouco relevantes.

Com base nesses pressupostos, defino cultura dominante como a cultura que interessa às classes dominantes tornar hegemônica na sociedade, podendo ser: erudita, oriunda das classes populares, da cultura de massas, do senso comum ou da ciência. Seu caráter de dominação é determinado por sua capacidade de, em dado contexto histórico, servir aos interesses das classes dominantes.

Diante dessa compreensão mais ampla da cultura dominante, entendo ser necessário, igualmente, redimensionar as culturas populares ou culturas dominadas. Bosi (1987) entende como cultura das classes dominadas a cultura que o povo faz no seu cotidiano e nas condições em que ele pode fazê-la. Porém, como faz Chauí (1993a: 43), entendo que é produtivo distinguirmos a cultura do povo e a cultura popular. A cultura do povo corresponde à cultura produzida pelo povo. A cultura popular, por sua vez, inclui representações, normas e práticas que são encontradas nas classes dominadas, mas não necessariamente produzidas por elas.

Mais precisamente ainda devemo-nos referir às **culturas do povo**, marcando fortemente seu caráter múltiplo. A multiplicidade cultural existe não somente porque é diverso o modo de inserção de diversos segmentos de classe no sistema produtivo, mas, sobretudo, porque são diversas as relações entre os homens com a natureza, entre si e com o poder, bem como são múltiplas as interpretações dessas relações (Chauí, 1993a). No dizer de Chauí, a própria noção de cultura é avessa à unificação.

> *O plural permitiria, ainda, que não caíssemos no embuste dos dominantes para os quais interessa justamente que a multiplicidade cultural seja encarada como multiplicidade empírica de experiências que, de direito, seriam unificáveis e homogêneas [...]* (Chauí: 1993a: 45).

O caráter múltiplo da cultura também está presente na cultura dominante, pelo fato de que as classes dominantes não podem ser interpretadas como um

todo monolítico e homogêneo, e também em virtude das interações mútuas de dominantes e dominados. A coesão maior atribuída à cultura dominante advém apenas da legitimidade social que possui, fazendo-a ser transmitida como um todo facilmente reconhecível como tal: unitário, homogêneo, destituído de conflitos, fruto de uma seleção rigorosa e avalizada. No dizer de Grignon (1995), as culturas dominantes possuem um caráter uniforme em função de sua própria tendência uniformizante.

Por conta dessa origem de classe de diferentes estratos culturais é que as culturas dominadas tendem a ser sempre analisadas, sob a ótica dominante, a partir da idéia de ausência. Ou seja, são comparadas com a cultura erudita, entendida como a cultura dominante por excelência, analisando-se o que lhes falta para se aproximarem do ideal definido. Por exemplo, as culturas dominadas são consideradas como dotadas de um código mais restrito. Nessa perspectiva, analisam-se as culturas dominadas da mesma maneira etnocêntrica com que se definem as sociedades primitivas [6]: em função do que lhes falta para serem iguais às sociedades ocidentais e não em função do que têm. Como se a cultura erudita fosse legitimada pela tradição e pelo tempo — os grandes purificadores dos conhecimentos — e não possuísse nada de questionável.

Por isso, precisamos evitar análises que associem a cultura erudita ao conhecimento racionalmente organizado, considerando a cultura popular como conhecimento amorfo. Tal visão organiza uma indevida hierarquia axiológica entre culturas que são diferentes — cultura erudita, dita cultivada, e cultura popular, dita não-cultivada. Ou seja, parte-se do pressuposto de que, uma vez definida a diferença, ela deve caracterizar obrigatoriamente uma hierarquia. Não se admite a possibilidade de convivermos com diferenças não-hierarquizáveis. Assim como, ao se estabelecer a distinção elite-massa, busca-se justificar que a primeira detém o poder porque detém o saber, invertendo a questão de que quem detém o saber só o faz porque detém o poder de dizer o que é ou não o saber.

Essa distinção de culturas, associada à origem de classe, não nos permite, contudo, ter a visão ingênua de que toda cultura do povo é intrinsecamente libertadora e de toda cultura dominante é intrinsecamente repressora. Primeiro, porque a cultura se encontra dividida em classes, fragmentada, como resultado da divisão social do trabalho, ou seja, da separação radical entre trabalho manual e trabalho intelectual, este último tão fragmentado quanto o primeiro. Segundo, por estar o autoritarismo presente tanto nas manifestações dominantes quanto nas dominadas. Afinal, tal como a cultura erudita, a cultura popular mescla conformismo e resistência (não necessariamente deliberada). Trata-se de um campo eminentemente ambíguo, tecido de ignorância e saber, atraso e emancipação, dominante / dominado (Chauí: 1993b).

Ainda no dizer de Chauí (1993: 66), também devemos ser cuidadosos quanto ao apelo ao conceito de alienação para determinar a situação da cultura popular, a fim de que não se atribua a uma esfera da sociedade algo que define o próprio

todo social, estando presente também na cultura erudita e na cultura dominante. Não há desalienação pela apropriação da cultura, pela educação, mas nem por isso devemos deixar de trabalhar em prol da apropriação cultural das classes dominadas. Nisso se inclui, não exclusivamente ou prioritariamente, mas de forma plural, a apropriação da cultura erudita e do conhecimento científico.

Afinal, existe uma importância intrínseca à cultura erudita, epistemologicamente falando, como parte dos saberes que permitem a construção da história humana e como saberes capazes de auxiliar um trabalho de contra-hegemonia. Isso não significa interpretá-los como saberes neutros, purificados de suas marcas de classe. Mas significa propiciar seu diálogo com os saberes populares e com os saberes cotidianos, em mútuo questionamento.

Grignon (1995) ressalta o quanto devemos reforçar a autonomia da cultura em relação à ideologia e à cultura dominante, no sentido de privilegiar a diferenciação entre cultura erudita (ou cultura culta, como ele expressa) e cultura dominante. Sua argumentação se baseia no fato de que a cultura erudita tem seus efeitos próprios e é utilizável em diversos contextos, apesar de suas propriedades técnicas não serem separáveis de suas propriedades e funções sociais. A capacidade reflexiva e crítica dos saberes eruditos e/ou científicos, reflete Grignon, se desenvolve em um plano ideológico, mas nem por isso devemos deixar de valorizá-los, em um processo constante de vigilância de seus significados. A escola mostra-se, assim, como um espaço privilegiado para esse processo, permitindo que a apropriação da cultura erudita e/ou científica pelas classes dominadas não se converta, necessariamente, em uma capitulação aos valores dominantes. Ao contrário, podemos e devemos utilizar os saberes da cultura erudita para um trabalho contra a cultura de massas e o senso comum.

A conseqüência principal desse enfoque para a análise do conhecimento escolar é que não cabe fazermos uma oposição entre cultura erudita e cultura popular, tal como fazemos entre cultura dominante e cultura dominada. Isso nos possibilita a crítica tanto às pedagogias populistas — defensoras de um exacerbado relativismo cultural, capaz de fetichizar a cultura popular e restringir as classes populares a sua própria cultura —, quanto às pedagogias legitimistas — defensoras da valorização da cultura das classes dominantes. Também nos permite analisar a importância da cultura científica, por exemplo, sem vinculá-la à idéia de que se trata de um equivalente do conhecimento dominante. Não são as produções culturais eruditas e/ou científicas feitas dominantes que precisam ser questionadas, mas o mecanismo que lhes atribui um valor acima de qualquer outra produção cultural e independente do contexto histórico em que se inserem. O que precisa ser questionado é o mito do discurso sábio e culto, como discurso do universal, capaz de unificar e homogeneizar o social e o político e de apagar a existência efetiva das contradições e das divisões que se exprimem como luta de classes (Chauí, 1993a: 52).

Assim sendo, o maior desafio está em romper com o autoritarismo dos saberes dominantes. Ou seja, não considerá-los como os únicos saberes válidos e

desmascarar o processo que faz deles os melhores saberes. Da mesma forma, devemos questionar a ideologia associada à cultura erudita e abandonar posturas populistas, incapazes de criticar o senso comum e os processos ideológicos associados à cultura de massas e às culturas dominadas. É com esse objetivo que me dedico a analisar, na próxima seção, os processos de seleção cultural e de sistematização dos chamados saberes universais.

Seleção Cultural

Um conceito-chave para a interpretação crítica dos processos de seleção cultural é o de *tradição seletiva*, na acepção conferida por Raymond Williams. A partir de suas pesquisas em história da cultura, Williams (1961) concluiu que a cultura de tradição seletiva é um fator de conexão entre a cultura vivida e a cultura de um período. Em sua acepção, a cultura vivida corresponde à cultura de uma época e de um lugar determinados, somente acessível para aqueles que vivem esta época e lugar. A cultura de um período, por sua vez, é a cultura de todo tipo, desde a arte aos mais variados fatos do cotidiano. Teoricamente, a cultura de um dado período é sempre registrada, mas na prática todo esse registro é absorvido por uma tradição seletiva, que nos faz conhecer determinados aspectos de uma época e outros não. Aspectos esses diferentes da cultura vivida. Como afirma Williams, essa seleção, em geral, reflete a organização de um dado período como um todo, embora isso não signifique que os valores e ênfases serão mais tarde confirmados. A tradição seletiva cria, então, uma cultura geral humana, o registro histórico de uma dada sociedade e uma rejeição de áreas consideráveis da cultura vivida. Esse processo de seleção implica constantemente reinterpretações, mesmo porque as seleções são constantemente feitas e refeitas. Trata-se de um processo que não é realizado unicamente pela educação, mas a esta cabe um papel preponderante.

Williams salienta que, de uma maneira geral, a educação é tratada como se fosse uma abstração, e o currículo como se fosse um corpo estabelecido de conhecimentos a serem ensinados e aprendidos, cuja única problematização que nos apresenta diz respeito a sua distribuição: em que quantidade, em que período de tempo, para este ou aquele grupo. Ao contrário, defende Williams que o conteúdo da educação, sujeito a grandes variações históricas, expressa, consciente ou inconscientemente, certos elementos básicos da cultura: é uma seleção determinada, um conjunto particular de ênfases e omissões. Além disso, se examinarmos essa seleção de conteúdos mais detidamente, observaremos fatores decisivos que afetam sua distribuição: as escolhas culturais envolvidas na seleção de conteúdos têm uma relação orgânica com as escolhas sociais envolvidas na organização prática.

Posteriormente, Williams (apud Apple, 1979: 15-6) voltou a discutir o processo de tradição seletiva e ampliou sua conceituação, associando-o à discus-

são sobre hegemonia. Segundo Williams, o senso comum compõe o conhecimento hegemônico, todo um corpo de concepções, significados e valores que constituem as práticas cotidianas e nossa compreensão do homem e do mundo. Essa cultura dominante efetiva, selecionada para exercer sua hegemonia, é transmitida como sendo fruto de uma tradição, o conhecimento universal sistematizado, o passado significativo. Não se revela o processo de escolha de alguns significados em detrimento de outros e, menos ainda, o processo de reinterpretação e diluição que sofrem os significados selecionados, de forma que não se oponham à cultura dominante efetiva e até mesmo a ratifequem.

> *As instituições educacionais são em geral os principais agentes de transmissão de uma cultura dominante efetiva, e esta é agora uma importante atividade econômica bem como cultural; na verdade, são as duas simultaneamente. Além do mais, a um nível filosófico, ao verdadeiro nível da teoria e ao nível da história das diversas práticas, há um processo que chamo* ***tradição seletiva****: o qual, nos termos de uma cultura dominante efetiva, é sempre dissimulado como "a tradição",* ***o*** *passado significativo. Mas a questão é sempre a seletividade, a forma em que, de todo um campo possível de passado e presente, escolhem-se como importantes determinados significados e práticas, ao passo que outros são negligenciados e excluídos. De modo ainda mais decisivo, alguns desses significados são reinterpretados, diluídos ou colocados em formas que apóiam ou ao menos não contradizem outros elementos dentro da cultura dominante efetiva. O processo de educação; os processos de uma formação social muito mais ampla em instituições como a família; as definições e a organização prática do trabalho; a tradição seletiva a um nível intelectual e teórico: todas essas forças estão implicadas num contínuo fazer e refazer de uma cultura dominante efetiva, e delas, enquanto experenciadas, enquanto integradas em nossa vida, depende a realidade.* (Williams citado por Apple, 1979: 15-16)

Com base em Bourdieu (1981), é possível acrescentar que o processo de tradição seletiva atua sobre conhecimentos, significados, práticas, valores, mas também, especificamente, sobre sistemas de pensamento e problemáticas, capazes de permitir a integração cultural. A escola, por exemplo, permite a estruturação de um senso comum que é condição básica para a comunicação. Todos nós não pensamos a mesma coisa, não temos as mesmas idéias, mas estamos de acordo quanto a problemas comuns, formas possíveis de abordar esses problemas, questões sobre as quais discutir. Assim, esses elementos originais da escola ultrapassam os limites da sala de aula e influenciam o conjunto de práticas culturais da sociedade. Dessa forma, a cultura escolar confere aos indivíduos um corpo de categorias de pensamento e cumpre uma função integradora desses mesmos indivíduos: sob o ponto de vista lógico, moral e social. A partir desse corpo comum, espera-se ser possível processar a comunicação entre os indivíduos, porque todos detêm o mesmo sistema de esquemas inconscientes, a

mesma cultura. Isso não significa que a cultura da sociedade tenha sua origem na escola, mas sim que com ela estabelece uma dinâmica social a partir da constituição desse *habitus*: a escola tem autonomia relativa e "eficácia" própria na dinâmica cultural. Ao serem formados num mesmo contexto escolar, os indivíduos, submetidos que são a procedimentos escolares homogêneos, tendem a manter com seus pares uma relação de afinidade e cumplicidade. Ou seja, a relação que um indivíduo mantém com sua cultura depende, fundamentalmente, das condições nas quais ele a adquiriu. Isso inclui a natureza propriamente dita desses conteúdos, bem como o modo de aquisição dos mesmos.

Nesse sentido, a ação pedagógica, e neste caso especialmente a pedagogia escolar, reafirma sua capacidade de influenciar a personalidade cultural dos indivíduos. Como afirma Passeron (1992), grupos sociais que se encontram em posição de determinar, direta ou indiretamente, os fins e os meios da ação pedagógica, detêm um poder multiforme sobre os indivíduos que sofrem essa mesma ação. Principalmente porque, ainda que essa relação exija necessariamente uma ação de autoridade, sua influência está associada à legitimidade que os emissores e as mensagens detêm.

Mas quando nos referimos ao currículo como uma seleção feita no interior da cultura, parecemos considerar que todo e qualquer conhecimento humano está disponível para ser selecionado, e a problemática do currículo se restringe unicamente à compreensão do problema da seleção e distribuição de conhecimentos. Em outras palavras, parecemos incorporar uma visão ingênua quanto à disponibilidade da cultura humana para a seleção curricular. Ao contrário, o processo de socialização do conhecimento científico e/ou erudito é um mito, e mais ainda o é a possibilidade de a escola selecionar conhecimentos (Silva, 1992).

O caráter social e economicamente condicionado da seleção cultural não deve fazer, contudo, com que nos furtemos a discutir a maior ou menor validade de um dado conhecimento, passando a considerar que qualquer seleção cultural é válida. Entretanto, precisamos compreender que qualquer conhecimento hoje circulante sofreu inegavelmente esse processo de seleção, passou como pelo crivo de gerações e gerações. Porém, não necessariamente, trata-se de um crivo capaz de fazer deste conhecimento o melhor, o mais representativo ou o mais admirável, como parece compreender Forquin (1993: 13-4).

Sob esse enfoque, precisamos desconstruir as idéias de "conhecimento sistematizado" e "saber universal". Toda sistematização é antes de tudo uma seleção marcada por interesses de classe, bem como por interesses de grupos sociais associados a questões como raça e gênero. Em muitos casos, seja nas artes, nas ciências físicas ou sociais, os processos de seleção rejeitaram alguns significados, valorizaram outros, por mecanismos diversos, permeados necessariamente por relações de poder, o poder dos que tinham em dada época e em dado contexto o direito de definir o que possuía valor ou o que era verdade.

Não quero com isso diminuir o valor dessa cultura: trata-se apenas de realçar seu caráter humano, contingente, circunstancializado, não reificado. Ademais, a cultura dominante, hegemônica, não nos é imposta autoritariamente por práticas e significados das classes dominantes facilmente identificáveis, mas estes são incorporados ideologicamente como algo de valor, cujos conflitos ao longo do tempo foram expurgados. Eis porque não são facilmente desconstruídos. Assim, quando falamos em um conhecimento considerado como universal, falamos em verdade de um conhecimento selecionado por uma intrincada rede de relações, que inclui ação de poderes coercitivos, sujeição à estrutura político-econômica, mas também inclui critérios epistemológicos, éticos ou estéticos, organizados historicamente. O entendimento desse processo de seleção nos permite conceber que o conhecimento escolar não se trata apenas da reconstrução de conhecimentos científicos / eruditos. Trata-se de um conjunto de conhecimentos múltiplos, de origens diversas, fruto de reconstruções diversas. Conjunto esse que é transmitido como se fosse o que há de mais fundamental na cultura humana.

Com base nessa interpretação da seleção cultural, analiso, na próxima seção, os processos de mediação didática que constituem o conhecimento escolar.

Conhecimento Escolar: Processos de Mediação Didática

O conhecimento escolar se constitui no embate com os diversos saberes sociais. A escola seleciona saberes, dentre os que são passíveis de serem selecionados a partir da cultura social mais ampla, e promove sua reorganização, sua restruturação e sua recontextualização. É através desses processos que emergem configurações cognitivas tipicamente escolares, compondo uma *cultura escolar* ***sui generis***, com marcas capazes de transcenderem os limites da escola (Forquin, 1993: 17).

Defendo que o termo **transposição didática** [7] não representa bem esse processo de (re)construção de saberes na instituição escolar. O termo transposição tende a se associar à idéia de reprodução, movimento de transportar de um lugar a outro, sem alterações. Mais coerentemente devemos nos referir a um processo de **mediação didática**. Todavia, não no sentido genérico conferido à mediação: ação de relacionar duas ou mais coisas, de servir de intermediário ou "ponte", de permitir a passagem de uma coisa a outra. Utilizo o termo "mediação" em seu sentido dialético: um processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo sentido de dialogia.

Tais processos de reconstrução dos saberes, notadamente, mas não exclusivamente, saberes eruditos e científicos, permitem que se afirme haver a constituição de uma epistemologia eminentemente escolar (Astolfi & Develay, 1989).

Não se trata, apenas, de uma defasagem, do ponto de vista temporal, entre o que se ensina na escola e o conhecimento científico, ou seja, a maior ou menor atualidade do que se ensina. O maior problema em questão é o processo de apropriação do conhecimento pela escola, freqüentemente realizado de forma a retirar dos conceitos sua historicidade e sua problemática. Como decorrência desse processo, os saberes ensinados aparecem como saberes sem produtores, sem origem, sem lugar, transcendentes ao tempo. Ensinamos apenas o resultado, isolando-o da história de construção do conceito. Portanto, retiramo-lo do conjunto de problemas e questões que o originaram. No caso específico dos livros didáticos, esse problema pode ser ilustrado pela constante omissão de referências bibliográficas e históricas dos conceitos e mesmo de referências sobre seus próprios autores.

Por outro lado, especialmente no ensino de ciências físicas e biológicas, existe uma tendência didática, melhor dizendo, um didatismo, que considera necessário chegar ao abstrato a partir do concreto. Concebe-se que, para tornar um conceito assimilável, é preciso estabelecer uma linha de continuidade entre o conhecimento científico e o senso comum. Com base nessa premissa, ao invés de serem construídas formas de compreensão da racionalidade científica, tenta-se aproximar os conceitos científicos da racionalidade do senso comum, a partir de sua incorporação a uma matriz eminentemente realista e empirista. Porém, na medida em que a ciência se constrói através de rupturas com o senso comum cotidiano (Bachelard, 1947), essa perspectiva tende a acarretar distorções do conhecimento científico, a veicular erros conceituais e visões de ciência conservadoras e equivocadas.

Contudo, tendo a concordar com Astolfi e Develay (1989) quando afirmam que não é característica inerente à escola transmitir conhecimentos que sejam obstáculos à construção do conhecimento científico e/ou erudito, ou que necessariamente contenham erros em função de processos de mediação didática. Ao contrário, por vezes, podemos constatar que o esforço de professores em elaborar explicações para seus alunos acaba por constituir novas formas de abordagem de conceitos científicos, novas configurações cognitivas, não necessariamente equivocadas. Novas formas que facilitam a compreensão de conceitos, inclusive pela comunidade científica.

Justamente nesse contexto é que penso ver marcada a ligação indissolúvel entre produção e consumo: não há instâncias única e exclusivamente produtoras de conhecimento (por exemplo, universidades e centros de pesquisas), bem como não há instâncias única e exclusivamente consumidoras de conhecimento (por exemplo, escola básica). Como analisa Marx (1977), no processo de produzir, consumimos os meios de produção e as faculdades dos indivíduos. A produção, ao mesmo tempo que cria o objeto, cria o sujeito para o objeto. Isso porque a produção fornece o produto ao sujeito, determina o modo de consumo do produto e cria no consumidor a necessidade do produto. Por outro lado, consumo

também é produção, na medida em que o ato de consumir produz novos objetos e/ou novas significações. Só no consumo o produto se revela realmente como produto e adquire seu fundamento. Mas como sem a necessidade não há produção, o consumo engendra a produção, a partir da reprodução da necessidade. Por isso, consumo não apenas é imediatamente produção e produção é imediatamente consumo; nem cada um é apenas o intermediário do outro: *cada um, ao realizar-se, cria o outro; cria-se sob a forma do outro* (Marx, ib.: 211).

Sem dúvida, tanto maior será essa possibilidade de professores, professoras, alunos e alunas atuarem como construtores de saberes, quanto melhores forem suas condições de formação e trabalho.

Conclusões

Com base nas análises anteriores, é possível tecer algumas conclusões que julgo serem capazes de contribuir para as pesquisas em Currículo e para a análise das políticas públicas de cultura, especialmente no que se refere às questões sobre seleção cultural e sobre construção do conhecimento escolar através dos processos de mediação didática. O primeiro ponto a ser considerado é a distinção entre cultura erudita e cultura dominante. A partir dessa distinção, é possível compreender mais claramente que a seleção cultural efetivada pela escola não seleciona apenas saberes científicos e eruditos, mas também saberes populares, saberes cotidianos, aspectos da cultura de massas, que, (re)construídos, compõem em última instância os saberes dominantes. Bem como é possível compreender a capacidade de a cultura erudita / científica contribuir para os processos de contra-hegemonia.

O segundo ponto a ser considerado é o questionamento à idéia do conhecimento universal como uma seleção do que há de melhor na cultura humana. Todo conhecimento é sempre uma seleção, com base em fatores político-econômicos, sociais, mas também epistemológicos, éticos ou estéticos, organizados historicamente. O conhecimento escolar, construído a partir dessa seleção cultural, envolve assim diferentes saberes sociais e associa indissoluvelmente produção e reprodução.

Mas como formar, simultaneamente, uma cultura científica e uma cultura cotidiana, se entendemos haver ruptura entre conhecimento comum e conhecimento científico? Penso que a questão central é justamente compreender essa contradição intrínseca ao conhecimento escolar: ao mesmo tempo produzir configurações cognitivas próprias e socializar conhecimentos científicos e/ou eruditos e demais saberes selecionados pela escola. Ou seja, a escola, simultaneamente, é uma instituição de veiculação do conhecimento científico e/ou erudito, mediado pelo conhecimento escolar, e uma instituição de veiculação do saber cotidiano e de constituição do *habitus* que a sociedade seleciona para as gerações mais novas. Além disso, esse saber selecionado pela sociedade é essenci-

almente um saber de classe, capaz de privar as classes exploradas de seu saber, que expressa suas necessidades e delas deriva, substituindo-o por um saber portador das necessidades e dos interesses de outras classes. Essa contradição está diretamente associada ao papel da escola, reproduzindo e produzindo, mantendo e renovando, mascarando e gerando rupturas.

Na medida em que tendemos a compreender o conhecimento escolar, de forma limitada, como parte da cultura erudita e/ou científica, acabamos por interpretar a mediação didática como obrigatoriamente responsável pela deturpação de conhecimentos na escola. De forma a desconstruir tal interpretação, a perspectiva pluralista e descontinuísta de conhecimento se converte em matriz filosófica fundamental na análise dos diferentes saberes sociais. A partir dessa perspectiva, nos distanciamos de concepções monistas que, em nome de critérios transcendentes — Deus, o Método, a Razão —, organizam uma hierarquia axiológica de saberes, ideologicamente justificadora das opressões de classe. Nesse sentido, o pluralismo e o descontinuísmo significam a dessacralização e a humanização da cultura (Perelman, citado por Pessanha, 1987: 73). Contudo, não se trata de considerar a existência de uma raiz única para toda essa multiplicidade, fazendo apenas com que se mascare a unidade na diversidade. Falo efetivamente de raízes diversas, razões diversas, tanto na sucessividade quanto na simultaneidade temporal. Ao defender a descontinuidade e o pluralismo da razão e da cultura, não me refiro à existência de uma razão que vem ao longo do tempo se modificando, adquirindo novas formas, se travestindo em diferentes momentos. Há efetivamente descontinuidades nas razões com que diferentes culturas compreendem o mundo.

No contexto das interpretações pluralistas, é interessante estarmos atentos para as palavras de Ortiz (1994: 203), quanto ao fato de que, no momento em que setores das ciências sociais questionam a validade da razão universal, os administradores das grandes corporações insistem sobre o tema. Preocupam-se não com filosofia, mas com o processo de globalização: um produto é "universal" quando possui abrangência planetária, quando atinge o mercado mundial. A mundialização do consumo modifica a concepção de universalidade da filosofia iluminista, quando a afirmação do universal se fazia a despeito das diferenças. Hoje, as fronteiras da universalidade devem coincidir com as da mundialidade. O universal se materializa em mercadoria e constitui a única verdade efetivamente partilhada por todos.

Caso salientemos o caráter pluralista da cultura, a possibilidade de convivermos com diferentes conhecimentos aplicáveis a diferentes contextos, podemos compreender a escola como capaz de se mover na perspectiva de uma formação diversa. Nem sempre caberá à cultura erudita a definição dos valores culturais, nem sempre caberá à cultura popular tal definição; assim como nem sempre caberá ao conhecimento científico e/ou erudito fornecer-nos respostas, nem sempre caberá ao conhecimento cotidiano o direcionamento das ações.

Não se trata, portanto, de fazer do conhecimento escolar a síntese entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano, ou mesmo a "ponte" capaz de aproximá-los. Ao contrário, admitir a diversidade de conhecimentos sem hierarquizações absolutas faz da escola claramente um campo de expressão dos embates entre diferentes saberes. Para haver socialização do conhecimento científico e/ou erudito, deve haver constrangimento do conhecimento cotidiano, acarretando sua modificação. Por outro lado, para questionarmos o caráter ideológico do conhecimento científico e/ou erudito, precisamos expressar o fato de este não se referir aos únicos saberes possíveis. De tal forma que, como objetivo central, tenhamos o processo de crítica às concepções dominantes que sustentam as relações de poder coercitivo e os mecanismos de opressão.

Notas

1. Este texto corresponde à versão revisada do trabalho de mesmo título apresentado no GT de Currículo, na XIX Reunião Anual da ANPEd, e contém parte das conclusões de minha tese de Doutorado, elaborada sob orientação do Prof. Antonio Flavio Barbosa Moreira (Lopes, 1996).
2. Em nenhum momento, a partir da oposição entre transmissão / construção, quero passar a idéia de que a teoria crítica se alia ao construtivismo, movimento que tem por objetivo o desenvolvimento da epistemologia genética de Piaget. Mesmo porque, a defesa do processo de construção social do conhecimento é mais ampla que a discussão contra o apriorismo e o empirismo elaborada pela psicogênese.
3. Como exemplo muito expressivo de uma visão cultural que defende a necessidade de uma cultura de elite — conjunto de formas superiores de expressão científica, artística e literária, oposta à cultura popular —, veja-se o editorial do Jornal do Brasil, intitulado *O papel das elites* (JB, 18 de janeiro de 1998).
4. Desenvolvi essa perspectiva, com exemplos específicos para o ensino de Química, em trabalho anterior (Lopes, 1997b).
5. Analiso a perspectiva pluralista e descontinuísta, com base em Perelman e Bachelard, em Lopes (1994, 1996, 1997a).
6. Com respeito à análise dominante sobre as sociedades primitivas, ver Clastres (1978).
7. Segundo Forquin (1993), a noção de transposição didática, concebida como reestruturação e reorganização dos conhecimentos selecionados pela escola, foi enunciada pela primeira vez por Verret, em sua tese *Les temps des études*, defendida em 1975, na França. Posteriormente, Chevallard e Joshua (1982) formularam a questão da transposição didática na Matemática. Estes autores examinaram as profundas transformações sofridas pela noção matemática de distância entre o momento de sua construção por Fréchet, em 1906, e o momento de sua introdução nos programas de geometria franceses.

Referências Bibliográficas

APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo.* São Paulo: Brasiliense, 1979.

ASTOLFI, Jean Pierre & DEVELAY, Michel. *La Didactique des Sciences.* Paris: Presses Universitaires de France, 1989. Traduzido por Magda Fonseca. *A Didática das Ciências.* Campinas: Papirus, 1990.

BACHELARD, Gaston. *La Formation de l'Ésprit Scientifique.* Paris: J. Vrin, 1947.

BOSI, Alfredo. Cultura como Tradição. In: BORNHEIM, Gerd et al. *Tradição / Contradição.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar / Funarte, 1987. p. 31-59.

BOURDIEU, Pierre. Systems of Education and Systems of Thought. *Knowledge and Control.* New York: Macmillan, 1981. p. 189-207. Traduzido na obra BOURDIEU, P. Sistemas de Ensino, Sistemas de Pensamento. In: *A Economia das Trocas Simbólicas.* São Paulo: Perspectiva, 1992. Introdução, organização e seleção de Sérgio Miceli, p. 203-230.

CHARTIER, Roger. *História Cultural: entre práticas e representações.* Lisboa: Difel, 1990.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e Democracia.* São Paulo: Cortez, 1993a.

_____. *Conformismo e Resistência.* São Paulo: Brasiliense, 1993b.

CHEVALLARD, Yves & JOHSUA, Marie-Alberte. Un Example d'Analyse de la Transposition Didactique — la notion de distance. *Recherches en Didactique des Mathematiques,* Paris, (3) 1: 159-239, 1982.

CLASTRES, Pierre. *A Sociedade contra o Estado.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

ENTREVISTA DE PIERRE BOURDIEU A MENGA LÜDKE. *Teoria e Educação,* Porto Alegre, n.3, p. 3-8, 1991.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes Escolares, Imperativos Didáticos e Dinâmicas Sociais. *Teoria e Educação,* Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992

_____. *Escola e Cultura.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GRIGNON, Claude. Cultura Dominante, Cultura Escolar e Multiculturalismo Popular. In: SILVA, T. T. da (org). *Alienígenas na Sala de Aula — uma introdução aos estudos culturais em educação.* Petrópolis: Vozes, 1995.

GRIGNON, Claude & PASSERON, Jean-Claude. *Lo Culto y lo Popular* — miserabilismo y populismo en sociología y en literatura. Madrid: Ediciones de la Piqueta, 1989.

LOPES, Alice R. C. O Currículo e a Construção do Conhecimento na Escola - controvérsias entre conhecimento comum e conhecimento científico. In: MOREIRA, A. F. B. (org). *Conhecimento Educacional e Formação do Professor.* Campinas: Papirus, 1994, p. 39-52.

_____. *Conhecimento Escolar: quando as Ciências se transformam em Disciplinas.* Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, UFRJ, 1996.

_____. Conhecimento escolar: inter-relações com conhecimentos científicos e cotidianos. *Contexto & Educação.* Ijuí, Unijuí, v. 11, n. 45, p. 40-59, jan/mar, 1997a.

_____. Conhecimento escolar em Química: processo de mediação didática da ciência. *Química Nova.* São Paulo, v. 20, n. 5, set/out, 1997b. p. 563-568.

MARX, Karl. Introdução à Crítica da Economia Política. In: *Contribuição à Crítica da Economia Política.* São Paulo: Martins Fontes, 1977. p. 208-212.

MOREIRA, Antonio Flavio & SILVA, Tomaz T. da (orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade.* São Paulo: Cortez, 1994.

ORTIZ, Renato. *Mundialização e Cultura.* São Paulo: Brasiliense, 1994.

PASSERON, Jean-Claude. Pedagogia e Poder. *Teoria e Educação.* Porto Alegre, n. 5, p. 3-12, 1992.

PESSANHA, José Américo Motta. Cultura como Ruptura. In: BORNHEIM, Gerd et al. *Tradição / Contradição.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar / Funarte, 1987. p. 59-90.

POPKEWITZ , Thomas S. Cultura, Pedagogia e Poder. *Teoria e Educação,* 5: 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O que produz e o que reproduz na educação.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

WILLIAMS, Raymond. *The Long Revolution.* London: Harmondsworth, Penguin Books, 1961.

Alice Ribeiro Casimiro Lopes é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Endereço para correspondência:
R. São Clemente, 185 ap 1008 Bl. 1 - Botafogo
22260-001 - Rio de Janeiro - Rio de Janeiro
e-mail: arclopes@iis.com.br

EDUCAÇÃO & REALIDADE
22(1):113-126
jan./jun. 1997

FRAGMENTAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO

Estabelecendo distinções, delimitando conceitos

Elcio Oliveira da Silva

RESUMO - ***Fragmentação e interdisciplinaridade no ensino: estabelecendo distinções, delimitando conceitos.*** A fragmentação do conhecimento em contexto educacional continua sendo uma discussão atual, e é comum associar-se essa questão às discussões a respeito da interdisciplinaridade. Neste artigo, procura-se estabelecer uma distinção mais precisa entre ambas as questões — fragmentação e interdisciplinaridade —, delimitando suas relações. A partir daí, discutem-se as implicações que essa análise sugere para os currículos escolares (relacionamento entre disciplinas), para a formação dos docentes e sua prática pedagógica.
Palavras-chave: *fragmentação, currículo, disciplinas escolares, formação de professores*

ABSTRACT - ***Teaching partition and subjects interelationship: estabilishing differences and concepts.*** Knowledge partition in the education field has been a present discussion. It is common to associate this problem to the relations among disciplines. In this article it is tryed to distinguish more precisely both questions; fragmentation, subject relationships, and its interactions. It is also discussed the implications of this analysis to their school curricula (subject relations) to the teachers formation and pedagogic practices.
Key-words: *fragmentation, curriculum, school disciplines, teachers formation*

Parece haver, atualmente, uma quase unanimidade entre os educadores quanto à importância da discussão acerca da fragmentação do conhecimento em geral e, particularmente, daquele conhecimento que se constrói no ensino, o conhecimento envolvido no próprio ato de educar. Estaríamos todos de acordo quanto ao ponto de vista segundo o qual um ensino fragmentário é um importante elemento a ser levado em conta na análise dos fatores determinantes de uma interpretação fragmentária da realidade. Entretanto, os encaminhamentos que vêm sendo dados à discussão em torno dessa problemática revelam o quanto estamos condicionados, nós mesmos, por esse tipo de visão. Eles revelam também a necessidade de nos determos mais na observação de algumas delimitações, indispensáveis a uma compreensão mais precisa do que entendemos por fragmentação do conhecimento no ensino.

Uma dessas delimitações diz respeito à persistência de uma forte identificação entre as discussões sobre fragmentação e interdisciplinaridade, presente nos debates em torno do tema. O que ocorre, geralmente, é que a interdisciplinaridade toma conta da cena e, assim, alheios ao equívoco que isso pode representar, terminamos por passar ao largo de toda uma gama de aspectos igualmente relevantes da questão. E ao desconsiderar tais aspectos distorcemos a questão fragmentária.

As reflexões que seguem constituem uma breve síntese de um tratamento mais aprofundado dessa questão, oportunizado pelo Mestrado em Educação, cursado no período 1993/96. Apóiam-se também em pesquisa empírica, realizada junto a professores do ensino médio, como parte integrante da Dissertação[1]. Os dados obtidos na pesquisa estão sob responsabilidade do autor e à disposição das pessoas interessadas.

Primeiramente, devemos observar que a fragmentação do conhecimento no ensino não se restringe à questão interdisciplinar, embora a inclua. Quando falam sobre interdisciplinaridade, as pessoas tendem a identificá-la com alguma forma de interação entre campos disciplinares diversos. Já aqui teríamos uma ressalva a fazer: até que ponto poderíamos identificar uma disciplina do campo pedagógico (saber escolar) com sua correspondente epistemológica (saber científico)? Por exemplo, Química e Ensino de Química seriam conhecimentos orientados pelos mesmos parâmetros? A resposta deve ser *não*, ou não exatamente. Pois, enquanto num dos casos estamos lidando com a produção do conhecimento científico (Química), no outro tratamos da produção de conhecimento educacional (*ensino de* Química).

Ainda que aparente ser banal, esta é uma distinção importante, pois ela nos permite perceber aspectos peculiares à fragmentação do conhecimento no âmbito do ensino. Nesse exemplo particular da Química, poderíamos traduzir a diferenciação de uma forma que poderá parecer estranha para o professor: enquanto a Química se insere, historicamente, entre as Ciências Naturais, a disciplina curricular de Química emerge como conhecimento inserido no campo

educacional, o qual integra o domínio das Ciências Humanas. Conforme Frigotto (1993, p. 63),

> *ao discutirmos a questão da interdisciplinaridade na educação, não há como tratá-la a não ser no âmbito das ciências sociais. O campo do educativo constitui-se, enquanto objeto da produção do conhecimento e* enquanto prática docente de socialização do conhecimento, *no interior das ciências sociais. Isto decorre do fato de serem os processos educativos* constituídos nas e pelas relações sociais sendo eles mesmos constituintes destas relações *(Frigotto, 1993, p. 63) (grifos meus).*

De tudo isso se apreende que, no mínimo, podemos admitir que há uma interdisciplinaridade possível no ensino que se reveste de características diversas da interdisciplinaridade na ciência (no sentido da associação entre disciplinas científicas). A essa interdisciplinaridade no ensino poderíamos denominar interdisciplinaridade pedagógica ou escolar.

Portanto, a questão da fragmentação do conhecimento escolar deve ser considerada em sua especificidade. E qual seria ela? Primeiramente, é necessário compreender que uma disciplina curricular se constitui pela conjunção dos múltiplos aportes de conhecimento que integram o campo educacional e que esta conjunção se dá na elaboração do conhecimento escolar enquanto *prática educativa*. Esta prática, por sua vez, se concretiza na configuração assumida pelo *dualismo conteúdo/forma*. Ou seja, a prática de ensino irá sempre se desenvolver em torno de um *conteúdo*, um objeto de ensino, para o qual existirá uma *forma* adequada de tratamento. Este relacionamento entre o conteúdo e a forma é mediado pela interação professor/alunos (e destes últimos entre si) e, portanto, sofre influência dos aspectos subjetivos envolvidos nessas interações. O conteúdo de uma atividade educativa (uma aula, por exemplo) não está limitado, efetivamente, ao que se costuma denominar "matéria de ensino". Sua abrangência se estende muito além desses limites.

Candau (1989) esclarece que o "método didático"[2] constitui-se por aquilo que ela denomina os seus múltiplos "***estruturantes***". Ao mesmo tempo alerta quanto à possibilidade de uma visão reducionista a este respeito, quando tomamos um desses elementos como o único estruturante da prática pedagógica. Uma perspectiva assim estabelecida nos impede a compreensão da complexidade que caracteriza o fenômeno educativo. Para a autora é reducionista

> *...a tentativa de construir um método didático a partir exclusivamente de um dos seus estruturantes, seja o elemento lógico, seja o sujeito da aprendizagem, seja o contexto onde se dá a prática educativa,* seja o conteúdo específico... *O desafio está na superação do formalismo, na* superação do reducionismo *e na* ênfase na articulação*: articulação essa que tenta trabalhar dialeticamente os diferentes estruturantes do método didático, considerando cada um deles, suas inter-relações com os demais,* sem querer negar nenhum deles *(Candau, ibid., p. 31) (grifos meus).*

Tal articulação, porém, deve se dar – segundo a autora – pela tentativa de superar "a discussão dicotômica e dualista" acerca do ensino-aprendizagem, entre *processo* e *produto* desta atividade; dimensão intelectual e dimensão afetiva; *dimensão objetiva* e *dimensão subjetiva*; transmissão e assimilação do patrimônio cultural e desenvolvimento do espírito criativo; compromisso com o saber e a questão do poder na escola; *aspectos gerais* e *específicos* da aprendizagem; dimensões lógica e psicológica do ensino-aprendizagem; dimensões política e técnica da prática pedagógica; fins da educação, meios e estratégias; *funções de ensino e de socialização* na escola (ibid., p. 31) (grifos meus)[3].

Partindo dessa perspectiva mais ampla, podemos nos voltar ao questionamento sobre qual seria a concepção de "conteúdo de ensino" a ela correspondente. No que se refere ao contexto educacional brasileiro, ele pode ser categorizado como

> *um saber cultural que inclui: finalidades, conteúdos das matérias curriculares (assuntos, métodos de investigação, etc.), hábitos, atitudes, valores, habilidades, práticas, métodos de ensino, formas de organização do trabalho pedagógico, etc, determinados e selecionados da cultura brasileira, no contexto sócio-econômico e político das relações entre as classes sociais. (Oliveira, 1993, p. 78)*

Astolfi & Develay (op. cit., p. 51-52), partindo do ponto de vista da "didática específica" das Ciências, assumem uma visão algo semelhante quanto ao caráter do *conteúdo de ensino*, apontando alguns elementos que condicionam sua especificidade. Segundo os autores, a inserção didática de um conteúdo dependerá sempre de um projeto educativo, que determina uma seleção, dentre várias possibilidades, feita neste sentido. Por outro lado, "a escola nunca ensinou saberes (...)'em estado puro'(...) mas, sim, *conteúdos de ensino* que resultam de *cruzamentos complexos entre uma lógica conceitual, um projeto de formação e exigências didáticas*" (ibid., p. 51) (grifos meus).

Segundo estes autores, daí derivam os dois sentidos para a expressão "disciplina escolar", "uma — a mais recente — com fundamento epistemológico (como corpo conceitual), a outra — muito mais clássica — com fundamento metodológico (como disciplina do espírito)". Diante dos riscos do dualismo, talvez mais acentuados nas disciplinas das Ciências da Natureza, sugiro uma terceira possibilidade para o conceito, pela qual os componentes pedagógicos e epistemológicos devam ser articulados na elaboração disciplinar.

Sendo assim, delimitar o *conteúdo de ensino* significa dar conta de sua multidimensionalidade constitutiva. Recorrendo à concepção dialético-materialista de Cheptulin [4], acerca das categorias de *conteúdo* e *forma*, Oliveira (op. cit., p. 79) argumenta que

> conteúdo do fenômeno ensino *na escola brasileira não se identifica com* conteúdo das matérias escolares; *tampouco* forma do ensino *identifica-se com* método de ensino *(grifos da autora), porquanto isso implicaria reducionismos*

> *no entendimento da totalidade do fenômeno do ensino (...) Conteúdos das matérias e métodos de ensinar devem, ambos, ser vistos como elementos do* conteúdo de ensino, *(grifo da autora) em interação recíproca, juntamente com outros elementos (por exemplo, práticas escolares em geral, a forma de organização do trabalho pedagógico), com os quais interagem também dialeticamente. Na totalidade desse fenômeno há uma determinação recíproca entre suas partes e entre estas e o todo.*

Epistemologicamente considerado, o conhecimento escolar (aquele envolvido na construção de uma disciplina escolar, por exemplo) estruturar-se-ia como uma *síntese interdisciplinar* dos diversos saberes que o integram e que estão ligados tanto à dimensão do suposto "conteúdo" (a Química ensinada, por exemplo) quanto à dimensão da *forma* (o suporte que fundamenta o *como* tratar aquele conhecimento, ou seja, os conhecimentos que constituem a base da Pedagogia: a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia, a Biologia, a Filosofia, etc.). Sendo assim, o que comumente denominamos disciplina curricular seria, na verdade, um sistema de conhecimento constituído multidisciplinarmente (e potencialmente inter ou mesmo transdisciplinar)[5].

Porém, daí a dizermos que o professor "interdisciplinariza" sua disciplina vai uma grande distância. Em geral, o que se verifica é que esta percepção da inter/transdisciplinaridade intrínseca à disciplina escolar não é algo comum entre os professores. Por isso, torná-la um instrumento posto a serviço de um ensino menos fragmentário não é, de forma correspondente, um fato corriqueiro. Isto se deve a outro componente da questão fragmentária, o qual está relacionado à fragmentação disciplinar no âmbito da produção do conhecimento em geral: a relação conteúdo/forma, à qual já nos referimos, é vista pelo professor de maneira dicotômica, estando o conteúdo identificado com o conhecimento científico[6] inserido no currículo como matéria de ensino (Química, por exemplo) e a *forma*, identificada com o conhecimento pedagógico. Esta é uma visão reducionista do conhecimento que se configura (inter/transdisciplinarmente, como já vimos) como disciplina escolar e está intimamente associada à fragmentação histórica que se deu entre a Pedagogia e as outras formas de conhecimento.

A fragmentação do campo pedagógico deve ser vista como um fenômeno resultante tanto da fragmentação do conhecimento em geral (que terminou por isolar a Pedagogia como uma nova área, com epistemologia própria[7]) quanto de uma concepção de currículo que se estabeleceu em conformidade com esta visão cartesiana do conhecimento. Teoricamente, a Pedagogia toma por objeto o fenômeno educativo em sua totalidade. Porém, os currículos escolares se estabeleceram (e se estabelecem) tendo por base uma visão "somatória" de ensino, que aposta na contribuição isolada das diferentes áreas para a formação do aluno. Essa concepção de currículo possibilitou o loteamento do campo pedagógico pelas diversas ciências (Freitas, 1985, p. 14). A condição atual é a de uma

Pedagogia "prensada" entre as ciências que se aplicam à Educação (tais como a Psicologia, a Sociologia ...) e as ciências que se inserem neste campo como *matérias de ensino*, disciplinas curriculares (Geografia, Química...). Assim fragmentado, o objeto de estudo da Pedagogia, interdisciplinar em sua essência, não teve como se desenvolver senão como um campo de disputas entre diferentes especialidades (ibid., p. 14-16).

A referência de Saviani (1984, p. 71-72) à atitude dos especialistas das áreas "aplicadas" à educação bem ilustra o problema:

> *é comum encontrarmos, por exemplo, filósofos da educação mais preocupados com a filosofia do que com a educação; sociólogos da educação que se posicionam muito mais como sociólogos do que como educadores; psicólogos da educação que se afirmam como psicólogos etc. Essa situação me parece implicar* uma distorção no sentido específico da educação, *já que tende a aprofundar o fosso existente entre os pólos constitutivos da área educacional.*

A dificuldade de articulação entre os aportes teóricos que constituem o objeto pedagógico é compreensível numa época como a nossa, na qual o grau de especialização — e, infelizmente, de isolamento — alcançado pelas diversas áreas do conhecimento atingiu escala sem precedentes. Nesta condição, o esforço a ser desenvolvido para o empreendimento de ações interdisciplinares revela-se como algo de natureza especialmente problemática.

Essa fragmentação da ciência em geral, e da Pedagogia em particular, traz uma dupla dificuldade para o equacionamento da fragmentação do conhecimento no ensino. Se, por um lado, a Pedagogia se encontra internamente fragmentada, por outro, no intuito de se constituir como área específica, dada a tendência atual de evolução do conhecimento, termina por isolar-se das demais áreas.

Em nível da formação de professores, isto resulta na separação entre *formação específica* (o conteúdo que se refere à especificidade epistemológica, como entendida na graduação: Biologia, Matemática, História ...) e *formação pedagógica* (a parte da formação que trata dos aspectos "estritamente pedagógicos"). A tendência geral tem sido a de *sobrepor* ambas as dimensões do processo formativo, sem integrá-las. Esta seria a versão, para a formação docente, do "modelo somatório"de ensino.

O que daí resulta é uma distorção da formação caracterizada por uma *alienação* do objeto pedagógico. Tal alienação se dá por uma inversão de valores: uma vez dicotomizados os aspectos epistemológico e pedagógico da formação, este último, que deveria orientar o processo formador — pois trata-se da formação do *educador* — termina por subsumir-se ao aspecto definidor da especialidade docente, o componente epistemológico.

Trata-se, portanto, de redefinirmos a própria condição de especificidade do trabalho docente e da formação do professor. "Habilitações pedagógicas não

são outra coisa senão divisões de tarefas *no campo educativo*" (Saviani, op. cit., p. 41) (grifo meu). Sendo assim, a ênfase formativa deveria ser posta, não em "formar o especialista no professor", mas em "formar, seja o especialista, seja o professor, no educador" (ibid., mesma página).

Entretanto, a habilitação específica fragmentária é o elemento de entrada do professor no processo educativo, o que condiciona seu ponto de vista pedagógico. Tendo como dada a alienação do objeto pedagógico, como expliquei anteriormente, o que o professor daí em diante irá construir, no seu agir docente, estará determinado pela orientação quase exclusiva do componente epistemológico de sua formação. Convém ressalvar que na prática docente essa determinação termina por ser relativizada. As contradições impostas pela inserção do conhecimento específico no processo educativo terminam por colocar os professores frente à perspectiva dessa relativização, embora muitos deles — até pela ausência de uma visão alternativa — se esforcem por desenvolver uma prática orientada exclusivamente pelo elemento epistemológico.

No que diz respeito à influência exercida pelos profissionais que detêm o domínio sobre o conhecimento das *matérias de ensino*, Freitas (1985, p. 14-15) esclarece:

> ***houve delegação e não integração***... *o processo pedagógico passou a ser estudado na medida em que estivesse ligado ao ensino de uma determinada disciplina, pelo profissional que dominava o conteúdo dessa disciplina. Ao físico coube estudar o ensino da física, ao químico o ensino da química, etc... O ensino da física, por exemplo, só pode ser estudado e ensinado por físicos, mas as disciplinas específicas da pedagogia, por exemplo, a didática geral, podem ser ensinadas por qualquer um que tenha interesse. Esse "loteamento" estabeleceu uma grande divisão na área, perdendo-se a visão de totalidade.*

Em nível epistemológico o que se deu foi a dissociação entre uma teoria pedagógica geral (que ficou sob a responsabilidade dos pedagogos) e uma outra teorização restrita às metodologias específicas de ensino (ensino de Física, Geografia, etc.). Os reflexos dessa fragmentação, na formação dos profissionais do ensino, constituem um paradoxo: o pedagogo passou a dominar um campo de conhecimento generalista (o que corresponde à condição de um "especialista em tudo"), enquanto que o professor especializado no ensino de uma disciplina curricular alienou-se da dimensão pedagógica de seu objeto de conhecimento, pautando-o, prioritariamente, pelo conhecimento específico transposto da ciência para o currículo. Tornou-se, assim, um especialista em Química, Matemática, etc. Na verdade, o que ocorreu foi que o professor passou a se situar numa espécie de "limbo epistemológico", pois ele também não é um especialista em Química, em sentido estrito, por exemplo, já que não é um químico profissional, um cientista dessa área.

A dicotomia conteúdo/forma é o modo de expressão dessa fragmentação,

em nível curricular. Aí, o conhecimento pedagógico é visto como algo que meramente se sobrepõe (enquanto *forma* de ensinar) a um conteúdo a ser ensinado. Pedagógico passa a ser, então, algo visto como um apêndice integrante da disciplina curricular, e não a base epistemológica orientadora de sua construção. Esta visão é condicionada e continuamente reforçada por uma formação docente que dissocia o pedagógico e o epistemológico para, em seguida, tornar o primeiro secundário em relação ao segundo, e tornar este último o determinante quase exclusivo da ação docente.

Por tudo isso, não impressiona o fato de encontrarmos muitos docentes em situação contraditória em relação à sua condição de educadores. Assim, por exemplo, muitos professores de Matemática (e isto valeria para as demais disciplinas) situam-se na condição de "matemáticos que ensinam", ou seja, a Matemática representa para esses professores o parâmetro quase exclusivo no qual fundamentam sua ação pedagógica. A posição alternativa seria aquela na qual o professor é um educador que usa a Matemática como um instrumento de educação.

Cada uma dessas posições pode revelar o que o professor toma como seu objeto de conhecimento, se a Matemática, exclusivamente, ou a educação que se vale da Matemática. A noção de *conteúdo de ensino*, em ambos os casos, adquire significados radicalmente distintos: um ensino de Matemática pautado pela orientação quase exclusiva de parâmetros matemáticos está fundado numa racionalidade instrumental, técnica, segundo a qual a assimilação do conhecimento matemático seria, por si só, um fator de emancipação do educando[8]; no outro caso — o de uma orientação para ensino de Matemática fundada, a priori, em parâmetros educacionais — o entendimento é o de que a Matemática serve como uma ferramenta posta a serviço de fins educativos, fins estes que se atualizam no próprio fazer pedagógico.

No primeiro caso, supõe-se uma certa neutralidade do processo pedagógico, assegurada por uma suposta "isenção" ideológica do conhecimento "transmitido"; no segundo, assume-se a impossibilidade dessa isenção, partindo-se dos princípios educativos como diretores da ação didática. Uma das concepções comporta uma noção de conteúdo que o identifica com a matéria "transmitida". A outra sugere a consideração do conteúdo a partir da perspectiva da *experiência de ensino*, ou seja, a configuração assumida pelo conhecimento escolar enquanto um processo dinâmico que se desenvolve na e pela articulação dos aspectos objetivos e subjetivos presentes na tríplice relação professor/aluno/saber.

Sabemos que predomina no ensino a primeira das concepções descritas. Os currículos são elaborados, em sua maioria, em conformidade com essa perspectiva cartesiana de conhecimento, a idéia de que basta "transmitir" esse e mais aquele conhecimento, isoladamente, para se fazer educação. Esta visão contribui para reforçar a identificação da disciplina curricular com as áreas de conhe-

cimento transferidas da ciência (ou de outros âmbitos do conhecimento) para o ensino e também para distorcer o papel do professor enquanto educador especializado em determinado campo de conhecimento.

Apostando no "efeito somatório" das disciplinas integrantes do currículo na formação de uma visão integrada do conhecimento pelo aluno e, uma vez desconsiderada a visão das disciplinas curriculares como sistemas interdisciplinares, essa perspectiva torna a integração curricular a mera justaposição dos conteúdos tratados nas diversas disciplinas (Química + História +...). O ensino passa a ser orientado como um "preparo para o futuro", ficando sob a responsabilidade do aluno efetuar as sínteses interdisciplinares indispensáveis a uma visão coerente do conhecimento e, no fim das contas, interpretar a realidade.

Pode-se perceber como a interdisciplinaridade formulada a partir dessa perspectiva pode configurar-se como um falso problema. O pseudoproblema, neste caso, seria o de como associar fragmentos (disciplinas entendidas como fragmentos de conhecimento). Uma visão alternativa consideraria disciplinas curriculares como sistemas que apontam para fora de si mesmos, na busca dos argumentos interdisciplinares capazes de dar conta, em maior amplitude, de seu objeto, de seus questionamentos. A perspectiva de currículo, deste ponto de vista, seria a de um processo mais dinâmico e flexível, aberto às possibilidades de múltiplas e criativas trocas entre as mais diversas formas de conhecimento (e não somente aquelas integrantes do currículo formal)[9].

Uma análise da questão fragmentária que desconsidere as determinações impostas ao trabalho docente pela fragmentação que se deu, historicamente, no interior da própria Pedagogia, se constitui, ela mesma, em uma análise fragmentária. Muito do que poderíamos considerar fragmentação no ensino se concretiza na própria forma pela qual a relação pedagógica é orientada. As fronteiras interdisciplinares são rigidamente estabelecidas, por exemplo, no tratamento dado à condição especializada dos professores em determinadas áreas do conhecimento (Silva, 1996). Esta "epistemologia de fronteiras" influencia e é influenciada pela forma condicionada por meio da qual professores e alunos consideram as delimitações e a abrangência dos conteúdos disciplinares e a própria condição de especialista do professor (ibid.).

Segundo tal "epistemologia", por exemplo, um professor de Biologia deve ensinar Biologia, e não outra "matéria". Porém, processos de ensino que se estabelecem "*dialogicamente*" (condição a qual supomos que seja a mais adequada a uma educação emancipatória) cedo evidenciam não ser possível limitar o conteúdo abrangido pelo diálogo ao que denominamos comumente "matéria de ensino". O diálogo pedagógico se dá no confronto — mediado pelo conhecimento sistematizado — entre as experiências docente e discente, as quais, por sua vez, estão fundamentadas nas mais diversas formas de saber (incluem-se aqui tanto o conhecimento científico quanto o chamado senso comum). Este dinamismo põe em relação essas diferentes modalidades de conhecimento, o

que pode resultar numa configuração interdisciplinar do conhecimento escolar.

A demarcação disciplinar do ensino escolar deveria se dar não numa segmentação do conhecimento específico — como fragmento —, mas no estabelecimento de uma "*dialética disciplina-interdisciplina*". Nesta perspectiva, um conhecimento só pode ser afirmado pela negação simultânea dos outros conhecimentos, das outras formas de "ver" o mesmo objeto.

Bachelard (1988, p.23) traduz bem esta concepção em sua "epistemologia da retificação":

> *um conceito nítido deve trazer a marca de tudo o que recusamos incorporar a ele. De um modo geral, na origem de uma conceptualização é necessário apagar as tintas vagas e incertas de um fenômeno para desenhar seus traços fixos...Analisa-se assim o real a golpes de negação .*

O autor fornece, ainda, a "pista" para a atitude pedagógica adequada à afirmação de um conhecimento:

> *Não se trata, com efeito, de* repetir *que a mesa é branca; trata-se de* descobrir, *ou de* fazer descobrir *que a mesa é branca. De modo nenhum se pode esperar fazer uma indagação psicológica frutífera se se toma um exemplo onde a impressão estudada não suscita nenhum debate (ibid., p. 20) (grifos do autor)...Se a afirmação tem um sentido psicológico, é porque reage contra negações ou ignorâncias antecedentes. Seu tônus existe em função do número e da importância das negações que ela desafia. Todo conhecimento tomado no momento de sua constituição é um conhecimento polêmico; deve antes de tudo destruir para dar lugar a suas construções. (ibid., p. 22)*

Se tomarmos a disciplina curricular como uma construção epistêmico-pedagógica — que envolve um determinado "arcabouço conceitual", próprio de uma área específica de conhecimento — poderemos compreender que a afirmação desse arcabouço pode se dar sob a perspectiva de referência a todo aquele conhecimento "negado" nesta construção. Pedagogicamente considerada, esta possibilidade reveste-se de implicações interdisciplinares, se tomada como argumento para a polemização acerca das fronteiras estabelecidas entre diferentes formas de conhecimento.

Nesta perspectiva o *recorte* específico se afirma e se nega continuamente, no dinamismo de um *recortar* — ou *demarcar* — permanente, mediado pela ação docente. É como afirma Bachelard (ibid., p. 22): "a destruição se faz muitas vezes e a construção nunca termina". Pode-se perceber, também, que este processo permitiria o estabelecimento, entre professor e alunos, de uma relação pedagógica baseada numa "epistemologia de fronteiras"[10], um questionamento contínuo, persistente, acerca das relações possíveis entre os diversos campos do conhecimento. Tal questionamento não implicaria num suposto "ecletismo" do professor especializado — como alguns poderiam supor —, mas num compromisso de investigação da dimensão interdisciplinar dos currículos, necessariamente complementada pelo diálogo entre os docentes das diversas áreas.

Visto por esse prisma, o currículo se nos apresentaria como um processo dinâmico e flexível, aberto às reformulações de natureza interdisciplinar. Esta condição ideal, à qual poderíamos denominar "mobilidade curricular", ainda seria uma possibilidade remota, dados os condicionantes fragmentários hoje predominantes na prática pedagógica. Entretanto,

> *Quais as implicações de perpetuarmos um tipo de currículo que isola as disciplinas e estabelece* rígidas linhas divisórias *entre as mesmas? Não são as fronteiras entre as disciplinas mais arbitrárias do que inerentes às mesmas? Devemos entender a integração como uma forma de "aligeiramento" dos conteúdos ou como uma tentativa de organizar o currículo de modo a torná-lo menos hierárquico e abstrato? Como promover a integração dos conteúdos de modo a garantir a sua sistematização e a preservar sua complexidade? O assunto, acreditamos, continua merecendo atenção. (Moreira, 1995, p. 215) (grifos meus).*

Por outro lado, é necessário dizer que o predomínio de uma visão fragmentária do ensino não constitui um fenômeno pedagogicamente inócuo. A exclusão da dimensão interdisciplinar caracterizaria o que Eisner (*apud* Cherryholmes, 1993) denominou "currículo vazio". Trata-se da noção segundo a qual o que o aluno aprende está condicionado tanto por aquilo que lhe é oportunizado aprender quanto pelo que se *exclui* do enfoque didático. A exclusão da dimensão interdisciplinar no ensino nem sempre nos mostra claramente seus efeitos. Estes podem manifestar-se sob a forma de comportamentos aparentemente pouco relevantes, tais como as concepções manifestas por certos professores, para os quais determinado aluno "não tem queda para a Matemática", ou mesmo por alguns alunos que asseguram ser a Química, por exemplo, uma matéria "difícil". Geralmente está fora de discussão o que significaria, afinal de contas, "não ter queda para a Matemática", ou mesmo o quê, precisamente, nessa ampla área de conhecimento — a Química —, constitui algo "difícil".

A "epistemologia de fronteiras" é somente uma das facetas do complexo jogo de artifícios pelo qual os envolvidos na relação pedagógica asseguram a exclusão da dimensão interdisciplinar que lhe é inerente. Muitas são as sutilezas por meio das quais esse jogo se perpetua. Um questionamento mais apurado da natureza do fazer pedagógico e da "epistemologia" que lhe é própria representa um dos passos necessários ao desvelamento desses processos e ao melhor esclarecimento da questão fragmentária.

Um último aspecto merece ressalva, ainda que ele tenha sido sugerido implicitamente ao longo do texto. É necessário um cuidado quanto à possibilidade de imputarmos ao professor a "culpa" por toda essa fragmentação da qual falamos. Como procurei mostrar, em seu aspecto mais essencial essa é uma fragmentação que tem sua gênese na epistemologia das áreas que se constituem aportes educacionais; ou seja, há uma fragmentação "de entrada" no conhecimento que se estabelece como ensino, a qual condiciona todo o trabalho docen-

te desde a sua formação inicial. Infelizmente, a discussão acadêmica sobre o tema aqui destacado não atinge a maioria dos professores em exercício, até no terceiro grau. Porém, o entendimento dessa problemática não representa a liberação do professor de sua responsabilidade por uma tomada de consciência em relação a todo esse condicionamento e à superação do quadro atual. O que a complexidade envolvida no encaminhamento dessas medidas vem nos revelar é o quanto uma visão mais integrada do conhecimento se faz necessária ao agir do educador consciente.

Referências Bibliográficas

ANGOTTI, José André Peres. *Fragmentos e Totalidades no Conhecimento Científico e no Ensino de Ciências.* Tese de Doutoramento, FEUSP, Universidade de São Paulo, 1991.

ASTOLFI, Jean-Pierre, DEVELAY, Michel. *A Didática das Ciências.* 2.ed. Campinas: Papirus, 1991.

BACHELARD, Gaston. *A Dialética da Duração.* São Paulo: Ática, 1988.

CANDAU, Vera M. A Didática e a Relação Forma /Conteúdo. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Rumo a uma Nova Didática.* Petrópolis: Vozes, 1989, p. 26-32.

CHERRYHOLMES, Cleo H. Um Projeto Social para o Currículo: Perspectivas Pós-estruturais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Teoria Crítica em Tempos Pós-modernos.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as Bases Sociais e Epistemológicas do Conhecimento Escolar.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, Luiz C. de. Notas sobre a Especificidade do Pedagogo e sua Responsabilidade no Estudo da Teoria e Prática Pedagógicas. *Educação e Sociedade*, São Paulo, n. 22, p. 12-19, set/dez. 1985.

_____. A Questão da Interdisciplinaridade: Notas para a Reformulação dos Cursos de Pedagogia. *Educação e Sociedade*, São Paulo, n. 33, p. 105-131, ago. 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Interdisciplinaridade como Necessidade e como Problema nas Ciências Sociais. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, 1993.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber.* Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MOREIRA, Antônio Flávio B. *Currículos e Programas no Brasil.* 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.

OLIVEIRA, Maria R. *A Reconstrução da Didática: Elementos Teórico-metodológicos.* São Paulo: Papirus, 1992.

_____(org.). *Didática: Ruptura, Compromisso e Pesquisa.* Campinas: Papirus, 1993.

SAVIANI, Dermeval. *Ensino Público e Algumas Falas sobre Universidade.* São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

_____. *Escola e Democracia.* 20. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

SILVA, Elcio O. da. *A Fragmentação do Objeto Pedagógico e Suas Implicações*

Interdisciplinares: Um Olhar Voltado para o Ensino de Ciências. Dissertação (Mestrado em Educação), CED/Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.

_____. "A Especificidade do Objeto Pedagógico e a Fragmentação do Conhecimento Escolar: o que há de Singular na "Interdisciplinaridade Pedagógica". *Comunicação apresentada na XVIII Reunião Anual da ANPED*, 1995. Caxambu.

Notas

1. SILVA, Elcio O. da. *A Fragmentação do Objeto Pedagógico e Suas Implicações Interdisciplinares: Um Olhar Voltado para o Ensino de Ciências.* Dissertação (Mestrado em Educação), CED/Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.

2. Tomo a liberdade de identificar o "método didático", ao qual a autora se refere, com o modo de estruturação peculiar de uma disciplina escolar, já que, para efeito da análise aqui desenvolvida, a disciplina curricular é entendida como uma *didática específica*, ou seja, uma modalidade de *conhecimento didático* desenvolvida em relação ao ensino de um conteúdo específico, este último próprio de um campo particular de conhecimento.

3. É importante observar que este alerta da autora se relaciona, também, com os embates que vêm sendo travados na educação brasileira entre os teóricos que defendem, por um lado, a ênfase em conteúdos de ensino ("conteudistas") e, por outro, aqueles que enfatizam mais os aspectos metodológicos da atuação pedagógica. O leitor pode encontrar, nos trabalhos de Saviani (1988;1995) e Moreira (1995), referências a esta questão.

4. CHEPTULIN, A. *A dialética materialista; categorias e leis da dialética.* São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

5. Para Japiassu (1976) esses níveis de interação entre áreas diversas de conhecimento se diferenciam pelo grau e pela natureza dessa interação. De um modo geral, o nível multidisciplinar representa a mera associação de disciplinas, sem maior comprometimento epistemológico de cada uma delas, para a solução de um problema comum. No nível transdisciplinar, teríamos a influência recíproca entre os campos em interação, a qual pode resultar até mesmo no surgimento de novas estruturações para o conhecimento (novas disciplinas). O nível interdisciplinar representaria o grau intermediário de interação.

6. Convém ressalvar a freqüente precariedade pela qual essa identificação se estabelece. O que se apresenta na escola como conhecimento científico muitas vezes se traduz numa caricatura desse conhecimento. Contribui de modo significativo para isso o distanciamento da sociedade em geral e da escola, em particular, em relação à atividade científica, distanciamento este que tende a se manifestar no ensino como uma visão excessivamente simplificadora da ciência.

7. Esta epistemologia pedagógica se encontra em franco desenvolvimento. Oliveira (1992), ao analisar a "Reconstrução da Didática", fornece uma visão panorâmica e atual dos avanços recentes na área.

8. Note-se que não é esta assertiva que está sendo questionada (a Matemática ser, ela mesma, um elemento de emancipação do ser humano), mas, sim, a perspectiva

reducionista que supõe ser a educação escolar um fenômeno cujo caráter emancipador esteja restrito a esse aspecto, ensinar Matemática.

9. À perspectiva teórico-prática que se poderia vislumbrar a partir dessas considerações atribuí a denominação de *mobilidade curricular*: a problematização "desfragmentária" da disciplina geraria um questionamento inter-disciplinar (entre as disciplinas) complementar, o qual retornando à disciplina incrementaria o processo de problematização e, assim, sucessivamente, num movimento em espiral no interior do currículo (Silva, 1996).
10. De forma apropriada, Pierre Weil afirma que é em cima das fronteiras artificialmente criadas pela mente humana que os conflitos se estabelecem. Esta observação valeria especialmente para o impasse gerado atualmente pela divisão do conhecimento pedagógico entre pedagogos e professores.

Elcio Oliveira da Silva é professor da Escola Agrotécnica Federal de Concórdia, Santa Catarina.
Endereço para correspondência:
Escola Agrotécnica Federal de Concórdia
Caixa Postal 58 - Fragosos
89700 - Concórdia - SC

EDUCAÇÃO & REALIDADE
22(1):127-143
jan./jun. 1997

ENTREVISTA

José Antonio Castorina

José Antonio Castorina é professor e pesquisador da Faculdade de Psicologia da Universidade de Buenos Aires, Mestre em Filosofia pela SADAF (Sociedade Argentina de Análise Filosófica) e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Entre outros livros e artigos que tratam do problema do conhecimento, sob a perspectiva da Epistemologia Genética, é co-autor de *Psicologia Genética — aspectos metodológicos e implicações pedagógicas*, publicado pela Editora Artes Médicas. Atualmente, tem-se dedicado a pesquisar a respeito de noções de autoridade escolar em crianças, inserindo assim as teses piagetianas no debate contemporâneo sobre as relações entre conhecimento, mudança conceitual, representações sociais e aprendizagem escolar. Nesta entrevista, discorre sobre o problema de "mudança conceitual", ou seja, o problema das transformações das "idéias prévias", por alunos e professores, em direção aos saberes instituídos socialmente; e discute o Construtivismo como uma "posição frente à ciência", ou seja, como uma epistemologia, questionando diferentes interpretações "piagetianas" do processo educativo.

E&R — Você poderia nos dizer quais são as principais influências teóricas em sua trajetória intelectual?

Castorina — Eu creio que há três influências, e são todas filosóficas. Kant, Marx, Piaget, basicamente, são os três pensadores que tiveram a ver com minha vida, e por razões distintas. (É necessário lembrar que sou um professor de Filosofia, ainda que agora me ocupe de temas educacionais). Kant me impactou sempre porque ali vi nascer a epistemologia, ou uma determinada maneira de colocar os problemas epistemológicos. Marx, porque de maneira definitiva me orientou sempre, no sentido da análise concreta das situações concretas e de uma grande valorização da teoria para interpretar o mundo — na medida em que a teoria tem a ver com as transformações do mundo. E Piaget, porque de algum modo, em minha vida, significou um intento de tratar os problemas do conhecimento — que eram uma inquietude minha, originária, como estudante de Filosofia —, de uma maneira meio experimental e distinta de como se colocavam nas filosofias mais especulativas. Quando ensinava Teoria do Conhecimento, na Universidad de La Plata, na Argentina, me lembro que eu era encarregado de um curso sobre as obras de Kant, de Husserl, e me davam um espaço para trabalhar com Piaget. Bem, aí creio que começou toda a minha história. É curioso que cheguei a Piaget não pela educação, nem pela psicologia, mas através da filosofia.

E&R — Você tem discutido em suas recentes investigações a educação escolar em relação ao problema da "mudança conceitual". A que especificamente você está se referindo?

Castorina — A idéia de "mudança conceitual" tem um sentido muito preciso, embora discutível, mas tem uma significação que está ancorada na didática das Ciências Naturais, em primeiro lugar. Não é uma noção qualquer. Trata-se da mudança de "idéias prévias", de noções ou teorias implícitas dos estudantes, em direção ao saber ensinado na prática educativa. A "mudança conceitual" refere-se ao problema de como explicar a transformação das noções que os estudantes de qualquer nível de ensino já têm, a propósito da temática curricular, em direção aos conceitos do domínio a que correspondem essas idéias prévias. É uma espécie de processo de reestruturação das idéias prévias em direção ao saber instituído socialmente, que se propõe na sala de aula. Explicar esse processo da mudança conceitual supõe vários níveis de problema, que não são iguais, mas igualmente difíceis. Um é o estudo da natureza das idéias prévias, de sua organização e de sua origem; outro é o da dinâmica mesmo da mudança conceitual. Mediante que condições de processo de ensino-aprendizagem, mediante que contexto de interação com o objeto do conhecimento é possível ou não

ocorrer a mudança das idéias prévias? A questão aqui é que as idéias prévias dos estudantes envolvem um problema epistemológico, ou seja, "obstáculos epistemológicos". Em poucas palavras: como fazer que um homem comum como eu e muitos outros, que ainda crêem na física de Aristóteles em sua vida cotidiana, possam entender a física galileana?

E&R — Ou seja, você se pergunta como uma pessoa comum pode passar de um tipo de saber para outro, de um tipo de conhecimento prévio para um conhecimento "científico"? É esse o "obstáculo epistemológico" a que você se refere?

Castorina — Vejamos um exemplo. Baseadas na física aristotélica, minhas idéias sobre o movimento se dão em termos de que o movimento para mim é um fato que só sucede quando uma causa eficiente impacta sobre o objeto. Como posso ultrapassar essa concepção — que é fenomênica, arraigada em minha vida, que tem forte relevância pragmática em minha existência cotidiana? Em outras palavras, como posso reformulá-la em termos de uma formulação conceitual, digamos, que é contra-intuitiva, completamente distante de minha vida cotidiana, como a de supor que existe um movimento inercial? Esse é um problema nuclear, que tem a ver com o fato educativo central, de que o ensino das ciências do mundo atual oferece problemas não resolvidos. Em geral os estudos, por avançados que sejam, não têm conseguido produzir mudanças significativas nas idéias prévias e, sobretudo, não têm dado lugar a mudanças que tenham um alcance maior do que mover-se nesse mundo pequeno, contextual, de laboratório ou de trabalho. E isso não ocorre só com as pessoas comuns. Às pessoas que estudam Física, também lhes ocorre que, diante de fenômenos da vida cotidiana, não usam a física de Newton, aquela que utilizam em seu trabalho de laboratório, ou a física aristotélica ou medieval... Há como que dois mundos: há um mundo do saber cotidiano e um mundo do saber científico, do qual também havia falado há muito tempo Vigotsky, que foi talvez o precursor dessas questões. Mas, diferente de Vigotsky — que foi extremadamente otimista, considerando as ferramendas de análise disponíveis em seu tempo —, hoje a passagem do conhecimento cotidiano para o conhecimento "científico" (científico entre aspas, porque não é científico, é a apropriação do saber instituído na escola, e que tem alguns traços de cientificidade), essa passagem é muito difícil, não sabemos como fazê-la. Aí está o núcleo do problema das relações entre a história da ciência, a psicologia do conhecimento e a didática. Aí está implicada uma problemática central da educação hoje. Esse é o problema da mudança conceitual, que traz questões relevantes, tanto para as Ciências Naturais como para as Ciências Sociais. De maneiras distintas, essas questões em ambos os campos são relativamente análogas.

E&R — Por que essa problemática é particularmente importante para as Ciências Sociais?

Castorina — Porque nas Ciências Sociais, de uma maneira ainda mais radical do que nas Ciências Naturais — e por razões que provavelmente se tomaria muito longo explicar aqui — também há um olhar sobre a sociedade cotidiana, que podemos chamar de um olhar fortemente influenciado pelas representações sociais. Os objetos da sociedade não se dão de uma maneira direta, mas envoltos em representações sociais; e, sem dúvida, isso ocorre também com os objetos da natureza. Não há nenhuma maneira de entender a sociedade a não ser apelando para imagens que concretizem os conceitos, os quais, digamos, são patrimônios dos grupos, das classes sociais a que pertencem os indivíduos. Na vida cotidiana — nas relações, como chamamos na primeira hermenêutica, com a vida cotidiana — as pessoas se apropriam das representações sociais. São apropriações de produtos originados na vida grupal, na vida comunitária, nas instituições...

E&R — E, hoje em dia, é preciso acrescentar, são representações apreendidas também na cultura, nos meios de comunicação, em tantos outros espaços culturais...

Castorina — Certamente, isso é crucial. E mais ainda. Há aqueles que definem as representações sociais, como o grupo de Moscovici, como um fato dado na comunicação. Essas representações são definidas quase por dentro da comunicação; não se pode praticamente pensá-las fora da comunicação. Não há uma existência dessas representações fora da comunicação social... Elas não estão na cabeça das pessoas, estão no processo de comunicação; seu *status* ontológico está nas relações sociais. Quando, por exemplo, os alunos de ensino médio pensam a "nação" — um termo da teoria política, um termo abstrato, talvez discutível dentro de distintas perspectivas conceituais —, há um olhar, uma representação do senso comum, segundo a qual a nação é vista como eterna, como natural, como não-conflitiva. Outra representação que temos visto em nossas pesquisas com as crianças em escolas é a idéia de que o presidente das nações é "benfeitor". Isso supõe uma grande representação social anterior; eu diria que ela é uma representação e algo mais que isso, mas aqui vamos chamá-la de representação social, uma perspectiva que faz do presidente de um país, como o nosso ou o de vocês, países presidencialistas, uma espécie de "ordenador" da sociedade, um "cuidador das pessoas"...

E&R — ... um pai...

Castorina — Sim, o pai da pátria. E esse olhar vai além das crianças; é igualmente o olhar das "crianças" de 70 anos, que também têm essa versão. Pensar que tal representação social impacta nas subjetividades, e que, ao mesmo tempo, pode haver construções cognitivas que derrubem essas representações — essa é uma aposta eminentemente

política. É possível pensar que essas representações sociais perdurarão, mas há contextos em que se pode abandoná-las. O interessante disso é que, tanto numa disciplina como na outra, talvez seja uma ilusão pensar que se pode eliminar o pensamento cotidiano; porque se você eliminasse o conhecimento cotidiano, as relações sociais se tornariam frias e intelectuais, perderiam seu caráter imaginário, concretizado, atitudinal, pleno de valores, que permite às pessoas comunicarem-se entre si. Ninguém vive apenas pensando de maneira newtoniana o mundo físico; ninguém vive pensando darwinianamente sobre a seleção natural; ninguém vive pensando a política em termos de um sistema de significações "normativamente" constituído. Não, não é assim. Convivem as duas formas. O problema é como se amplia a esfera de uma delas; como possibilitar que os estudantes consigam produzir as abstrações necessárias para compreender em determinados contextos essas relações políticas ou físicas, de modo que possam introduzir-se com mais êxito nas práticas sociais. Hoje não se fala de eliminar uma ou outra. Fala-se de uma espécie de convivência entre elas, de modo que, em alguns contextos específicos, como os escolares, há que se romper com o senso comum, que é resistente, persistente, que põe obstáculos ao próprio pensamento.

E&R — A propósito, gostaríamos de saber sua opinião sobre o importante movimento das Ciências Sociais, no sentido de fazer a história do cotidiano. Lembro aqui Agnes Heller, Michel de Certeau e outros historiadores. Fala-se muito da força do pensamento cotidiano, das representações sociais aí presentes. E, no entanto, você insiste na necessidade da ruptura com isso...

Castorina — Em alguns contextos acredito que sim, há que se fazer a ruptura com o senso comum — mas não me atreveria a generalizar tanto. Na escola, isso é um problema. E é também um problema nas práticas políticas dos cidadãos. Um cidadão pode estar numa reunião ou numa relação pessoal e pode falar perfeitamente de maneira representacional sobre o presidente. Mas quando se trata de pensar a política — se a política é reduzida a uma relação entre pessoas, na qual uma é mais poderosa que a outra, e ainda se é obstruída a compreensão do sujeitos sobre os sistemas que estão por trás de seus atos políticos —, isso se toma provavelmente muito árduo. Assim, um dos pontos de meu interesse é como se pode explicar hoje a formação de idéias originárias como essa, sobre o poder. E o outro é como propor uma intervenção, destinada a suscitar uma certa mudança nessas idéias prévias.

E&R — Voltemos à pergunta anterior. O que se tenta estudar hoje em vários campos da Ciências Humanas é exatamente como se constrói esse pensamento cotidiano, e não tanto, talvez, como romper com ele. Procura-se entender por que o pensamento cotidiano é tão forte.

CASTORINA — Mas é preciso dizer desde logo que não há apenas uma disciplina para fazer esses estudos. É preciso ter muito presente isso, porque no mundo das Ciências Sociais costuma haver olhares um tanto hegemônicos de

tempos em tempos. Para esses estudos contribuem tanto a teoria da cultura, a psicologia social, a sociologia da vida cotidiana...

E&R — ... os Estudos Culturais...

CASTORINA — ... e também os estudos psicológicos, do que se passa na cabeça de alguém, de como alguém elabora idéias no mundo das representações. Há diferentes disciplinas que podem contribuir em níveis distintos de análise. Não diria que há uma única maneira de ver o problema.

E&R — Exatamente. Estamos vivendo um momento em que é preciso questionar os modos como estamos vendo o problema do conhecimento, em relação à educação. Colocam-se as coisas em pólos opostos: aqui é o conhecimento que me dá a Psicologia, aqui é o conhecimento que me é dado pelas Ciências Sociais, como se eles fossem excludentes entre si.

Castorina — No meu modesto entender, essa não é uma discussão puramente epistemológica. (Aqui há que se falar de problemas epistemológicos referidos à educação; afinal, estamos falando para uma revista de educação). Acho que essas oposições estão colocadas de uma maneira incorreta porque, ao mesmo tempo em que há interpretações psicológicas muito discutíveis, há um pensamento das Ciências Sociais sobre a escola que, se por um lado tem uma perspectiva política plenamente aceitável e crítica, falta-lhe um elemento crucial, que se refere ao problema didático. O que falta para analisar essas questões é estudar a estrutura e a organização das situações didáticas a respeito da transmissão das diferentes representações da ciência. Eu creio que há uma grande falta, há uma grande debilidade na didática das Ciências Sociais, comparada com a didática das Ciências Naturais, sobretudo com a didática da Matemática e a didática da Língua.

E&R — Que dificuldade é essa?

Castorina — Há uma dificuldade no sentido de que, para poder propor uma prática educativa de conhecimentos "científicos" das Ciências Sociais em sala de aula, reclama-se, por um lado, das seleções de conteúdos curriculares, que são seleções de ordem acadêmica e política. Mas há todo um campo de trabalho que tem a ver com o modo como se fundamenta uma seqüência de ensino dos conteúdos curriculares, que tem a ver com a Epistemologia da Ciência, da disciplina social em questão, e que tem a ver com os mecanismos de conhecimento dos alunos, para se apropriarem desses conteúdos. Todo o drama hoje, talvez, passa por estudar o encontro entre os saberes prévios, que os alunos adquiriram em sua história, escolar, familiar e social, com um conhecimen-

to socialmente objetivado das Ciências Sociais, em um contexto de relação de alunos com professores, em que há uma intenção de ensinar. Como estudar o processo de desenvolvimento das idéias, no interior de uma situação em que há uma intenção de ensinar e um saber objetivado do qual apropriar-se? Aí está o drama. E aí está um ponto onde há uma enorme debilidade de investigação. E digo isso com toda franqueza: esses problemas não se podem elucidar apenas em termos doutrinários. Estou de acordo que há perspectivas gerais, que temos que discutir, entrar em acordo, em consenso se possível; mas vejo um caminho necessário de investigação empírica em didática. E essa investigação didática vai ser iluminada ou ajudada pela Psicologia, não vai ser deduzida jamais da Psicologia. A Didática é uma disciplina autônoma, ligada à própria Ciência Social. A Didática mesma é uma Ciência Social. Mas ela necessita, digamos, de certas contribuições para poder formular seqüências de intervenção, que sejam adequadas ao protagonismo e à atividade cognitiva dos estudantes. Para mim, o que falta é pensar mais seriamente na Didática e fazer investigações em que haja a convergência da Psicologia mesma com a Didática.

E&R — Haveria um desencontro entre a gênese das estruturas cognitivas, como elas se configuram no aluno, e a estrutura do conhecimento científico?

Castorina — Sim, mas sobre isso é preciso fazer um esclarecimento. Creio que justamente a responsabilidade principal dessa dificuldade, do lado Psicologia — entre outras, que têm a ver com perspectivas diferentes — mas especialmente da Psicologia Genética, foi ter-se centrado nas estruturas cognitivas e ter desconhecido o caráter específico do conhecimento social. Ela reduziu o conhecimento da sociedade ao modelo das estruturas gerais do conhecimento, como se esse fosse o modelo universal para conhecer o mundo. Ora, trata-se de regras que compartilhamos, ou que se constroem também no mundo social, com suas particularidades. A Psicologia Genética teve o problema de que suas investigações foram realizadas fora da escola. Centrou-se na constituição das grandes categorias do conhecimento, que são válidas para as diferentes disciplinas. A Psicologia Genética não se ocupou de investigar a questão teórico-conceitual do desenvolvimento, considerando as diferenças específicas entre os domínios, tanto das Ciências Sociais como das Naturais. Ao estudar esses conteúdos de domínio, chegamos mais perto da vida da escola, em vez de dela nos afastarmos. Em estudos de estruturas puramente cognitivas, investigamos o pensamento espontâneo das crianças, cujo desenvolvimento prescinde do que acontece na escola. A não ser quando se trata da estruturação do pensamento formal, a escola não tem uma grande interferência no desenvolvimento da lógica geral das crianças. Por exemplo, a idéia de nação, de governo, o sistema de poderes, os controles do poder político — vertical e horizontal —, a divisão de poder, tudo isso, que faz parte da Ciência Política, supõe graus de abstração e de apro-

priação de sistemas conceituais, que têm uma especificidade, têm, digamos, sua lógica, mas não se deduzem *da lógica*. Dispor do pensamento formal não é suficiente para entender a estrutura da natureza política. Essa é uma questão necessária; porém, há um problema específico de conceitualização, de teorização. E, até que isso não se investigue claramente, é difícil entender a apropriação desses conteúdos dentro de um sistema curricular. A grande demanda que se tem endereçado à Psicologia Genética, todos esses anos, para sair da velha pedagogia chamada operatória ou desse construtivismo espontaneísta que tem sido dominante nos países do Terceiro Mundo, é que se ocupe de conhecimentos específicos, porque são esses os que estão jogados na sala de aula e é desses que nós devemos tratar. Creio que isso não é um problema exclusivo da Psicologia Genética; também as outras psicologias não têm conseguido tratar claramente desse problema. Algumas têm apresentado esboços nesse sentido, mas o que falta, claramente, é investigar como o conhecimento é organizado dentro da escola; como se dá o conhecimento das crianças, que têm sua história escolar e não escolar, e vêm com verdadeiras teorias implícitas sobre certos problemas do mundo físico e social; como esse conhecimento se põe em interação com as informações que vêm das teorias do mundo curricular, etc.

E&R — Você distingue o conhecimento social como um domínio específico do conhecimento, como um conhecimento que não se deduz de um conhecimento, de uma teoria geral, de uma lógica geral. Gostaria que nos contasse algumas de suas investigações sobre o tema da autoridade escolar, ou da autoridade política, ou ainda da autoridade do governo, que demonstrem a existência desse domínio específico do conhecimento nas crianças.

Castorina — Você tem razão no que está me pedindo. Se tomarmos a escola como uma instituição, e nos ocuparmos de perguntar às crianças como elas pensam a autoridade da diretora, da professora ou do secretário da escola, do supervisor, ou seja, perguntar o que pensam da autoridade escolar, e por que elas crêem que têm que obedecer à autoridade, estamos fazendo uma pergunta parecida com a que Hobbes já se fez há muito tempo diante da política: por que devo obedecer ao rei? Por que devo obedecer à diretora? Em nome de quê? Como legitimar a autoridade aos olhos do súdito, nesse caso, as crianças, que são objeto da disciplina do sistema normativo da escola? Como elas concebem as razões pelas quais há atos legítimos e atos ilegítimos? Quando se trata de discriminá-los, quais são os limites da autoridade, se há uma hierarquia de mando? Se nos dispomos a estudar isso de uma maneira rigorosa, obtendo dados através do método clínico, fazendo a análise dos dados, estabelecendo categorizações, vendo as recorrências, todos esses cuidados metodológicos, nós podemos encontrar o que as crianças pensam, de maneira sistemática, acerca da autoridade. Embora esse pensar seja sistemático, há diferenças nos modos como

as crianças pensam a autoridade. Alguém poderia, através da análise das hipóteses infantis e de sua consistência, dizer que essa diferença tem relação com a idade: as crianças pensam sobre certas entidades numa idade, e sobre outras entidades, em outra. Por exemplo: para as crianças menores, dizemos que há uma teoria patrimonial da escola, porque elas consideram que a diretora é legítima na medida em quem ela comprou a escola de um dono, que havia antes, ou havia um construtor da escola, ou então a escola é uma herança dos patriotas. Há uma legitimação, weberianamente falando, patrimonialista. Simultaneamente, essa hipótese tão forte do dono, que é a hierarquia de mando, também tem em seu topo o dono; o dono também impõe limites e diz à diretora o que ela deve fazer, para que assim ela diga às professoras como estas devem ensinar seus alunos. Há como que uma teoria, no sentido em que há uma explicação, fundada em atributos pessoais de autoridade, que a justificam. As crianças pensam em entidades "observáveis": objetos da escola, pessoas, etc; não pensam em entidades abstratas, ainda que possam fazer generalizações importantes.

E&R — Você está falando de meninos e meninas de que idade?

Castorina — Crianças de seis a doze anos, de escolas públicas. (Escolas públicas, não privadas, porque, se elas fossem de escolas privadas, seria razoável pensar na idéia de um dono...). Já entre os alunos de doze ou treze anos, encontramos aqueles que crêem que a diretora está legitimada pelo cargo, e distinguem entre o "dever ser" do cargo e o que de fato a diretora faz. Para os menores, o que a professora da sala faz é o que deve fazer, o que a diretora faz é o que deve fazer. Não há erro, o que há é indiferenciação entre os fatos que ocorrem e aquilo que deveria suceder. Já as crianças de mais idade diferenciam muito bem a normatividade dos fatos: o fático do dever ser é um avanço cognitivo muito relevante. Há aí domínios de conhecimento que não se referem apenas a pessoas: cargos são entidades abstratas, normas também, e isso não existe para os pequenos. Os maiores pensam em entidades distintas, explicam as relações entre essas entidades, apelando aos cargos, a um sistema de relações, e não às propriedades dos indivíduos. Piagetianamente falando, trata-se de passar de um pensamento *intra* para um pensamento *inter*. Esses conceitos são muito fortes; o conceito de cargo, por exemplo, organiza todo o pensamento das crianças sobre os limites, a legitimação, a hierarquia, o que está bem e o que está mal na escola. Esse modesto exemplo nos diz que as crianças têm uma teoria específica sobre um setor da vida social, sobre uma instituição, e sobre um aspecto dessa instituição, que é a estrutura da autoridade. Para chegar a pensar a teoria dos cargos e conseguir conectar o sistema da escola com o sistema mais amplo da municipalidade, o sujeito necessita do pensamento formal, porque só pode pensar em hipóteses que ultrapassem o real, senão não há articulação possível. Mas não é só uma questão de assumir essa possibilidade do pensamento formal do

sujeito: há uma especificidade na educação formal, que os psicólogos educacionais precisam conhecer, que é o modo como se conecta o saber que se ensina com a capacidade operatória do aluno. Esse é o problema para nós, educadores.

E&R — Ou seja, quando o professor trabalha com o ensino sobre o prefeito da cidade, o governador do Estado, essas quase "categorias" de poder estão presentes?

Castorina — Não se sabe se as crianças podem entender isso. Porque o problema interessante — do ponto de vista epistemológico — é que as crianças podem confirmar a informação correta da escola. Mas em poucos dias elas voltam à sua crença anterior. Segundo as investigações que estamos fazendo, uma criança pode dar a informação de como está constituída a Constituição, como estão os poderes. Ela repete isso. Mas, paralelamente, existem suas idéias prévias, segundo as quais a constituição é o conjunto de todas as leis, um arquivo. Isso é a constituição para elas.

E&R — Esse processo envolvendo as "idéias prévias" seria, então, decisivo, muito forte na vida escolar?

Castorina — É forte, mas não é mau nem bom, é o que há. O que nós temos que considerar é o que se passa na cabeça da criança, até ela chegar a um processo de reelaboração de suas idéias, em direção a um sistema mais abstrato, mais objetivado, mais complexo. Você não pode esquecer isso, mas a escola normalmente esquece. Muita gente se declara construtivista, mas, no momento de ensinar, ensina-se sem saber e sem indagar o que há na cabeça da criança. O construtivismo, mesmo, pensa uma educação em que as crianças possam reorganizar suas idéias, até o saber objetivado social. Não há um construtivismo no ar, no vazio.

E&R — Você observa que há pouca pesquisa sobre os conhecimentos prévios, não é? Que conseqüências advêm dessa lacuna na pesquisa em educação?

Castorina — Disso resulta que os alunos continuam dando os dois tipos de informação: as ensinadas e as que trouxeram consigo, utilizando uma linguagem que às vezes se limita apenas a denominações sem sentido algum. Os conflitos que surgem entre a informação que lhes é dada e o que elas estão pensando não vêm à tona, porque o docente não se preocupa em criar situações que possam justamente favorecer o surgimento do conflito, da dificuldade ou da inconsistência, necessários à criança, para reelaborar suas idéias.

E&R — Ou seja, todo professor deveria estar instrumentalizado para conhecer seu aluno.

Castorina — Não sei. Não estou seguro de que os professores não devem fazer diagnósticos. Estou seguro, sim, de que as idéias das crianças só podem aparecer em sala de aula a propósito de problemas colocados a partir do ensino, e não que o professor deva fazer entrevistas clínicas para só depois ensinar. As idéias são implícitas, as crianças não sabem que têm essas idéias. O problema é como fazê-las conscientes, já que as crianças as colocam em ato, somente em determinados contextos problemáticos; elas aparecem numa situação de dificuldade, no confronto com idéias de outras crianças, em interação sócio-grupal, onde é possível tomar consciência das dificuldades. É isso que dá sentido à informação colocada pelo professor, permitindo que o aluno a reelabore. Entretanto, tudo isso tem que ser pensado e colocado no interior da própria prática educativa e das práticas curriculares. Enfim, o professor não poder ser um diagnosticador de crianças.

E&R — Nosso comentário foi no sentido de que o professor precisa estar instrumentalizado didaticamente para de alguma forma saber da complexidade desse processo. Isso implica ou não uma necessidade de formação epistemológica por parte do professor?

Castorina — Creio que sim. Mas creio que a formação epistemológica do professor não está dirigida somente a isso. Ainda assim não diria que não. Em primeiro lugar, digamos, todo professor é um epistemólogo em potencial, porque o trabalho docente é um trabalho que tem uma forte carga de uma teoria do conhecimento. Em outras palavras, se alguém estuda Biologia, estuda os organismos, mas se estuda pedagogia — que se ocupa do ensino —, o que estuda não é a Biologia, mas a relação entre o saber biológico e a apropriação pelos estudantes desse saber. Na realidade, o objeto de uma didática da biologia é quase uma epistemologia experimental, já que estuda o processo de apropriação do saber biológico, não a Biologia em si mesma. A relação sujeito-objeto, ou seja, a relação com o conhecimento, é intrínseca ao próprio ato educativo. Assim, nenhum professor pode deixar de colocar em ato alguma teoria do conhecimento. Em outras palavras, estou falando de uma versão da ciência e de uma versão de como os alunos se apropriam do conhecimento. Ambas as coisas não podem estar ausentes do trabalho de qualquer professor, ainda que ele despreze essas questões, porque elas são intrínsecas à própria prática educativa.

E&R — Mesmo que o professor não saiba ou não tenha consciência disso, está colocando em ato uma teoria do conhecimento...

Castorina — ... e então, o problema da epistemologia do professor está dirigido não só a entender os alunos mas a entender a si mesmo, a elucidar e a ter uma atitude crítica sobre suas próprias concepções — que são também sociais, amalgamadas, confusas, filosóficas — a respeito do processo educativo, das teorias de aprendizagem, da natureza da ciência.

E&R — Por isso, interessa-nos aqui debater um pouco sobre as idéias prévias do próprio professor.

Castorina — Parece mesmo que tudo tem sido jogado sobre a criança. Mas hoje sabemos que não é assim. Os professores, como todas as pessoas, obviamente, vivenciam uma dualidade entre o saber cotidiano e o saber científico. Sua tarefa é, em boa medida, o esforço para fazer uma transposição didática desse conhecimento científico para que este chegue aos estudantes. A vigilância epistemológica sobre o saber cotidiano do professor e suas dificuldades é crucial, porque o modo como os professores transmitem conhecimento em sala de aula só tem contribuído para gerar obstáculos sérios no conhecimento dos estudantes. Por exemplo: professores de sexta série, na escola fundamental, não sabem distinguir entre calor e temperatura (o calor é objetivo e a temperatura é subjetiva). Sem dúvida, há problemas nesse plano prático, mas há problemas também no plano mais conceitual, mais teórico. Ou seja, o professor tem um saber cotidiano sobre os conteúdos de sua disciplina — e com dificuldades; ele tem uma versão, uma espécie de filosofia espontânea ou cotidiana; finalmente, ele tem um outro tipo de idéias prévias, que são as representações sociais a respeito da inteligência dos seus alunos. Essas representações têm um efeito muito forte na prática educativa. São "atos de distinção", como diria Bourdieu. Os professores, por exemplo, tendem a associar a inteligência de seus alunos com traços propriamente escolares, o que chamamos de uma noção escolarizada de inteligência, ligada às disciplinas ou aos atos escolares: uma criança é inteligente quando é cuidadosa, quando não falta, quando é disciplinada, quando trabalha; quando não entende, não trabalha tanto, tem dificuldade de conduta, então não é inteligente. A idéia está definida no interior da prática educativa, com parâmetros dessa prática, especialmente os da avaliação. E, além disso, em alguns casos os professores o que fazem é colocar adjetivações quando avaliam a inteligência dos estudantes. Trata-se verdadeiramente de "atos distintivos", discriminatórios. Por exemplo, os professores têm dificuldade em aceitar que uma criança das classes populares possa exibir sua inteligência, porque se espera que uma criança de classes populares seja modesta, submissa. Enquanto que em geral uma criança de classe média pode mostrar-se inteligente, ser brilhante...

E&R — Paulo Freire diz que nesta nação o negro é proibido de ser inteligente. É esta a expressão dele: "o negro nasce proibido de ser inteligente".

Castorina — O problema das representações dos professores é muito difícil, porque as representações dos professores são conscientes enquanto crenças, mas há um inconsciente social por trás, que é o dos efeitos simbólicos desses atos de qualificação que os professores fazem. Isso é uma das coisas mais complicadas na formação docente, não se sabe o que fazer com isso. Que fazer para que haja uma tomada de consciência desses efeitos, efeitos que consistem em deixar cada um no seu lugar e que são de uma distinção social muito forte? O professor ignora por completo esses efeitos, vive apenas a crença de que tal ou qual coisa sucede à criança, mas não tem presente o efeito direto que tem esse ato de nomear, na prática educativa, o lugar das crianças. O problema é mais complexo do que estou descrevendo aqui. Hoje é necessário ocupar-se das idéias prévias dos professores em distintos planos. Os professores são atores e protagonistas da prática educativa tanto quanto os alunos. Não se pode entender o que se passa na sala de aula sem entender o que faz o professor. O professor pode possibilitar ou obstruir a atividade construtiva das crianças: *não se aprende na escola apesar dos professores*, como se costuma afirmar. Na escola se aprende com a participação direta do professor, e isso é muito forte.

E&R — É interessante observar que as teorias oriundas de Piaget foram de tal forma vulgarizadas, que hoje todos falam em construtivismo, em "escolas construtivistas", em crianças que "constroem" o conhecimento... Ou seja, diz-se que o professor simplesmente é um "facilitador"...

Castorina — Há, mesmo nesse tipo de construtivismo, que é uma distorção grave, uma construção social, uma representação do construtivismo por parte do docente. Uma dessas representações é a de que o melhor professor é o que está numa sala distinta daquela dos alunos, deixando as crianças "livres para criar". É como se, nas crianças, os conhecimentos brotassem como flores, como rosas de saber. Essa idéia da expressividade, da criatividade no vazio, é uma perspectiva totalmente distorcida do pensamento de Piaget. Tal concepção é um exemplo da incapacidade, da impotência de gerar espaços de conhecimentos novos na escola.

E&R — Essa seria uma das distorções principais do construtivismo, a qual tem prejudicado profundamente as próprias rupturas que podem ou poderiam ser feitas na teoria, você não concorda?

Castorina — Como disse alguém, não faz muito tempo — e sempre estamos citando o outro —, "no fim das contas somos todos construtivistas", e quem disse isso não era um arquiteto, era um didata das Ciências Naturais... Na reali-

dade, o construtivismo parece constituir uma espécie de clima intelectual que permeia toda a prática educativa, isso do ponto de vista do docente mesmo; mas, do ponto de vista dos especialistas em educação e dos psicólogos educacionais, o construtivismo passa a ser um espécie de marco, de idéia-força, que parece orientar a prática da educação, em que há aspectos epistemológicos, aspectos psicológicos, aspectos didáticos, toda uma espécie de *mélange* não muito claramente diferenciada. Para ser franco, salvo o presidente do meu país, Carlos Menem — que acredita ler Sócrates à noite, o qual (como sabemos através de Platão) foi o primeiro inatista — e Skinner, que é um condutista convicto, todos os demais são construtivistas, porque todos admitem de alguma maneira que há uma atividade das crianças, assim como todos aceitariam hoje que há idéias prévias para conhecer o mundo. Desse ponto de vista, todos são construtivistas. O construtivismo se transformou numa fraseologia com sério risco de naufragar em sua vaguidade. Para mim, essa concepção existe hoje inclusive entre aqueles que têm orientado reformas educacionais, e em diferentes níveis. Por um lado, existe o construtivismo como representação social que os docentes têm, ou seja, esse olhar espontaneísta de que falávamos antes. De outro, existe o construtivismo chamado assim quando alguém faz referência à implementação dessa perspectiva piagetiana na sala de aula. E ainda existe um olhar que interpreta o lugar da prática educativa num contexto dos dispositivos ou dos discursos. Esse olhar, digamos, quase foucaultiano, tem visto o construtivismo como um dispositivo — entre tantos outros existentes na história da psicologia contemporânea — de normatizar ou disciplinar as crianças. É preciso admitir que certas interpretações "piagetianas" do processo educativo — por exemplo, aquelas que tomam o processo evolutivo como maturativo, e, ainda, a própria versão do construtivismo puramente espontâneo, centrado que é na atividade e expressividade das crianças, fora de qualquer contexto com suas variáveis educativas — todas essas interpretações têm facilitado a existência de uma visão de disciplinamento, da qual falam os foucaultianos. O construtivismo espontaneísta de que falamos parte da idéia de que a escola é um lugar apenas para pensar; seus objetivos, basicamente psicológicos, consistem em levar as crianças a aceder a níveis de pensamentos mais avançados. Isso faz parte de uma visão de escola fortemente psicologizada, que gerou, socialmente falando, um disciplinamento não tão diferente das famosas divisões que se costuma fazer a respeito das crianças, classificando-as em normais, inteligentes, idiotas, gênios, com Síndrome de Down, etc.

E&R — Esse construtivismo acabou normatizando também?

Castorina — Exatamente. Esse nível de análise eu aceito. O que creio ser muito polêmico é reduzir o construtivismo ou à representação social dos docentes, ou a essa *mélange* dos teóricos da educação ou a essa perspectiva de análise

do discurso construtivista e seu impacto na vida da escola. Há uma quarta perspectiva, que eu estou disposto a resgatar, que é o construtivismo naquilo que "verdadeiramente" ele é, ou seja, o construtivismo como uma epistemologia. Não é nem uma psicologia nem uma didática, nem uma receita para ensinar os alunos. O construtivismo é uma corrente filosófica contemporânea que teve suas raízes no pensamento de Kant, e cujo representante mais clássico é Piaget e sua Epistemologia; encontra-se em autores como Edgar Morin, em Von Glasersfeld, em um conjunto de autores que configuram um movimento muito contraditório.

E&R — Em Bachelard também?

Castorina — Pode ser, pode ser... Mas a idéia básica é que o construtivismo é essencialmente uma posição frente à ciência, frente a uma explicação de como se produz o conhecimento científico. É basicamente isso, uma maneira de colocar problemas epistemológicos, distinta das epistemologias normativas tradicionais. Não ver isso é confundir as coisas, tendo uma visão restrita do construtivismo. O construtivismo para mim é uma entidade epistemológica. Mas as relações que esse construtivismo epistemológico tem com a Psicologia e com a Didática são relações problemáticas. Posso falar em uma psicologia construtivista, sim, só se esta for colocada para solucionar problemas epistemológicos... Acho um erro — e um grave erro epistemológico — crer que uma psicologia só é boa se for uma psicologia construtivista. Há boas psicologias, que têm trazido ótimas contribuições sobre o conhecimento das crianças e sobre a construção do saberes hoje, mas que eu não classificaria como construtivistas. O caso mais típico é o de Vigotsky, cuja psicologia trouxe uma contribuição enorme para compreender a negociação social e a apropriação da cultura. Mas o problema que Vigotsky não se colocou foi o de que como é possível a ciência. Esse não é um problema para Vigotsky. Ele foi um grande psicólogo, sua psicologia é imprescindível hoje na vida educativa. Mas, então, não se podem forçar as situações. Eu creio que sua psicologia não é construtivista, entretanto ela é compatível com o construtivismo epistemológico, e compatível por diversas razões. Eu chamaria de psicologia construtivista aquela que se elabora para resolver problemas epistemológicos, ou que sustenta teses claramente opostas ao apriorismo e ao empirismo filosófico, para pensar como o mundo pode ser conhecido, como a matemática é possível, ou como a lógica é necessária. Todos esses são problemas muito próximos. Porém, do meu ponto de vista, um segundo passo, o mais difícil de todos, e que tem a ver com a educação, é que o construtivismo epistemológico trouxe uma contribuição muito interessante para o ensino, porque rompeu com o realismo ingênuo e com a visão de que o sujeito produz tudo a partir de si mesmo; ou seja, porque rompeu com o olhar mais classicamente inatista. Sua contribuição para as práticas pedagógicas consiste em ter oferecido certas "ferramentas" para pensar como as crianças conhecem. Mas foi até aí. Ponto. O

construtivismo, entretanto, não tem conseguido transformar seus próprios enunciados teóricos e suas hipóteses, em hipóteses que sejam referidas ao modo como os alunos se apropriam do saberes específicos na sala de aula. Até que isso não suceda, não podemos falar em "didáticas construtivistas". Posso dizer no máximo que há uma "orientação construtivista", que precisa ser repensada através da investigação empírica, que estude como as crianças se apropriam de saberes específicos em sala de aula. Se eu não faço isso... Em poucas palavras, o construtivismo tem hoje que responder aos desafios da didática, e não o inverso. A didática não é uma aplicação da epistemologia, não senhor. A epistemologia pode "iluminar" a didática, se e somente se puder enfrentar os problemas que os didatas lhe colocam, problemas que são endereçados aos psicólogos genéticos, aos psicológicos cognitivos e aos próprios epistemólogos. Quer dizer, ela pode fazer isso se enfrentar os problemas de dentro da sala de aula, os problemas da estruturação de uma situação didática, os problemas que têm a ver com o modo de produzir o que nós chamamos hoje de "mudança conceitual", dentro dos parâmetros didáticos. Em outras palavras, temos que enfrentar a questão de como se institucionaliza um saber, o problema de como se passa do saber ao conhecimento, o problema da transposição didática, de uma complexa trama de fenômenos que estão intervindo no processo de aquisição do conhecimento pelas crianças. Levando em conta esses parâmetros, há que se fazer um estudo de como se produz conhecimento lá dentro da sala de aula. Mas não se pode fazer uma mera aplicação de cima para baixo. O conhecimento escolar não é uma ilustração das teorias epistemológicas. Há que se repensar o epistemológico dentro das situações didáticas. Essa é a mensagem que eu quero passar e que nos obriga a limitar nosso discurso doutrinário e mergulhar numa investigação empírica, para ver como funcionam os processos do conhecimento em sala de aula. Creio que o construtivismo só pode avançar hoje se levar em conta as condições didáticas da sala de aula. Enfatizo muito essa perspectiva. E penso que, quando se fala do construtivismo, isso geralmente não aparece. Na verdade, estou falando de uma perspectiva relativamente complexa, relativamente ampla, sobre a escola, os atos das crianças, os professores. Todas essas questões adquirem sentido se eu estudo a peculiaridade das situações didáticas.

E&R — Você está trazendo uma discussão interessante para pensar a didática hoje, complexificando mais ainda esse campo já tão controvertido.

Castorina — Confundiu-se a didática geral, filosófica, normativista, fortemente impositiva, clássica, com o que hoje se chama de "didáticas especiais". Se você estuda ou lê o que produziram os matemáticos franceses, a escola de didática da matemática contemporânea — uma escola que já tem quinze, vinte anos de trabalho — vê-se que eles produziram uma engenharia didática, uma teoria didática centrada na disciplina matemática e em conteúdos curriculares da matemática relevantes para o ensino. Eles têm estudado os modos como

esses saberes se descontextualizam e se recontextualizam, como se institucionalizam, e como se criam procedimentos nesse processo todo. Mas isso seria muito amplo discutir aqui. O que importa é que eu, como psicólogo e como epistemólogo, posso ajudar a entender algo que está se passando, somente se parto primeiro dos problemas que os didatas de uma disciplina se colocam. E não ao contrário, extraindo receitas didáticas de meu conhecimento epistemológico.

E&R — Você está questionando a concepção de didática como absolutamente afastada da epistemologia daquela disciplina, da epistemologia daquela ciência específica, não é isso?

Castorina — Exatamente, a epistemologia da ciência em questão e a epistemologia da aquisição do saber, nesse contexto experimental que é a situação didática, devem conjugar-se para entender como o aluno passa do menor para o maior conhecimento, e essa é uma situação que tem parâmetros, tem restrições, desafios, conteúdos, tem intenções, o que é bem diferente do conhecimento adquirido pelas crianças fora da situação didática. O grande problema — pelo menos para nós, que temos uma história com a Psicologia Genética — tem sido não ver as especificidades do didático, fazendo transposições sem levar em consideração as peculiaridades das crianças, dos saberes adquiridos fora da instituição escolar, um saber que adquiriram sem a escola. Também não tem sido considerado que os saberes na escola só podem ser adquiridos pela criança com a ajuda de um docente que a guie — é o que Vigotsky chamaria de "zona de desenvolvimento proximal". Se eu não estudo esse contexto, não posso trazer contribuição à didática. Aí está o desafio. Minhas hipóteses teóricas mais gerais, válidas para certos campos — e aí é preciso ver se não há revisões a serem feitas ou explicações que não conheço — têm a ver com a dialética que há entre a estruturação do saber pela criança, através dos sistemas de signos sociais, e o caráter construtivo da ressignificação que ela faz desses instrumentos. No fundo, é o que dizem Piaget e Vigotsky; e é um problema que volta a aparecer muito claramente aqui. Mas, à margem dessas situações, vejo muitos discursos genéricos e vazios. Sei que muita gente não vai concordar com isso, vai dizer que é cientificismo, que é discurso tecnocrático, etc., mas de tecnocrático não tem nada e de cientificismo tampouco. É apenas um apelo que eu faço, de sair dos discursos genéricos, que na prática educativa dão resultados insuficientes e muito discutíveis.

Entrevista realizada em 30 de outubro de 1997, pelos professores Fernando Becker, Carlos Skliar e Rosa Maria Bueno Fischer.
Transcrição e tradução: Rosa Maria Bueno Fischer.
Revisão da transcrição: Carlos Skliar e Maria Jose Sanchez.
Revisão técnica: Margareth Schäffer

EDUCAÇÃO & REALIDADE
22(1):147-168
jan./jun. 1997

É A EDUCAÇÃO EM SAÚDE "SAUDÁVEL"?

Repensando a Educação em Saúde através do conceito de bio-poder[1]

Denise Gastaldo

RESUMO — ***É a Educação em Saúde saudável? Repensando a Educação em Saúde através do coceito de bio-poder***. Este artigo emprega o conceito de bio-poder desenvolvido por Foucault para analisar a Educação em Saúde. O bio-poder refere-se à administração da vida biológica como um evento político. O argumento central é o de que a Educação em Saúde representa uma contribuição singular para o exercício de bio-poder. Seu envolvimento com a prevenção e a Promoção da Saúde, bem como a sua natureza educacional, contribuem para o conjunto de técnicas de poder que entram em jogo na administração do corpo individual e social. Informações de um estudo sobre as políticas e práticas de Educação em Saúde no sistema público de saúde do Brasil são apresentadas para ilustrar a análise.
Palavras-chave: *Educação em Saúde, promoção da saúde, bio-poder, bio-política, anatomia-política e Michel Foucault.*

ABSTRACT — ***Is Health Education good for you? Re-thinking health education though the concept of bio-power.*** This article employs Foucault's concept of bio-power to analyse health education. Bio-power refers to the management of biological life as a political event. The central argument is that health education represents a singular contribution to the exercise of bio-power. Its involvement with prevention and health promotion, as well as its educational nature, enhance the set of power techniques that come into play in the management of individual and social bodies. Data from a study on health education policy and practices in the Brazilian national health system are presented to illustrate the analysis.
Key-words: *Health Education, health promotion, bio-power, bio-politics,anatomo-politics and Michel Foucault.*

Tradicionalmente, a Educação em Saúde[2] tem sido considerada como uma prática positiva a ser integrada aos cuidados de saúde, pois veicula informações e sugere alternativas para indivíduos, famílias ou grupos em termos de prevenção à doença e de Promoção da Saúde. Neste sentido, a Educação em Saúde parece ser uma prática realmente "saudável", algo "bom para todos"[3].

O objetivo deste artigo, porém, é desafiar esta certeza. Para fazê-lo, a Educação em Saúde é examinada aqui de forma crítica, a partir do emprego do conceito de bio-poder, desenvolvido por Michel Foucault no primeiro volume de sua obra *A história da sexualidade*. Bio-poder refere-se aos mecanismos empregados para controlar a população e disciplinar indivíduos. Na visão de Foucault, a vida biológica é um evento político: a reprodução da população e a ocorrência de doenças são centrais nos processos econômicos e, conseqüentemente, são passíveis de controle político.

Eu emprego o conceito de bio-poder para investigar a dimensão política da Educação em Saúde nas áreas da saúde e da Promoção da Saúde. Neste século, a saúde tem se tornado cada vez mais politicamente importante como um ponto fundamental de contato entre governo e população. Com o estabelecimento de uma rede de práticas referentes aos direitos humanos e à cidadania, a arte de governar tem sido obrigada a desenvolver estratégias mais refinadas para manter a população sob controle, evitando práticas coercivas. Vista sob esta perspectiva, a Educação em Saúde pode contribuir para o exercício do bio-poder porque envolve disciplina e normas de comportamento que têm por objetivo promover uma boa saúde. Trata-se de um processo educativo por natureza, pois promove comportamentos que devem ser adotados pela população como um todo e interfere nas escolhas individuais, informando sobre como atingir estilos de vida "saudáveis".

O argumento central desenvolvido neste artigo é que a Educação em Saúde representa uma contribuição singular para o exercício do bio-poder. Seu envolvimento com a prevenção e Promoção da Saúde, bem como sua natureza educativa, reforçam técnicas de poder controladoras do corpo individual e do corpo social.

A primeira parte deste artigo discute o conceito de bio-poder e como ele se relaciona com Educação em Saúde. Os conceitos de bio-política e de política anatômica são explorados a seguir, a partir de informações de um estudo sobre políticas e práticas de Educação em Saúde do sistema público de saúde brasileiro.

Bio-poder: o conceito

Foucault (1990: 135-139) destaca que desde o século XVII tem ocorrido uma mudança na forma como a população é controlada: do controle pela repressão passa-se a um controle "positivo", construtivo. O poder do soberano sobre a vida dos indivíduos era exercido em função do poder de matar ou de

abster-se de matar. No entanto, essas intervenções foram sendo gradualmente substituídas pelo poder de promover a vida. Bio-poder, ou poder sobre a vida, constitui-se em poder empregado para controlar os corpos individuais e a população. Hakosalo (1991:9) define bio-poder como o uso de mecanismos de controle e coerção "para a produtividade e saúde de corpos humanos e populações", baseando-se em uma visão destes como "recursos e objetos passíveis de serem administrados".

Este tipo de racionalidade política — preocupada com o crescimento da população e prolongamento da vida — não foi estabelecida antes da Idade Clássica (Dreyfus & Rabinow 1982: 133). Foucault (1990: 142-143) afirma que esta foi a primeira vez na história em que o poder concentrou-se sobre a vida, ao invés de apenas decidir sobre a morte; as dimensões biológica e política da existência passaram a estar inter-relacionadas.

O corpo se tornou o foco de análise da entidade individual; ele não era mais uma entidade indissociável e coletiva, como uma população (Foucault 1991: 136-137). Analisando-se esse processo através de uma perspectiva de construtivismo social, pode-se dizer que o corpo do indivíduo foi "inventado" no início do século XVIII. Desde então, muitas técnicas de poder têm sido desenvolvidas para tornar o corpo dócil, a fim de que ele possa ser "subjugado, usado, transformado, e melhorado" (Foucault 1991: 136).

Dreyfus & Rabinow (1982: 153-154) afirmam que em todas as sociedades se encontra alguma forma de controle sobre o corpo. Mas o que caracteriza o poder disciplinar é o fato de ele dividir o corpo em partes e o treinar, com o objetivo de fazer as partes e o todo funcionarem de forma mais eficiente. Isto acontece de uma forma sutil e contínua, numa rede de micropoderes, incluindo o uso do espaço, tempo e práticas cotidianas.

O uso individual do corpo tem sido transformado num objeto de conhecimento. Para governar a população, deve-se identificar a cada indivíduo, e o conhecimento a seu respeito deve ser buscado. Pela primeira vez, o futuro da sociedade é relacionado não somente ao número de cidadãos e à organização familiar, mas ao uso que cada pessoa faz do sexo (Foucault 1990:26).

No século XVIII, o conhecimento sobre a população passa a ser adquirido através de uma nova perspectiva. Os governos reconhecem que lidar com indivíduos é diferente de lidar com populações, as quais então emergem como uma questão econômica e política. Algumas das facetas desta questão eram a saúde, a doença, a morte e os nascimentos. Estes aspectos estavam diretamente relacionados com a força de trabalho, o crescimento econômico e a distribuição de renda. Nos dois últimos séculos, a população tem-se tornado alvo de estatísticas e intervenções destinadas a grupos específicos ou à população como um todo (Foucault 1990: 146).

A fim de controlar a população, cada indivíduo deve ser atingido por técnicas de poder. O controle do corpo social[4] durante a vida exige um conjunto de novas estratégias. Por exemplo, as práticas de examinar corpos, de elaborar

questões sobre hábitos e outros assuntos privados, de prescrever comportamentos e drogas não seriam tão facilmente aceitas como práticas de saúde sem que houvesse experiências similares em outros espaços da vida social. Foucault (1991: 28) argumenta que a "política do corpo" depende de formas de comunicação que constroem corpos como objetos de conhecimento. A confissão, por exemplo, é uma importante estratégia de comunicação que tem sido usada para fazer circular conhecimento sobre corpos individuais.

A confissão, bem como toda a prática terapêutica da medicina, articula a microfísica e a macrofísica do poder, porque ambas ligam os corpos individuais ao corpo social. É esperado das pessoas que revelem seus pecados para seus pais, para o padre, para o juiz, para o médico, para o professor. Gordon (1991: 4-5) sugere que bio-poder é a ligação entre o universo micro e macro, "uma política referente aos sujeitos enquanto membros de uma *população*, em que questões de conduta sexual e reprodutiva, de nível individual, se inter-relacionam com questões de política e poder de nível nacional".

Afirmar essa ligação entre o indivíduo e a população não significa dizer que o bio-poder refere-se a um sistema geral de dominação de um grupo sobre o conjunto do corpo social. Também não se trata de um conjunto de mecanismos que garante o controle sobre os cidadãos por um Estado (Foucault 1990: 92). Bio-poder é um poder sobre a vida, e que é sutil, constante e onipresente. É exercido por um conjunto de técnicas de poder, mas duas formas básicas podem ser identificadas como pólos desta "linha de poder". Na terminologia de Foucault, elas são a "bio-política da população" e a "política anatômica do corpo humano".

Bio-política é o pólo do bio-poder que emprega controles e intervenções reguladores para manejar a população (Foucault, 1990:139). Os processos biológicos gerados pelo agrupamento de indivíduos estão diretamente ligados a questões econômicas e sociais. Por exemplo, uma epidemia pode abruptamente atacar a força de trabalho de uma região; um aumento na expectativa de vida implica na extensão do cuidado à saúde e no apoio social aos idosos. As políticas sociais são uma estratégia visível para lidar com processos coletivos referentes à vida e à saúde da população. Outras técnicas invisíveis de poder, como a expansão do domínio do sistema de saúde na vida privada, colaboram na coleta de informações sobre a população e ajudam a estabelecer o que é considerado normal ou patológico.

Política anatômica, no outro pólo, enfoca o corpo como sendo uma máquina (Foucault 1990: 139). A docilidade e a utilidade são identificadas por Foucault como caminhos para integrar o corpo na vida social e econômica. Para tal, a atuação do poder disciplinador invade relações nas famílias, nas escolas, nos hospitais, no trabalho, etc. No caso da medicina, o efeito da disciplina é fazer com que o espaço terapêutico se torne um espaço político. A individualidade tem sido construída fundamentando-se em sintomas, doenças ou estilos de vida;

o controle sobre esses processos está no centro do cuidado médico (Foucault 1991: 144).

O espaço político que o cuidado e a política da saúde constituem é um lugar importante para o exercício do poder disciplinador. Legitimados pelo saber/poder científico, os profissionais de saúde centralizam a atenção nos corpos individuais ou no corpo social, na medida em que examinam, entrevistam e prescrevem estilos de vida "saudáveis". O olhar clínico torna-se onipresente e aceitável porque seu objetivo é promover saúde — bem como promover uma sociedade disciplinada.

Educação para a saúde como bio-poder

A Educação em Saúde foi criada na virada do século, quando o paradigma médico sofreu uma mudança. No século XIX, o modelo predominante era o da Medicina Hospitalar, que se concentrava em sintomas e sinais, os quais, no seu conjunto, configuravam uma patologia (Armstrong 1995: 393). Este modelo continuou vigente durante o século XX mas, gradualmente, um novo paradigma, o da Medicina de Vigilância[5], passa a recriar os conceitos de saúde, doença e normalidade (Armstrong 1995: 394-395).

O modelo de Medicina de Vigilância muda o foco de atenção da medicina, de corpos patológicos para cada um dos membros da população. As categorias de saúde e doença dão lugar à noção de risco — doença não é um problema *per se,* e uma parte significante da saúde é redefinida como um "estado de risco" (Armstrong 1995: 400, Petersen 1996: 45-51). Os limites entre saúde e doença também são recriados — pessoas saudáveis podem ficar ainda mais saudáveis; e uma pessoa pode ser saudável e doente ao mesmo tempo (Armstrong 1995: 400). Exatamente porque pessoas saudáveis e doentes são consideradas pessoas "em risco", a velha tradição do ensino de higiene demonstrou-se insuficiente, e se transformou em Promoção da Saúde (Armstrong 1995: 399). Educação para a saúde tornou-se parte de uma estratégia global para promover a saúde de todos os seres humanos, uma estratégia, aliás, apoiada pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

Essa mudança de foco de atenção — da patologia à saúde para todos — é também percebida na educação para a saúde. Esta é analisada em termos da "velha" e da "nova" forma de promover saúde (Seymour 1984:37). A situação é, certamente, mais complexa do que uma simples polaridade entre dois modelos. Taylor (1990:13) nos lembra que somente na Inglaterra há mais de dezessete taxionomias referentes à Educação em Saúde. No entanto, a título de esclarecimento, neste estudo, as práticas de Educação em Saúde relativas à responsabilidade dos indivíduos pela saúde e prevenção da doença serão chamadas de "Educação em Saúde tradicional". Já aquelas práticas que objetivam

fazer com que as pessoas exercitem poder sobre sua própria saúde serão chamadas de "Educação em Saúde radical".

A Educação em Saúde se desenvolveu sob a influência de teorias de prevenção da doença, sendo a saúde percebida como uma responsabilidade pessoal (Griffiths & Adams 1991: 221; Seedhouse 1986: 82). A Educação em Saúde tradicional se baseia nesses aspectos, bem como na especialização profissional. Seedhouse (1986: 82) salienta que a Educação em Saúde ainda objetiva a prevenção da doença através de informações sobre alimentação, exercícios físicos e sobre riscos provocados pelos hábitos de fumar e de beber. Na visão tradicional, a escolha saudável é a única escolha. Assim, os profissionais sabem qual é a escolha ideal, e deles é esperado que convençam os clientes a ter o estilo de vida mais saudável possível. A possibilidade de um cliente optar por atitudes não saudáveis, após ter participado de alguma atividade de Educação em Saúde, é interpretada pelos profissionais como uma falha.

A Educação em Saúde radical figura como parte dos movimentos de Promoção da Saúde [*health promotion*], nova saúde pública *[new public health*] e política pública saudável [*healthy public policy*]. A Educação em Saúde radical propõe que as pessoas controlem sua própria saúde. Este enfoque está comprometido com o combate às desigualdades sociais de forma ampla e promove a participação comunitária em questões relativas à saúde. De acordo com este referencial, a Educação em Saúde tem se constituído numa prática que capacita indivíduos e grupos a se auto-organizarem para desenvolver ações a partir de suas próprias prioridades. No entanto, alguns autores (Seymour 1984: 37; Tones 1990: 2; Millio 1990: 291-297; Weare 1992: 73) têm mostrado que muitos projetos comunitários estão longe de promover o poder da comunidade, que há ainda um longo caminho a percorrer para que políticas saudáveis [*healthy public policy*] se constituam numa prática comum, e para que a Educação em Saúde seja concebida para ir além das campanhas de informação.

Educação em Saúde radical e Educação em Saúde tradicional compartilham uma noção subentendida de construção de poder através da educação ou, em outras palavras, de submissão pela ignorância. Ambas são baseadas no entendimento de que os seres humanos são seres livres, a menos que algo os oprima; possibilitar a conquista de mais poder através da educação é um caminho para remover a "cadeia" de opressão — ignorância, falta de entendimento político, comportamentos submissos, etc. Eu argumentaria que ambos os processos, submissão e libertação, estão envolvidos nas relações de poder das práticas de Educação em Saúde. No entanto, ambos não são o resultado final dessas relações de poder/saber. O que a Educação em Saúde constrói é identidade. Educação em Saúde é uma experiência educacional que dá aos profissionais e pacientes/clientes elementos para que desenvolvam representações sobre o que se espera de pessoas "saudáveis" e "doentes". Estes papéis sociais são reforçados por um sistema complexo de premiações e punições. A Educação em Saúde é

uma experiência de ser governado por outros e uma solicitação de auto-disciplina. Uma outra característica desta disciplina é o fato de ela representar um exercício construtivo de poder que aperfeiçoa o olhar da medicina sobre a sociedade [*medical gaze*]; através da Promoção da Saúde ela circula em todos os lugares, em esferas que são novas para a bio-medicina.

Nas próximas seções, alguns dos elementos levantados aqui serão desenvolvidos em maior profundidade e ilustrados com dados de um estudo sobre Educação em Saúde no sistema brasileiro de saúde pública.

Bio-política: participação e administração do corpo social[6]

No Brasil, no início dos anos 80, houve uma mudança no discurso da política de Educação em Saúde formulada pelo Ministério da Saúde. Apesar de o governo na época ainda ser o da ditadura militar (fase da chamada abertura política), começava-se a se ouvir um discurso sobre participação e promoção de poder [*empowerment*] através da Educação em Saúde.

Uma revisão dos documentos emitidos pelo Ministério da Saúde, de 1980 a 1992, revela uma transformação do discurso oficial sobre a Educação em Saúde. As "Diretrizes da Educação para a Saúde", de 1980 (Brasil— Ministério da Saúde 1980: 370), definem Educação em Saúde como "uma atividade planejada que objetiva criar condições para produzir as mudanças de comportamento desejadas em relação à saúde".

De acordo com estas Diretrizes, "o caminho" para desenvolver a Educação em Saúde consistiria em produzir mudanças comportamentais de longa duração. A Educação em Saúde é vista como sendo responsável por mudanças, mas de uma forma muito seletiva. A Educação em Saúde significa "transferir conhecimento e redefinir valores [...] numa direção pré-definida", mas o documento também sugere que as percepções da população sejam levadas em conta (Brasil— Ministério da Saúde 1980: 37-38).

A proposta de promover mudanças comportamentais "numa direção pré-definida" levanta questões sobre a conexão entre a Educação em Saúde e a bio-política. A "direção esperada" para as mudanças não é explicitada no documento, mas o significado implícito refere-se, claramente, a estilos mais saudáveis de vida para a população. O que é saudável é aquilo que a política de saúde diz ser saudável. Em outras palavras, a Educação em Saúde, da forma como é definida pelas Diretrizes, objetiva reforçar padrões de saúde concebidos pelo governo para a população. Assim, a política de Educação em Saúde pode ser entendida como uma estratégia de governabilidade através da bio-política.

Quando a Educação em Saúde objetiva produzir mudanças comportamentais ela se torna normativa. Então, o "comportamento saudável" é apresentado como a norma, e todos os outros comportamentos tornam-se comportamentos

desviantes. O princípio que está por trás da norma de comportamento é que alguém, além do indivíduo, conhece melhor o que é apropriado ou "bom para todos". O mesmo princípio, experienciado em muitas áreas da vida social, é o que produz corpos governáveis.

O documento ainda afirma que Educação em Saúde nunca deveria ser coerciva (Brasil— Ministério as Saúde 1980: 39). Assim, Educação em Saúde bem sucedida é aquela que faz as pessoas mudarem seus comportamentos sem sentirem tal mudança como uma imposição. Nos termos de Foucault, a estratégia sugerida pelas Diretrizes diz respeito a desenvolver Educação em Saúde como um poder construtivo.

Em 1981, quando um documento novo foi publicado (Ação Educativa nos Serviços Básicos de Saúde — Brasil — Ministério da Saúde, 1981), a política de Educação em Saúde iniciou a mudança de um enfoque tradicional para a promoção da participação comunitária nas atividades da saúde. Esta política não tinha seu foco na promoção de mudanças comportamentais. Ao invés disso, o documento concentrava-se no papel dos postos e profissionais da saúde como promotores de educação crítica, com vistas a facilitar a participação da população. A linguagem e as referências utilizadas no texto revelam uma influência marcante das idéias de Paulo Freire e de sua teoria de educação libertadora.

A "ação participativa" proposta neste documento está relacionada a um método de trabalho para os profissionais da saúde. Salienta-se a participação comunitária, apresentada como uma parceria entre profissionais e usuários, mas os líderes do processo são os profissionais. Tal participação comunitária prevê que cada participante deva fornecer informações sobre si mesmo, contribua para a discussão de problemas identificados pelos profissionais, colabore com a implementação de ações planejadas para grupos ou indivíduos na comunidade e discuta os resultados dos planos implementados (Brasil — Ministério da Saúde 1981: 10-12).

Considerando-se que este documento foi escrito no período em que o governo militar do General Figueiredo estava no poder, ele parece ser um tanto progressista. O fato de a transição para a democracia ter sido iniciada pelo mesmo presidente pode explicar essa tolerância com as mesmas idéias que, em 1964, provocaram o exílio de Paulo Freire (Cowen & Gastaldo 1995: 4-5).

Existe uma ruptura importante no discurso da Divisão Nacional de Educação para a Saúde, considerando-se as publicações das Diretrizes de 1980 e da Ação Educativa nos Serviços Básicos de Saúde de 1981 — tal ruptura se dá na forma como a comunidade é percebida. No primeiro documento (1980), a comunidade é vista como um grupo de indivíduos que se beneficiaria de mudanças nos seus hábitos de saúde, adquirindo estilos de vida mais saudáveis pelo contato com profissionais de saúde. As opiniões da comunidade são relevantes somente na medida em que elas excluem enfoques coercivos de Educação em Saúde. No segundo documento (1981), no entanto, a comunidade é apresentada

como sendo capaz de promover mudanças relacionadas com a saúde, sem o auxílio de profissionais. O método participativo é baseado na comunidade interagindo com profissionais e contribuindo para encontrar soluções para os problemas. Apesar de a noção de participação não ser problematizada, ela representa uma clara mudança em relação ao documento anterior.

Mas há também alguma continuidade entre os documentos. Ambos contêm expressões (como por exemplo a palavra "destituído") e referências a certos tipos de problemas sociais (ex.: coleta de lixo, distribuição da água, tratamento de esgoto, etc.) que lembram ao leitor para que público se destinam tais políticas, isto é, os pobres, a ampla maioria da população brasileira, que sofre a falta de condições materiais básicas para viver uma vida decente. A política de Educação em Saúde também poderia ser analisada como uma estratégia de administração e controle de alguns segmentos da população, como o dos pobres[7]. No entanto, referências a problemas tão básicos podem também ser entendidas como um comprometimento para com aqueles que têm sido oprimidos no transcorrer da história brasileira. A questão da participação é uma faca de dois gumes: ela pode tanto significar uma maior apropriação de poder como uma forma de controle.

A passagem de um discurso de "mudanças comportamentais" para "participação" representa uma nova perspectiva para o exercício do bio-poder. A normalidade passa a ser construída de uma forma participativa, ao invés de empregar normas prescritivas de conduta. O processo normalizador ocorre através da criação de normas que, num enfoque participativo, não se concentram nas opiniões dos profissionais, mas são criadas principalmente pelos usuários que pautam suas ações neste referencial compartilhado.

Em 1982, um terceiro documento sobre saúde foi publicado (Ação Participativa: Metodologia, Brasil — Ministério do Trabalho, 1982a: 21-25). Este documento descreve a prática tradicional de Educação em Saúde como uma combinação de métodos e objetivos autoritários e paternalistas que falharam. A ação educativa proposta é baseada na noção de um diálogo entre iguais — comunidade e profissionais. Comunidade e profissionais necessitam reconstruir o respeito pelo conhecimento popular e ambos necessitam desenvolver sua consciência crítica (Brasil — Ministério da Saúde 1982a: 10-11).

Documentos subseqüentes publicados em 1982, 1983 e 1984[8] continuam a contemplar a questão da Educação em Saúde como uma estratégia de participação na saúde. Eles refletem um avanço em termos do discurso sobre participação e construção de poder [*empowerment*] pelos usuários, enquanto que ao mesmo tempo tais documentos colaboram para criar novas perspectivas sobre a administração da vida da população. O enfoque participativo respeita as idéias do grupo e dos indivíduos envolvidos nas atividades de educação para a saúde. Métodos e conteúdos não são impostos, e espera-se que a participação permeie todo o processo. A visão construtivista dá a cada indivíduo os princípios prescritivos de Educação em Saúde, adaptados à sua situação. A estratégia do usuário

e do profissional trabalhando juntos para decidir sobre Educação em Saúde transforma o usuário em co-responsável pelo processo. Assim, através da participação, pode-se evitar uma série de reações (resistência) que ocorreriam se a bordagem fosse de caráter mais impositivo, prescritivo.

Em termos da bio-política, isto significa que o discurso da Educação em Saúde ultrapassa as estratégias repressivas — tais como palestras, exigências em termos de higiene e hábitos saudáveis compulsórios — para chegar à consolidação de táticas construtivas, tais como atividades de grupo e construção de conhecimento comum entre profissionais e pacientes. É interessante notar que as mudanças de discurso não se refletem necessariamente em novas práticas implementadas nos centros de saúde.

Em 1992, um novo documento foi publicado (Educação para a Participação em Saúde, Brasil — Ministério da Saúde 1992) . O prefácio destaca um "novo enfoque" de Educação em Saúde, centrado na participação social, com um modelo pedagógico que enfatiza a troca e a integração de "saberes" como caminhos para uma melhor qualidade de vida. Analisando os documentos da Divisão Nacional de Educação em Saúde do início dos anos 80, não há uma diferença marcante entre o "novo" enfoque descrito e as propostas anteriores do Diretor da Divisão Nacional, no que se refere à busca de alternativas baseadas nos conceitos de democratização do conhecimento sobre saúde, participação comunitária e expansão dos serviços de saúde (Brasil — Ministério da Saúde 1992: 1).

Essa breve análise da política de Educação em Saúde demonstra uma continuidade temática no discurso das políticas de Educação em Saúde, que têm circulado nos anos 80 e 90: a questão da participação. O significado do termo "participação" varia de política para política mas, a partir de 1982, a Educação em Saúde é vista como um "método" para transformar relações de poder. Percebe-se aí uma relação da Educação em Saúde com as Ciências Sociais, uma tendência observada no Brasil e que acompanha o movimento da Promoção da Saúde no cenário internacional. A ênfase na participação deve ser vista não somente como um reflexo do restabelecimento da democracia no Brasil nos anos 80, mas também como parte de uma rede internacional, na qual agências como a OMS e a UNICEF disseminam tendências na área da saúde, as quais precisam ser reconhecidas por países ligados à *network*.

Uma análise de conteúdo dessas políticas de Educação em Saúde revela que elas não se concentram na Educação em Saúde em si mesma— seus métodos, recursos ou tópicos. Ao contrário, elas propõem uma metodologia de participação que é, primeiramente, relativa às Ciências Sociais. Hewit (1991: 243) argumenta que as Ciências Humanas foram trazidas para a administração para diferenciar corpos e para comparar e classificar tipos de habitação, comportamentos e salários. As Ciências Sociais introduziram todos esses aspectos da vida na políticas de saúde. Previamente, eles não eram considerados como parte da saúde. Como conseqüência, os corpos individuais passam a situar-se no cen-

tro das atenções dos profissionais, os quais se tornam capazes, graças à contribuição das Ciências Sociais, de julgar, comparar e padronizar.

Analisando-se o discurso das políticas de Educação em Saúde sobre participação, percebe-se que as políticas sociais podem ser vistas como uma ferramenta para a "circulação" de poder ou como "capilares no corpo social" (Hewit 1990: 230-231), na medida em que as políticas podem promover relações de poder construtivas na administração do corpo social. No entanto, a metáfora da capilaridade pode criar uma imagem falsa da maneira pela qual as políticas sociais se relacionam à bio-política. A idéia de circulação de poder implica em que seja possível implementar as políticas sociais, como se houvesse uma articulação coerente entre os vários níveis de governo e os responsáveis pela implementação das políticas.

Alguns exemplos do processo de [formulação e implementação de] políticas ilustram a complexidade do conjunto das relações de poder que ocorrem no exercício da bio-política. O que emerge de uma análise da implementação da política federal de Educação em Saúde é a falta de resultados concretos de tais políticas (Gastaldo 1996: 116-119;137-139). Talvez nós devêssemos empregar a terminologia de Easton (citada em Ham 1992: 94-95), que descreve as políticas, neste caso a política brasileira de Educação em Saúde, como a política da inércia. Tradicionalmente, o sistema público de saúde brasileiro discriminava parte da população (aquela que não faz parte da força de trabalho formal); as políticas falhavam em estabelecer objetivos ou uma agenda para a sua implementação em nível nacional; nenhuma supervisão era feita em nível estadual ou municipal, em termos de implementação. Neste contexto, como o discurso de participação torna-se uma prática social junto da população? O caminho escolhido pela Divisão Nacional de Educação em Saúde não foi nada mais do que "dizer" aos postos de saúde para adotarem práticas participativas.

De acordo com informações fornecidas pelos postos de saúde do Rio Grande do Sul em 1993, a participação comunitária é concebida de várias formas. Entre aqueles que mencionaram algum tipo de participação, há referências a comunidades auxiliando em campanhas de vacinação ou redigindo reclamações e pedidos para serem colocados na "caixa de sugestões". É rara a presença de um representante comunitário (informalmente escolhido ou formalmente eleito) nos postos de saúde.

Examinando a formulação de políticas nos vários níveis de governo, a falta de articulação entre políticas de Educação em Saúde *per se* e políticas de saúde em geral leva ao questionamento de como o poder circula através da política social (Gastaldo 1996: 140-168). A observação da implementação de estratégias nos postos de saúde coloca a mesma questão. Na seleção de prioridades, a profissão e a especialidade do chefe do posto de saúde podem influenciar; o número de profissionais trabalhando e suas visões sobre comunidade podem também impedir a implementação de políticas (Gastaldo 1996: 188-195).

O que o exemplo acima ilustra é que a política social não é uma única corrente de poder, vertical, do nível federal até o local. O processo de promoção do saber e de criação de normas ocorre dentro de uma rede de micropoderes, onde muitas formas de controle e resistência são articuladas. Mesmo quando a política de Educação em Saúde é articulada em todos os níveis de governo e transmite o discurso do governo central para os postos de saúde, o discurso enfrenta resistência a este nível e é reconstruído. A micropolítica entre os responsáveis pela implementação de programas pode ser uma fonte importante de resistência. No contexto brasileiro, percepções pessoais e tradições em Educação em Saúde são tão importantes para os postos de saúde como o são as políticas encaminhadas a eles pelo governo (Gastaldo 1996: 116).

A política de Educação em Saúde pode, assim, parecer uma estratégia insuficiente para a circulação de poder. No entanto, as políticas federais de Educação em Saúde têm sido escritas e distribuídas como uma forma de circulação de idéias. O discurso de participação é o discurso predominante hoje. Talvez este discurso tenha sido aceito em primeiro lugar porque está relacionado ao discurso internacional da Promoção da Saúde, porque alguns formuladores de políticas estavam comprometidos com princípios transformadores, e porque era conveniente para o governo fazer a transição para a democracia. No entanto, tal discurso torna-se mais tarde muito influente na reforma do sistema público de saúde e veio a constituir uma prática em algumas instituições de saúde (Gastaldo 1996: 94-102; 246-255).

A análise do processo de [elaboração e execução de] política desafia a noção simplista de que o governo pode administrar o corpo social através da política social ou de que a política social é uma única e coerente estratégia de poder. O conceito de bio-política pode assim ser entendido, de acordo com o referencial geral de Foucault sobre as relações de poder (1990: 94): o "poder é exercido de inúmeros pontos, no jogo de relações desiguais e móveis [...] na raiz das relações de poder não há oposição binária e totalizante entre os que dão as regras e os que são regrados [...]".

De fato, os enfoques tradicional e radical são formas extremas de exercício de poder presentes em todos os níveis do processo de [elaboração e execução de] de políticas; essas visões ocorrem paralelamente a discursos e práticas de diferente intensidade. O que acontece no contato entre a população e o sistema público de saúde, em termos de atividade de Educação em Saúde, é, de longe, mais complexo do que é afirmado na política oficial.

Política anatômica: aprendendo a ser um cidadão saudável

O conceito de política anatômica é útil para examinar a experiência do usuário em seu contato com o sistema de saúde. De acordo com Foucault, a política anatômica envolve a docilização de corpos individuais.

> *[É]... centrada no corpo como uma máquina: seu disciplinamento, a otimização de suas capacidades, a exortação de suas forças, o crescimento paralelo de sua utilidade e sua docilidade, sua integração em sistemas de controle eficientes e econômicos, tudo isso era assegurado pelos procedimentos de poder que caracterizaram as* ***disciplinas:*** *uma* ***política anatômica do corpo humano.*** *(Foucault 1990: 139)*

A política anatômica tornou-se parte da vida diária, um poder invisível, sem exterioridade, mas emaranhado nas relações de saber, vigilância, e outras relações que disciplinam corpos. Ewald (1992: 169-175) argumenta que a disciplina deixou de assumir uma forma negativa — como, por exemplo, isolar os pobres e loucos da sociedade — para tornar-se um mecanismo que elege como alvo os corpos, com o objetivo de treiná-los. Ewald destaca que:

> *As disciplinas não são mais prerrogativa de certas instituições [...] As disciplinas tornam-se onipresentes e libertas, não se dirigindo mais somente a alguém que deve ser punido[...] elas são colocadas a serviço do bem, do bem coletivo, de toda a produção socialmente útil. As disciplinas são dirigidas a todos, sem distinção. (Edwald 1992: 169-70)*

Foucault (1991: 170) afirma que a "disciplina "produz" indivíduos"; indivíduos são objetos e instrumentos desta técnica específica de poder. O processo de disciplinar corpos é também alcançado através de uma regulação meticulosa dos "menores fragmentos de vida" (Foucault 1991: 140). Para os usuários do sistema público de saúde, há regras e normas para o menor procedimento a ser requisitado. Essa experiência de disciplina é reforçada por pequenas punições ou premiações, baseadas na "atuação" individual dos usuários.

Ter acesso aos serviços do sistema público brasileiro de saúde supõe a observação de um conjunto de regras. As regras envolvem vigilância, controle do espaço e códigos de conduta, tanto por parte de pacientes como por parte dos profissionais responsáveis pela assistência. O posto de saúde abre às 7 horas da manhã e há dez fichas para o pediatra, que serão distribuídas para os primeiros da fila. Não é possível obter uma ficha simplesmente dando um telefonema ou escrevendo uma carta. Alguém deve estar fisicamente presente para ganhar a ficha.

Os pacientes ficam muito preocupados em observar apropriadamente os procedimentos da fila. Antes de um posto de saúde ser aberto, os pacientes se organizam na fila de acordo com o número de fichas para cada especialidade, e, entre eles, informam aos excedentes de que há pouca chance de obter-se uma consulta.

Fazer fila é parte da vida dos usuários do sistema público de saúde. Durante o trabalho de campo, no qual este trabalho se baseia, observou-se um paciente no momento de sua chegada ao posto. Ele disse: "Bom dia", e depois pergun-

tou: "Quem é o último da fila?" O paciente colocou-se no final da fila, em silêncio. Viera ao posto para trocar um curativo.

Não há forma de usar o sistema público de saúde sem ficar por horas em filas. Sendo esta uma experiência compulsória, os "resultados" de tal prática podem ser alarmantes. Antes de o posto abrir, as pessoas ficam esperando de pé, do lado de fora do prédio. Apesar de que nas noites de inverno a temperatura pode oscilar entre 0 e 5°C, mulheres ficam horas na fila com suas crianças. Porque são mães solteiras ou porque seus parceiros começam a trabalhar muito cedo, elas não têm outra alternativa a não ser levar toda a família para o posto de saúde e fazer fila. Cada adulto só pode ter uma consulta por especialista; assim, uma mãe com duas crianças doentes necessita levar um outro adulto junto com ela. Nos postos de saúde observados, os funcionários tentavam arranjar consulta para uma segunda criança, mas para uma terceira era impossível. Isso significaria outra noite na fila.

As observações relativas ao acesso às consultas mostram que o sistema público de saúde estabelece um relacionamento bem particular com os usuários. O usuário não existe para o sistema a não ser que a pessoa esteja fisicamente presente. O corpo tem que estar presente para que a existência da pessoa seja reconhecida e o *status* de paciente seja outorgado.

Este pré-requisito propicia que o sistema público de saúde seja um gerador de experiências de disciplinamento de corpos. Foucault menciona o treinamento de cada parte do corpo para que se alcance a disciplina. No sistema público de saúde, desde a infância, o corpo individual fica parado por horas numa fila, tendo que suportar tempo frio, chuva e a privação de sono. O corpo é mantido sob vigilância e isso contribui para o controle de outros corpos.

Depois de obter uma ficha e de consultar, alguns pacientes serão encaminhados às atividades de Educação em Saúde. Duas experiências de reuniões em grupo observadas durante o trabalho de campo são descritas abaixo, no sentido de ilustrar o potencial da Educação em Saúde — tanto para a submissão dos corpos individuais, quanto para promover a conquista de mais poder [*empowerment*].

Um dos grupos observados (para mulheres grávidas) foi apresentado às pacientes como um espaço no qual elas poderiam falar, resolver dúvidas e discutir assuntos de seu interesse. Não havia nenhum conteúdo específico a ser ensinado. A escolha dos tópicos era das pacientes. Se comparado a outras atividades de Educação em Saúde, este enfoque é mais centrado no paciente.

A dinâmica do grupo foi estruturada pelas pacientes, estes faziam perguntas e os profissionais as respondiam. Os profissionais faziam um esforço para escutar as opiniões das pacientes e suas experiências prévias de gravidez. No entanto, qualquer aspecto técnico levantado (por exemplo, se uma mulher grávida deveria ou não tomar aspirina, se havia ou não algum problema em ir ao dentista) era apresentado diretamente para o médico no grupo. O critério de normali-

dade estava nas mãos do especialista, portanto. A questão do que é ou não é normal foi levantada cinco vezes durante a sessão de uma hora de duração. Abaixo, um diálogo típico:

> *Paciente: Às vezes eu durmo e uma substância branca, é tipo um leite, uma coisa muito pegajosa, se espalha na minha roupa. Eu não sei se isto é normal.*
> *Médico: É normal. Mas também é normal se isto não ocorrer.*

A principal característica desses encontros para mulheres grávidas estava relacionada aos profissionais, especialmente os médicos, que tentavam ter controle da resposta "correta" ou final, reforçando a importância da relação profissional-paciente. Aqui estão alguns outros diálogos ocorridos no mesmo encontro:

> *Médico: Teoricamente, todos os médicos sabem quais drogas vocês devem usar ou não. Assim, se o médico recomendar um remédio, vocês podem tomá-lo com confiança...*
> *Se o bebê mama e a mãe vai ao pediatra periodicamente, e o bebê está aumentando de peso, isso significa que a quantidade e a qualidade de leite que o bebê está recebendo é suficiente... se o bebê não está aumentando de peso adequadamente, o pediatra vai ver.*
> *Se a pessoa necessita um raio-X, existe uma jaqueta de chumbo que protege a barriga da irradiação, e o médico irá calcular, sempre, o risco e o benefício.*

Através de suas respostas, os médicos reafirmavam às pacientes a confiança que estas deveriam ter em qualquer médico(a). A cidadã grávida saudável é aquela que participa e busca informação, mas também é aquela com um corpo dócil. As informações sobre a saúde são disseminadas entre as pacientes e as pacientes têm o poder de escolher os assuntos que querem discutir, mas o conhecimento científico autoriza os profissionais a controlarem as delimitações da normalidade e dessa forma construir corpos "normais".

Os pacientes do grupo de hipertensos vêm ao grupo para ter sua pressão verificada e receber medicação. O contato com o médico é usado também para consultas rápidas e eventuais. O que é particular neste grupo é a medicalização da vida quotidiana e a extensão do conceito de saúde através da noção de risco. Em um encontro coordenado por uma enfermeira, os pacientes estavam discutindo sua condição. Os assuntos discutidos incluíam alimentos, atividades físicas, trabalho, programas de televisão, parentes e compras.

No encontro seguinte, o mesmo grupo foi coordenado pelo médico, que levantou a questão das condições físicas do posto de saúde. Durante a discussão, os pacientes revelaram alguns dos códigos de conduta que eram parte do grupo.

Médico: Aqui no grupo nós somos todos iguais, todo mundo tem o direito de falar. Naturalmente, existem diferenças pessoais; a Dona S., por exemplo, raramente fala. Nós vemos que ela é uma pessoa quieta.
Paciente 1: Ela não tem o direito de falar porque ela chega tarde (risadas).
Paciente 2: Mas hoje ela chegou cedo.
Médico: É, hoje ela chegou cedo. É importante ter direitos, mas também se considerar igual aos outros...
Paciente 3: Nós devemos falar quando nós sabemos, mas quando nós não sabemos, nós devemos ficar quietos.

O encontro teve um caráter político; os pacientes decidiram escrever uma carta e marcar um encontro com o prefeito da cidade para solicitar melhores condições materiais e outras melhorias para o posto de saúde. Como de costume, as negociações sobre quem deveria assumir a responsabilidade de iniciar o processo foram desencadeadas pelo médico.

Paciente 1: Doutor, por que você não escreve a carta?
Médico: Por que eu? É o grupo que deve fazer isso.
(Comentários)
Médico: Como podemos fazer? Para quem nós devemos enviar a carta?
Paciente 2: Para o prefeito, é claro.
Médico: Todo mundo concorda?
(Todos os pacientes concordam)
Paciente 1: Só um pouquinho, quem vai escrever a carta?
Paciente 3: Eu me candidato prá caminhar e entregar a carta (risadas).
Paciente 4: Nós queremos o posto de saúde funcionando dia e noite.

A experiência de escrever uma carta, organizar o grupo e encontrar o prefeito para apresentar uma reivindicação é vista aqui como uma prática de educação Educação em Saúde radical. Os pacientes estavam preocupados, por serem pessoas "humildes" e, portanto, não poderem ser recebidos pelo prefeito, e também por não saberem escrever uma carta em bom português. Esse encontro contribuiu para que os pacientes aumentassem seu poder [*empowerment*], no sentido de encorajar a organização comunitária. Ao mesmo tempo, essa experiência envolve a medicalização da vida — a Promoção da Saúde através do acesso ao cuidado médico.

Uma característica deste grupo era que as reclamações sobre as dificuldades inerentes a ser usuário do sistema público de saúde não foram ignoradas, mas discutidas no grupo. A Educação em Saúde, neste caso, tinha a intenção de compartilhar soluções e resistir a formas de controle do corpo individual e social, identificadas pelos pacientes. O ponto importante, no entanto, é que este enfoque não elimina a experiência disciplinadora de o sujeito ser um usuário do sistema público de saúde, nem os mecanismos intrínsecos de poder que impregnam as atividades de Educação em Saúde: supervisão da comunidade, auto-

disciplina como um resultado positivo da prática da Educação em Saúde e a produção de cidadãos saudáveis que expandem o domínio da saúde para a vida em geral.

As atividades de Educação em Saúde podem ajudar a comunidade a desenvolver uma postura crítica que situe a saúde como uma experiência política e sócio-econômica. A organização de grupos no interior da comunidade, um melhor entendimento sobre o corpo e sobre os processos vitais e criação de espaços para a ação política são alguns dos resultados de um enfoque radical para a Educação em Saúde.

A construção do "cidadão saudável" ocorre neste espaço politizado, no caso do contexto da área da saúde. O olhar clínico [*clinical gaze*] sobre a comunidade é realizado não somente pelos profissionais da saúde, mas por qualquer um que este ja envolvido em atividades de Educação em Saúde; os participantes dessas atividades ligam a comunidade com os postos de saúde e levam para a comunidade a noção de um "regime de saúde total". Saúde, então, torna-se sinônimo de vida.

É a Educação em Saúde "saudável"?

É "senso comum" afirmar-se que Educação em Saúde é uma prática "saudável", "boa para todos". Num país como o Brasil, onde os recursos educacionais são limitados, estar em contato com profissionais da saúde e aprender sobre o seu próprio corpo ou sobre a saúde de uma pessoa da família é, claramente, uma boa oportunidade. Vista sob esta perspectiva, a Educação em Saúde é, realmente, uma prática "saudável", uma "coisa boa".

Uma análise mais detalhada desse assunto revela, no entanto, que existe uma grande variedade de práticas de Educação em Saúde, de "boas" a "ruins", de "saudáveis" a "não-saudáveis", de práticas de promoção de poder [*empowerment*] a práticas de submissão, de libertação à docilização. A Educação em Saúde promove o poder dos pacientes [*empowerment*] porque a informação que lhes é dada ajuda-os a tomar decisões sobre a sua saúde, levando em conta elementos científicos, sociais e pessoais. Isso oportuniza que eles exercitem autonomia e auto-governo. A dimensão política da Educação em Saúde faz dela um lugar para envolvimento na micropolítica da comunidade, bem como um local de transmissão em cadeia para solicitações dirigidas a diferentes níveis de governo.

Mas a Educação em Saúde também pode significar submissão. Muitas práticas de Educação em Saúde envolvem a imposição de "verdades" sobre a saúde, através das quais o paciente perde controle sobre seu corpo. Ao invés da escolha, o paciente tem a experiência de ter seu corpo ou família governados por critérios alheios aos seus. A educação para a saúde também pode significar

controle pois ela estende o olhar clínico [*clinical gaze*] sobre a população. A Educação em Saúde cobre a maioria das questões relativas à vida e é colocada em prática por uma rede de profissionais, que envolvem áreas da assistência social à psicologia.

Essas duas formas de ver a Educação em Saúde baseiam-se na idéia de que autonomia total e libertação não são possíveis para nenhum ser humano. De acordo com a teoria de Foucault, nenhum processo educacional pode ser somente libertador, pois ao mesmo tempo ele disciplina corpos. Assim, a Educação em Saúde é entendida aqui como sendo tanto promotora de poder [*empowerment*] como de submissão.

A Educação em Saúde é, comumente, tida como sendo uma prática positiva. Práticas e políticas sugerem que a Educação em Saúde não tem sido desafiada em seus elementos constituintes (ex.: práticas de confissão, auto-disciplina, etc), mas tem sido reformada e transformada em seus enfoques estratégicos gerais — de práticas tradicionais para práticas participativas. Como bio-política, a Educação em Saúde está passando de enfoques de administração da população para enfoques construtivos. Como política anatômica, a Educação em Saúde é exercitada através do poder disciplinador da Promoção da Saúde. Saudável ou doente, o "cidadão saudável" se mantém em contato com o sistema público de saúde porque as atividades da Educação em Saúde são para todos, prevenindo doença e promovendo saúde. Assim, a Educação em Saúde, na sua capacidade de expandir os limites das práticas de saúde para junto da comunidade saudável, é um exercício de poder sobre a vida.

Retomando a nossa questão inicial, É a Educação em Saúde "saudável"? a resposta é: ela pode ser. No entanto, a Educação em Saúde certamente contribui para a administração do corpo individual e do corpo social.

Notas

1. Este artigo é uma tradução de: Gastaldo, D. Is health education good for you? Rethinking health education through the concept of bio-power **in** Alan Petersen and Robin Bunton (editors). ***Foucault, Health and Medicine.*** London: Routledge, 1997. A autora acrescentou notas para clarificar alguns pontos que se tornaram dúbios pela tradução.
2. Neste artigo, "Educação em Saúde" foi a expressão escolhida para traduzir "health education". Em português, utilizam-se as expressões "educação para a saúde", "educação e saúde" e "educação em saúde" para designar as práticas educativas realizadas no âmbito da promoção da saúde, enquanto em inglês existe apenas uma expressão.
3. No original em inglês, a expressão utilizada é "*health education is good for you*", que significa tanto "saudável" quanto "bom para você".

4. As expressões "corpo social" e "corpo coletivo" não são figurativas. Barret-Kriegel (1992:194) comentam que o termo "corpo" representa uma materialidade complexa e múltipla e que falar sobre um corpo social enfatiza sua dimensão física.

5. Ainda não existe em Português um termo ou expressão que traduza com exatidão *Medicine Surveillance*. Optamos por "Medicina de Vigilância", por aproximar-se mais do sentido dado por Armstrong. Além disso, como o enfoque da autora deste texto é foucaultiano, acreditamos que essa seja a expressão mais adequada.

6. As informações apresentadas nas duas próximas seções foram coletadas no Brasil em 1993, durante o trabalho de campo. A metodologia utilizada é descrita em Gastaldo (1996: 50-70)

7. O relacionamento entre o sistema nacional de saúde e o governo dos pobres é desenvolvido mais amplamente em Gastaldo (1996: 95-117).

8. Documentos publicados nesse período: *Ação Participativa: avaliando experiências* (1982b); *Ação Participativa: educação de recursos humanos* (1982c); *Ação Participativa: produção de materiais educativos* (1983): *Ação Participativa: perspectivas na prática de educação para a saúde* (1984).

Referências Bibliográficas

ARMSTRONG, D. (1986) The problem of the whole-person in holistic medicine. *Holistic Medicine*, 1: 1-27.

_____. (1993) Public health spaces and the fabrication of identity. *Sociology*, 27, 3: 393-410.

_____. (1995) The rise of surveillance medicine. *Sociology of Health & Illness*, 17,3: 393-404.

BARRET-KRIEGEL, B. (1992) Michel Foucault and the police state, in T.J. ARMSTRONG (ed. and trans.) *Michel Foucault philosopher: international conference*. London: Routledge.

BEATTIE, A. (1991) Knowledge and control in health promotion: a test case for social policy and social theory, in GABE, J., CALNAN, M., and BURY, M. (eds) *The sociology of the health service*. London: Routledge.

BRASIL. Ministério da Saúde [1980] *Educação em Saúde nas unidades federadas* [Health education in the federation unities]. Brasília: Ministério da Saúde.

_____. (1981) *Ação educativa nos serviços básicos de saúde* [Educative action in the health services]. Brasília: Ministério da Saúde.

_____. (1982a) *Ação participativa: metodologia* [Participatory action: methodology]. Brasília: Ministério da Saúde.

_____. (1982b) *Ação participativa: avaliação de experiências* [Participatory action: evaluating experiences]. Brasília: Ministério da Saúde.

_____. (1982c) *Ação participativa: capacitação de pessoal* [Participatory action: human resources education]. Brasília: Ministério da Saúde.

_____. (1983) *Ação participativa: produção de materiais instrucionais* [Participatory action: production of educational materials]. Brasília: Ministério da Saúde.

_____. (1984) *Ação participativa: perspectivas de atuação dos educadores de saúde pública* [Participatory action: perspectives on health education practice]. Brasília: Ministério da Saúde.

_____. (1989) *Educação em Saúde — diretrizes* [Health education — guidelines]. Brasília: Ministério da Saúde.

_____. (1992) *Educação para a participação em saúde* [Education for participation in health]. Brasília: Ministério da Saúde.

BUNTING, M. (1994) Eat, drink, and be very provocative. *The Guardian, Interview*, November 12, p. 29.

BUNTON, R. (1992) Health promotion as social policy , in BUNTON, R. and MACDONALD, G. *Health promotion — disciplines and diversity*. London: Routledge.

CANGUILHEM, G. (1989) *The normal and pathological*. New York: Zone Books.

CAPLAN, R. and Holland, R. (1990) Rethinking health education theory. *Health Education Journal*, 49, 1: 10-12.

CATFORD, J. & Nutbeam, D. (1984). Towards the definition of health education and health promotion. *Health Education Journal*, 43, 2&3: 38.

CODD, J. (1988) The construction and deconstruction of educational policy documents. *Journal of Education Policy*, 3, 3: 235-247.

COWEN, M. F. & Gastaldo, D. (1995) *Paulo Freire at the Institute*. London: Institute of Education.

CRAWFORD, R. (1980) Healthism and the medicalization of everyday life. *International Journal of Health Services*, 10, 3: 365-388.

DEAN, M. (1992) A genealogy of the government of poverty. *Economy and Society*, 21, 3: 215-251.

DONNELLY, M. (1992) "On Foucault's uses of the notion "biopower"", in T.J. ARMSTRONG (ed. and trns.) *Michel Foucault philosopher: international conference*. London: Routledge.

DREYFUS, H. & Rabinow, P. (1982) *Michel Foucault — beyond structuralism and hermeneutics*. Brighton: Harvester Press.

EWALD, F. (1992) A power without exterior, in T.J. ARMSTRONG (ed. and trans.) *Michel Foucault philosopher: international conference*. London: Routledge.

FOUCAULT, M. (1970) *The order of things — an archaeology of the human science*. New York: Random House.

_____. (1973) *The birth of the clinic*. Bristol: Tavistock Publications.

_____. (1976) Governmentality. *Ideology and Consciousness*. London, 6: 5-21.

_____. (1990) *The history of sexuality — an introduction*. London: Penguin. (Volume I)

_____. (1991) *Discipline and punish — the birth of the prison*. London: Penguin.

FRENCH, J. (1985) To educate or to promote health? *Health Education Journal*, 44, 3: 115-116.

GASTALDO, D. (1996) *Is health education good for you? The social construction of health education in the Brazilian national health system.* PhD Thesis, University of London.

GORDON, Colin. Governmental rationality: an introduction, in Burchell, G., Gordon, C., and Miller, P. (eds) (1991) *The Foucault effect: studies in governmental rationality.* Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.

GRIFFITHS, J. and ADAMS, L. The new health promotion, in DRAPER, P. (ed.) (1991) *Health through public policy.* London: Grenn Print.

HAKOSALO, H. (1991) *Bio-power and pathology.* Oulu: University of Oulu.

HAM, C. (1992) *Health policy in Britain.* 3rd ed. London: Macmillan.

HEWITT, M. Bio-politics and social policy: Foucault's account of welfare, in Featherstone, M. et al. (eds) (1991) *The body — social process and cultural theory.* London: Sage.

JARAMILLO-BETANCUR, E. (1995) Challenges facing health education in Colombia into the next millennium. *International Health Promotion Conference*, London, 10-12 April.

KICKBUSCH, I. (1990) *A strategy for health promotion.* Copenhagen: World Health Organization.

LAURA, R. and HEANEY, S. (1990) *Philosophical foundations of health education.* New York: Routledge.

LUPTON, D. (1995) *The imperative of health — public health and the regulated body.* London: Sage.

MACQUEEN, I. (1975) *The challenge of health education today.* Public Health, London, 89: 93-96.

MILIO, N. (1990) Healthy cities: the new public health and supportive research. *Health Promotion International*, 5, 4: 291-297.

The need for a new paradigm for health — Editorial. *Medical Education*, 26: 173-174, 1992.

PEDERSON, A., EDWARDS, R., MARSHALL, V., ALLINSON, K., and KELNER, M. (1989) *Coordinating healthy public policy — an analytic literature review and bibliography.* Toronto: Minister of National Health and Welfare.

PETERSEN, A. (1996) Risk and the regulated self: the discourse of health promotion as politics of uncertainty. *Australian & New Zealand Journal of Sociology*, 32, 1: 44-57.

PIZZORNO, A. (1992) Foucault and the liberal view of the individual, in ARMSTRONG.T.S. *Michel Foucault philosopher: international conference.* London: Routledge.

RODMELL, S. & WATT, A. (eds) (1986) *The politics of health education.* London: Routledge.

ROSE, G. (1992) *The strategy of preventive medicine.* London: Oxford University Press.

SEEDHOUSE, D. (1986) *Health — the foundations for achievement.* Chichester: John Wiley & Sons.

SEYMOUR, H. (1984) Health education versus health promotion — a practitioner's view. *Health Education Journal*, 43, 2&3: 37-38.

TAYLOR, V. (1990) Health education — a theoretical mapping. *Health Education Journal*, 49, 1: 13-14.

TONES, K. (1990) Why theorise? Ideology in health education. *Health Education Journal*, 49, 1: 2-6.

WEARE, K. The contribution of education to health promotion, in BUNTON, R. and MACDONALD, G. (eds) (1992) *Health promotion — disciplines and diversity.* London: Routledge.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (1985) Health promotion — a WHO discussion document on the concept and principles. *The Journal of the Institute of Health Education*, 23, 1: 5-9.

Tradução de Maria Clara Bueno Fischer
Revisão da tradução: Rosa Maria Bueno Fischer

Denise Gastaldo é PhD em Sociologia pela Universidade de Londres, Inglaterra, e trabalha atualmente como pesquisadora convidada na Faculdade de Enfermagem da Universidade de Montreal, Canadá.

Endereço para correspondência no Canadá:
Faculté des sciences infirmieres
Université de Montréal
C.P. 6128, succursale Centre-ville
Montréal (Québec) H3C 3J7
Fax: 00.1.514.343.23.06
E-mail: gastaldd@ere.umontreal.ca

Endereço no Brasil:
Rua Adão Baino, 466
Porto Alegre, RS.
Cep. 91350-240
Fax: 051.341.18.40

EDUCAÇÃO & REALIDADE
22(1):169-182
jan./jun. 1997

DISPOSITIVOS DE LA ESCUELA MODERNA:

el cuaderno de clase en la historia de la educación argentina

Silvina Gvirtz

RESUMEN - ***Dispositivos de la Escuela Moderna: el cuaderno de clase en la historia de la educación argentina.*** Este artículo está dividido en dos partes. En la primera se presenta una nueva fuente documental para la investigación en historia de la educación y en pedagogía: los cuadernos escolares. Para ello se propone no hacer un análisis de contenido de los mismos sino, por el contrario, abordarlos desde el análisis del discurso y, específicamente a partir de herramientas tomadas de los distintos trabajos de M. Foucault. Se revisan los alcances y límites del cuaderno como fuente. En la segunda parte del artículo se hace un estudio de caso: se analizan 781 cuadernos de clase de la escuela primaria argentina. Se observan los efectos, en la constitución del saber escolar, que genera el cuaderno en tanto dispositivo.
Palabras clave: *discurso escolar, historia de la educación, metodología de investigación.*

RESUMO - ***Dispositivos da Escola Moderna: o caderno de aula na história da educação argentina***. Este artigo está dividido em duas partes. Na primeira, apresenta-se uma nova fonte documental para a pesquisa em história da educação e em pedagogia: os cadernos escolares. Para isso, propõe-se não fazer uma análise de conteúdo dos mesmos mas, pelo contrário, abordá-los desde a análise do discurso e especificamente a partir das ferramentas tiradas dos diferentes trabalhos de M. Foucault. Revisam-se os alcances e os limites do caderno como fonte. Na segunda parte do artigo, faz-se um estudo de caso: analisam-se 781 cadernos de aula da escola primária argentina. Observam-se os efeitos na constituição do saber escolar, que gera o caderno enquanto dispositivo.
palavras-chave: *discurso escolar, história da educação e metodologia da pesquisa.*

Introducción

El artículo que aquí se presenta tiene dos objetivos. El primero es analizar nuevas fuentes documentales, sus alcances y límites, para el abordaje de la historia de las prácticas escolares. El segundo es presentar un trabajo empírico sobre lo efectivamente enseñado (y no lo proclamado) en la escuela primaria argentina entre 1930 y 1980, a partir de esas mismas fuentes documentales.

Si bien se cuenta en la actualidad con gran cantidad de estudios que pretenden dar cuenta de la distancia, entre lo que se intenta enseñar y lo efectivamente enseñado en la escuela, y por ello el surgimiento de categorías teóricas tales como las de "curriculum escrito" y "curriculum no escrito" (Dreeben, 1989) o las de "curriculum prescripto" y "curriculum enseñado" (Gimeno Sacristan, 1992) , no cabe duda que resulta más complejo el acercamiento a fuentes vinculadas al segundo tipo curricular, de cada par mencionado, que al primero.

En lo que respecta a los estudios provenientes del campo de la sociología de la educación, a partir de la perspectiva inaugurada por la llamada Nueva Sociología de la Educación británica[1] , se inicia toda una línea de investigación sociológica tendiente a romper la "caja negra" de la escuela. Entre otros, el objeto de estas investigaciones es analizar los procesos de producción, selección, organización, transmisión y apropiación del conocimiento dentro de la escuela. Por ello, estos estudios han sido de gran utilidad para una aproximación al curriculum enseñado y, más en general a diversos tipos de prácticas escolares. En este último sentido se rescatan también los aportes de la llamada etnografía escolar y la linea interpretativista norteamericana.

No obstante, cuando se trata de realizar un abordaje de la escuela en tiempos pasados, desde la historia de la educación, se dificulta el acceso a lo enseñado. Las observaciones se hacen imposibles y las entrevistas presentan serias dificultades. Por otra parte, habida cuenta de los resultados de investigaciones recientes (Gvirtz, 1991; Narodowski, 1996), se trata de escapar a tener que inferir lo enseñado, la práctica, de fuentes vinculadas a lo que se podría denominar el nivel de la proclama pedagógica o el de la macropolítica educativa[2] .

El cuaderno como fuente primaria

Esta investigación se propone caracterizar una importante fuente de acceso a este aspecto, lo enseñado, poco indagada hasta el presente pero que parece ofrecer información nada desdeñable a los pedagogos interesados en esta problemática. La referencia es al cuaderno escolar. En este caso particular nos ocuparemos de cuaderno de clase de la escuela primaria argentina, en tanto se constituye durante más de sesenta años, en una de las formas privilegiadas de registro de la enseñanza.

En Argentina los ámbitos de escrituración escolares son varios (boletines de calificaciones, pizarrones, registros de asistencias, láminas, etc), sin embargo, el cuaderno que los alumnos usan diariamente, tanto para registrar mensajes como para desarrollar actividades, rene dos condiciones que lo hacen de interés. La primera, su capacidad de conservar lo registrado, carácter que lo distingue de otros espacios de escrituración. Esta característica es la que permitió la investigación que aquí se habrá de exponer en la medida que el cuaderno permite ser guardado, coleccionado, revisado y revisitado a lo largo del tiempo.

La segunda condición es la de ser el cuaderno un espacio de interacción entre maestros y alumnos, una arena donde cotidianamente se enfrentan los actores del proceso de enseñanza- aprendizaje y donde, por tanto, es posible vislumbrar los efectos de la tarea escolar. El cuaderno constituye un campo significativo para observar los procesos históricos y pedagógicos de la denominada "vida cotidiana de la escuela", no tanto en lo atinente a relaciones de poder interpersonal (aunque esto también sea posible de hallarse) sino, y sobre todo, en lo que concierne a la producción de saberes.

Dado que en Argentina no existen instituciones bibliotecarias o archivos que atesoren en su acervo cuadernos, se hizo necesario construir la base documental a partir de donaciones de particulares. Se reunieron para la investigación 781 cuadernos de clase, el primero de 1935 y el último de 1990. La heterogeneidad de los cuadernos hallados (en lo que respecta a los distintos años de elaboración de los mismos, las diferentes edades y grados del alumnado, las diferentes regiones abarcadas) irán a respaldar algunas argumentaciones en lo que se refiere a la homogeneidad que se observa en los cuadernos. El estudio que aquí se presenta, por lo tanto, intenta rastrear tendencias, reconstruir procesos escolares a partir de fuentes dispersas a lo largo de la historia.

Las miradas de la investigación sobre cuadernos de clase en Argentina podrían ser clasificarse en dos categorías. La primera incluiría aquellas investigaciones que consideran al cuaderno como un medio, como un soporte físico, a través del cual se hace posible observar la problemática atinente a los contenidos escolares (Cabrera, 1984; Zúgaro, 1992). Los cuadernos serían fuentes primarias neutras para el acercamiento a los contenidos enseñados. El problema radica aquí en que un análisis de contenido de los cuadernos aporta pocos datos nuevos respecto de los que ya aportaron los análisis de los libros de texto. A lo sumo, la estructura del cuaderno produce, en una primera mirada, una simplificación de los contenidos que presentan los libros de texto (frases cortas, sintácticamente simples, etc).

La segunda incluiría aquellas otras investigaciones que consideran al cuaderno mismo como objeto de estudio, en tanto recurso auxiliar del proceso de enseñanza-aprendizaje (Perelman del solarz y otros, 1989).

La hipótesis que habrá aquí de esbozarse combina los dos tipos de estudios reseñados. Por un lado el cuaderno es considerado como un soporte físico y en tanto tal, como un ámbito privilegiado de los procesos escolares de escrituración;

un lugar donde se reconoce la producción escolar y es por ello que pueden, a través de él, estudiarse los contenidos. Es una fuente a través de la cual pueden mirarse los resultados, los efectos de determinados procesos escolares.

Sin embargo, paralelamente, el cuaderno no puede ser sólo analizado desde esta perspectiva, en tanto que simple reflejo de las actividades escolares, es decir como memoria neutral de las mismas. Aunque sólo se lo considere de manera anatómica, no puede decirse que escribir en hojas sueltas o pizarritas produzca los mismos resultados en la tarea que trabajar con un cuaderno. Para poder realizar un acercamiento no ingenuo a los efectos del cuaderno se hace necesario abordar su estudio considerándolo como productor de efectos, como operador o como se definirá a continuación, como un dispositivo escolar.

El cuaderno como dispositivo escolar

A partir de algunos estudios de Foucault (ver entre otros Foucault, 1985), se considera que, en tanto dispositivo escolar el cuaderno es un conjunto de prácticas discursivas escolares que se articulan de un determinado modo, modo que es más o menos estable, más o menos ritual y del cual es posible captar sus regularidades enunciativas produciendo efectos, en este caso, produciendo saberes escolares.

Hablar de "conjunto de prácticas discursivas" implica, en primer lugar, que en este trabajo el cuaderno será entendido ya no como la "representación" o "idea" que diversos agentes escolares tienen de la escuela o de los contenidos, ya no más una proclama de lo que debe saberse o de modelos científicos privilegiados o desdeñados por la escuela. El cuaderno, desde esta lógica, no interesa como síntoma o manifestación de cuestiones ocultas o secretas. Interesa por el contrario, en tanto conjunto de signos que se articulan y entrelazan de modo particular, en tanto prácticas discursivas.

Desde un punto de vista podría decirse que se trata de describir al mismo, lo más minuciosamente posible, evitando saltos que excedan su positividad. En este sentido se descarta la utilización de conceptos antagónicos, nominados provisoriamente en anteriores párrafos como los de "proclama" y "práctica". La recurrencia, por el contrario, a conceptos como los de prácticas discursivas se efectúa con el objetivo de evitar las dicotomías entre ideas y realidad o fenómeno y esencia.

En segundo lugar,cabe aclarar que este conjunto de signos se articula de manera particular conformando enunciados cuyas regularidades dan cuenta de lo que aquí se denomina como prácticas discursivas escolares.

La referencia a prácticas discursivas **escolares** está explícitamente mencionada para diferenciarla de otro tipo de prácticas discursivas que se ha dado llamar aquí, prácticas discursivas pedagógicas. Las primeras se distinguen

de estas últimas en tanto se considera que son producciones **de** la escuela y las segundas serían producciones **sobre** la escuela, o sea conformarían metadiscursividades en tanto que serían prácticas discursivas (las pedagógicas) que se refieren a otras prácticas discursivas. El estudio de los cuadernos de clase refiere sin duda a prácticas discursivas escolares.

En tercer lugar, a partir de su materialidad física y más allá de ella, se considera que el cuaderno de clase en la escuela primaria argentina funcionó y aún funciona como productor de los saberes escolares. Productor, en lo atinente a los mecanismos que el cuaderno pone en funcionamiento. Esos mecanismos producen el efecto de construcción a través de ciertos procedimientos, tales como la exclusión, o la limitación de ciertos saberes. Los saberes escriturados a través de tal dispositivo tienen un sesgo particular, cuya configuración sólamente es cognoscible a partir del reconocimiento minucioso del ámbito de escrituración en el que está inmerso. Es nuestra hipótesis que el cuaderno de clase, que parece funcionar como contexto termina por contribuir a la formación del texto.

A continuación se presentan tres apartados que permiten observar cómo se ha abordado empíricamente el problema, o sea cómo es y cómo se caracteriza este dispositivo. Para ello se realizan tres tipos de análisis complementarios:

a) una caracterización de la estructura del cuaderno, que permite ver como ese formato es constitutivo de los saberes escolares;

b) una breve historia del surgimiento del cuaderno para mostrar que desde sus orígenes es considerado cómo un instrumento de control y vigilancia y no como un mero recurso auxiliar y;

c) un estudio de caso en donde se observa el proceso de escolarización de saberes provenientes de otros ámbitos, a través del cuaderno.

La estructura del cuaderno de clase en Argentina entre 1930 y 1980

El cuaderno de clase en Argentina es único. Para todas las disciplinas hay un mismo cuaderno y se estructura, desde 1930 hasta 1990, en función de tres ejes centrales. Entre ellos se establece un orden jerárquico. Estos ejes se subordinan unos a otros. **Los mismos son, en función de su jerarquía: tiempo, actividad, disciplina**. Puede decirse que la estructura de los cuadernos se presenta más o menos del siguiente modo:

fecha

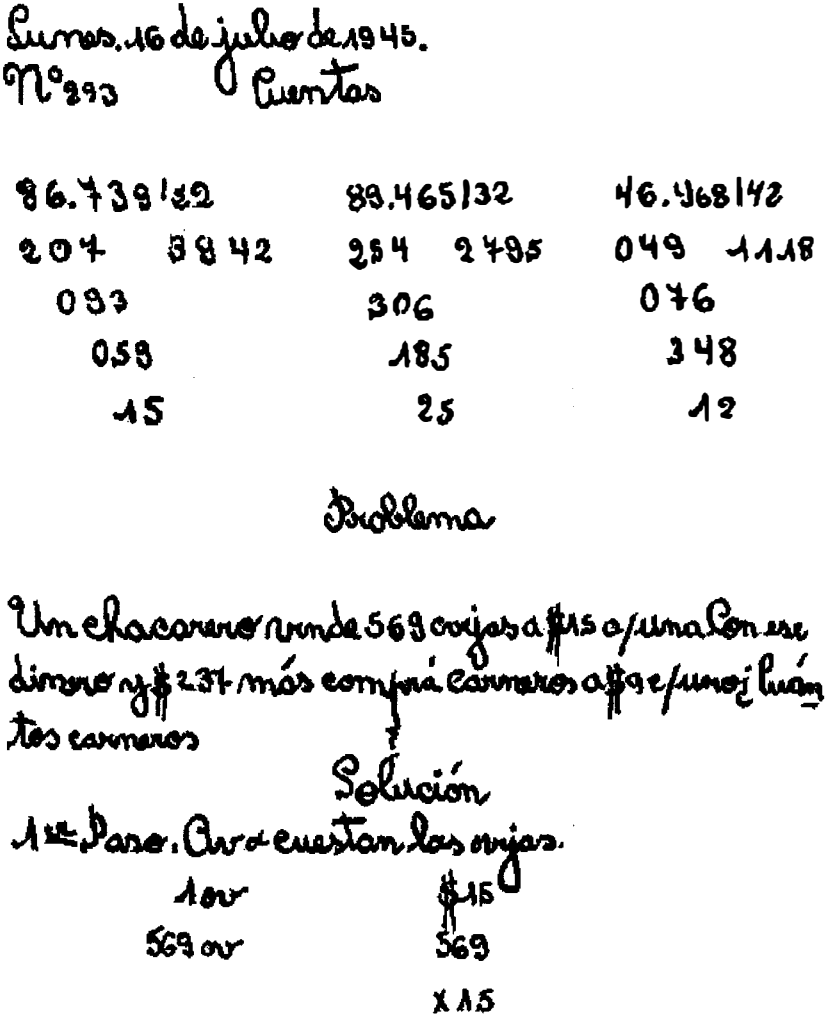
ejercicio Nro.

Disciplina y/o tema

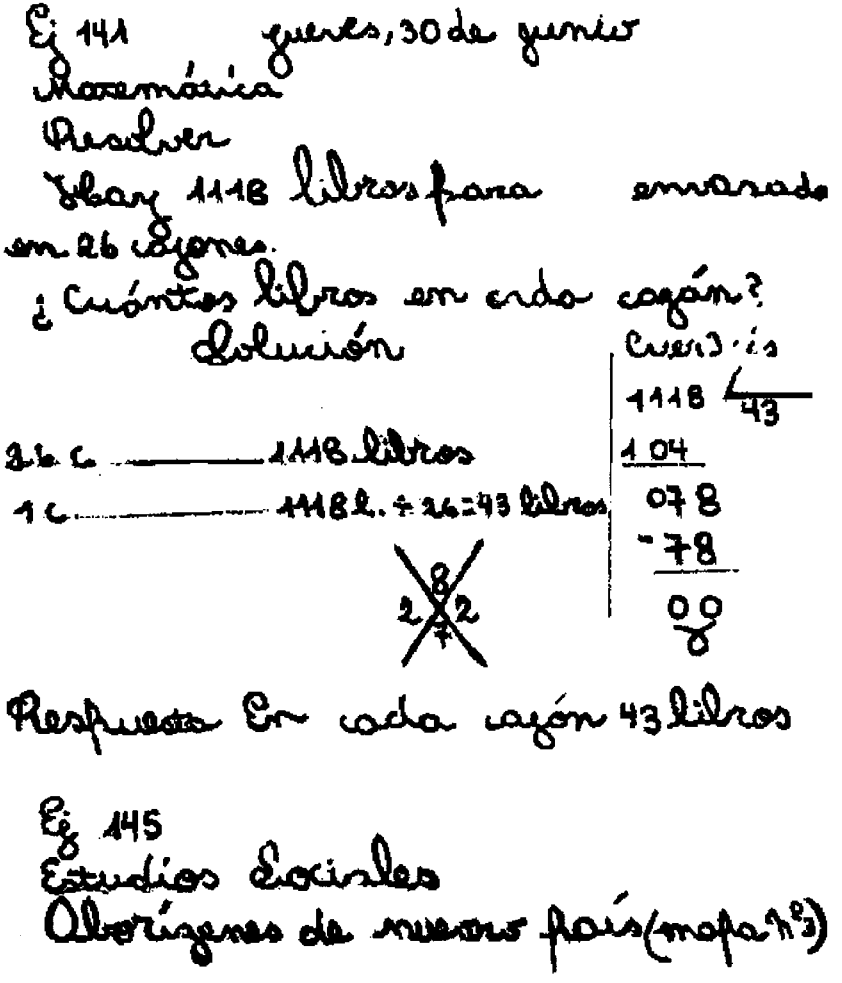
A continuación se muestran dos ejemplos de actividades. El primero pertenece a un cuaderno de la década del cuarenta, el segundo es un ejemplo de

actividad extraida de un cuaderno de la década del ochenta. Entre ambos pasaron cuarenta años y permiten ilustrar la continuidad estructural de los mismos, en la medida que cada ejercicio de esos cuadernos presenta los tres ejes mencionados:

Parte de un ejercicio de matemática de (segundo grado de antes, tercero de ahora) de un cuaderno de 1945.



Ejercicio de matemática de un cuaderno de cuarto grado de 1983.



Cuestionario

El primer eje que articula el cuaderno es el tiempo, dividido en meses y días. La fecha precede siempre a todo tipo de actividad. Este eje, sin embargo no es un simple esquema formal. Por el contrario, este eje "materializa" ciertos conceptos. La fecha es una impronta que sella toda la tarea de manera muy peculiar. En cuanto hay trabajo, hay registro de la data de realización del mismo. El calendario escolar es equivalente al calendario laboral. Una nueva fecha siempre coincide con el inicio de una nueva tarea. Cada día incluye un número

determinado de actividades realizadas. **El tiempo es un tiempo productivo, un tiempo de trabajo**.

El segundo eje que estructura al cuaderno de clase es la actividad. La ejercitación es un aspecto central del cuaderno. Lejos de privilegiarse la división disciplinar, el contenido, como observa el curriculum o el horario escolar, el cuaderno otorga preeminencia a la división por actividades o ejercicios.

Los cuadernos, a continuación de la fecha, presentan el clásico "ejercicio Nro.", "trabajo Nro." o "actividad Nro.". Las actividades, al estar numeradas, se pueden contar, se hacen calcularizables. Es posible reconocer, en el cuaderno, el total de ejercicios realizados por un alumno en un día o en un año. De esta manera **al cruzar la variable tiempo con la variable actividad se puede fácilmente medir la productividad o el rendimiento de un alumno, de un maestro o de la escuela.**

El tercer eje, la división por disciplinas o temas está realizada al interior de cada ejercicio, por medio de indicaciones, la mayoría de la veces, como título y subtítulo.

Todo tema o todo saber que se escriture será incluido o encasillado en esta estructura general. Encuadrar estos saberes parece responder, por lo visto, a objetivos oportunamente estipulados de productividad y eficiencia. La idea de medir, de controlar, de vigilar el rendimiento se encuentra arraigada en el cuaderno y en la escuela argentina. Cabe destacar que la producción de saberes que observan los cuadernos es diferente de la que propone el curriculum escolar. Mientras en este último el contenido disciplinar es el eje central, en el cuaderno lo es la actividad. El cuaderno desdibuja las diferencias cualitativas entre una y otra disciplina curricular al reducirlas a ser un ejercicio numerado y además, al considerar que se pueden realizar los mismos tipos de actividades con asignaturas diferentes: copiar, dictado, completar, etc, son ejemplos de ejercicios que se presentan para todas las disciplinas escolares. Se ha reconocido a lo largo del trabajo una veintena de actividades que se repiten casi sin variaciones a lo largo del período estudiado.

Estos saberes que produce la escuela respecto de cómo es el universo simbólico (para hacer, cuantificable) tienen su origen en un movimiento pedagógico que se desarrolla en Argentina a partir de 1920, el Movimiento de la Escuela Nueva.

Historia del cuaderno de clase en Argentina

La propuesta de crear un cuaderno único para todas las actividades curriculares de la escuela surge, en Argentina, en 1920 como una propuesta del Movimiento de la Escuela Nueva. Sus mentores fueron José Rezzano y Clotilde Guillén de Rezzano.

Hasta ese momento, los procesos de escrituración escolares no estaban regulados ni uniformados. Cuaderno diario, de deberes, de lecciones pero también de caligrafía eran sólo algunos de los tipos de cuaderno que se utilizaban en la escuela. Sostiene un artículo de la Revista "La obra":

> *Se usaban cuadernos de aritmética, de geometría, de caligrafía, de escritura (copia, dictado, composición), de experimentos de física y química, de apuntes; cuadernos borradores y de clase, en algunas partes hasta con el rótulo de "para el inspector" y "para el trabajo diario", aunque no estuviese escrito el rótulo; hojas sueltas para composiciones y cuentas; hojas especiales para mapas y dibujos; etc., etc.* (La obra, T. VII, Nro 5, 1927, pag. 194)

El cuaderno único, cuyo uso se proponía para todas las escuelas sería, en correspondencia con el espíritu de las propuestas escolanovistas, un cuaderno del hacer. Un cuaderno productivo. Son claras al respecto las palabras de Rezzano (1922) cuando presenta su trabajo "La organización del trabajo escolar de acuerdo con nuevos principios"

> *Este último (cuaderno de deberes o cuaderno único) no ha de tener por único agente al maestro, sino que ha de orientarse en el sentido de llevar al niño a* hacer, *para poder alcanzar el ideal a que todo el mundo aspira hoy: el que la escuela primaria sea verdaderamente práctica y aún de carácter pre-profesional y pre-industrial, entendido este último término, no en su acepción puramente técnica, sino en el trabajo organizado y fecundo, en el de iniciar y aplicar ideas con ingenio práctico y ejecutivo para obtener la mayor productividad* (Rezzano, op. cit., pag. 433-434)

El eje central del cuaderno sería la actividad. Pero como todo quedaba registrado, sería al decir del propio autor un excelente instrumento de control de la tarea pedagógica. La reforma que proponía la Escuela Nueva (entre cuyos elementos estaba el cuaderno de clase) intentaba también crear una escuela más eficiente en consonancia con el nuevo modelo taylorista que presentaba el trabajo industrial, y en el que el control no era una cuestión menor. De esta manera se plantea en el mismo artículo:

> *...habrá de convenirse en que la noción y la utilización actuales del trabajo escolar deben modificarse sustancialmente, así en cuanto a su concepto como a su organización, respondiendo a las variaciones fundamentales que, en ambos órdenes, ha sufrido el trabajo en general y, en particular, el trabajo industrial.* (pag. 427)

Y continúa:

> *...(el sistema de trabajo industrial) y su comparación con los precedimientos aún en uso en el trabajo escolar, demuestran claramente cómo este último se encuentra todavía en un período en que impera el desperdicio de material y de*

energías por parte de docentes y de alumnos y en el cual no se halla establecido un nexo lógico entre sus elementos: los que dirigen, los que vigilan, los maestros y profesores, los alumnos, los horarios, etc." (pag.429)

El cuaderno serviría para controlar más facilmente la tarea. Con sólo un cuaderno el director podría controlar el trabajo de todo un grado y con siete cuadernos el inspector podría controlar el trabajo de toda una escuela. Puede observarse cómo estos pedagogos tenían una visión estratégica del lugar del cuaderno en la escuela, desde una mirada que no lo consideraba precisamente como un elemento neutro o como un mero recurso auxiliar equivalente a tantos otros.

La escolarización de los saberes en el cuaderno de clase

Por último, y como para observar el funcionamiento de este dispositivo en la producción de saberes nos proponemos describir muy sintéticamente un caso de lo que aquí se denomina "escolarización de los saberes". La idea es mostrar como la escuela reprocesa saberes que provienen de otros ámbitos, en este caso, de la política.

A lo largo de los dos primeros gobiernos peronistas (1946-1955) se produce en el sistema educativo argentino, lo que algunos historiadores (Halperín Donghi, 1972; Tedesco, 1980; Escudé, 1990; Plotkin, 1994) han denominado "politización" de los contenidos escolares. Por este fenómeno se entiende a la introducción y enseñanza obligatoria, sobre todo a partir de 1949, en los distintos niveles del sistema, de contenidos de corte político-partidario.

Las reformas llevadas a cabo en los planes y programas de estudio (desde 1946 en las escuelas normales, en 1950 en las primarias) así como en los libros de texto de la época dan clara cuenta de este intento.

Al respecto es ilustrativo el cambio en los planes y programas de escuela primaria y media (Gvirtz, 1991), en los libros de lectura para la enseñanza de la lecto-escritura y en los libros de texto obligatorios en las escuelas. Muchos textos tradicionales sufrieron importantes cambios mientras que nuevos libros "peronistas" ocuparon el lugar de los antiguos[3]. Entre estos últimos caben citarse a modo de ejemplo "Justicialismo" (1953), "Tiempos Nuevos"(1953), "Privilegiados" (1953), "Evita" (1953), "Patria Justa" (1955) "Pueblo Feliz" (1954) y muchos otros. Para que los libros de texto fueran aprobados por el Ministerio de Educación (*conditio sine qua non* para su utilización en las escuelas) debían estar acordes a los nuevos tiempos políticos del país.

En lo que se refiere a los textos, la figura de Eva Peron, esposa del Presidente Perón, a quien el Congreso Nacional designara como Guía Espiritual de la Nación, comienza a ocupar un lugar muy destacado. Por ejemplo, en los libros

de primer grado, la tradicional frase "Yo amo a mi mamá" es reemplazada, en muchos casos, por "Yo amo a Evita". Como observa Wainerman (1987) Evita es presentada en los textos como madre y figura celestial, mezcla de hada y virgen. En las ilustraciones su cabeza aparece a veces coronada por una estrella, como las hadas, o por una aureola de santidad (pag. 73). Al morir Eva Perón, en 1952, el gobierno introduce su autobiografía "La razón de mi vida" como libro de texto de lectura obligatoria en todas las escuelas argentinas.

Sin embargo, al leerse los cuadernos de clase de la época se encuentra un fenómeno que podríamos denominar "despolitización de los contenidos" o "escolarización de la política". La hipótesis es que esto se debió a que el cuaderno constituye un dispositivo por medio del cual los sujetos, en este caso los docentes, que se oponían a la politización, operan sobre el mensaje y lo transforman, a partir de utilizar los mecanismos de poder que operan en este dispositivo.

Por ejemplo, "La Razón de mi Vida" se incluye en la asignatura Lengua y se utiliza el texto para hacer copias caligráficas o dictados de modo tal que el contenido no era ya el objeto de la actividad y actuaba como una excusa para otros fines didácticos. La característica de los ejercicios de los cuadernos vinculados a esta temática fue que el contenido se presentaba como prescindible, v.g. la autobiografía de Eva Perón era absolutamente plausible de reemplarse por "Platero y yo" o por cualquier otro texto.

A continuación presentamos un ejemplo interesante sobre la cuestión. En el año 1954, un cuaderno de clase registra la siguiente actividad planteada por el docente:

> *Lenguaje*
> *Redactar oraciones con las siguientes palabras:*
> *Trabajadores, Lealtad popular, Plaza de Mayo...*

Los tres conceptos que los alumnos deben emplear están directamente vinculados a la fraseología propia de la liturgia del peronismo: los *trabajadores* como eje político de la sociedad argentina; la *lealtad popular* hacia el líder, Peron, y la *Plaza de Mayo*, un espacio público ubicado en Buenos Aires en el que se encuentra la Casa de Gobierno desde cuyo balcón Peron se comunicaba con el Pueblo en multitudinarias manifestaciones de adhesión. (Cita de peronismo) A pesar de lo anterior, el cuaderno registra la siguiente actividad desarrollada por el alumno:

> *Mi hermano es muy trabajador.*
> *En la vida hay que cultivar la lealtad.*
> *La plaza de Mayo es muy linda.*

Esta tarea fue calificada por el docente con siete (en la escala del uno al diez) , que es una muy buena calificación en la tradición escolar argentina. La

preocupación y el objetivo general de la tarea no era, sin duda, el darle un sentido político específico a las palabras enumeradas en primera instancia. Por el contrario se trataba de redactar oraciones en función de la consigna, y sin importar la carga ideológica de las mismas. En el caso de la segunda oración, aquella en la que se pedía la utilización de "lealtad popular", en la cual el sentido político era más difícil de ser obviado, para neutralizar el significado se elimina uno de los términos componentes ("popular"), pero el presunto error no es corregido por el docente por lo que la "lealtad" se despolitiza y se convierte un un sentimiento humano cualquiera. La "despolitización" se presenta aquí de manera obvia: pocas palabras, como las del ejemplo, están tan cargadas de significado en los escritos doctrinarios a la vez que "neutralizadas" en el cuaderno.

A modo de conclusión

Desde esta perspectiva, cabría observar cómo los tiempos de la política educativa no tienen una relación lineal con los tiempos de la institución escolar. La continuidad y homogeneidad del dispositivo estudiado, más allá de los cambios macropolíticos serían un indicador de esta tendencia. En este sentido parece indispensable considerar la dinámica interna de la institución con sus especificidades, entre ellas el cuaderno (para el caso argentino) que den cuenta de los efectos del poder en las instituciones escolares (que no es otra cosa que construcción de saber),aunque como observa Baudrillard (1986, pag.11) dicho conocimiento sólo sea posible cuando estos efectos hayan desaparecido o estén por desaparecer.

Notas

1. Expuesta de manera inaugural en Young, M. (1971).
2. Tomando la definición de Narodowski (1996) se entiende por periodización macropolítica al "mecanismo por el cual las discontinuidades en el devenir histórico están representadas, en el discurso de la historia de la educación, por acontecimientos intrínsecos a los procesos políticos e institucionales operados en el más alto nivel gubernamental o estatal" (pag.150).
3. Al respecto pueden verse,entre otros, los trabajos de Wainerman (1987), Gvirtz.(1991), Plotkin (1994) y Amuchástegui (1995).

Referências Bibliográficas

AMUCHASTEGUI P.; "Los rituales patrióticos en la escuela pública" en: PUIGGROS A.; *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955).* Buenos Aires: Galerna, 1995.

BAUDRILLARD J.; *Olvidar a Foucault.* Madrid: Pre-textos, 1986.

CABRERA, J. ; *El cuaderno de clase. Cantidad o calidad.* Buenos Aires: MCBA, 1984.

DREEBEN R. ; "El curriculum no escrito y su relación con los valores" en: Perez Gomez, A. y Gimeno Sacristan J.; *La enseñanza, su teoría y su práctica.* Madrid: Akal, 1989.

ESCUDE, C.; *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología.* Buenos Aires: Tesis, 1990.

FOUCAULT M.; *La arqueología del saber.* México: Siglo XXI, 1985.

GIMENO SACRISTAN J. y PEREZ GOMEZ A.; *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid: Morata, 1992.

GVIRTZ, S.; *Nuevas y viejas tendencias en la docencia. Argentina 1945-1955.* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1991.

HALPERIN DONGUI, T.; *La democracia de masas.* Buenos Aires: Paidós, 1972.

" El cuaderno único" en: *La Obra. Revista Quincenal De Educación.* Buenos Aires, Tomo VII, Nro 5, pags. 192-195, Abril, 1927.

NARODOWSKI, M.; " Silencios y márgenes. La Escuela Nueva en la historiografía educacional argentina" en GVIRTZ, S. (comp.): *Escuela Nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas.* Buenos Aires: Miño y Dávila, 1996.

PERELMAN DE SOLARZ F. y otros; "Qué es el cuaderno de clase?" en *Revista Argentina de Educación*, Buenos Aires, Año 5, Nro. 10, pags. 65-84, 1988.

PLOTKIN, M. ; *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955).* Ariel, Buenos Aires 1994.

Reglamento de Clasificaciones, Exámenes y Promociones. Buenos Aires: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1947.

REZZANO J.; "La organización del trabajo escolar de acuerdo con los nuevos principios" en: *Revista de Humanidades.* La Plata: Universidad de La Plata, s/f, pags. 426-435,1922.

TEDESCO J. C.; "La educación argentina entre 1930 y 1955" en: *Primera Historia Integral.* Buenos Aires: CEAL, 1980.

WAINERMAN C. y otros ; *El sexismo en los libros de lectura de escuela primaria.* Buenos Aires: Ideas, 1987.

ZUGARO, R. E.; *El primer mes de clase en el segundo ciclo.* Buenos Aires: MCBA, 1984.

Libros de textos citados

ALBORNOZ de VIDELA, G. (1953); *Evita.* Laserre, Buenos Aires.

_____. (1953); *Justicialismo.* Estrada, Buenos Aires.

ARENA, L. (1954); *Tiempos Nuevos.* Estrada, Buenos Aires.

GARCIA, L.F. de (1955); *Patria Justa.* Kapelusz, Buenos Aires, 3ra. Edición.

GUTIERREZ BUENO, A. (1953) *Privilegiados.* Kapelusz, Buenos Aires.

RAGGI, A. (1954); *Pueblo Feliz.* Laserre, Buenos Aires. 3ra Edición

Silvina Gvirtz é doutora em educação. Professora do Centro de Formación e Investigación en Enseñanza de las Ciencias, Universidad de Buenos Aires

Endereço para correspondência:
Silvina Gvirtz
Ciudad Universitaria - Pabellón II - Aula 14 -
C.P. 1426 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Argentina
E-mail: sgvirtz@mayo.com.ar

EDUCAÇÃO & REALIDADE
22(1):183-207
jan./jun. 1997

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE MENINOS DE RUA

Alda Judith Alves-Mazzotti

RESUMO - ***Representações Sociais de Meninos de Rua***. Os programas de apoio e ressocialização dos "meninos de rua", em sua maioria, não têm produzido os resultados esperados: o número de crianças nas ruas continua a crescer e os direitos desses meninos continuam a ser violados. Para que esses programas, bem como as políticas públicas dirigidas à ressocialização dos meninos e meninas de rua, possam ser eficazes, o apoio de diferentes atores sociais torna-se imprescindível. Considerando-se que as representações sociais elaboradas por um grupo orientam e justificam sua conduta frente aos objetos a que se referem, a presente pesquisa buscou investigar como os "meninos de rua" são representados por grupos aos quais estão mais freqüentemente expostos: meninos e meninas que trabalham nas ruas, policiais e seguranças, "educadores sociais" e meninos e meninas de classe média que estudam em colégios próximos às ruas de concentração de "meninos de rua".
Palavras-chave: meninos de rua, imaginário social, representações sociais

ABSTRACT - ***Social representations of street children.*** Programs geared at supporting and resocializing street children in Brazil are not accomplishing the expected results: the number of children in the streets is ever growing and the children's rights continue to be violate. Protective legislation and re-socialization programs geared towards "street children" need strong societal support in order to be effective. Considering that social representations elaborated by a group guide and justify group's behavior and communications towards the objects represent, we investigated how "street children" are represented by groups to whom they are more likely exposed: other children and adolescents who work in the streets, policemen and security guards, "street educators" and middle class children who study in schools near the "habitat" of these children.
Key-words: street children, social imagery, social representations

Introdução[1]

Com o agravamento da crise econômica na década de 70, grandes contingentes de crianças e adolescentes oriundos de famílias pobres começaram a buscar nas ruas meios de sobrevivência. Por seu número e modos de agir, aqueles que são hoje genericamente chamados de "meninos de rua" representavam um fenômeno ainda desconhecido, um novo objeto social. Sua súbita visibilidade os tornou um tema freqüente, tanto na mídia como nas conversações cotidianas, levando as pessoas a procurarem fazer deles uma imagem e a assumirem uma posição frente à questão.

O fato de que essas crianças ficam expostas a uma série de riscos — que vão, desde a influência de todo tipo de delinqüentes com os quais divide o espaço da rua, até a morte por grupos de extermínio — mobilizou diversos atores sociais. Um número significativo de organizações governamentais e, principalmente, não-governamentais surgiu com o objetivo de oferecer alguma forma de ajuda e de garantir os direitos dessas crianças e adolescentes[2]. Esta mobilização culminou com a aprovação pelo Congresso, em 1989, do Estatuto da Criança e do Adolescente, internacionalmente considerado como um dos instrumentos legais mais progressistas já elaborados em prol da infância e da adolescência. Entretanto, mais de sete anos após a promulgação da lei, pouca coisa mudou: os direitos das crianças continuam a ser violados de diversas formas e os grupos de extermínio continuam a agir impunemente, graças à conivência, e até mesmo com a aprovação, de parte da sociedade. A implementação do Estatuto, para ser efetiva, precisa de apoio social. E a maneira pela qual os "meninos de rua" são vistos pelos diferentes atores sociais é crucial para a orientação de iniciativas que visem obter esse apoio.

Por outro lado, os programas de ressocialização dos "meninos de rua", em sua maioria, também não têm produzido os resultados esperados, pois o número de crianças nas ruas, ao invés de diminuir, continua a crescer. Face à magnitude dos esforços e aos modestos resultados até agora obtidos, torna-se urgente a produção de conhecimentos que possam orientar as práticas desses programas, bem como as políticas públicas dirigidas à ressocialização dos meninos e meninas de rua.

Considerando-se que as representações sociais elaboradas por um grupo orientam e justificam sua conduta frente aos objetos a que se referem, buscamos investigar como os "meninos de rua" são representados por grupos aos quais estão mais freqüentemente expostos: meninos e meninas que trabalham nas ruas, policiais e seguranças, "educadores sociais" e meninos e meninas de classe média que estudam em colégios próximos às ruas de concentração de "meninos de rua". Para efeito de comparação, investigamos, ainda, como os "meninos de rua" vêem a si próprios e como representam os seguintes elementos de seu universo: família, rua, escola, trabalho e futuro.

Quadro teórico

A noção de representação social aqui utilizada se refere à forma pela qual apreendemos acontecimentos e informações que povoam nossa vida cotidiana, correspondendo ao conhecimento espontâneo que se costuma chamar de senso comum. Trata-se de um conhecimento prático, socialmente elaborado e partilhado, que visa nos ajudar a dominar nosso ambiente, a compreender fatos e idéias, a agir com e sobre os outros e a nos situar a respeito deles (Jodelet, 1989).

Nesta perspectiva, representação social é definida, de um lado, por um conteúdo (informações, imagens, opiniões, atitudes) relacionado a um objeto; mas, por outro, ela é a representação de um sujeito (indivíduo, grupo, classe) em relação com outros sujeitos, sendo, portanto, influenciada pela posição sócio-econômica e cultural que ele ocupa na sociedade. Ao construir a representação de um objeto, o sujeito expressa sua relação com ele servindo-se de elementos descritivos, simbólicos e normativos que circulam em seu meio sócio-cultural. Esses elementos, por outro lado, se organizam como uma espécie de saber que orienta suas condutas e suas comunicações sociais (Jodelet, 1989, 1990).

O estudo das representações sociais se propõe a focalizá -las sob seu aspecto constituído, isto é, tratando-as como "produtos", mas busca também analisar os processos que lhes deram origem. Quanto ao primeiro aspecto, Moscovici aponta três dimensões das representações sociais que nos permitem apreender seu conteúdo e sentido: a atitude com relação ao objeto, as informações de que o sujeito dispõe sobre ele e o campo de representação ou imagem, isto é, o conteúdo concreto e estruturado de elementos referentes ao objeto. Os processos formadores das representações são a objetivação e a ancoragem (Moscovici, 1978).

A objetivação consiste na transformação de um conceito ou de uma idéia em algo concreto. Nesse processo, as informações que circulam sobre o objeto sofrem uma triagem em função de condicionantes culturais e, sobretudo, de critérios valorativos, proporcionando uma imagem coerente e facilmente exprimível do objeto da representação. O resultado dessa organização é chamado de núcleo ou esquema figurativo, uma construção estilizada do objeto que, absorvendo o excesso de significações, sintetiza, concretiza e coordena os elementos da representação, os quais, partilhados e "confirmados" através da conversação, se tornam "seres da natureza". A generalidade dessa "naturalização", sua importância em contextos sociais reais tem sido amplamente demonstrada. A estabilidade do núcleo figurativo, bem como sua materialidade, lhe conferem o estatuto de referente e de instrumento para orientar percepções e julgamentos sobre a realidade (Jodelet, 1989). Tal fato tem importantes implicações para a intervenção social: qualquer ação que pretenda modificar uma representação só terá êxito se for dirigida prioritariamente ao núcleo figurativo, uma vez que

este não apenas é a parte mais sólida e a estável da representação, como dele depende o significado desta. (Ibáñez,1988).

O segundo processo descrito por Moscovici é a ancoragem, que corresponde à integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento preexistente e às transformações que, em conseqüência, ocorrem num e noutro. Para Moscovici (1984), ancorar é classificar e rotular e utilizamos esses processos para podermos nos familiarizar com algo que nos é estranho e, conseqüentemente, ameaçador. Ao classificar, escolhemos um dos protótipos estocados em nossa memória e com ele comparamos o objeto a ser representado decidindo se ele se encaixa ou não na classe em questão com base na coincidência entre uns poucos ou mesmo um único aspecto do protótipo. Ao ser rotulado, ele pode ser descrito e comunicado, adquirindo certas características e tendências que os tornam distinto de outros objetos e os inscrevem em um sistema de convenções partilhado pelo grupo. Aos protótipos que orientam as classificações correspondem expectativas e coerções que definem os comportamentos que se adota em relação às pessoas que eles classificam e aqueles que lhes são exigidos. A interação com eles se desenrola de maneira a confirmar as características que lhes são atribuídas.

Enquanto na objetivação a intervenção dos condicionantes sociais se dá no agenciamento e na forma dos elementos que entram na composição da representação, na ancoragem a intervenção social se traduz na significação e na utilidade que lhe são conferidos (Jodelet, 1990). A objetivação e a ancoragem, portanto, se referem não apenas à formação mas também ao funcionamento das representações sociais, evidenciando como fatores sociais interferem na elaboração psicológica da representação e como esta elaboração psicológica interfere na conduta social de indivíduos e grupos.

Metodologia

Um total de 143 sujeitos participaram do estudo. O grupo dos meninos e meninas trabalhadores incluiu 26 sujeitos, com idades variando entre 10 e 18 anos, (idade média 15 anos), sendo 17 meninos e 9 meninas, todos oriundos de famílias muito pobres. A quase totalidade deles atua no mercado informal como vendedores, ajudantes, serventes, havendo também entregadores de mercadorias diversas, mensageiros e jornaleiros. Alguns trabalham sozinhos, outros com os pais ou outros parentes. Quase todos freqüentam a escola, embora com grande defasagem entre série e idade, e o nível de escolaridade varia entre nenhuma e 7ª série do 1º grau. Os meninos e meninas de classe média (16 meninos e 14 meninas) têm de 9 a 17 anos, com a média de idade entre 14 e 15 anos. O nível de escolaridade varia desde a 2ª série do 1º grau à 3ª série do 2º. Os educadores sociais (14 homens e 16 mulheres) pertencem a diversos tipos de programas de

apoio a "meninos de rua" (10, ao todo). Quanto ao nível de escolaridade, 8 têm apenas o segundo grau e os restantes têm curso superior, embora, na maioria dos casos, não relacionado à tarefa. Os policiais (N=12) e seguranças (N=14) são todos do sexo masculino, têm idades entre 23 e 46 anos (média 33) e trabalham próximo às áreas de concentração dos meninos e meninas de rua. Finalmente, o último grupo foi constituído por 18 meninos e 13 meninas de rua[3] com idades entre 9 e 18 anos (média de idade entre 14 e 15 anos). Nenhum deles estudava mais, embora todos já tivessem passado pela escola.

Os dados foram coletados através de entrevistas de tipo não-estruturado, deixando que os entrevistados se expressassem livremente sobre o tópico de interesse da pesquisa. Inicialmente, solicitávamos apenas que nos falassem sobre os "meninos de rua". De acordo com o fluxo da conversa, procurávamos explorar, na perspectiva dos entrevistados, alguns aspectos relevantes da vida desses meninos, como por exemplo, a família, a vida na rua, sua posição com relação à escola e ao trabalho e suas perspectivas de futuro. A preocupação, porém, foi sempre a de não fazer perguntas muito específicas que pudessem induzir as respostas. Sempre que houve permissão do entrevistado, as entrevistas foram gravadas. Cinco alunos do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro foram os entrevistadores[4].

As opiniões, crenças, informações, imagens e atitudes contidas nos discursos dos diferentes grupos foram submetidas à análise de conteúdo, procurando-se inicialmente descrever a representação como campo estruturado. Através da freqüência dos temas e da importância e sentido a eles atribuídos pelos respondentes, buscamos depreender os elementos constitutivos da representação, bem como as relações entre eles, tentando chegar ao núcleo figurativo. Moliner (1994) aponta quatro características básicas que nos permitem identificar as cognição centrais (aqui representadas pelos núcleos figurativos): valor simbólico, poder associativo, saliência e conexidade. A primeira se refere ao fato de que estas mantêm com o objeto uma relação necessária, "não negociável". Isto quer dizer que, na visão do grupo considerado, elas não podem ser dissociadas do objeto da representação sob pena de este perder toda a significação. Poder associativo diz respeito à polissemia das noções centrais e à sua capacidade de se associar aos outros elementos da representação, uma vez que elas condensam o conjunto de significações. A saliência está diretamente relacionada às duas características anteriores: graças ao seu valor simbólico e à sua polissemia, as cognição centrais ocupam um lugar privilegiado no discurso, sendo evocadas mais freqüentemente que as demais. Finalmente, a conexidade é decorrente do poder associativo: em função dessa capacidade, as cognições centrais são aquelas que apresentam maior número de relações com os demais elementos da representação. Tais características, evidenciadas em vários estudos experimentais, serviram de critérios para a identificação do núcleo figurativo da representação de "menino de rua".

Para dar conta da estrutura identificada, porém, é necessário reconstituir os processos de formação da representação, ou seja, a objetivação e a ancoragem. No que se refere à objetivação, procuramos, através da comparação entre os grupos, identificar as distorções, desfalques e suplementações ocorridos na formação do núcleo figurativo, formulando algumas hipóteses sobre as atitudes, valores, necessidades e interesses subjacentes a esse processo, decorrentes da inserção sócio-cultural dos sujeitos e das interações mantidas com os "meninos rua". Quanto à ancoragem, buscamos identificar a que idéias, conceitos ou protótipos a representação de "meninos de rua" estaria associada, bem como que tipo de práticas essa representação orienta e/ou justifica.

As representações apresentadas pelos diversos grupos foram comparadas, assumindo-se a perspectiva de que a dinâmica das representações é determinada pelo jogo das relações intergrupais: tais relações influenciam as representações que os sujeitos têm de si próprios, de seu grupo e de outros grupos, na medida em que mobilizam uma atividade representativa destinada a antecipar, regular e justificar as relações sociais que assim se estabelecem (Jodelet, 1990).

Com o objetivo de avaliar o nível de rigor do estudo, utilizamos a técnica de "auditoria", proposta por Lincoln e Guba (1985). De acordo com esta técnica, um segundo pesquisador, com experiência na área, examinou tanto o processo, isto é, os procedimentos de coleta e análise dos dados, como o produto: transcrições das entrevistas, categorizações e interpretações, conclusões e relatório final.

Resultados

As representações de "meninos de rua" apresentadas pelos meninos e meninas trabalhadores, meninos e meninas de classe média, educadores sociais e policiais e seguranças, bem como as dos próprios "meninos de rua", serão analisadas a seguir.

Meninos e Meninas Trabalhadores

Ao solicitarmos que falassem sobre os "meninos de rua", pudemos observar, no discurso dos meninos e meninas trabalhadores, três tipos de abordagem da questão. A primeira buscava explicar a presença dos meninos na rua, tentando identificar causas e apontar responsáveis. Entre os que optaram por esse caminho, predomina a visão de que as crianças vão para a rua porque não têm família, ou porque esta os abandonou, ou porque "brigava muito". A idéia aqui subjacente é a de que, se não fosse este o caso, eles não estariam na rua, porque "ninguém gosta de passar fome, dormir embaixo de ponte".

Outros falam de seus próprios sentimentos com relação aos "meninos de rua". Alguns sentem pena ou mesmo culpa, por terem o que eles não têm (casa, família), outros, ainda, dizem que sentem medo, por já terem tido experiências desagradáveis com eles, principalmente ligadas ao roubo de suas mercadorias ou do dinheiro ganho no trabalho.

Finalmente, a maioria se atém à figura concreta dos "meninos", seu comportamento e aparência. Neste caso, os "meninos de rua" são vistos predominantemente como assaltantes, "pivetes". Entretanto, nem todos os que afirmam que eles assaltam fazem um julgamento negativo dos "meninos" em função desse comportamento; vendo-os também como vítimas (da violência e do abandono dos pais, do descaso da sociedade e do governo, da discriminação das pessoas). As falas que se seguem são ilustrativas desta posição:

> *Os pais largam eles na rua... às vezes eles nem estão querendo [roubar] mas a fome obriga eles...*
>
> *Eles vivem na rua porque não têm ninguém pra ajudar eles... levam porrada do pai, da mãe, aí ficam revoltados, fogem pra rua e começam a fazer besteira.*
>
> *Eles não têm nada... Pra eles tanto faz viver ou morrer. É uma coisa muito triste porque eles são meninos igual à gente e estão sofrendo, enquanto a gente tem uma vida mais ou menos decente...*

Os que fazem um julgamento negativo, enfatizam a falta de esforço dos meninos para mudar seu modo de vida ou o gosto pela "malandragem":

> *Acho que eles já têm consciência do que é certo e errado. Então por que roubam? Por que não fazem uma caixinha e não vão engraxar sapato?*
>
> *A maioria não tem mais jeito... Eles se acostumam na malandragem e só quer ganhar mole. Eles não quer nada com a "Hora do Brasil"...*

Considerando-se a totalidade das respostas, podemos dizer que a atitude do grupo com relação aos "meninos de rua" é bastante dividida. Em alguns dos meninos trabalhadores, percebe-se uma identificação com os "meninos de rua", representada pelos sentimentos de empatia e solidariedade, em outros, uma reação à identificação, evidenciada na preocupação em afirmar as diferenças entre eles próprios e os "meninos de rua".

Coerente com sua visão de mundo, os meninos e meninas trabalhadores constroem, sobre os "meninos de rua", uma representação que apresenta o seguinte núcleo figurativo:

> *Os "meninos de rua" são crianças pobres que não trabalham e por isso roubam para sobreviver.*

Meninos e Meninas de Classe Média

Na caracterização dos "meninos de rua" apresentada por este grupo, a agressividade e a revolta como reação às violências sofridas são os traços mais enfatizados:

> *A violência deles é uma resposta à violência que sofrem dos adultos.*
>
> *São agressivos pela falta de carinho em casa...*
>
> *Eles são violentos como uma forma de defesa... eles não nasceram com esta característica, eles adquiriram no meio em que eles são obrigados a sobreviver.*
>
> *Foram privados de algo fundamental que é a segurança familiar, aquilo da criança se sentir amada, querida. Acho que quando ela se vê fora disso, ela se abrutalha um pouco...*

Outros respondentes os vêem sobretudo como abandonados e tristes:

> *Muitos são tristes, você vê eles na rua com a cabeça baixa... Eles se drogam porque têm pena de si próprios, por não ter um pai, uma mãe ali pra ajudar...*

Em ambos os casos, porém, famílias são vistas como as grandes responsáveis pela situação de meninos de rua. Desagregadas, desunidas, com um número excessivo de filhos sem condição para criá-los, põem os filhos para trabalhar ou os abandonam. A exploração de seu trabalho, aliada à falta de afeto e aos maus tratos, leva os meninos a preferirem a rua. Esta situação familiar raramente é vinculada a fatores de ordem social e econômica, privilegiando-se, como fatores determinantes, os vícios (alcoolismo, uso de drogas) e principalmente a irresponsabilidade dos pais:

> *Como os pobres têm pouca opção de lazer, eles transam à beça, depois não têm condição de criar. Isso estressa o pai, que põe o filho pra trabalhar. Ele não agüenta, foge de casa e vai pra rua.*
>
> *Existem mães que exploram as crianças, que até alugam as crianças para outras pessoas, para pedir dinheiro. A mãe joga a criança na rua porque dá mais importância ao dinheiro do que à própria saúde da criança.*
>
> *As famílias são cheias de problemas, o pai bate nelas, a mãe bate nelas e elas não agüentam... Os pais são uns idiotas, podiam arranjar um emprego... Tudo bem que nesta sociedade tá difícil, mas não é totalmente impossível...*

Apesar de ser considerada a principal responsável pelo problema, a família praticamente não é contemplada nas soluções apresentadas pelos adolescentes de classe média para solucioná-lo (exceto por algumas menções à necessidade de planejamento familiar e de melhores salários). As soluções apontadas se referem a instituições educacionais de formatos diversos que vão desde escolas, geralmente profissionalizantes, até orfanatos:

> *Devia abrir um montão de órgãos como a FUNABEM, só que não prendendo o menor lá dentro... dava comida, podia dormir lá, mas um negócio livre assim, tendo cursos profissionalizantes... Aí ficava quem tava afim.*

> *De imediato, eu recolheria todos os maiores e começaria a fazer centros de profissionalização...*

> *Eu fazia tipo uma instituição bem grande em cada cidade... botava os meninos pra trabalhar... eles passavam o dia inteiro lá ... Podia sair, mas pô, lá ia ser a casa deles, dava comida, dava ensino... que nem escola.*

Duas ordens de preocupação parecem orientar as respostas. A primeira é afastar os meninos das ruas, o que se evidencia na sugestão de escolas e de outros tipos de instituição, geralmente em tempo integral. A alusão a instituições "bem grandes" sugere a idéia de depósitos, idéia esta reforçada por expressões como "recolher", utilizadas por esses adolescentes e também pelas freqüentes menções à feiura e à sujeira dos meninos e aos transtornos que causam. A outra preocupação dominante é a preparação para o trabalho, e esta deve ser imediata.

Ao compararmos estas sugestões com o que os meninos e meninas de classe média dizem sobre a atitude dos "meninos rua" com relação à escola, fica claro que eles não têm muita esperança na eficácia das soluções que eles mesmos propõem, uma vez que a maioria afirma que aqueles meninos não valorizam a escola e não gostam de estudar:

> *Eles não estão a fim de estudar, acho que não tem mais jeito... Quem participa de arrastão, quem assalta tem a vida muito agitada pra ficar sentado estudando... Agora, as criancinhas tinham que estar na escola...*

> *Eles não gostam de estudar, senão estariam na escola. Tem escola aí que é feita pra esses meninos, o CIEP. Eles não vão porque não querem.*

> *Acho que eles não valorizam a escola. Se vão pra escola é pra comer, pra tomar banho.*

Também no que se refere ao trabalho, embora alguns admitam que alguns "meninos de rua" trabalhem para se sustentar, a maioria diz que "eles não querem dar duro" e que "é mais fácil roubar":

Alguém tem que ensinar eles a fazer alguma coisa pra eles começarem a trabalhar. Se deixar por conta deles, eles só aprontam e não trabalham.

É muito mais fácil bater uma carteira do que trabalhar, dar duro, suar...

Coerente com essa visão, a maioria dos meninos e meninas de classe média vislumbra um futuro sombrio para os "meninos de rua", onde a morte prematura ou a criminalidade os aguarda. Os que manifestam alguma esperança, ressaltam a importância do esforço pessoal. Estas considerações estão ancoradas à crença de que é o indivíduo, e não as condições sociais dominantes, o principal responsável por seu próprio destino, idéia esta que Ichheiser, e mais tarde Heider, vão associar às atribuições de sucesso e fracasso (Farr, 1990).

Diante do exposto, podemos identificar o seguinte esquema figurativo na representação de "meninos de rua" pelos meninos e meninas de classe média:

Os "meninos de rua" são filhos de pais irresponsáveis, que se tornam revoltados e violentos.

Policiais e Seguranças

Os policiais consultados, com uma única exceção, atribuem o problema dos "meninos de rua" a causas econômico-sociais, como, por exemplo, a má distribuição de renda, a pobreza, a situação do País e o descaso do governo pelos problemas sociais. Já os seguranças, embora a maioria priorize os aspectos sociais, destacam também a responsabilidade da família:

Essas crianças são filhos de mulheres aventureiras, prostitutas e delinqüentes. Não têm amor paterno e, portanto, são sem sorte na vida, ficam à mercê da fatalidade...

Entre as soluções, predomina, entre os seguranças, o encaminhamento a instituições de tempo integral com profissionalização. Entre os policiais, porém, não se observa uma tendência nítida: as soluções apontadas variam desde escolas ou outras instituições com ou sem profissionalização, a políticas governamentais (maior investimento no campo, programas habitacionais), passando por sugestões envolvendo o Juizado de Menores:

O Juizado de Menores deveria dirigir todos os programas de assistência aos menores, inclusive tendo escolas e hospitais próprios.

A solução seria escola para todos. Os que não quisessem seriam encaminhados ao juizado de menores que deveria dar tarefas.

Vale assinalar a descrença, manifestada tanto por policiais como por seguranças, na eficácia dos Programas de apoio aos "meninos de rua".

Quanto à caracterização dos "meninos de rua", o que mais chama a atenção dos seguranças é o abandono, representado, tanto pelo descaso do governo e da sociedade, como pelo distanciamento da família:

> *Tenho pena desses meninos. São desamparados, flagelados, sem ninguém que olhe por eles...*
>
> *O que mais me chama a atenção é a forma triste como olham o mundo. São vítimas da sociedade, da família e do Governo*

Os policiais, por sua vez, ao descrever os "meninos de rua", se atêm mais a aspectos visuais: "a sujeira deles", o "rosto triste e o jeito como se vestem", "a aparência, a fome estampada no rosto", a "bagunça e a sujeira que fazem nas ruas", "aquele bando que eles formam", "a forma como se portam", "aquele tipo físico". Outros destacam a marginalidade ou morte prematura como futuro inexorável:

> *São os marginais do futuro.*
> *Esses garotos não chegam aos trinta.*

Uma outra diferença pode ser observada entre os grupos: enquanto os seguranças vêem os meninos predominantemente como mendigos, "pedindo um trocado" ou "revirando o lixo, procurando restos de comida", "abandonados e tristes", os policiais vêem o roubo e a marginalidade como parte essencial do modo de vida dos meninos:

> *É mais ou menos assim: eles assaltam, dividem o lucro, provocam tumulto, fumam, cheiram e dormem.*

Ambos os grupos consideram que os meninos não têm uma concepção do que seja família, mas têm uma visão extremamente negativa de seus pais, o que não ocorre com as mães, vistas como "vítimas" e "batalhadoras". Acham que os "meninos de rua" não querem estudar nem trabalhar, pois "é mais fácil pedir ou roubar", e não pensam no futuro.

Os policiais acreditam que os "meninos de rua" se vêem favoravelmente, como "autoridades", "como alguém que mete medo", como "donos do pedaço", que, "por serem menores, pensam que podem fazer o que querem". Afirmam, ainda, não sem uma certa irritação, que os "meninos" são vistos como "vítimas" e "artistas do noticiário", "e se aproveitam bem disso", enquanto os policiais são vistos como exterminadores. Um policial, responsável pela segurança nas praias, assim se expressa quanto a essas questões:

Veja você, eu estou aqui há duas horas e esses garotos estão aí esperando um turista "trouxa". Eles simplesmente ignoram a ação policial. É por isso que eles merecem uns "telefones" de vez em quando...

Considerando-se a totalidade das respostas em cada um dos grupos, dois núcleos distintos parecem emergir. Enquanto para os seguranças, os "meninos de rua" são *crianças abandonadas e tristes*, para os policiais eles são *marginais sujos e impunes.*

Educadores sociais

O modelo sócio-econômico vigente no País é o principal responsável pela existência dos "meninos de rua", segundo a opinião unânime dos educadores sociais: o "sistema capitalista"; a "estrutura sócio-econômica"; a "má distribuição de renda"; a "miséria e o desemprego crescentes"; o "êxodo rural"; o "crescimento da economia informal" e a "ausência de políticas públicas que garantam à população carente os serviços básicos, como educação, saúde e programas habitacionais" são os principais aspectos apontados. A desestruturação familiar, a falta de afeto e a violência encontrada em muitas dessas famílias seriam decorrentes das causas econômicas apontadas. Sobre estas questões, assim se expressa um educador:

O problema é estrutural. (...) O desemprego cresceu assustadoramente, a economia informal impera e o orçamento das famílias pobres dos grandes centros aperta-se cada vez mais, culminando com a necessidade dos filhos irem trabalhar muito cedo, num mercado de trabalho que tem medo da legislação trabalhista e não quer empregá-los... Daí, os meninos não têm escolha: partem para os sinais, a fim de vender sub-mercadorias que não são de grande necessidade pra ninguém. Ao voltarem para suas casas são freqüentemente agredidos diante do pouco dinheiro obtido... os pais descontam suas angústias neles, né? Até que um dia passam a temer mais suas casas do que a rua, onde acabam ficando.

As soluções apontadas são coerentes com as causas atribuídas. A ênfase recai sobre as soluções estruturais, de longo prazo e de natureza preventiva, representadas por mudanças profundas no modelo econômico, que garantam emprego com salário digno para os pais e educação para os filhos. As falas que se seguem ilustram essas posições:

Esse modelo econômico que está aí só faz reproduzir o status quo ... *Eu só vejo solução quando os pais tiverem condição de sustentar suas famílias, quando tiver emprego pra todo mundo, quando a escola for um meio de ascensão, não só social, mas como ser humano... Tem que ter oportunidade igual pra todo mundo.*

É preciso uma maior assistência às comunidades carentes, além de maiores oportunidades de trabalho e lazer, mantendo o menino integrado à comunidade... uma escola que funcione... O Governo tem que assumir seu papel, com pessoas sérias tratando do assunto e evitando que essa responsabilidade seja passada a terceiros.

É importante assinalar que apenas cinco educadores se referiram a soluções de curto prazo, como programas de apoio e profissionalização, para atender os meninos que já estão na rua. Além disso, curiosamente, dois educadores consideram que não há solução: sempre houve e sempre haverá "meninos de rua".

Mas, se há consenso quanto às causas e soluções do problema, o mesmo não se pode dizer quanto à visão dos educadores sociais sobre o papel que lhes cabe: as respostas são extremamente variadas e, muitas delas, bastante vagas.

É certo, porém, que é possível identificar alguns sujeitos que parecem ter uma visão mais clara do que se propõem a fazer. Esses afirmam que o educador social deve ter por objetivo levar os meninos à conquista da cidadania e, para isso, deve funcionar como um mediador entre eles e a sociedade da qual foram excluídos. Consideram que, na medida em que os "meninos de rua" são produto de uma estrutura social perversa, não se pode restringir a atuação a estes, como se eles fossem "o problema", sendo necessário atuar também junto à sociedade, "denunciando as injustiças", "lutando pelos direitos deles", "dando-lhes voz". Nesse sentido, assim se expressa um educador:

(0 educador social) tem que encontrar medidas sócio-educativas que ajudem essas crianças a reencontrarem o contexto social. Para mim o nosso papel é mediar relações, é uma trincheira política. A autonomia que esses meninos têm é um instrumento importante para que se possa ajudá-los a resgatar sua cidadania e a se defender dos males de uma sociedade opressora que têm planos de morte para eles... É claro que, pela vida que levam, esses meninos passam a incorporar determinados comportamentos de vantagens que são muito perigosas para sua vida pessoal e que colocam também em risco a vida coletiva e nisso a intervenção diária do educador deve ser muito insistente... Mas, por mais doentes ou explorados que estejam, há como tranformá-los em pessoas dignas. Nosso papel é fazer com que eles compreendam suas vidas e possam resolvê-la sozinhos, sem a ajuda ou a dependência das ONGs. Mas, fundamentalmente, é a sociedade que precisa receber uma intervenção...

Essa fala sugere que a tarefa dos educadores inclui tanto aspectos políticos quanto educacionais. A maioria dos educadores, porém, tende a privilegiar ora os aspectos políticos — "conscientização dos meninos", "defesa de seus direitos", "pressão política" — ora os aspectos psicológicos — "dar atenção e carinho", "passar valores", "resgatar a auto-estima", "discutir com eles seus projetos de vida", "vencer as resistências deles, sem fórmulas".

Há, ainda, os que declaram "fazer tudo o que é possível", "ser pai, mãe, amigo, orientador", "ouvir seus desejos e procurar viabilizá-los", "atender às necessidades que precisam de soluções imediatas". Tal atitude, se às vezes denota uma certa desorientação, parece também representar uma tentativa de suprir as enormes carências decorrentes da situação de abandono a que esses meninos foram relegados. A esse respeito, diz uma educadora:

> *O papel do educador é olhar por esse menino, é dar atenção a esse menino que ninguém atende, tentando ajudá-lo em suas dificuldades, tentando atender às necessidades que ele traz.*

A palavra "ponte" com o sentido de mediação, seja entre os meninos e outras alternativas de vida, ou entre eles e a sociedade, o Governo ou outras instituições, aparece com alguma freqüência no discurso dos educadores ao se referirem ao seu papel. Observa-se, porém, que a forma de exercer essa mediação é vista de forma diferente por diferentes educadores e parece não estar clara para muitos deles.

Cabe assinalar que apenas três educadores consideram que seu papel é tirar os meninos da rua:

> *Eu acho que o principal papel do educador social é fazer com que o menino perceba que a rua não é lugar pra se viver, não é o paraíso que ele imaginou quando saiu de casa... fazer ele perceber que ali é tudo uma falsa liberdade... se em casa ele é explorado pelos pais, na rua ele é explorado pelos maiores, pelo traficante, a menina é explorada pelo gigolô... É preciso encontrar um lugar para essas crianças...*

Tais resultados, se de um lado parecem indicar que muitos educadores se encontram meio perdidos face à dificuldade da tarefa, de outro, podem ser decorrentes de uma esquematização da visão anteriormente mencionada, referente às causas e soluções do problema: se o modelo sócio-econômico vigente no país é o responsável pela existência de "meninos de rua" e se a solução do problema depende da substituição desse modelo, pouco restaria aos educadores fazer senão "administrar" o dia-a-dia dessas crianças e esperar ou lutar para que essas mudanças ocorram. Em outras palavras, é possível que uma visão esquemática da questão esteja levando esses educadores a verem sua atuação como um paliativo, restringindo-se a ajudar os meninos a sobreviverem nas ruas e a minorar seus sofrimentos, enquanto não surgem melhores alternativas de vida para eles.

Quanto à representação dos "meninos de rua", ao serem perguntados sobre o que mais lhes chamava a atenção nos "meninos", os educadores apresentaram respostas bastante variadas, predominando, porém, entre estas, a "resistência" e "coragem", seguidas da "autonomia" e "capacidade de organização social", do "carinho", da "carência", e da "consciência da exclusão" a que foram submeti-

dos. A "esperteza", a "criatividade", a "personalidade marcante", as "mudanças de temperamento"; também o "abandono", o "trauma familiar" e a "baixa auto-estima" foram outras características apontadas (com uma resposta cada), sendo que um dos educadores declarou que nada em especial lhe chamava a atenção.

À solicitação de uma caracterização mais ampla dos "meninos de rua", uns se ativeram à gênese do problema, outros focalizaram a atitude das pessoas frente a eles, embora a maioria tenha se centrado nas características dos próprios meninos. Os primeiros destacam a situação de miséria de suas famílias e a desestruturação familiar dela decorrente. Os que focalizam a atitude da sociedade ressaltam a indiferença e, principalmente, a discriminação social em relação a eles. Os que se centraram nas características diretamente relacionadas aos meninos — aí entendidas como atributos e comportamentos — os descrevem de uma maneira geral como crianças e adolescentes "que disseram não à miséria que tinham em casa e à escola que não dá conta de suas necessidades", "com os mesmos problemas e pretensões das demais, apenas com manifestações diferentes em função das condições de rejeição e violência a que são submetidos", com "uma incrível capacidade de sobrevivência", "guerreiros", "que lançam mão de qualquer coisa para exercer seu direito à existência"; meninos "que já passaram pela escola, que perderam os vínculos familiares"; que têm "dificuldade de aceitar disciplina e hierarquia"; "carentes e ao mesmo tempo carinhosos"; que "usam a arrogância e a agressividade como defesa".

Quanto à principal forma de sustento dos meninos, a maioria dos educadores enfatiza os "biscates" e a "mendicância", minimizando as atividades ilegais.

> *Eles vivem de pequenos furtos... Viver na rua custa caro... Paga-se caro para manter a integridade física, para ter um lugar para dormir. É o produto desses delitos que os mantém vivos, que permite pagar compromissos com terceiros, obrigações de contra-reações que existem nas ruas com policiais, camelôs, seguranças de estabelecimentos comerciais...*

Segundo a opinião quase unânime dos educadores sociais, os "meninos de rua" têm de suas famílias apenas "uma lembrança longínqua e dolorosa", como bem sintetizou um dos respondentes. Longínqua no sentido de que "não há mais vínculo" ou de que ela "não é mais referência;" dolorosa por estar associada ao "fracasso", à "mágoa", à "incompreensão", à "violência", à "omissão". O sentido de família é transferido para a turma da rua, que assume funções a ela associadas , tais como aconchego, segurança e proteção. Por outro lado, a rua representaria, para os "meninos", liberdade e sobrevivência. Transparece mesmo, na fala de alguns educadores, uma visão romântica da rua, evidenciada por expressões como "fascinante", "um oásis", "um grande barato", "o paraíso"(esta usada por dois educadores).

Quanto à maneira pela qual os "meninos de rua" vêem a escola, a maioria afirma que eles simplesmente a rejeitam, acham "um tédio", "uma prisão" ou

que "não serve pra nada". Alguns educadores esclarecem que eles rejeitam a escola que conhecem, que não atende às necessidades deles. O que é importante assinalar aqui é que — seja por ser rejeitante, seja por ser rejeitada — a quase totalidade dos educadores vê a reintegração à escola, pelo menos à escola regular, como algo totalmente fora do universo dos "meninos de rua".

A maioria dos educadores considera também que os "meninos de rua" têm uma visão negativa do trabalho, considerando-o "coisa de otário", que "não dá camisa à ninguém"; que só serve "pra arrumar algum" e "quando tiver vontade, sem esforço", mas "aturar ordem de patrão, acordar cedo, nem pensar". Alguns entrevistados, porém, acreditam que eles sabem ser uma necessidade, sua única saída, embora ressaltem prováveis dificuldades na adaptação dos meninos ao trabalho.

Os "meninos de rua" têm uma auto-imagem bastante negativa, segundo maioria dos educadores sociais: eles se acham "feios", "coisas", "bichos", "desrespeitados". Há, porém, os que, ao contrário, consideram que eles se acham "espertos", "fortes" e "auto-suficientes". A interpretação para esta discrepância parece estar contida nas observações feitas por alguns educadores, segundo os quais a exibição de força e auto-sufiência é puramente defensiva.

Finalmente, os educadores sociais são quase unânimes em dizer que os "meninos de rua" vivem apenas o presente: para eles o que vale é o "aqui e agora", não fazem planos nem têm perspectivas. Alguns dos entrevistados interpretam essa atitude como uma defesa decorrente da consciência de que "a morte ronda o seu dia-a-dia".

Em resumo, as imagens construídas pelos educadores apresentam os "meninos de rua" como, ao mesmo tempo, vítimas e heróis, minimizando o lado anti-social de seu comportamento. Munidos de coragem, organização social e autonomia, lutam para sobreviver ao complô social que se instalou contra eles, representado pelo modelo sócio-econômico iníquo que levou suas famílias à desagregação e à violência, pela escola que os exclui, pela sociedade que os discrimina.

O núcleo figurativo da representação de "meninos de rua" que emerge do conjunto das falas dos educadores pode, então, ser assim enunciado:

Os "meninos de rua" são vítimas do processo de exclusão social , ao qual opõem resistência.

"Meninos de rua"

Os "meninos de rua" sabem que são vistos como assaltantes, pivetes, trombadinhas e mendigos. Sabem, ainda, que o sentimento que provocam nas pessoas é principalmente medo, mas também pressentem, no comportamento e no olhar das pessoas, raiva, nojo, e por parte de alguns, pena. A interferência de

tais comportamentos na elaboração psicológica das representações que os meninos fazem de si mesmos é evidente nos sentimentos de humilhação, rejeição e revolta aí presentes:

> *Quando uma pessoa está tentando ajudar, eu fico alegre... Mas tem aquelas que passam assim estupidamente... aí eu me sinto envergonhado, rejeitado...*
>
> *Eu me sinto muito mal porque as pessoas que passa vê a gente como ladrão... Eu dou duro no estacionamento porque o dinheiro que eu ganho lá dura mais que quando eu roubo. Só porque está na rua é ladrão ?*
>
> *Eu me sinto assim... rejeitada, sabe? Às vezes eu entro num lugar as pessoas saem de perto... já tem o preconceito de eu ser preta, de rua então...*
>
> *Me sinto como um cachorro... um cachorro abandonado... um cachorro de favela.*

As meninas têm de si representações mais negativas que os meninos:

> *Sou feia mas honesta, não mexo em nada de ninguém.*
>
> *Eu fico humilhada... fico pensando: pô, por que eles tratam a gente assim?... Comigo não acontece isso porque, do jeito que eu ando na rua, ninguém diz que eu sou menina de rua...*

Observa-se, nesta última fala, uma preocupação de fugir ao estigma de "menino de rua", que parece estar presente também naqueles que se definem apenas como "uma pessoa normal", "igual a todo mundo", uma vez que, nesse caso, não se afirma uma identidade, apenas se nega outra, socialmente atribuída. Tal preocupação parece, também, contribuir para o fascínio, tantas vezes mencionado, pelos tênis e roupas "de marca", que aí funcionariam como "desidentificadores", isto é, signos que tentam quebrar, numa direção positiva, uma imagem estabelecida, lançando dúvidas sobre a identidade social virtual (Goffman, 1980).

Os "meninos de rua" têm grande dificuldade de falar sobre suas famílias. Muitos se esquivam de falar dizendo que não se lembram, que não querem lembrar, ou simplesmente se calando. Outros dizem que sua família são os amigos da rua, porque os criaram, porque os defendem e os tratam com carinho. Os que falam de suas famílias as descrevem como não-solidárias ("é cada um por si"), ou como exploradoras de seu trabalho dentro e fora de casa e, principalmente, como violentas e desrespeitosas.

A imagem do pai é inexistente ou extremamente negativa. Esta última, porém, é predominante, correspondendo a mais de metade das respostas. Muitos dizem não se lembrar dele porque morreu quando eram pequenos, porque nun-

ca o conheceram, ou porque se separou da mãe e nunca mais apareceu. Neste último caso, sentimentos de rejeição e abandono estão associados à ausência. Outros recordam as bebedeiras, as surras que davam neles próprios e na mãe e também a exploração de seu trabalho:

> *Fui pra rua por causa dele... queria que eu trabalhasse pra ele sem ganhar nada... achava que dar comida já era muito... se eu reclamava partia pra cima de mim pra me bater... ele bate na minha mãe também...*

As mães têm uma imagem menos desfavorável que os pais, chegando mesmo a predominar, entre os meninos, a imagem favorável. Ela é vista como aceitante ("acho que ela gosta de mim assim mesmo"), conciliadora nos conflitos familiares ("sempre tentando evitar as brigas") e batalhadora na busca do sustento. Os "meninos de rua" parecem ter uma avaliação mais benevolente da mãe, tendendo a justificar mesmo os comportamentos menos adequados, por ela ter se tornado "nervosa", "revoltada", "sofrida" em função da viuvez, do abandono ou das dificuldades financeiras:

> *Ela tem problema no coração, está sem o remédio, desempregada... Então, ela fica nervosa, xinga, mas eu não ligo... gosto dela.*

Resumindo, podemos dizer que os "meninos de rua" não apresentaram, em sua maioria, uma representação clara sobre suas próprias famílias. Cabe esclarecer que, dos 31 entrevistados, apenas 3 tinham pai e mãe vivos e morando juntos à época da entrevista: 12 eram órfãos de pai, 8 eram órfãos de mãe, e o pai de um e a mãe de outro estavam presos. Quanto aos demais, ou os pais se separaram quando eram pequenos ou nunca os conheceram. Entre os que apresentaram uma imagem sobre suas famílias, observa-se que esta tem como figura central uma mãe que tenta dar conta de responsabilidades que deveriam ser partilhadas com o pai e que freqüentemente sucumbe frente ao peso dessas responsabilidades.

Quanto à rua, esta é basicamente representada por oposição à casa, como uma alternativa melhor ou como a única possível, o que não significa, necessariamente, que seja vista de uma maneira favorável. Os aspectos negativos mencionados são de dois tipos: condições materiais de vida na rua e as interações mantidas nesse espaço. Entre as primeiras ressaltam o frio, a chuva, o chão duro, a fome e a dificuldade de tomar banho e de encontrar um abrigo para dormir. Entre as interações, destacam o preconceito das pessoas que passam, as falsidades e, principalmente, a violência:

> *É um horror... você dorme e não sabe se vai amanhecer vivo... tem dia que você come, tem dia que não come... você não tem objetivo pra lutar...é aquela coisa todo dia: acorda e aí vai, passa o dia, vem a noite, dorme. Se dormir... às vezes você fica acordado até de madrugada porque não consegue dormir.*

Entre os aspectos positivos, são destacados o lazer (mais espaço para brincar, conversar), a possibilidade de conseguir dinheiro ou comida, a liberdade ("ninguém pega no meu pé") e, principalmente, os companheiros da rua. Estes são vistos como amigos, irmãos, família (são comuns, entre eles, as denominações de "mãe de rua" e "filhos de rua"), uma família solidária em que as pessoas sofrem juntas e se ajudam mutuamente. Mas é sobretudo como uma forma de proteção que o grupo é visto: em grupo é mais difícil de serem submetidos a atos de violência e, caso isto ocorra, "sempre tem alguém que escapa e pede ajuda".

Quanto aos motivos alegados para o abandono da escola destacam-se as dificuldades com a aprendizagem escolar, as reprovações, os problemas disciplinares, a interferência do trabalho, os constantes deslocamentos da família e a "iniciação" no modo de vida da rua. A escola retratada pelos meninos de rua é uma escola que não os acolhe, que desconhece as necessidades e dificuldades relacionadas a sua inserção social, ou mesmo que os rejeita. Mesmo quando se referem à escola idealizada, "que ajuda a ser alguém na vida", se apressam em dizer que isto não se aplica àquela que conheceram e que ficou na memória associada a angústias e fracassos:

> *Tentei três vezes fazer a 1ª série em Santa Cruz.. não conseguia aprender a ler e escrever. Eu não tenho cabeça prá isso não, me dá nervoso...*
>
> *Era chato... tinha dificuldade em redação e matemática... a professora explicava mais de dez vezes e eu nunca peguei... As professoras têm que ter paciência, educação...*
>
> *Saí da escola porque fui reprovado... Por causa de uns poucos pontinhos, a professora não quis deixar eu passar... Eu era doido pra passar de ano...*

Estes resultados confirmam estudo realizado por Adorno (1992) que investigou as representações de escola de adolescentes que cumpriam sentenças em uma instituição penal e concluiu que, para eles, a evasão escolar apresentava-se como um fato inevitável, seja pela pressão econômica, seja pela imposição de um ensino estranho ao seu universo e pelas humilhações sofridas pelo não-saber.

Embora alguns "meninos de rua" nunca tenham trabalhado, vivendo da mendicância e de pequenos furtos, a grande maioria já teve alguma experiência anterior de trabalho, além de freqüentemente alternarem atividades marginais com biscates. E o que se observa é que a maneira como eles vêem o trabalho está também intimamente relacionada à natureza daquele que conheceram e à maneira pela qual foram iniciados nessa atividade: de forma compulsória e prematura, para compor o orçamento familiar e sujeitos à punição, caso não conseguissem a quantia necessária . Quanto a esses aspectos, diz um menino:

Os pais se acostumam com os filhos dando aquele tanto e quando falta aquela quantia eles acham que a criança tem obrigação de arrumar. Com meus pais era assim... eles achavam que eu tinha que arrumar um trabalho pra sustentar eles... Eu não achava certo... Eu com 12 anos e minha mãe caçando serviço em obra pra mim... Todo mundo brincando e eu carregando tinta... Eu não queria... Aí eu saí (de casa)...

No que se refere à natureza da atividade que desempenhavam, esta consistia basicamente em oferecer serviços ("flanelinhas") ou produtos (balas, doces, frutas) nos quais as pessoas não estavam interessadas, freqüentemente repelindo suas investidas com aspereza ou ignorando-os. Tais reações fazem com que o trabalho seja associado a constrangimento e vergonha, a uma situação de "pedinte":

Quando eu era pequena, gostava, porque vendia rapidinho o meu chiclete e ainda ganhava gorgeta... Depois, nego só ficava reclamando que era caro...

Eu tinha vergonha de vender bala no trem... agora, de roubar eu não tenho (ri)... devia ter, né ? mas não tenho...

Observa-se aí que o sentido de trabalho, como esforço para garantir o próprio sustento, parece se deslocar para o roubo, que é por eles associado à coragem e à esperteza, enquanto a mendicância é vista como admissão de fracasso.

Em função das associações, o trabalho é visto pelos meninos e meninas de rua como uma super-exploração que implica muitas perdas — da infância, da liberdade — e nenhum ganho, pois não atende sequer às necessidades do dia-a-dia ou como "um mal necessário", ligado exclusivamente à sobrevivência imediata, "pra ter um trocado", "para comprar uma roupa, um tênis".

Por outro lado, arranjar um trabalho faz parte dos sonhos dos meninos e meninas de rua quanto ao futuro. A natureza desse trabalho, porém, raramente está clara para eles, uma vez que essa necessidade é freqüentemente mencionada de modo inespecífico. Quando especificada, a opção tende a ser por profissões glamurosas, dificilmente acessíveis a eles, como ator, cantor, atriz de TV, modelo, aeromoça. Outras opções, não tão glamurosas, mas igualmente pouco realistas (como, por exemplo, "ter minha própria oficina sem depender de ninguém", "ter uma borracharia"), parecem indicar o desejo de não ter patrão. Os poucos meninos que partem para uma opção realista, tendem a querer "entrar pro quartel".

Cabe assinalar que o dilema entre a representação negativa do trabalho e a necessidade de trabalhar se torna mais aguda com a aproximação da maioridade, sobretudo, em função da vigência da responsabilização penal: observa-se que os meninos mais velhos são aqueles que mais externam essa vinculação, afirmando que "não dá mais pra continuar roubando porque já pega cadeia".

A dificuldade de lidar objetivamente com o futuro parece estar vinculada à representação de trabalho construída pelos "meninos de rua", aqui já analisada. Essa dificuldade — explicitada por alguns com expressões como "tá mal", "tá confuso", "só Deus sabe" — também se evidencia no fato de que os meninos parecem ter expectativas mas não têm projetos, isto é, o que esperam do futuro raramente está respaldado em situações ou ações presentes. Não se pode dizer, portanto, que eles tenham uma representação de futuro.

Discussão

A comparação dos núcleos figurativos identificados nas representações dos diferentes grupos focalizados no quadro a seguir revela o resultado do processo de objetivação no âmbito desses grupos, indicando como cada um deles acentua, distorce ou omite diferentes aspectos do objeto em função dos valores, informações e crenças que circulam nesses grupos.

Comparação entre os núcleos figurativos das representações de "meninos de rua" apresentadas pelos diferentes grupos

Grupos	Núcleos figurativos
Meninos Trabalhadores	Crianças pobres que não trabalham e por isso têm que roubar
Meninos de Classe Média	Filhos de pais irresponsáveis, que se tornam revoltados e violentos
Educadores Sociais	Vítimas do processo de exclusão social, ao qual opõem resistência
Seguranças	Crianças abandonadas e tristes
Policiais	Marginais sujos e impunes

No que se refere às informações que contribuem para a formação das representações de "menino de rua", sabemos que estas diferem bastante de um grupo para outro. Embora todos os grupos focalizados tenham contato direto com os "meninos de rua", a natureza desses contatos é diversa. Isto certamente contribui para que eles sejam vistos como carentes e carinhosos pelos educadores sociais e arrogantes pelos policiais. Cabe lembrar, ainda, que, no caso presente, em que o objeto representado é um "outro", há que se levar em conta a manipulação da impressão por parte dos "meninos de rua" na interação com esses diferentes grupos. A "fachada" que eles apresentam para os educadores não é a mesma que apresentam para os policiais, pois cada uma delas se destina a alimentar uma impressão a partir de uma definição da situação, como nos mostra Goffman (1989).

Mas, além do contato direto, cada um desses grupos tem outras fontes de informação que ajudam a acentuar certas características do objeto. Assim, os meninos e meninas trabalhadores travam conhecimento com os "meninos de rua" no desempenho de suas atividades laborais, testemunhando as dificuldades que enfrentam para conseguir comida e um lugar para dormir. Alguns deles têm também parentes e conhecidos nessa situação. A televisão parece ter também seu papel, a julgar pelo uso de jargões televisivos ("criança-esperança") e por referências diretas a determinados programas (notadamente os da Xuxa) ao se manifestarem sobre o assunto. Quanto aos meninos e meninas de classe média, suas fontes incluem basicamente os meios de comunicação de massa, as conversas em casa e as aulas do colégio. Os educadores sociais apontam, como fontes de seu conhecimento sobre os "meninos de rua", conversas com outros educadores, leituras e discussões realizadas no âmbito de seus programas, além dos meios de comunicação de massa. Já os policiais indicam TV, jornais, conversas com outros policiais e "boletins de ocorrência".

É evidente que essas fontes não apenas transmitem informações diversas, mas veiculam diferentes valores e atitudes frente ao objeto. Embora o acesso às informações contribua para a construção das representações, são os critérios normativos do grupo de pertencimento do sujeito, guiados por seus valores e interesses, que determinam os conteúdos que serão incorporados, orientando a construção seletiva, característica do processo de objetivação. A fala de um adolescente de classe média, responsabilizando os pais pela situação dos "meninos de rua", ilustra bem esse processo:

> *Tá certo que o professor de Geografia diz que é a má distribuição de renda, que os pais não conseguem arrumar emprego e tal... Mas aí, então, pra que que faz filho? Pra depois deixar na rua porque não tem condição de sustentar?*

Na mesma linha de argumentação, outro adolescente de classe média complementa:

> *Mesmo pra classe média já está difícil ter dois, três filhos e sustentar bem, pagar escola, faculdade, poder dar uns luxos: roupas e tudo mais...*

A presença de uma ideologia de classe — segundo a qual o número de filhos está relacionado à divisão do capital ou do patrimônio — está na base da rejeição da informação veiculada pela escola. Tal incapacidade de descentração constitui o que Piaget denomina de pensamento sociocêntrico. Ao contrário do que supõem estes adolescentes, nas famílias muito pobres, um número maior de filhos representa mais braços para o trabalho, uma ajuda no orçamento familiar e, freqüentemente, o único amparo com que os pais podem contar na velhice (sem mencionar as dificuldades de acesso aos meios anticoncepcionais).

O núcleo identificado na representação dos "meninos de rua", apresentada pelos meninos trabalhadores, também parece estar vinculado a valores culturais. Segundo Dauster (1991), o trabalho infantil nas camadas populares é representado como "natural" e essa necessidade é transmitida como reciprocidade e valor na dinâmica das relações familiares. A adesão a esse código ficou evidente nas falas dos meninos e meninas trabalhadores incluídos em nosso estudo.

No que se refere aos educadores sociais e aos policiais, o agenciamento dos conteúdos selecionados na construção dos núcleos figurativos de suas representações está mais claramente relacionado aos seus papéis e identidades profissionais[5]. Nesses grupos parece ser também possível ilustrar a relação dialética entre objetivação e ancoragem, indicando possíveis relações entre representação social e condutas.

Ver o "menino de rua" como vítima, mas também como alguém que luta contra os mecanismos que o excluem, equivale a considerá -los como, ao mesmo tempo, necessitados de ajuda e dignos de respeito. Isto talvez explique o fato, apontado por Zaluar (1992), de que, na tarefa de ressocialização a que se propõem, os educadores sociais tendem a enfatizar mais a defesa dos "meninos de rua", adotando, por vezes, uma atitude paternalista, do que as responsabilidades sociais e éticas destes, também fundamentais na formação do cidadão. Neste estudo, pudemos observar que a maioria dos educadores cita os "biscates" e a "mendicância" como principal forma de sustento dos "meninos de rua", tentando minimizar as atividades ilegais: quando se referem aos furtos, a menção a estes é invariavelmente antecedida pelo adjetivo "pequenos". A idealização que pode ser identificada nas imagens fornecidas pelos educadores parece ter uma função defensiva, facilitando a interação cotidiana com os meninos.

Por outro lado, todos os policiais entrevistados apontam o roubo como principal fonte de sustento dos "meninos de rua". Vê-los como marginais — e, mais do que isso, como marginais cuja impunidade é garantida pela legislação — justifica a truculência da repressão policial como o único "corretivo" possível. Já os seguranças, embora tenham também um papel repressor, sua função é apenas proteger aqueles que os contrataram, bem como seus respectivos patrimônios, não estando investidos de qualquer poder legal para tomar medidas concretas contra os "meninos de rua", a não ser afastá -los. Tal fato talvez possa explicar o maior distanciamento refletido em sua representação.

Ainda no que se refere aos processos de construção das representações, algumas ancoragens foram identificadas. Os meninos e meninas de classe média, por exemplo, freqüentemente associam os "meninos de rua" aos "arrastões", assim como a latrocínios, em que se "mata por um tênis", evidenciando a ancoragem da representação de "menino de rua" na das gangues, no primeiro caso, ou na da ampla categoria de delinqüentes juvenis, no segundo. Já os educadores sociais os situam na categoria dos "excluídos", aproximando-os dos

"sem terra" e, mais freqüentemente, dos negros, o que, para eles, explicaria grande parte dos preconceitos a eles dirigidos.

Finalizando, a comparação entre os diversos grupos, ao lado das diferenças apontadas, evidencia um tema comum nas representações sobre os meninos e meninas de rua — a violência — uns enfatizando a violência contra eles, outros a violência deles. Se de um lado, eles são vistos como vítimas de um sistema social perverso, de outro, são encarados como uma ameaça à sociedade, uma vez que, respaldados nos privilégios que a minoridade lhes garante, tornam-se cada vez mais ousados e cruéis. Esta última imagem, que parece ser a prevalente no imaginário social, os identifica a qualquer criminoso filho de família pobre e menor de idade, more ele onde morar. O efeito devastador dessa imagem, assim como das condutas que ela previsivelmente orienta, sobre a auto-representação dos meninos dispensa maiores comentários. A significação e utilidade das distorções, suplementações e desfalques (Jodelet,1989) que a originaram são também evidentes. Talvez por isso incomode a tantos, não tanto o fato de que a sociedade os produziu, mas o fato de que eles estão aí, em toda parte, "sujos e feios, revirando o lixo".

Notas

1. Pesquisa financiada pelo CNPq.
2. Valladares e Impelizieri (1991), em minucioso levantamento da ação não-governamental voltada para as crianças carentes, localizaram, apenas no Município do Rio de Janeiro, 619 iniciativas de natureza e filiações diversas, das quais 39 dirigidas exclusivamente aos meninos e meninas de rua. Considerando-se que as autoras trabalharam com dados disponíveis até maio de 1991, e que aí não estão incluídas as ações governamentais, pode-se concluir que o número de iniciativas é hoje muito maior.
3. Adotamos a definição estrita de menino de rua, isto é, incluímos neste estudo apenas aqueles que não moram com seus familiares, passando todo o tempo na rua ou eventualmente freqüentando algum programa de apoio em regime aberto.
4. Destes, três são alunos regulares da Pós-Graduação em Educação da UFRJ — Mônica A. Duarte, Paulo Bochetti e Maria Cecilia Tinoco dos Anjos — e duas eram vinculadas a outros cursos de Pós-Graduacão: Elaine Monteiro (PUC/RJ) e Marta F. P. Bastos (UFF).
5. Morant (1996) propõe o termo "representações sociais profissionais" para designar as representações que circulam nos meios profissionais. Essas representações teriam cinco componentes distintos porém inter-relacionados: teoria, prática, papéis e identidades profissionais, representações "leigas" (do senso comum) e fatores organizacionais.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Sérgio (1992). A socialização incompleta: os jovens delinqüentes expulsos da escola. In HADDAD, S. *Sociedade civil e educação*. Campinas: Papirus.

DAUSTER, Tania, (1991). Uma infância de curta duração: *O significado simbólico do trabalho e da escola e a construção social do 'fracasso escolar' nas camadas populares urbanas*. Rio de Janeiro: PUC-Rio.

FARR, Robert.M. (1990). Les représentations sociales. In: MOSCOVICI, Serge. (org.). *Psychologie sociale*. (2ª ed.). Paris: Presses Universitaires de France, 1990 (2ª ed.).

GOFFMAN, Erving, (1980). *Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar.

GOFFMAN, Erving, (1989). *A representação social do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes. Tradução de Maria Célia Santos Raposo.

IBÁÑEZ, G.T., (1988). Representations sociales: teoria y método. In: IBÁÑEZ, G.T.(org.) *Ideologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai.

JODELET, Denise, (1989): Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, Denise (org.). *Les représentations sociales*. 2ª ed. Paris: Presses Universitaires de France.

JODELET, Denise, (1990). Représentations sociales: phénomene, concept et théorie. In:: Moscovici, Serge (org.). *Psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.

LINCOLN, Yvonna & GUBA, Egon, (1985). *Naturalistic inquiry*. Bervely Hills: Sage Publications.

MOLINER, P., (1994) Les méthodes de répérage et d'identification du noyau des répresentations sociales. In: Guimmelli, C.(org.). *Structures et transformations des répresentations sociales*.Lausanne: Delachaux et Niestlé.

MORANT, Nicola. Professional social representations: Applying social representations theory to professional practitioners. Paper presented at the Third International Conference on Social Representations. Aix-en-Provence, 27-30 de setembro de 1996.

MOSCOVICI, Serge, (1978). *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. Tradução de Álvaro Cabral.

MOSCOVICI, Serge, (1984). The phenomenon of social representations. In: FARR, R.M. & MOSCOVICI, Serge.(org.). *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press.

VALLADARES, L. & IMPELIZIERI, F, (1991). *Ação invisível: O atendimento a crianças carentes e a meninos de rua no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: IUPERJ.

ZALUAR, Alba, (1992).Exclusão social e violência. In: HADDAD, S.(org). *Sociedade civil e educação*. Campinas: Papirus.

Alda Judith Alves-Mazzotti é Professora Titular de Psicologia da Educação da Faculdade de Educação/UFRJ

Endereço para contato:
Rua Faro 43, Jardim Botânico
CEP 22.461-020. Rio de Janeiro/RJ
Tel: (021) 512 5560 - Fax: (021) 512 6296

EDUCAÇÃO & REALIDADE
22(1):209-224
jan./jun. 1997

O PAPEL DA EDUCAÇÃO: do direito natural ao direito à instrução

Lílian do Valle

RESUMO - ***O papel da educação: do direito natural ao direito à instrução.*** A defesa do ensino público sempre esteve associada à afirmação do direito à educação. Mas onde, hoje, estaremos dispostos a enraizar o direito à educação? Na velha concepção conservadora dos direitos adquiridos, que ocasionou a resposta iluminista? Na doutrina do direito natural, terreno onde o movimento das Luzes acaba por sacrificar seu ideal de autonomia à ênfase controladora que caracterizará a vitória do liberalismo? Ou, ainda, numa concepção de direito que retira toda sua (prévia) justificação do sentido que se pretende que a História acabará por revelar? Ainda hoje, a noção de "direito" à "instrução" é trabalhada por todas estas ambigüidades que o exame histórico revela.
***Palavras-chave**: defesa da escola pública, direito à educação, instrução pública e Iluminismo*

ABSTRACT - ***The role of Education: from natural right to the right to instruction.*** The defense of the Public School System has always been related to the statement of the right to Education. But where are the philosophical basis of this right? In the ancient conservative conception of acquired rights that generated the Enlightenment proposition? Are they in the doctrine of natural right — where the *Lumières* had ended up by sacrificing their autonomy's ideal to the emphasis of domination that will characterized the victory of the liberalism? Or, even further, in a singular concept of right that search its (previous) justification from the meaning presumed to be revealed by History? Even today, the notion "right" to Education is pierced by all these ambiguities that the historical analysis scrutinized.
***Key-words:** defense of the Public School System, right to Education, Public Instruction and Enlightenment*

A defesa do ensino público sempre esteve associada à afirmação do direito à educação — pilar sobre o qual se assentou, desde as primeiras reivindicações, a própria instituição da escola pública. É claro que outros tipos de razões também se encontraram historicamente relacionadas às discussões sobre o papel e a importância da escola pública; seu predomínio via de regra acarretou, de uma forma ou de outra, o obscurecimento do sentido definitivo que a escola adquire à luz da reivindicação do direito à educação. Entretanto, muitos foram e ainda são os que acreditam ser este último o principal e definitivo argumento sobre o qual toda reflexão sobre a escola deve se fundar. E, em especial, em tempos de crise — como hoje, quando a crítica do Estado pretende instalar-se como negação generalizada da política, e a privatização é indiscriminadamente apresentada como remédio para todos os males nacionais — a questão do direito à educação aparece como fronteira a ser, mais do que nunca, preservada.

É, portanto, em face da significação que adquiriu na história, mas também, e sobretudo, face às exigências específicas da atualidade que se pode justificar a necessidade de refletir sobre esta noção, reindagando os fundamentos sobre os quais se assenta: mas, ao fazê-lo, sem dúvida a primeira constatação será a da extrema fragilidade das bases sobre as quais nossas afirmações sobre a questão vêm se apoiando.

Historicamente, a noção do direito à educação surge no seio do movimento iluminista, e pode-se dizer que corresponde ao aspecto mais emancipatório de que este pôde ser dotado: neste contexto, porém, encontra-se intimamente relacionada a toda a formulação que a época consagrou aos direitos naturais, cujos fundamentos a crítica marxista, posteriormente, encarregou-se de questionar.

Mas onde, hoje, estaremos dispostos a enraizar o direito à educação? Na velha concepção conservadora dos direitos adquiridos, que ocasionou a resposta iluminista? Na doutrina do direito natural, terreno onde o movimento das Luzes acaba por sacrificar seu ideal de autonomia à ênfase controladora que caracterizará a vitória do liberalismo? Ou, ainda, numa concepção de direito que retira toda sua (prévia) justificação do sentido que se pretende que a História acabará por revelar?

Em muitos aspectos, o desafio assumido pelos homens das Luzes poderia ser traduzido como exigência de ruptura radical de um passado de ignorância e de vício — sobretudo deste passado mais próximo que só fez precipitar a degeneração humana. No entanto, seria arriscado pensar que, a seus olhos, sua missão se concebeu como mera condenação dos tempos que o antecederam. Se sua luta se trava no terreno da ruptura, ela se empreende, também, naquele da restauração: assim, o combate contra as "aquisições históricas" do humanismo renascentista coincide com uma enorme curiosidade em relação às contribuições de épocas mais longínquas e com uma sincera admiração por esta Antigüidade clássica que lhes serve, continuamente, de fonte de inspiração para os novos modelos de organização da sociedade, de atividade política e, mesmo, de

ação pedagógica que buscarão fundar. Ao reintroduzir o antigo conceito de *direito natural*, o iluminismo destronou a noção conservadora de lei como soma do que foi instituído, substituindo-a pela de poder original instituinte. E mais: considerou este poder acessível, não por revelação divina, mas graças ao trabalho da razão. Operando livremente sobre o passado, a "restauração" iluminista realiza, portanto, um verdadeiro trabalho de criação, de fundação dos valores e das instituições humanas cujas implicações para o pensamento democrático moderno e para a educação merecem especial atenção — sobretudo porque o que aí esteve em jogo é de fundamental relevância para a discussão dos ideais e princípios a partir dos quais, até hoje, procuramos entender o sentido de escola pública.

A começar pela própria noção do "direito à educação", cuja história vai ser escrita a partir deste momento preciso em que, sob a base comum de elaboração da moderna doutrina do direito natural, duas concepções diametralmente opostas de Estado, de sociedade, de homem e de cidadania inauguram o que foi chamada a "era das revoluções".[1]

Preocupados em denunciar a legitimidade conferida ao poder despótico, os intelectuais iluministas vão contestar os "direitos *adquiridos historicamente*" (isto é, elaborados pela tradição), em nome dos "direitos que *temos de nascença*"[2], isto é, de direitos que *estão inscritos na própria natureza do ser humano*. Ora, a simples possibilidade de fazê-lo já implica uma verdadeira revolução na maneira pela qual se concebia, até então, o homem, a sociedade, as relações de poder, e que só pôde ser efetivada ao termo da lenta elaboração, durante os séculos XVII e XVIII, dos fundamentos da moderna doutrina do jusnaturalismo. E, na realidade, esta doutrina funcionou, a princípio, como principal base filosófica de contestação de poderes inteiramente amparados na autoridade dos costumes e na força dos dogmas.

No entanto, ainda ao longo do século XVIII, o sentido concedido à noção de natureza vai oscilar, deslocando-se da inferência de valores *a priori* para o reconhecimento de verdades empíricas. E mais: com o tempo, consagrar-se-á a concepção de que a identidade comum entre os homens, que vem da natureza, não é dada pela razão, mas pelas inclinações, instintos e necessidades sensíveis — que ela não implica no reconhecimento de um valor moral universal, mas numa exigência utilitária:

> *... deixando a natureza obrar por conta própria, sem cadeias nem obstáculos convencionais, essa realização de si mesma, (...) ela realizará, simultaneamente, o único e verdadeiro bem, com a felicidade do homem e a prosperidade da sociedade.*[3]

Por isso, à luz de seus desdobramentos posteriores, a fundação do direito natural moderno mostra-se crivada de ambigüidades: de tal modo que, se é preciso um tanto de ousadia para inscrever algumas das teses que ainda defende-

mos atualmente em sua tradição emancipatória, é igualmente necessária muita cautela, para que não percamos de vista os usos absolutamente conformistas de que foi objeto.

Pois é certo que, como quer Cassirer, esta fundação empreendeu uma luta que "*se travou em duas frentes:* (...) *contra a doutrina teocrática, que deduz o direito de uma vontade divina absolutamente irracional, impenetrável e inaccessível à razão humana, assim como contra o 'Estado Leviatã'*"[4], estabelecendo-se contra Calvino e a doutrina da graça impenetrável que Grotius procura refutar, assim como contra a onipotência do Estado como "deus mortal", nas palavras de Hobbes. Contra, também, os ensinamentos de Maquiavel e de Bodin, que legitimam, a partir da idéia de um poder supremo que não está sujeito a nenhuma condição, a própria existência do Estado despótico. Desta forma, a doutrina do direito natural implica uma valorização do humano que é continuamente pensada nos termos de sua independência em relação a forças sociais que visam esmagá-lo. Porém, também é certo que amparando, na tradição liberal, um individualismo sem limites nem concorrência, correlato do mito de uma neutralidade ética que repousa na crença no trabalho *espontâneo* das forças sociais, o direito natural foi o terreno de onde brotou um novo Leviatã, não menos opressivo para a autonomia e a justiça humanas.

Retomemos, portanto, sem nada precipitar. A doutrina do direito natural introduz, em sua época, conceitos absolutamente revolucionários, e se inscreve na história de lutas pela emancipação humana. Para começar, ela introduz uma enorme novidade, que é a própria idéia de que o homem possa *ter direitos* — finalmente consagrada e instituída para sempre nas Declarações de direitos fundamentais do fim do século, que até hoje servem de referência explícita para as lutas contra as arbitrariedades em todos os cantos do mundo e de referência implícita nas reivindicações por educação.

O direito natural, tal como chegara da Antigüidade, não era uma teoria sobre direitos, mas sobre deveres: o exame da "natureza" não determina o que o homem *é ao nascer* (portanto, atributos que são co-naturais à sua existência) mas o que o homem *deve se tornar* (portanto, condições para que ele seja conforme sua essência) [5]. Nesta teoria, a justiça é adequação a uma ordem natural, cósmica, que tudo rege, dentro da qual cada homem tem um lugar determinado e todos os homens só o são plenamente em sociedade: *zôon politikón*, o ser humano não tem vocação que não seja social. Ora, se o homem é definido por seu fim e se este fim é necessariamente social, se a sociedade participa da vocação do homem, então é impossível pensar estes dois termos, homem e sociedade, de outra forma senão como uma unidade — o que significa dizer, como tantos já o fizeram, que, na Antigüidade, a noção de indivíduo, ao menos como modernamente se pode concebê-la, é totalmente desconhecida[6].

A modernidade, no entanto, faz do próprio homem a *unidade*: o homem, este "*inteiro absoluto*", como Rousseau insistia em afirmar[7], é o ponto de parti-

da através do qual se examina, agora, a sociedade. Tentando recuar na história humana, Aristóteles só chega até o homem que vive em clãs de famílias[8]. Postulando o indivíduo, os filósofos do moderno jusnaturalismo buscam definir o que seria esta "unidade primitiva": suas elocubrações os levam à noção de "estado de natureza", anterior à própria sociedade. Assim, o exame da natureza já não define o homem pelo *fim* que sua existência pode ter, mas por características fundamentais que lhe são (incondicionalmente) inerentes. De uma certa forma, a "lei natural" poderia ser resumida como *liberdade* humana — ao mesmo tempo, conseqüência do *direito absoluto sobre sua vida* e uma condição que torna todos os homens *iguais*. Se, portanto, o homem é livre, só sua decisão pode conduzi-lo à vida social: a sociedade passa a ser vista como o resultado de um *contrato*, um *pacto de associação* entre homens.

A partir daí, à exceção do pessimismo hobbesiano, todas as posições convergem para o entendimento de que a sociedade deve ter, por primeira e mais essencial finalidade, a defesa desta ordem natural. Tudo passa a repousar, no entanto, nos termos substantivos em que esta ordem e seus limites vão ser definidos: é aí, exatamente, que as polêmicas se abrem, conduzindo, *grosso modo*, a duas concepções radicalmente opostas, a partir das quais a modernidade política se constituiu.

E, em virtude de seus desdobramentos, estas duas concepções vão implicar, no momento revolucionário, encaminhamentos completamente diferentes, no que respeita ao papel do Estado: este, por sua artificialidade, pode ser visto como a maior ameaça aos direitos naturais, como quer a experiência liberal; mas também pode ser visto, como na tradição francesa, como o maior instrumento de sua concretização. No primeiro caso, a ênfase é colocada na *liberdade*: se, por natureza, todos os indivíduos são livres e iguais, toda ameaça só pode vir desta exterioridade que é o Estado, e à medida que seu poder é indevidamente dimensionado; já no segundo caso, não é só o Estado, mas toda a sociedade que se interpõe entre o homem e seus direitos. Para que os homens possam desfrutar de seu direito à liberdade, é preciso que este direito seja formalmente reinstituído, através das lei; mas é igualmente preciso que as desigualdades que escravizam os homens sejam superadas:

> *A Declaração da Independência parte da* ***lei natural*** *que, instituída por Deus, dotou os homens de "direitos inalienáveis", cuja proteção define a finalidade dos governos. Estes perdem, portanto, toda sua legitimidade quando ignoram estes fins mas, inversamente, eles são presumidos legítimos enquanto os respeitarem. A Declaração francesa, quanto à ela, parte dos "****direitos naturais****" dos indivíduos, cuja defesa não mais depende de uma simples* ***limitação*** *imposta, do exterior, pelo Estado, mas antes do concurso dos cidadãos na atividade legislativa — que se situa, pois, na verdade, no mesmo plano que os direitos individuais...*[9]

Ora, o que aqui pretendemos salientar é que é em virtude desta crença autenticamente iluminista de que a sociedade, como um todo, passou por um processo de degeneração que só a ação humana pode remediar — e só em virtude desta *leitura* do direito natural — que ***a ação educativa, par a par com a atividade legislativa, pode*** passar a ser considerada um dos ***mais legítimos instrumentos de defesa dos direitos humanos***[10], transformando-se mesmo numa das mais essenciais tarefas da República. Neste sentido, o Estado republicano francês não é, em nada, um poder à parte, mas a própria República que se faz a imagem do grande Legislador e, é claro, do grande Educador da nação. Esta idealização do novo Estado que a Revolução constrói explica, decerto, a lentidão francesa em problematizar as relações entre este e a sociedade civil — o que, seguramente, não foi o caso na opção liberal.

Por outro lado, diferentemente do entendimento que pôde ser dado pela Revolução americana, onde o direito natural e o "senso comum" se harmonizam, os franceses concebiam que o direito natural encontrava, na própria sociedade, seu maior opositor. A sociedade que tinham diante de si pervertia a natureza humana, engendrando valores, comportamentos e instituições que se constituíam nos verdadeiros obstáculos à racionalização da sociedade:

> *Do lado americano, como dizem, cada um à sua maneira, Paine e Jefferson, os princípios invocados, ainda que filosoficamente "evidentes", só fazem resumir o "senso comum" em matéria política, "harmonizando as diferentes correntes de idéias" do século XVIII e assim exprimindo o "espírito americano". Aos olhos dos franceses, como se percebe em Sieyès e nos redatores da Declaração dos Direitos do homem, a experiência do ancien régime (a "ignorância, o esquecimento ou o desprezo dos direitos do homem") impunha uma tarefa mais difícil, mas, também, mais grandiosa: a filosofia devia, antes,* ***formar*** *a opinião pública para tornar possível a racionalização da sociedade*[11]

Base comum da filosofia do século XVIII, a crença no poder universal e unificante da razão está presente nas duas posições, expressa em um ideal de consenso que — denominado "senso comum" ou "vontade pública" — se impõe a todos os membros da sociedade, mas também em um ideal de racionalização da sociedade que, estabelecendo uma perfeita correspondência entre as leis que regem a natureza e o contrato social, se apresenta como princípio, a partir daí, absoluto. No entanto, se em um caso este consenso é visto como resultado da ação de forças que se põem *automaticamente* em ação na sociedade, em outro caso, em nada espontâneo, ele parece depender inteiramente de uma *intervenção direta* sobre a sociedade e os homens, com o sentido de romper, exatamente, esta tradição que deprava o direito natural e obscurece a razão[12].

Este é um ponto fundamental de demarcação do espírito das duas revoluções, que leva os conservadores ingleses a condenar a radicalidade francesa à luz da moderação americana, como Tocqueville não deixa de assinalar:

> *"Queríeis corrigir os abusos de vosso governo", diz Burke aos franceses, "mas por que fazer o novo? Por que não vos apegaríeis a vossas antigas tradições? Ou* vos *limitaríeis a retomar vossas antigas franquias? Ou, se vos era impossível reencontrar a fisionomia esquecida da constituição de vossos pais, por que não ter projetado os olhares em nossa direção? Aqui vós teríeis reencontrado a antiga lei comum da Europa." Burke não percebe que o que tem debaixo de seus olhos é a Revolução, que deve, precisamente, abolir esta antiga lei comum da Europa; ele não compreende nem um pouco que é, propriamente, disto que se trata, e não de outra coisa.* [13]

Assim, tomada sob perspectivas bastante diferentes, a noção de direito natural acaba por justificar concepções diametralmente opostas da ação política ideal, colocadas em cena nas duas revoluções e abundantemente discutidas, sempre que se tratou de analisá-las.

Nestes termos, a singularidade da Revolução Francesa — identificada por seus detratores, desde Burke, como este voluntarismo que levou ao Terror — situa-se, sem dúvida, nas exigências de uma ação transformadora que justifica tanto a radical oposição à antiga ordem quanto a defesa do Estado forte, características que contrastam fortemente com os princípios formais que, a partir da experiência americana, acompanham o triunfo do liberalismo.

Por entender que a ameaça que pesava sobre os direitos inalienáveis não se extinguira quando de sua proclamação, nem se extinguiria pelo ritmo natural das coisas, e também por acreditar que as resistências a estes direitos vinham não só da antiga ordem social mas igualmente dos homens que engendrou, os revolucionários franceses se arrogaram o papel de legítimos defensores das liberdades individuais contra a própria sociedade: assim, é um dever do Estado defender os direitos do homem, se necessário, contra tudo e contra todos.

Os franceses preocupam-se em defender a sociedade contra ela própria, e o homem contra ele mesmo: eis por que é possível afirmar que o *direito à instrução*[14] previsto na Constituição francesa de 1791 é antes, e muito paradoxalmente, um *direito do Estado e não do indivíduo*. Direito reconhecido ao Estado de realizar sua tarefa política, muitas vezes contra a autoridade religiosa e contra a autoridade paterna; direito que implica um *dever para os cidadãos*, em vista de algo que lhes é superior, que é a regeneração de toda a sociedade. O Estado confunde-se com a sociedade civil, ou melhor, ele se torna a face visível da reivindicação social de uma nova ordem:

> *Esta inflexão da doutrina liberal, que se constitui na verdadeira originalidade da Declaração dos Direitos do homem, implica na subversão da antiga ordem, ao mesmo tempo em que, de certa maneira, anuncia os aspectos menos liberais da Revolução Francesa. De fato, por um lado a Declaração ameaça todos os governos estabelecidos, ao afirmar a superioridade absoluta dos* ***direitos naturais*** *sobre a ordem social e ao exigir que todas as autoridades emanem expressamente da nação (artigo 3). Por outro lado, ela confia à lei*

positiva a tarefa de ***determinar, de maneira quase soberana, as condições de garantia dos "direitos inalienáveis", que já estão, logo de saída, subordinados ao que o legislador estima necessário à ordem pública*** (artigos 4, 10 e 11).[15]

Dotando os princípios afirmados em sua Declaração da validade universal que atribuíam aos direitos naturais, os franceses concederam a esta Carta uma autoridade tão absoluta que colocava em risco a legitimidade de todos os poderes e princípios instituídos pela tradição e, de antemão, também daqueles por se instituir. Eis, em essência, o caráter eminentemente "subversivo" da Declaração, razão pela qual de todas as partes se elevam contra ela, em uníssono, as críticas dos conservadores. Resta, porém, que a verdadeira originalidade desta Declaração se deve, como diz Raynaud, à "inflexão" operada sobre a doutrina liberal.

Pois, face aos pressupostos mais fundamentais desta doutrina, a legitimidade conferida ao Estado Legislador, Estado forte, é inaceitável. Ora, esta mesma leitura pouco liberal dos direitos naturais ainda cria e legitima a figura do Estado Educador ao inventar um direito à educação que deveria, em nome da boa lógica, ser incluído entre estes "aspectos menos liberais" da Revolução, aos quais o comentarista se refere[16]. Pois, de fato, já àquela época, a defesa de uma instrução pública e obrigatória deixada ao encargo do poder público pode ser contada como uma destas inflexões que ameaçam a pureza do liberalismo, despertando, desde sempre, censuras que clamam, invariavelmente, pelo "respeito às liberdades individuais".

Se há, porém, contradição entre os direitos naturais e o direito à educação, é somente à condição de se tomar a interpretação liberal não só como uma concepção hegemônica, mas como a única possível para os direitos naturais. Pois só neste caso a liberdade concerne não à primazia de um valor ético, mas à "objetividade" de um princípio econômico; e sua defesa implica em controlar os abusos perpetrados pelo Estado e não pelos interesses privados. Neste contexto, a afirmação das exigências da individualidade deve, forçosamente, limitar a existência das normatizações eminentemente sociais, já que os dois termos — indivíduo e sociedade, se opõem. Por isto, ao invés de introduzir suas próprias exigências, a vida em sociedade deve ter seu próprio sentido inteiramente absorvido e determinado pelo sentido pleno e pela exigência de liberdade que decorrem da hipostasia da ação individual — ou interindividual.

É evidente que, sob este prisma, o direito à instrução perde qualquer legitimidade que lhe possa ser conferida pela noção dos direitos humanos. Quanto à instrução pública, descaracterizada de todo significado político, sua existência ganha apenas uma acepção possível: exceção, ainda que meritória, a uma doutrina liberal de Estado que, para torná-lo um mal menor, o postula *mínimo*. Por meio desta concessão à limpidez da regra, trata-se, como pretendia Tocqueville a respeito do direito ao trabalho, de "*...desenvolver, consagrar e*

regularizar a caridade pública[17]. Sem jamais poder se constituir num *direito*, a instrução pública — a exemplo de todas as medidas públicas de valorização da vida em sociedade — está condenada a ser entendida como um *benefício*, espelho de uma virtude toda individual que se pretende afirmar que anime a ação privada dos que compõem a sociedade, e que o Estado, mero intermediário, passa a organizar[18].

No entanto, por entender que a ameaça que pesava sobre os direitos inalienáveis não se extinguiu quando de sua proclamação, nem se extinguirá pelo natural das coisas, e acreditar que a oposição que estes direitos encontram vem também da sociedade e de cada um dos indivíduos, os revolucionários franceses se arrogaram a tarefa de defender as liberdades individuais contra os próprios indivíduos: assim, é um dever do Estado defender os direitos do homem, mas é um direito que passa a possuir fazê-lo, se necessário, contra este próprio homem. Acreditando que, sem a autonomia fornecida pelas luzes, nenhum cidadão seria realmente livre, capaz de desfrutar e de construir as condições de igualdade.

Não será preciso dizer que muitos são os que se recusam a conceder à Declaração francesa esta singularidade que um comentarista liberal, como Raynaud, admite, e que invalida a consagrada tese de que a Revolução Francesa pode ser meramente resumida a mais uma etapa da vitória liberal. Reservam, assim, esta e qualquer outra singularidade que testemunhe de uma resistência ao liberalismo para os movimentos e revoluções sociais que, a partir do século XIX , também eles, empreenderam sua luta contra os privilégios instituídos em dogmas, direitos e tradições.

É que, neste momento, a doutrina do direito natural já estava inteiramente assimilada à leitura liberal, servindo agora para legitimar a desmedida ênfase nas "liberdades individuais", para sacralizar os direitos de propriedade em nome dos quais o liberalismo institui os "novos" privilégios modernos. O combate à naturalização das injustiças e desigualdades torna-se, assim, ferrenha crítica *à própria doutrina do direito natural*: este é o sentido profundamente emancipatório, inegavelmente original, da crítica marxista. Como vimos, o iluminismo havia lançado as bases para a condenação dos privilégios sociais, ao questionar a legitimidade dos direitos adquiridos, frente a direitos que seriam naturais. Marx vai sem dúvida mais longe e, ao atacar a suposta autoridade da lei natural, desfere um novo golpe mortal no conformismo a que conduz a antiga idéia de "essência humana", predeterminada, estática. O homem constrói a sua história e, através dela, o que considera ser sua natureza. Mas, se não há um princípio inequívoco instalado nas origens, onde assentar, então, a legitimidade das reivindicações por justiça, por igualdade, e também por educação? A lei que os funda, é a resposta marxista, não está no passado, mas ainda na história. É a lei do desenvolvimento inexorável a que está submetido o progresso material da sociedade, que tem, nestas reivindicações, sua confirmação e, ao mesmo tempo, sua antecipação.

O tempo, e também as críticas se encarregaram de abalar a aparente objetividade deste otimismo histórico. E hoje, quando a legitimidade dos direitos sociais conquistados a partir do século passado é constantemente negada e progressivamente ameaçada pelo peso pragmático de raciocínios e ações oriundos da mesma velha lógica liberal, é possível que seja chegada, finalmente, a hora de buscar outros argumentos que nos permitam escapar ao falacioso fascínio das leis irrefutáveis — sejam elas históricas ou naturais, sociais ou econômicas. Assim, a menos que se queira fazer um retorno à perigosa lei dos direitos adquiridos, é para o terreno da ética social que se deve deslocar esta luta pela constante reinstituição dos valores da emancipação humana, como a justiça, a igualdade, o pleno desenvolvimento das capacidades criadoras, intelectuais, culturais, materiais, morais. E, neste terreno, o direito à educação, em particular, tem sua história, que procuramos sucintamente retraçar, e que já não faz nenhum sentido ignorar.

É por perceber o direito natural e as Declarações que dele decorrem como igual e plenamente liberais que Luc Ferry, ao preço de certas contradições lógicas e históricas, se nega a reconhecer na proclamação do direito à instrução da Constituição francesa de 1791 mais do que uma obra assistencialista, precursora do Estado-providência:

> *A constituição francesa de 1791 evocava, decerto, um outro tipo de "direitos"(...) No entanto, estas fórmulas não podem, em nenhum caso, ser confundidas com um reconhecimento efetivo dos direitos substanciais do socialismo: na verdade, elas tendem a fazer da assistência do Estado um dever moral de "caridade pública", mais do que uma obrigação jurídica propriamente dita. Neste sentido, elas anunciam mais o Estado-providência do que o Estado socialista, ainda que elas não inscrevam na lógica liberal com a mesma naturalidade com que o fazem os direitos formais.*[sic][19]

Assistencialismo? Há, de fato, aqueles que consideram inclusive que este tipo de prática, muito antes de constituir-se o pilar da ação social do *welfare state* — em sua versão francesa, Estado-providência — havia se consolidado no *ancien régime*. E como, em toda evidência, Ferry não está aqui seguindo a fina ironia de Tocqueville — para quem as práticas instituídas durante a monarquia teriam, na verdade, sido o instrumento através do qual o governo monárquico antecipou e "*...realizou a educação revolucionária do povo*"[20], preparando-o para a violência do Terror — é muito difícil imaginar outra intenção para a afirmação de Ferry. Mas a imputação de um caráter meramente assistencialista à instrução pública se revela, como veremos, bastante onerosa. Para sustentá-la, colocando, por assim dizer, num mesmo saco a assistência pública a pobres e desvalidos e a educação pública, e estabelecendo uma espécie de linha direta de continuidade entre o paternalismo monárquico e o hipócrita assistencialismo do Estado-providência, é necessário, primeiramente, forçar

um tanto a história, percebendo de maneira extremamente anacrônica tudo o que já está implicado na emergência do direito à instrução e, assim, reduzindo drasticamente alguns de seus mais autênticos fundamentos. É ainda necessário desconsiderar totalmente a influência de Rousseau sobre a forma muito singular como, na tradição francesa, a doutrina dos direitos humanos[21] pôde ter sido apropriada.

De fato, rejeitando, tal como Hobbes, a idéia de um instinto natural de sociabilidade, Rousseau está, de certa forma, antecipando-se a uma das críticas mais tarde antepostas à corrente jusnaturalista. Porém, diferentemente de Hobbes, o cidadão de Genebra é um dos mais fortes defensores do respeito à liberdade humana, chegando a declarar nulo o Contrato quando este coage as vontades individuais. No entanto, diferentemente da interpretação liberal, a seu ver a autêntica liberdade não pode jamais resultar do livre jogo dos interesses particulares. Muito pelo contrário, a liberdade só atinge sua verdadeira dimensão no seio da "vontade geral": fora daí, a vontade individual sequer existe, pois ela é deturpada pelas relações de poder. Por isto é que emancipar o indivíduo não significa, para Rousseau, "*arrancá-lo a toda e qualquer forma de sociedade, mas encontrar uma forma tal que preserve a pessoa...*"[22]. Para o homem, que vive em sociedade, somente a adesão à vontade geral constitui a personalidade autônoma.

Neste sentido, anteriormente aos movimentos socialistas do século XIX, já a ética rousseauniana justificava a atribuição ao Estado de deveres positivos, como o da instrução, sem que se deva ver aí nem uma contestação da liberdade individual, nem uma espécie de concessão à injustiça social por via da ação assistencial. Muito antes, portanto, Rousseau havia ensinado aos revolucionários que, na medida em que o Estado pode ser pensado como sede da vontade geral, a limitação da soberania não é só supérflua, ela é contraditória. É a livre associação entre os indivíduos, e somente esta, que concede aos direitos naturais seu caráter imprescritível e inalienável, e não sua afirmação formal: os artífices da Revolução Francesa, desde o primeiro momento, preocupam-se com a distância que ia da proclamação formal dos direitos à sua plena fruição de parte de cada cidadão. E é em seus discursos sobre a instrução pública que mais clara e continuamente esta preocupação transparece.

É possível que o ataque à sociabilidade natural, conduzindo, no pensamento de Rousseau, à exigência de um Estado que intervém positiva e determinantemente sobre a sociedade, tenha preparado os espíritos franceses senão a recusar, ao menos considerar inoportuna a adoção de um Estado mínimo, em moldes liberais. Mais ainda, o Estado ideal já se apresenta, em suas obras políticas, como a figura do grande Legislador que se faz, indissociavelmente, *o* Educador da Nação, posto que o espaço público que seu exercício institui é também o lugar onde deve se engendrar a vontade geral que instrui as consciências em direção a uma autonomia mais plena.

Porém, não há como negar que a estranha (ainda que objetivamente necessária) compatibilização entre a imagem do Estado ideal rousseaniano e a adoção dos princípios republicanos de representatividade política, realizada não sem hesitações pela Revolução Francesa, não pode ser atribuída a Jean-Jacques. No entanto, é esta bizarra composição que permite que, a partir do jacobinismo e não somente aí, os políticos se atribuam o direito de falar legitimamente em nome da vontade geral — o que sem dúvida seria considerado por Rousseau como uma falsificação de todas as suas teses. Esta composição garante, no entanto, a forte inclinação por uma concepção de Estado forte, cujas raízes remontam, no entender de alguns, ao absolutismo, mas que não é difícil identificar ao longo de muitos momentos posteriores da história francesa.

Apesar de tudo isto, ainda parece estranho que Luc Ferry não tenha prestado maior atenção ao fato de que a "Escola republicana" que o direito à instrução constrói, na França, é uma instituição eminentemente política, associada à unidade dos valores da Nação, incumbida, não de prestar assistência aos desvalidos, mas de garantir as condições de cidadania julgadas ideais.

Não que, na prática, exista apenas uma — desde a Revolução, várias são as Escolas, conforme as diferentes ênfases que lhe são dadas e várias as formas de fundamentar sua existência. Sem dúvida, sob o prestígio das concepções liberais, há quem defenda, num (agora tornado incompreensível) direito à instrução, o respeito às liberdades privadas e, deste modo, enxergue a ação pública sob uma luz assistencialista; por outro lado não escapou, mesmo aos jacobinos, o papel que poderia caber à Escola na preparação, não de cidadãos ideais, mas de trabalhadores adequados.

Resta, porém, que, sob a dupla inspiração iluminista e rousseauniana, o direito à instrução pública não pode ser integralmente associado nem a uma concessão da providência do Estado nem a um *direito* exercido por interesses particulares — por mais que alguns destes interesses possam ser julgados absolutamente legítimos.

E mesmo se, sob a durável influência do positivismo, freqüentemente se pretendeu, ao longo da história, *representar* a tarefa da instrução pública como uma atividade "neutra" — visando a acelerar o progresso, pela racionalização da sociedade ou pela preparação dos futuros trabalhadores — recusar o caráter eminentemente político que sempre a revestiu seria, em qualquer circunstância, ir longe demais. Sobre este aspecto, a despeito de tudo que pudesse afirmar, na prática, nenhum governo moderno — fosse ele conservador, liberal ou socialista — jamais se enganou: a "instrução pública" é sempre uma questão *política.*

Contra o ingênuo totalitarismo da razão iluminista e contra a força da ideologia liberal que este prepara, a lição tipicamente rousseauniana ensina que nem tudo é ganho quando se desconhece a força com que os interesses particulares se opõem na sociedade, dividindo-a; só que Rousseau pode afirmar abertamente aquilo que, nas democracias modernas, vai-se muitas vezes praticar

veladamente: a tarefa educacional não se esgota na mera difusão da cultura mas, dá-se, sobretudo, como persuasão das vontades. Comprometido, à sua maneira, com o ideal de emancipação humana, Rousseau não precisa, de fato, negar que a educação lida, antes de mais nada, com afetos: por isto ele lastima tanto a ausência de líderes, por isto, também, ele não desdenha propor uma educação que não seja só das inteligências, mas também do sentimento.

Ainda hoje, a noção de "direito" à instrução é trabalhada por todas estas ambigüidades que o exame histórico revela. Filha abastardada do direito natural, quando este passa a ser assimilado à perspectiva liberal seu espaço reduz-se, como quer Ferry, à mera assistência — em uma relação que não cria realidade política, mas dependência — ainda que apareça sob o disfarce de atendimento à "reivindicação" de interesses particulares. Legitimamente nascida, porém, de uma outra concepção deste mesmo direito, seu reconhecimento se nutre unicamente das aspirações por um modelo ideal de Estado que represente a vontade geral. Talvez por isto ela se mostre, hoje, tão envergonhada de si mesma, na prática de uma sociedade onde o Estado continua sendo a representação de interesses privados.

E, com efeito, a instrução só se faz "direito", e só se faz dever da esfera pública, em virtude de um sentido que nenhum Estado, até aqui, pôde integralmente revestir. Da educação dita "pública", os profissionais que a ela se dedicam teriam muito a se orgulhar, porque ela dá testemunho de uma luta constante para adequar sua tarefa às exigências do bem comum; mas se eles também a repudiam, é porque hoje o "público" perdeu totalmente este sentido, tornando-se sinônimo de um espaço destituído material e simbolicamente de qualquer competência, de qualquer relevância. E, mais ainda, são as autoridades públicas as primeiras a dar mostras do absoluto descaso a que foi relegado.

Entre nós, em determinado momento desta trajetória de desinvestimentos, os profissionais da Escola pública acreditaram desincumbir-se corretamente de suas tarefas ao se colocarem a serviço dos interesses legítimos das comunidades em que estão inseridos. Mas, ao fazê-lo, ainda que involuntariamente, forneceram algumas razões suplementares àqueles a quem, historicamente, interessa destituir as razões do Estado de sua mais fundamental missão, que é a construção do bem comum — tarefa sem dúvida extremamente ingrata, mas que permite, retrospectivamente, fundar, uma vez por todas, em plena legitimidade política o direito à educação. Pois também foi este o sentido historicamente atribuído à Escola: suscitar e preparar a adesão a alguma coisa que se situa além dos interesses privados, que é a construção do bem comum — ou ainda melhor, em termos rousseaunianos e, para evitar qualquer mal-entendido, que é a *vontade geral*.

Notas

1.Eric J. Hobsbawn, *A Era das Revoluções* - 1789/1848. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989; *cf.*, também, *Nações e Nacionalismo desde 1780 - Programa, mito e realidade*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1991 e.

2. Ernst Cassirer, *A Filosofia do Iluminismo.* Campinas, Ed. Unicamp, 1992, p. 316.

3. *idem, ibidem,* p. 331.

4. *idem, ibidem,* p. 321.

5. "*Eis porque toda pólis é natural: é porque as comunidades anteriores de onde a pólis procede o são também. Pois a pólis é seu fim: com efeito, o que cada coisa é, uma vez que sua gênese está completamente concluída, é isto que dizemos ser a natureza desta coisa, por exemplo, a natureza de um homem, de um cavalo, de uma família.*" Aristóteles, *Política*, I, 2, 1253-a, a partir da tradução de Pierre Pellegrin, *Les Politiques,* Paris, Flammarion, 1990.

6. *Cf.*, a este respeito, para citar apenas uma obra, o clássico de Jean-Pierre Vernant, *Mito e pensamento entre os Gregos*, São Paulo, Paz e Terra, 1990 (em particular, cap. 6, "A pessoa na religião").

7. *Cf.*, a este respeito, o belíssimo artigo de Clarie Salomon Bayet, "Jean-Jacques Rousseau", *in* François Châtelet (org.), *História da Filosofia.* Rio de Janeiro, Zahar, 1973, p. 130-186, sem dúvida um clássico entre os estudos sobre Rousseau.

8. *id,ibid.*, 1252-b.

9. Philippe Raynaud, "Révolution française et Révolution américaine", *in* François Furet (dir.), *Héritage de la Révolution française.* Paris, Hachette, 1988, p. 42. *Grifos do autor.*

10. Sempre é possível ler diferentente as distâncias que separam as duas concepções, e até mesmo considerar, como faz Isaiah Berlin, que a defesa do "Estado mínimo", de fato, as unificava. Mas, o que sem dúvida se mostra bastante mais complicado é abstrair totalmente as divergências que, no terreno da educação, tornam-se inegáveis: "*A maioria deles acreditava no máximo de liberdade individual e no mínimo de governo — **pelo menos depois que os homens tivessem sido convenientemente reeducados**. Consideravam que a educação e a legislação fundamentadas nos "preceitos da natureza" poderiam corrigir quase todos os males;*" Isaiah Berlin, *Limites da Utopia. Capítulos da História das Idéias.* São Paulo, Cia das Letras, 1991(nós grifamos).

11. Philippe Raynaud, "Révolution française et Révolution américaine", *in Héritage, op. cit.*, p. 48. *Grifo nosso*

12. "*A violência revolucionária tinha como conseqüência criar essa imensa abertura de espaço, esse campo unificado onde as luzes e o direito pudessem propagar-se em todas as direções.*" Jean Starobinsi, *1789, Os Emblemas da Razão.* São Paulo, Cia das Letras, 1988. Ora, a exigência desta intervenção direta, de uma ação visando a formação da razão pelo trabalho das luzes e pelo conhecimento das leis, toma corpo sob a forma de *instrução pública.*

13. Alexis de Tocqueville, *L'Ancien Régime et la Révolution*, livro I, cap. V, "Quelle a été l'oeuvre propre de la révolution française", Paris, Gallimard, 1967, p. 79.

14. Como se poderá verificar, no presente artigo a distinção entre "educação" e "instrução" não será explorada, respeitando-se, assim, uma indefinição que hoje, sem dúvida, nos soará anacrônica. Cumpre assinalar que, no contexto examinado, *instrução pública* é ainda uma designação genérica, cujo significado está, exatamente, sendo construído ao longo das discussões sobre a instituição da realidade concreta a que se refere. Neste sentido, o vocabulário iluminista testemunha uma resistência bastante ilustrativa aos usos atuais das duas noções, *educar* e *instruir*: de forma quase generalizada, a idéia da *formação* do cidadão remete àquela da *instrução da razão*, como desenvolvimento de uma autonomia que, somente ela, dotará o indivíduo das condições para gozar, *de fato*, das prerrogativas que, *de direito*, a cidadania legal passa a prever. As tensões a que esta concepção está exposta decorrem, não de um sentido mais aligeirado ou reduzido da educação, mas da convicção de que é preciso, também, *educar-se os sentimentos* (ou, no dizer da época, "*educar o ser sensível*", suas paixões) de forma a garantir a adesão moral dos cidadãos aos valores da revolução (*cf.*, a este respeito, o excelente trabalho de B. Baczko, *Une Éducation pour la démocratie. Textes e projets de l'époque révoltionnaire*. Paris, Garnier Frères, 1982). Quanto à clássica polêmica que leva à distinção e, não raro, à oposição entre *educar* e *instruir* (registrada, desde a Antigüidade, em textos como, por exemplo, *O Protágoras*, de Platão), de triste atualidade para nós, ela decerto não deixa de se constituir em um importante *topos* que permite discernir, nas discussões educacionais do período mas, sobretudo, das épocas subseqüentes, a lenta emergência de um ideal de controle e de dominação sociais que acabam por justificar as tentativas de submeter integralmente a intervenção pública no campo educacional a um e somente um tipo de fundamento: o das (supostas) necessidades de mercado. Sem dúvida, a análise da forma como, historicamente, esta polêmica veio se construindo é tão importante para a atualidade como a da própria noção de "direito à educação", a que o presente texto se dedica.

15. Philippe Raynaud, *op. cit.*, p. 48. *Também aqui somos nós que grifamos.*

16. Aludindo, evidentemente, aos excessos jacobinos.

17. Alexis de Tocqueville, *L'Ancien Régime...*, p. 82.

18. Sem dúvida, quando abertamente entendida como condição do próprio desenvolvimento econômico, a defesa da universalização da educação já não precisa socorrer-se tanto da (ambígüa mas não ingênua) lógica do assistencialismo; no entanto, ainda deste contexto de razões pragmáticas ela jamais poderá emergir como direito, estando estritamente condicionada ao cálculo das "vantagens" que pode acarretar - raciocínio que, mais recentemente, a "teoria do capital humano" estampou até à caricatura.

19. Luc Ferry, "Droits de l'homme", *in Héritage, op. cit.*, p. 300.

20. Alexis de Tocqueville, *L'Ancien régime et la Révolution*, Paris, livro III, cap. VI, "De quelques pratiques à l'aide desquelles le gouvernement acheva l'éducation révolutionnaire du peuple": com grande ironia, Tocqueville considera que o regime monárquico colaborou grandemente para a "educação revolucionária do povo" e, portanto, para seu próprio declínio, através de práticas para as quais oferece, como melhor ilustração, o desrespeito à propriedade privada e a legalização dos julgamentos sumários.

21. Influência fartamente estabelecida e, portanto, dificilmente refutável. Nas palavras de Starobinski: "*No momento em que os deputados mais ousados do Terceiro Estado retomam a linguagem de Rousseau, eles não se apresentam mais como* ***pensadores desejosos de demonstrar o pacto de associação****, mas, sob a pressão das circunstâncias, e por uma espécie de* ***petição de princípio, atribuirão ao eu comum nacional uma antecedência absoluta****, uma preexistência indiscutível; sua presença em Versalhes, suas reivindicações, seus sistemas constitucionais são já a própria expressão e ação da soberania popular (...) Os decretos que enunciam já não tentam provar a verdade teórica da doutrina da vontade geral: são desejados por uma vontade geral já soberana. Ela está em ação neles, irrefutavelmente. A resposta (lendária ou real, pouco importa) de Mirabeau ao marquês de Dreux-Brézé ganha aqui toda sua significação: "Estamos aqui reunidos pela vontade nacional, só sairemos pela força"*." (Jean Starobinski, *1789, Os Emblemas da Razão*, São Paulo, Cia das Letras, 1988, p. 47, com grifos nossos).

22. Ernst Cassirer, *A Filosofia...*, op. cit., p. 210.

Referências bibliográficas

ARISTÓTELES. *Política*, I, 2, 1253-a (tradução francesa de Pierre Pellegrin: *Les Politiques,* Paris, Flammarion, 1990).

BACZKO, B. *Une Éducation pour la démocratie. Textes e projets de l'époque révoltionnaire.* Paris: Garnier Frères, 1982.

BERLIN,Isaiah. *Limites da Utopia. Capítulos da História das Idéias.* São Paulo: Cia das Letras, 1991.

CASSIRER, Ernst. *A Filosofia do Iluminismo.* Campinas: Ed. Unicamp, 1992.

HOBSBAWN, Eric J. *A Era das Revoluções - 1789/1848.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

HOBSBAWN, Eric J. *Nações e Nacionalismo desde 1780 - Programa, mito e realidade*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

RAYNAUD, Philippe. "Révolution française et Révolution américaine", *in* FURET, François (dir.), *Héritage de la Révolution française.* Paris: Hachette, 1988.

SALOMON BAYET, Claire. "Jean-Jacques Rousseau", *in* CHÂTELET, François (org.). *História da Filosofia.* Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

STAROBINSKI, Jean. *1789, Os Emblemas da Razão.* São Paulo: Cia das Letras, 1988.

TOCQUEVILLE, Alexis de. *L'Ancien Régime et la Révolution.* Paris: Gallimard, 1967.

VERNANT, Jean-Pierre. *Mito e pensamento entre os Gregos*, São Paulo: Paz e Terra, 1990.

Lílian do Vale é da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Endereço para correspondência:
Av. Epitácio Pessoa, 3330/2302 - Lagoa
22471-000 -Rio de Janeiro - RJ
Telefone e fax: 021-587.7188

EDUCAÇÃO & REALIDADE
22(1):225-231
jan./jun. 1997

RESENHA CRÍTICA

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

Gênero e educação: construção, debate e polêmica

Nara Bernardes

Guacira Louro reconhece-se como uma estudiosa feminista cuja identidade, aberta e provisória, foi e continua sendo produzida, contestada e assumida em múltiplas relações e práticas cotidianas. O título da obra *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista* anuncia que ali também não se encontrará estabilidade e solidez. Ao contrário, o texto caracteriza-se pela construção, pelo debate e pela polêmica constantes, nas esferas teóricas, epistemológicas e políticas.

Os dois primeiros capítulos tratam de conceitos centrais do campo dos Estudos Feministas (gênero, identidade, poder). A emergência do conceito de gênero é examinada na perspectiva da história do movimento feminista contemporâneo uma vez que seus sentidos teóricos e políticos foram sendo construídos neste processo. Embora, no Brasil, o conceito comece a aparecer nos textos acadêmicos ao final dos anos 80, pode-se resgatar a presença da importante distinção entre gênero (*gender*) e sexo (*sex*) no discurso de autoras feministas anglo-saxãs já na década de 70 e início dos anos 80. Esta distinção permite problematizar o determinismo biológico implícito no termo sexo e enfatizar o caráter de construção social do que é feminino ou masculino num determinado espaço e tempo. O deslocamento da ênfase, contudo, não pretende "negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados" mas deliberadamente acentuar "a construção social e histórica produzida sobre as características biológi-

cas" (p. 22). Tal deslocamento não resulta apenas de uma nova focalização teórica mas da intenção política de recolocar o debate sobre as relações desiguais entre mulheres e homens no campo do social, espaço de construção e reprodução dessas relações. O realce atribuído ao caráter relacional do gênero também exige a ampliação do objeto de modo a incluir, de modo mais explícito, a análise de sujeitos masculinos.

Compreendendo o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos, a autora opera com uma concepção de "identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias" (p. 24). Esta concepção acentua a idéia de que os sujeitos não são unos e homogêneos e que, portanto, o entendimento das relações de desigualdade requer a análise da articulação do gênero a outras dimensões sociais tais como étnicas, sexuais, de classe social, de idade... Além disso, o caráter de construção social de tais dimensões não permite pensar que há um momento na vida em que a identidade seja dada ou acabada, definitiva.

Convém ressaltar que tal concepção de identidade também está associada a um princípio relevante das teorizações contemporâneas sobre as dimensões sociais, o qual consiste na ruptura com a lógica da dicotomia e da polarização que caracteriza o pensamento moderno. Dialogando com Joan Scott e Jacques Derrida, Guacira analisa a necessidade de descontruir o "caráter permanente da oposição binária masculino-feminino" (p.31) para que se possa avançar na compreensão das relações de gênero. Argumenta que, neste caso, desconstruir significa problematizar a oposição entre masculino e feminino assim como sua unidade interna, demonstrando que "o pólo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado e reprimido) e vice-versa" e que cada um deles, por sua vez, "não é uno, mas plural, (...) fraturado e dividido..." (p. 32). Em decorrência, implode-se a noção essencialista de mulher ou homem e opera-se com a visão de que há mulheres e homens no plural, de que há diferentes formas de masculinidade e feminilidade, socialmente construídas.

No que diz respeito às análises e teorizações sobre poder, a autora sublinha as contribuições do pensamento de Michel Foucault para questionar a concepção da relação homem dominante-mulher dominada, vista como fixa e permanente. Ao invés de operarem com a centralidade e a posse do poder nessa relação, algumas reflexões feministas passam a privilegiar o estudo do exercício do poder que se dá entre sujeitos que são capazes de resistir e não apenas de submeter-se, embora reconheçam o fato de que mulheres tenham sido colocadas em posição de subordinação de modo mais forte e freqüente. O entendimento de que o exercício do poder se dá em múltiplas direções (como uma rede) permite compreender melhor a complexidade das relações que são construídas entre mulheres e homens e entre as próprias mulheres e os próprios homens, nas quais "há, constantemente, negociações, avanços, recuos, consentimentos, revoltas, alianças" (p. 40). A percepção do poder como produtivo e positivo,

além de coercitivo e negativo, igualmente, possibilita supor que mulheres e homens "não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas (e, usualmente, diversas). Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder" (p. 41), as quais instituem diferenças e desigualdades. A diferença só pode ser entendida no contexto das relações de poder e, portanto, imbricada com a desigualdade uma vez que ela "é nomeada a partir de um determinado lugar que se coloca como referência" (p.47).

O debate sobre a constituição das diferenças e das desigualdades no campo dos Estudos Feministas tem se beneficiado da interlocução com outros campos como os dos Estudos Culturais, dos Estudos Negros, dos Estudos Gays e Lésbicos, os quais mostram que a compreensão das relações entre os gêneros não pode mais prescindir da compreensão das relações no interior de cada gênero. Além disto, as múltiplas identidades dos sujeitos (de gênero, de raça/etnia, de classe social, sexual, religiosa, partidária...) não são apenas justapostas mas exercem interferências mútuas que podem ser conflitantes e contraditórias para o próprio sujeito e para os outros, assim como podem gerar diferentes formas de discriminação, subordinação, opressão, historicamente contingentes. Por exemplo, a interdependência entre as múltiplas formas de sexualidade e de gênero faz com que, "em nossa sociedade, devido à hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã, (sejam) nomeados e nomeadas como diferentes aqueles e aquelas que não compartilham desses atributos" (p.50).

Os três capítulos subseqüentes focalizam a instituição escolar. "A construção escolar das diferenças" (p.57) apresenta reflexões sobre o processo de escolarização de corpos e mentes que se dá através de um "aprendizado eficaz, continuado e sutil". Em decorrência, torna-se desejável que o olhar da pesquisadora ou do pesquisador feminista privilegie a análise das práticas cotidianas, rotineiras e comuns, nas quais os sujeitos se envolvem, a fim de questionar e "desconfiar" do que é tomado como "natural" ainda que seja socialmente construído. Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, materiais didáticos, processos de avaliação, linguagem são constituídos por e, simultaneamente, constituintes de múltiplas diferenças e desigualdades.

Por meio da análise de férteis e desafiadores estudos e pesquisas, a autora dedica especial atenção aos temas da linguagem, da sexualidade e da área da educação física. A linguagem, considerada como o "campo mais eficaz e persistente" para "instituir" relações, posições e "fixar" diferenças, é discutida com respeito à expressão oral e escrita, ao silêncio, às regras, aos livros didáticos. São pontuados seu sexismo, racismo, homofobia, etnocentrismo...

Quanto à sexualidade, são destacados a negação e o ocultamento que fazem parte do modo como a escola age, na suposição de que assim ela não se fará presente, principalmente sob a forma do que a instituição define como proble-

mas nessa área. O reconhecimento de que "a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz" leva ao entendimento de que a proposta objetiva e explícita da escola é "a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais". Para construir sua argumentação, a autora apóia-se também no instigante trabalho de Deborah Britzmann (já publicado por esta revista em 1996) que apresenta uma análise provocativa sobre as relações entre gênero (condição social de ser homem ou ser mulher) e sexualidade (forma cultural de viver os desejos e prazeres corporais): o discurso e as práticas do senso comum, do saber científico assim como o discurso e as práticas escolares, comumente, vinculam gênero e sexualidade no sentido da heterossexualidade, representada como a relação natural, normal e legítima de sujeitos masculinos e femininos, assim considerados segundo os padrões hegemônicos da sociedade da qual a escola faz parte. No caso de crianças e jovens que não se enquadram nesses padrões, a escola costuma acionar estratégias de controle como, por exemplo, atribuir-lhes a posição de desviante, tentar "normalizar" suas condutas, contribuindo assim para que o caminho trilhado por eles e elas na construção de seu gênero e sua sexualidade seja, freqüentemente, penoso, repleto de barreiras e gerador de sofrimento. A preocupação com a sexualidade e com a constituição da identidade de gênero, de forma mais explícita, aparece na área da Educação Física, cujo propósito consiste na busca do domínio do corpo. Neste espaço, pode-se vizualizar, também, o entrelaçamento das dinâmicas de gênero e da sexualidade. Por exemplo, estudiosos das masculinidades, na cultura norte-americana, salientam o papel dos esportes na formação dos meninos e jovens, os quais são considerados como naturais e parte de sua existência; não praticá-los gera a suposição de que estaria havendo problemas na construção da identidade de homem, segundo o padrão hegemônico naquela sociedade, a qual, por sua vez, está imbricada com uma identidade heterossexual. Essa área apresenta, ainda, expectativas de interesse e desempenho distintos para homens e mulheres, persistência das resistências ao trabalho integrado entre os gêneros bem como possibilidades mais efetivas de controle através da observação e da avaliação mais individualizadas.

Merece destaque a estimulante discussão gerada pelo trabalho de Barrie Thorne sobre as relações de gênero entre crianças. Ela coloca em questão a representação dualista do masculino e feminino como universos opostos que está na base das "teorias de culturas diferentes entre meninos e meninas", as quais, por sua vez, geram um "modelo contrastivo" que conduz à realização de pesquisas empíricas cuja formulação de problemas, criação de delineamentos e obtenção de resultados fazem com que as distinções internas aos pólos feminino e masculino bem como as "comunalidades" que os atravessam permaneçam obscuras. Essa autora sublinha que, assim como a escola afirma e estimula a separação entre meninas e meninos, ela também é palco para a criação de situações que podem significar o cruzamento de fronteiras ou limites entre os gêne-

ros, o qual pode produzir tanto o fortalecimento quanto a superação da diferença. Impõe-se, portanto, o reconhecimento das limitações do modelo contrastivo para que possam ser criadas novas formas de captar os padrões complexos de diferenças e comunalidades para além das dicotomias.

"O gênero da docência" é tema do quarto capítulo. Reafirmando a idéia de que a escola como instituição social simultaneamente constitui os gêneros e é "atravessada" por eles, Guacira amplia e enriquece as análises mais conhecidas sobre a feminização do magistério trazendo para discussão as representações de professoras e professores, entendidas como "formas culturais de referir, mostrar ou nomear um grupo ou um sujeito" (p. 98). Observa os efeitos de tais representações, sobre os homens e as mulheres que ocuparam e ocupam tal posição, presentes nos meios de comunicação de massa, no cinema, nas igrejas, nos regulamentos jurídicos e educacionais e argumenta que elas, assim como as práticas, não são harmoniosas e homogêneas mas conflitantes e contraditórias. Em decorrência, a "concepção de uma identidade una, coerente e estável..." (p. 108) de professor ou professora não se sustenta, o que, por sua vez, produz uma percepção de conflito e fragmentação dos sujeitos em relação a si próprios.

No quinto capítulo são analisadas as "proposições e limites das práticas educativas feministas" destinadas a enfrentar ou superar as desigualdades de gênero na Educação. Na primeira seção, são examinadas as pedagogias feministas que, embora não tenham uma presença marcante no sistema de educação formal brasileiro, parecem mais visíveis em outros países, como a Inglaterra e os Estados Unidos. Essas pedagogias se propõem a criar novos modelos pedagógicos que possibilitem transformar a posição de desigualdade das mulheres na escola, questionando, por exemplo, as relações entre professor/a e estudantes. A análise crítica desenvolvida não nega os esforços de transformação que elas vêm realizando mas chama atenção para algumas de suas fragilidades teóricas e práticas. Os dualismos subjacentes a tais pedagogias (hierarquia/igualdade, ensino/aprendizagem, competição/cooperação...) estão comprometidos com uma visão dicotômica e polarizada das relações de gênero. A aparente negação do poder pode criar o risco da "despolitização da sala de aula e da atuação docente" na medida em que, para eliminar as relações de poder no espaço da sala de aula, é rejeitada explicitamente a autoridade do/a professor/a, institucionalmente atribuída. Neste processo, de um lado, configura-se uma impossibilidade pois não há espaços sociais livres do exercício do poder, de outro, são obscurecidas as diferenças através da simulação da igualdade com respeito ao saber e ao poder.

Ao ser propositiva em relação a uma "prática educativa não sexista", de modo consistente com sua perspectiva teórica e política, a autora recusa uma posição prescritiva e privilegia a discussão de um modo novo de exercer uma ação transformadora no âmbito da educação. Reiterando o princípio assumido de que as relações sociais são sempre relações de poder e que o exercício do poder acontece em múltiplas direções, ela discute uma nova configuração para

o/a intelectual feminista que resulta de um conjunto de disposições mais sintonizadas com uma perspectiva pós-estruturalista: disposição para observar e questionar os "indícios das desigualdades" e suas eventuais "desestabilizações" ou mudanças e para estar atenta, portanto, não apenas ao que se ajusta às representações dominantes mas também ao que se apresenta como inesperado, como forma de transposição de fronteiras, como transgressão do instituído; disposição para o auto-questionamento, para lidar com a provisoriedade e a transitoriedade; disposição para agir a partir das práticas cotidianas, rotineiras e comuns, reconhecendo seu potencial político. Tais disposições são construídas através da informação, do conhecimento, do desejo e do compromisso político. Elas produzem ações que, embora contingentes a cada situação particular, "podem contribuir para perturbar certezas, para ensinar a crítica e a auto-crítica (...) para desalojar as hierarquias" (p. 124).

A "Educação Sexual", como campo disciplinar onde se conectam de modo muito nítido as dimensões de gênero e sexualidade, é objeto do olhar crítico da autora que o explora em diversos aspectos. Resgata estudos que se debruçaram sobre a trajetória das polêmicas que constituíram esse campo em nosso país e outros países ocidentais. Aponta trabalhos de grupos feministas que buscam "intervir na formulação de políticas curriculares" mais coerentes com "as teorizações e dicussões mais recentes", os quais vêm incorporando as discussões sobre a construção social dos gêneros e das sexualidades, a dimensão do prazer, a afirmação da identidade homossexual e a denúncia da discriminação. Analisa práticas escolares, livros e materiais didáticos disponíveis em nosso meio ou que vêm sendo produzidos em outros lugares, tanto aqueles que revelam um posicionamento mais convencional e restritivo como os que apresentam outras perspectivas no que tange à família, ao exercício da sexualidade, à prevenção de abusos sexuais e de doenças sexualmente transmissíveis.

O sexto capítulo intitulado "Uma epistemologia feminista" aborda questões relevantes para a construção do conhecimento que se qualifica como feminista. Trata das dificuldades que esta denominação traz para quem exerce sua militância no meio acadêmico e assume o pressuposto de que a pesquisa feminista é, explicitamente, interessada e comprometida. Mostra como as "problematizações" colocadas pelo feminismo não se esgotaram na exigência da incorporação das mulheres como objeto de estudo nas diversas áreas do conhecimento mas "desafiaram a própria forma de fazer ciência até então hegemônica". Guacira situa seu jeito de produzir conhecimento no contexto de diversas possibilidades que constituem o campo dos Estudos Feministas. Considera que a vertente mais promissora para configurar "um novo modo de ser pesquisadora/pesquisador" é aquela que opera com "categorias analíticas instáveis", que se movimenta "em meio a um campo teórico que está em contínua construção, que acolhe a crítica como parte de sua construção", sem que este processo conduza ao imobilismo ou ao completo relativismo. É uma tarefa que envolve formação

teórico-metodológica mas também desejos, afetos, emoções. Além disso, tal vertente tem buscado uma interlocução produtiva com outros campos, como o dos Estudos Negros, dos Estudos Gays e Lésbicos, dos Estudos Culturais, que se propõem a compreender como as múltiplas diferenças são constituídas e fixadas. Além das aproximações com respeito ao objeto de estudo, das perguntas que provocam, das análises que se tornam mais complexas, por serem "campos marcadamente engajados, dirigidos não apenas para a análise mas para a intervenção social" (p. 158) podem contribuir para "alterar, de forma mais efetiva, as complexas relações sociais de poder" nas quais mulheres e homens feministas tomam parte.

O livro se encerra com um capítulo muito proveitoso para quem desejar ampliar, aprofundar, questionar o que leu nos capítulos anteriores. As indicações das fontes não se restringem às convencionais como livros, revistas, coletâneas mas exploram outros meios como filmes, vídeos e *sites* da Internet.

Escrever esta resenha representou um prazer e um desafio, pois ao mesmo tempo em que, como integrante do GEERGE (Grupo de estudos de Educação e Relações de Gênero), participei parcialmente da discussão do que está exposto nesta obra, precisei proceder a um certo distanciamento para tentar tecer comentários sobre seu texto, no sentido de contribuir para provocar mais interesse ainda pela sua leitura. Escrito com densidade teórica, originalidade e perspicácia, numa prosa fluente e elegante, o livro é fecundo e recomendável para aprofundar discussões analíticas de quem problematiza o gênero em diversas áreas do conhecimento (educação, psicologia, história...), introduzir quem deseja iniciar-se nesta tarefa, possibilitar a construção de conhecimentos e de práticas a educadores/as que entendem criticamente a educação como espaço de transformação de relações de desigualdade ou, ainda, auxiliar quem almeja simplesmente compreender mais sobre as múltiplas e complexas relações dos seres humanos na vida cotidiana contemporânea.

Nara Bernardes é professora do Programa de Pós Graduação em Educação e Psicologia da PUC-RS.

Endereço para correspondência:
Rua Carlos Julio Becker, 136
Tristeza - Porto Alegre - RS
Cep. 91920-020

naraber@music.pucrs.br
Fone(Fax): 320 3635

EDUCAÇÃO & REALIDADE
22(1):233-240
jan./jun. 1997

RESENHA CRÍTICA

APPLE, Michael. *Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora.* Petrópolis: Vozes, 1997.

Conservadorismo e contra-hegemonia em políticas de currículo

Antonio Flavio Barbosa Moreira
Alice Ribeiro Casimiro Lopes

Quais os efeitos da restauração conservadora nas recentes políticas de currículo? Quais os limites e as possibilidades de uma ação contra-hegemônica nas escolas? São essas as principais questões abordadas por Michael Apple em ***Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora***. Dada a inegável contribuição do autor para a teorização crítica de currículo, a divulgação desse livro em nosso país é bastante auspiciosa, posto que reafirma o potencial analítico dessa teorização, a despeito do descrédito e da crise por que passa.

Em meio à diversificação e à sofisticação teórica que crescentemente têm caracterizado o pensamento curricular contemporâneo, no qual novas influências induzem a novas perspectivas, novas ênfases e novas temáticas, Apple tem sido visto como exemplo de razoável fidelidade às questões e aos referenciais primeiros da sociologia do currículo. Professor de Currículo e Ensino e de Política Educacional na Universidade de Wisconsin, Madison, tem seu nome associado ao movimento de reconceptualização do campo do currículo, ocorrido nos anos setenta nos EUA, caracterizado tanto pela rejeição do enfoque técnico que dominava o campo, como pelo reconhecimento do caráter político das decisões curriculares.

Os trabalhos de Apple são bastante divulgados no Brasil. Encontram-se com freqüência nas bibliografias de cursos de Currículo e de Sociologia da Educação os livros ***Ideologia e Currículo, Educação e Poder, Trabalho Docente e Textos,*** além de inúmeros artigos publicados em nossos periódicos. Falta ainda ser traduzido e mais conhecido entre nós ***Política Cultural e Educação***, lançado nos Estados Unidos em 1996.

Em seus estudos, Apple enfatiza, prioritariamente, a relação entre poder e cultura, buscando explorar como a distribuição cultural e o poder econômico estão intimamente entrelaçados, não apenas nos valores transmitidos na escola, mas também no que é aceito como conhecimento escolar. Tenta, assim, examinar como o currículo pode contribuir para criar e recriar a hegemonia ideológica dos grupos e classes dominantes.

Para melhor entender o nexo entre educação e estrutura econômica, entre conhecimento e poder, Apple focaliza, nos primeiros trabalhos, o currículo oculto, o currículo em ação, as perspectivas utilizadas pelos/as professores/as para planejar, organizar e avaliar o que se passa nas aulas, assim como as limitações das concepções empírico-positivistas de ciência adotadas por muitos/as educadores/as. No que tem sido considerado um segundo momento de sua obra, analisa de que modo o formato dos materiais curriculares pode ser usado como instrumento de controle de alunos/as e professores/as. Destaca, então, a inevitável ocorrência de resistências e contradições junto aos esforços de reprodução da estrutura social, ocorrência essa capaz de produzir resultados diferentes dos esperados.

Nos livros ***Educação e Poder*** e ***Trabalho Docente e Textos***, desenvolve a preocupação com a influência das dinâmicas de raça e gênero, além de classe social, nos elementos de discriminação e/ou libertação presentes em escolas, currículos e salas de aula. Procura, ainda, aprofundar a compreensão da relação entre Estado, escola e currículo.

Segundo o autor, o conjunto de seus livros documenta seu esforço para compreender os limites e as possibilidades de uma ação educacional democrática que se contraponha à prática coercitiva com freqüência encontrada nas instituições escolares. Ao mesmo tempo que admite estar adquirindo uma visão cada vez mais aguda das causas da opressão experienciada por muitas pessoas, Apple reafirma sua constante indignação pelo que a sociedade tem feito às crianças. Daí a rejeição ao recente fortalecimento político da Nova Direita e a insistência em criticar suas iniciativas na organização da educação, dentre as quais podem ser mencionadas as propostas de definir um currículo nacional, de estabelecer um sistema nacional de testagem e avaliação, bem como de atrelar o ensino e o currículo às necessidades do mundo dos negócios e da indústria. Apple denuncia enfaticamente que o efeito continuado das reformas educacionais que se vêm processando não será senão exacerbar desigualdades existentes e perpetuar a velha prática de culpar os/as professores/as por desigualdades sociais e econômicas generalizadas. No livro ***Conhecimento oficial,*** ilustram-se significativamente essa luta e essas críticas, evidenciando-se, ainda, as mais recentes preocupações e construções teóricas do autor.

No primeiro capítulo, que corresponde de fato a uma introdução, Apple reafirma seu compromisso com um trabalho pedagógico crítico, o que implica conectar-se com movimentos sociais e grupos que continuamente desafiam as relações de exploração e dominação e enfrentar a complexidade teórica e política envolvida em tal compromisso. Para isso, contudo, há que se entender as circunstâncias históricas e as contraditórias relações de poder que constituem o cenário em que nos movemos.

O autor caracteriza, assim, a política do conhecimento oficial como uma política de acordos e alianças que se processam em diferentes níveis: no nível do discurso político e ideológico, no nível das políticas estatais, no nível do conhecimento que se ensina nas escolas e no nível correspondente à nossa compreensão de tudo isso. Tais alianças, esclarece, não se dão entre iguais: ainda que o poder não seja apenas coercitivo, são as classes e os grupos sociais dominantes que definem as necessidades e os problemas, bem como as respostas que devem ser julgadas apropriadas. Todavia, salienta Apple, os acordos referentes às formas dos currículos, do ensino e dos procedimentos de avaliação nas escolas são sempre frágeis, temporários, exigindo a consideração dos interesses dos menos poderosos, o que necessariamente reserva espaço para atividades contra-hegemônicas. É esse o argumento central do livro.

Apple enfatiza ainda que reconhecer o fato de que currículo e ensino sempre terminam em um ato de aprendizagem pessoal deve levar-nos a perceber nossa participação, como indivíduos, em diferentes relações sociais, por mais que as remetamos, na análise, às relações de dominação e subordinação que se dão na sociedade mais ampla e na micro-política de nossas instituições. Reforça-se, assim, o caráter otimista da argumentação desenvolvida, que sempre aponta para a possibilidade de uma ação transformadora.

No segundo capítulo, o autor discute por que a direita está ganhando, como a direita tem construído novos acordos hegemônicos e redirecionado o senso comum para o conservadorismo, bem como examina o profundo impacto que todas essas mudanças têm provocado na forma de grande parte do público conceber a educação. Essa reestruturação do senso comum, aponta Apple, é em si mesma resultado complexo e contraditório de conflitos e acordos, constituindo-se em objeto central das atuais batalhas culturais. Não se trata, então, de uma imposição de idéias a sujeitos passivos, mas sim de um processo criativo, embasado em temas, medos e desejos pré-existentes. Em meio aos sentimentos genuínos de insegurança econômica e pessoal e à atual crise de valores, mais facilmente são construídas as concepções de que, "nós, os trabalhadores, decentes, virtuosos e homogêneos" somos prejudicados pelos direitos conferidos a negros, mulheres e homossexuais.

Apple alerta, assim, para o relativo sucesso que a coalizão construída pela direita tem tido na redefinição do discurso sobre educação. Nessa coalizão unem-se provisória e precariamente elites políticas e econômicas dominantes, interessadas em modernizar a economia, assim como frações conservadoras de outros

grupos e classes sociais. Apple destaca, ao mesmo tempo, o fato de que grupos e movimentos sociais têm buscado expandir o espaço contraditório da aliança conservadora, sugerindo que se ampliem e apoiem os esforços de democratizar escolas e salas de aula.

No terceiro capítulo, Apple focaliza os livros didáticos, considerando-os como derivados de atividades culturais, políticas e econômicas, bem como de batalhas e acordos. Ou seja, como instrumentos elaborados por pessoas reais com interesses reais. Acrescenta que seus significados e seus usos se definem diferentemente, em meio a conflitos, para diferentes grupos, estudantes e docentes.

Por seus conteúdos e formas, os livros didáticos representam construções particulares da realidade, modos específicos de escolher e organizar um dado conjunto de saberes, a partir de um universo mais amplo de possibilidades. Como componentes do currículo, tais livros participam do sistema de conhecimento organizado da sociedade. Ajudam, assim, a estabelecer padrões de verdade e constituem ponto de referência para o conhecimento, a moral, a crença e a cultura dominantemente aceitas.

Mas os livros didáticos não são somente artefatos culturais, afirma Apple. São também mercadorias, envolvidas em complicada rede de dimensões políticas e econômicas. Daí a necessidade de se considerar, na análise, toda a dinâmica associada às suas produção, publicação, recomendação, seleção e utilização. Tanto o processo como o resultado são extremamente complexos e contraditórios, o que significa que o papel que o livro didático desempenha para diferentes grupos é também complexo e contraditório. Há possibilidade, portanto, de trabalhos críticos e criativos nas escolas.

Em seqüência direta à análise do capítulo três, o quarto capítulo discute o papel do Estado na definição de uma política de livro didático, considerada por Apple como um dos principais mecanismos utilizados pela direita para interferir no processo de construção de um conhecimento oficial. Dessa política decorrem a afirmação da legitimidade do capital cultural de determinados grupos e a desvalorização dos demais saberes.

No exame dessa questão, Apple investiga o comportamento dos governos estaduais nos EUA na organização de políticas de controle dos livros didáticos. Ressalta não ser o Estado o guardião dos interesses de uma classe dominante unificada, mas sim local de divergências e de negociações entre diferentes grupos sociais, bem como o fiel da balança de interesses opostos de diferentes segmentos dos grupos dominantes. Desse modo, como o Estado é uma arena na qual disputas e negociações se desenvolvem, haverá sempre espaço para uma vitória, ao menos parcial, de grupos oprimidos.

Apple aborda, então, o papel de agentes estatais e das editoras nos processos de descontextualização e recontextualização do conhecimento incluído nos livros didáticos. Toda a argumentação desenvolvida estimula a necessária refle-

xão sobre o grau de controle estatal desejável, sobre a ação das editoras, assim como sobre os limites e as possibilidades do professorado na adoção e na utilização dos livros nas escolas. Em outras palavras, provoca a importante discussão da economia política do livro didático.

Acentuando que não são os livros didáticos e os mecanismos de controle oficial as únicas estratégias de penetração da direita nas escolas, Apple enfoca, no quinto capítulo, outra espécie de texto — o Canal Um. Trata-se de um programa de televisão, comercialmente produzido, com notícias nacionais e internacionais, transmitido para milhares de escolas americanas. Como as antenas dessas escolas são fixadas para receberem apenas o sinal de tal programação, os estudantes americanos são transformados em uma audiência cativa, vendida aos anunciantes do Canal Um.

Apple analisa como ideologicamente se criam as notícias difundidas pelo Canal Um, focalizando ainda seus possíveis efeitos em docentes e estudantes, assim como possíveis respostas a tais notícias. Considera o Canal Um como prenúncio de coisas por vir, como a "ética" da privatização e da educação voltada para o lucro. Adverte, entretanto, para o fato de que, na sala de aula, o programa é recontextualizado. Ainda que de forma limitada, mediações e transformações fazem com que a mensagem emitida não seja, necessariamente, a mensagem recebida pelos estudantes. Aos/às professores/as comprometidos/as com uma ação pedagógica crítica abre-se, então, espaço para a desconstrução do conteúdo e da forma das mensagens, bem como dos interesses a elas subjacentes.

Prosseguindo o estudo dos mecanismos e efeitos da restauração conservadora na educação, Apple discute, no capítulo seis, como tais mecanismos e efeitos se encontram em políticas menos explícitas do que a política dos livros didáticos e do Canal Um. Examina, então, a contradição entre, por um lado, o discurso da mídia em prol de privatização, mercantilização e descentralização e, por outro, uma prática escolar pautada em centralização, padronização e racionalização.

Ao analisar a propalada crise do processo de ensino, entendido como processo de trabalho, Apple chama a atenção para a presença, nesse processo, de novas características da separação dos momentos de concepção e execução, da desqualificação do professorado e da intensificação do trabalho docente. Procura situar tais características na prática concreta, cotidiana, vivida nas escolas. É nesse cotidiano que professores e professoras, em função das más condições de trabalho, terminam por julgar válidos e úteis os pacotes curriculares recebidos prontos, vistos então como capazes de facilitar a execução, em exíguo tempo, de um trabalho que precisa ser cumprido.

Essa percepção é reiteradamente utilizada pelas autoridades governamentais como justificativa da elaboração dos pacotes, que acabam, assim, por substituir os esforços que se fazem necessários para melhorar as condições de trabalho do professorado. Tais políticas curriculares, sustenta Apple, contribuem para

limitar, a longo prazo, o envolvimento intelectual e emocional do professorado com seu trabalho

Apple apresenta como exemplo do que afirma a introdução de um projeto de educação informática em um distrito escolar americano, a ser desenvolvido em aulas de Matemática. Segundo ele, no esforço por adequar o currículo às novas tecnologias, acabam sendo vistas como neutras tanto a maquinaria envolvida como as habilidades técnicas adquiridas. Difundem-se, então, definições conservadoras de tecnologia. Contudo, como nos demais capítulos, Apple acentua o caráter contraditório da ação docente, argumentando que os/as professores/as não são passivos receptores de ideologias dominantes e que suas respostas aos novos projetos implicam rejeição e reconstrução do que lhes é apresentado como conhecimento legítimo.

Nos dois últimos capítulos, o autor modifica seu estilo, procurando explicitar que é uma pessoa, com interesses, valores e compromissos, que desenvolve as reflexões apresentadas. Sua intenção é demonstrar que a luta por democracia na educação não é um processo "lá fora", que se limite às macro-estruturas da sociedade. Essa luta está também no interior das escolas: é cotidiana, é pessoal, é de todos nós, educadores e educadoras. Assim, ao apresentar dois exemplos de suas experiências pessoais como educador, Apple nos remete à reflexão não apenas sobre sua prática, mas sobretudo sobre **nossa** prática.

Nesse sentido, analisa, no capítulo sete, o trabalho que desenvolve em um curso intitulado *Currículo da escola elementar*, no qual o foco central é a produção de filmes. Apple questiona, então, a tecnologia como produto acabado, embasando-se na valorização das relações entre tecnologia, estética, ética e política. Não se trata do relato frio de uma experiência, mas da análise de um trabalho, com seus erros e seus acertos, seus limites e suas possibilidades, de um trabalho que se propõe a estimular ações educacionais democráticas, colocando-se na contra-mão dos processos de restauração conservadora e das políticas de conhecimento oficial abraçadas pela direita.

No capítulo oito, Apple narra suas experiências no Seminário das Sextas-feiras — momento em que pesquisadores, ativistas e alunos progressistas se encontram para conversar sobre suas pesquisas, sobre política e sobre a vida, bem como para planejar ações políticas e culturais. O argumento central do capítulo é que uma comunidade, por maior que seja seu compromisso político e intelectual, não se mantém isolada das dinâmicas econômicas, políticas e culturais contraditórias das instituições nas quais transita. Tampouco consegue permanecer imune às dinâmicas de raça, gênero, classe e outras, presentes no contexto social inclusivo.

Apple nos descreve, então, dificuldades concretas de um trabalho universitário, muitas vezes semelhantes às enfrentadas por professores/as nas escolas. Realça ainda as adaptações e os acordos que precisam ser feitos para manter o que chama de "unidade descentralizada" do grupo. Trata-se, em última análise, de um processo de construção que exige, sobretudo, o reconhecimento da

pluralidade dos interesses políticos presentes no grupo e das diferenças entre o saber teórico e o saber prático.

Ampliando o enfoque pessoal conferido aos dois últimos capítulos do livro, Apple nos apresenta, como apêndice, uma entrevista que concedeu a Carlos Torres, da Universidade da California, e Raymond Morrow, da Universidade de Alberta. Essa entrevista, segundo ele, evidencia sua busca de maior clareza, bem como seu movimento constante nos diferentes níveis da prática, da política, da biografia e da teoria.

Coerentemente com os argumentos desenvolvidos no decorrer de todo o livro, Apple reconhece que as políticas de conhecimento oficial são organizadas a partir das estruturas de dominação e de subordinação da sociedade, afirmando, ao mesmo tempo, que essas estruturas instituem as vidas reais de pessoas reais, assim como são por elas instituídas. Daí nossa responsabilidade política, ética e educacional na alteração dessas estruturas.

A luta por essa transformação requer a reconstrução completa de nossa compreensão de como a sociedade funciona. Para isso, há que se continuar a pensar relacionalmente, há que se continuar a abordar seriamente a dominância histórica de estruturas de classe, raça e gênero. Ainda, há que se superar o senso comum dominante, o que constitui uma tarefa tanto acadêmica como política. Nesse esforço, acrescenta Apple, é importante que os intelectuais não percam sua alma política no altar das grandes teorizações, movendo-se incansavelmente de teoria em teoria, e se lembrem de que a elegância teórica pode, às vezes, obstruir a compreensão dos fenômenos educacionais e dificultar a necessária união de diferentes grupos em torno da contestação das políticas neoliberais.

Coerentemente com essa perspectiva, as interpretações em ***Conhecimento Oficial*** oscilam, como em inúmeros outros textos da teorização curricular crítica, entre compreensões subjetivas das políticas de currículo e análises objetivas de como tais políticas reproduzem a estratificação social. A preocupação em apresentar possibilidades de mudanças sociais, apesar da força e dos efeitos da restauração conservadora, faz com que o foco se desvie com freqüência para o micro e com que se releve nossa responsabilidade na luta por essas transformações. Como bem acentua Ladwig (1996), quanto maior o contexto que se examina, menos mudança se vislumbra.

Ao se esforçar por associar a agenda estrutural à agenda subjetiva, Apple insiste na consideração de diferentes dinâmicas sociais (classe, raça, gênero e outras), sem, todavia, discutir mais profundamente a consistência da tela conceitual assim formada. Trata-se de uma lógica aditiva de inclusão teórica (Ladwig, 1996), que se articula tanto a uma lógica de ativismo político, bem ao gosto das análises neomarxistas da primeira fase da sociologia do currículo, como a uma lógica de valorização do local e do subjetivo, reveladora da influência recente do pensamento pós-estrutural.

Em síntese, Apple nos apresenta uma tentativa renovada de articular estrutura e ator social, na qual procura evitar interpretações mais ortodoxas e também combinar abstrações teóricas e o "mundo real" (Moreira, 1997). Traz-nos cria-

tivas interpretações que procuram dar conta da complexidade envolvida nas situações examinadas, assim como procura nos contagiar com seu "otimismo relativo" e com seus insistentes convites para que nos engajemos na luta contra o conservadorismo que se vem tornando hegemônico no panorama educacional contemporâneo.

O problema, todavia, é que Apple termina não nos oferecendo uma discussão teórica mais profunda das tensões implicadas na proposta de preservar categorias do pensamento estrutural e aproveitar as contribuições do discurso pós-estrutural na compreensão de ações individuais em contextos mais pontuais. A nosso ver, a tentativa de vencer a distância entre o moderno e o pós-moderno fica comprometida, o que faz com que mais que a um debate produtivo entre esses "dois mundos" assistamos a saltos de um para o outro. Tais saltos, porém, demonstram que se é possível desancorarmos de um dos mundos para nos situarmos em outro, vale a pena examinarmos a possibilidade do debate entre eles (Veiga-Neto, 1997). ***Conhecimento Oficial*** estimula-nos a seguir essa direção, confirmando-se assim sua importância e seu potencial analítico.

Referências bibliográficas

LADWIG, J. G. *Academic distinctions: theory and methodology in the sociology of school knowledge.* New York: Routledge, 1996

MOREIRA, A. F. B. *A configuração atual dos estudos curriculares: a crise da teoria crítica.* Conferência apresentada no concurso para Professor Titular de Currículo e Ensino, Faculdade de Educação da UFRJ, Rio de Janeiro, março de 1997

VEIGA-NETO, A. *Um debate (im)possível?.* Texto acessível via Internet pelo endereço http://www.ufrgs.br/faced/alfredo.1997.

Antonio Flavio Barbosa Moreira é professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
Alice Ribeiro Casimiro Lopes é professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Endereços para correspondência:
Faculdade de Educação
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Av. Pasteur, 250 - fundos
Cep 22290-240 - Rio de Janeiro – RJ
E-mail: afbmoreira@edu.ufrj.br
E-mail: arclopes@iis.com.br