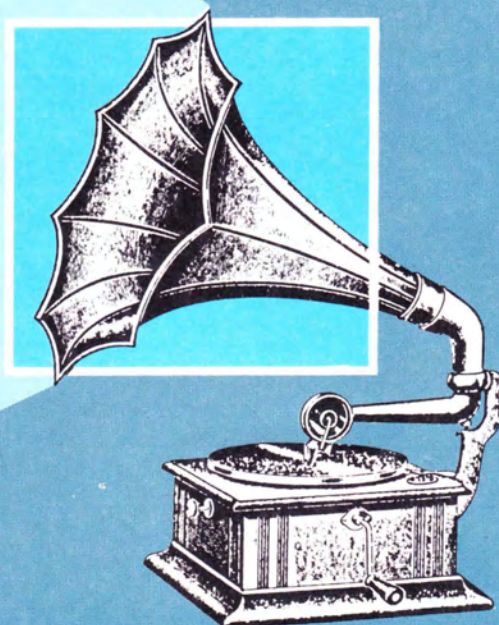




v.21 n.2

DISCURSOS E EDUCAÇÃO



JUL/DEZ 1996

Educação & Realidade

v.21, n.2, jul/dez 1996

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

Editora

Marisa Vorraber Costa

Comissão Editorial Executiva

*Alfredo J. da Veiga-Neto, Augusto Nibaldo S. Triviños, Nadja
Hermann Prestes, Sérgio Kieling Franco*

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, José Vicente Tavares dos Santos, Jorge Larrosa
Bondía (Espanha), Luciola Licínio C. Paixão Santos, Maria
Alice Nogueira, Mariano Narodowski (Argentina), Mário Osório
Marques, Marta Demarchi (Uruguai), Nilda Teves Ferreira,
Rolando Pinto Contreras (Chile), Víctor Vincent Valla.*

Consultores ad hoc

*Balduino Andreola, Maria Beatriz M. Luce, Maria Luisa Xavier,
Sonia Ogiba, Sandra M. Corazza*

Bibliotecária Responsável

Maria Amália P. M. Ferlini

Secretária

Tânia Cardoso Serafini

Produção Visual

Central de Produções/FACED/UFRGS

Projeto Gráfico

Aldanei Areias

Editoração Eletrônica

Aldo L Jung

Capa

Vera Lúcia Gliese

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
Fone: (051) 316-3268
Fax: (051) 225-4932
http://orion.ufrgs.br/faced/edu_rea.htm

Assinatura para 1996 (02 números)	R\$ 20,00
Assinatura para 1996 e 1997 (04 números)	R\$ 40,00
Número Avulso	R\$ 10,00
Para o exterior, Via aérea	
Assinatura para 1996 (02 números)	US\$ 30,00
Assinatura para 1996 e 1997 (04 números)	US\$ 60,00

JUL/DEZ 1996

DISCURSOS E EDUCAÇÃO



v.21 n.2

Educação & Realidade Porto Alegre v.21 n.2 p.9-271 jul./dez. 1996.

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

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

ISSN 0100-3143

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

CDU 37(05)

Fontes Indexadoras Nacionais

Bibliografia Brasileira em Educação. INEP/MEC

Boletim do Centro de Documentação. IESAE/FGV

Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas

Sumários de Educação. Faculdade de Educação/USP

Sumários de Periódicos em Educação. Faculdade de Educação/USP

Fontes Indexadoras Estrangeiras

Boletín de Resúmenes Analíticos/Bulletin of Analytical Abstracts/ Bulletin de
Résumés Analytiques. CRESAL/UNESCO, Caracas.

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

IRESE - 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) 225 4932

http://orion.ufrgs.br/faced/edu_rea.htm



C O N T E N T S S U M Á R I O

Editorial	5	Editorial
Habermas and the critique of pedagogical knowledge in postmodern times Rosa Maria Martini	9	Habermas e a crítica do conhecimento pedagógico na pós-modernidade Rosa Maria Martini
Microphysics of the school Fernando Alvarez-Uría	31	Microfísica da escola Fernando Alvarez-Uría
Scholar institution and formation Julieta Desaulnier	43	Instituição escolar e formação Julieta Desaulnier
Uniting different aspects of knowing: every day play and education of the people of Barra Carmem Maria Aguiar	61	Amarrando diferentes faces do saber: cotidiano, brincadeira e educação do povo da Barra Carmem Maria Aguiar
Multiculturalism in the United States of America and the university entrance policie Arabela Campos Oliven	74	Multiculturalismo e a política de ingresso nas universidades dos Estados Unidos Arabela Campos Oliven
Epistemology, constructivism and education: widening the debate Creso Franco e José Maurício Domingues	88	O debate contemporâneo sobre construtivismo e educação Creso Franco e José Maurício Domingues
Making problematic sources in history of education Ana Maria de Oliveira Galvão	99	Problematizando fontes em história da educação Ana Maria de Oliveira Galvão



TEMA EM DESTAQUE DISCURSOS E EDUCAÇÃO

The pedagogical structuralization of moral discourse Jorge Larrosa	121	A estruturação pedagógica do discurso moral Jorge Larrosa
Didactics and the classroom experiences in a post-structuralist point of view Alfredo Veiga-Neto	161	A Didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista Alfredo Veiga-Neto
We are the ones that don't understand: seeking to comprehend what the poor are saying Victor Vincent Valla	177	A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas Victor Vincent Valla
The "constructivist teacher" production in the curricular discourse Mariano Ismael Palamidessi	191	La producción del "maestro constructivista" en el discurso curricular Mariano Ismael Palamidessi
Constructivism: evolution or a fad? Sandra Mara Corazza	215	Construtivismo: evolução ou modismo? Sandra Mara Corazza

RESENHAS CRÍTICAS

The pedagogical discourse and the childhood of modernity: by the way of <i>Infancia y Poder</i> Ricardo Baquero	233	O discurso pedagógico e a infância da modernidade: a propósito de <i>Infancia y Poder</i> Ricardo Baquero
More light over the dusk Alfredo Veiga-Neto	239	Mais luz sobre a penumbra Alfredo Veiga-Neto

ÍNDICE DE AUTORES/AS

volume 1 ao volume 20	245	volume 1 ao volume 20
-----------------------	------------	-----------------------

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.



21(2):5-7
jul./dez. 1996

EDITORIAL

As transformações que caracterizam esse limiar de milênio implicam mudanças culturais que, em alguns setores, subvertem inteiramente os pressupostos, experiências e proposições que vinham nos orientando. Em relação à educação, especialmente, essas mutações repercutem na forma de um questionamento radical de seus desígnios. Qual será a tarefa da educação nestes tempos? Ensinar a ler o mundo? A explicar o mundo? A entender o mundo? A atribuir sentido ao mundo? Ou serão outras? Neste número de *Educação & Realidade*, optamos por não estabelecer antecipadamente um tema para ser colocado em destaque, permitindo que o mesmo emergisse das preocupações presentes nos vários artigos que nos foram espontaneamente encaminhados para publicação. E o tema estava lá, central em algumas reflexões, tangenciando outras, mas presente na maior parte delas — os discursos. Num tempo em que as análises pós-estruturalistas têm anunciado, recorrentemente, que “o sujeito é constituído na linguagem” e que “não há nada fora do texto”, parece instigante procurar compreender como a discussão sobre os discursos tem penetrado o campo da educação.

Como essa é uma temática com muitos matizes, e o termo *discurso* não é unívoco, os autores e autoras que tratam do *Tema em Destaque* deste número nos conduzirão em um passeio por algumas de suas múltiplas acepções e concepções. Nesse sentido, no primeiro artigo dessa seção, Jorge Larrosa descreve um experimento no qual aborda uma questão prática ligada à educação moral, utilizando o enfoque bernsteniano sobre a estruturação do discurso pedagógico. Alfredo Veiga-Neto, por sua vez, analisa a Didática, tomando-a como uma discursividade atrelada aos desígnios disciplinares da sociedade moderna, na qual a educação assume a tarefa de preparar os indivíduos para as diversas formas de governo. Desde um outro campo de pesquisa, Victor Valla chama a atenção para a necessidade dos/as intelectuais e pesquisadores/as envolvidos em projetos de educação popular tentarem compreender as representações e visões de mundo presentes nas falas das classes subalternas. Segundo o autor, de outra forma corremos o risco de persistir em análises que qualificam como “erradas” as concepções daqueles e daquelas que compreendem de “outro modo” por estarem posicionados/as diferentemente no mundo. Ainda nessa seção, o construtivismo é tema de dois ensaios. Em um deles, Mariano Palamidessi nos apresenta o *maestro constructivista* como uma produção do discurso pedagógico presente na documentação oficial, das quatro últimas décadas, relativa ao currículo escolar argentino. No outro, a partir de uma perspectiva sociológica em que lança mão de referencial pós-estruturalista/pós-modernista, Sandra Corazza discute o construtivismo — que qualifica como discurso hegemônico na educação brasileira — contrapondo-se a dois sentidos correntes que lhe têm sido atribuídos: o de evolução e o de modismo.

Evidenciando, mais uma vez, a atualidade do tema *discursos e educação*, uma das *Resenhas Críticas* que *Educación & Realidade* inclui neste número nos chegou como contribuição espontânea de um autor argentino — Ricardo Baquero — que focaliza o discurso pedagógico e a infância da modernidade na obra *Infancia y Poder*, de Mariano Narodowski. A outra resenha, de autoria de Alfredo Veiga-Neto, nos apresenta a recém lançada obra do espanhol Jorge Larrosa, intitulada *La experiencia de la Lectura - estudios sobre literatura y formación*.

No espaço destinado a temas variados, tomou corpo um sugestivo conjunto de trabalhos que analisam questões atuais do campo da educação. Em alguns deles, de modos distintos, a temática do discurso retorna à cena, como é o caso do artigo em que Rosa Maria Martini investiga a reconstrução de um saber pedagógico, realizando uma crítica das ideologias para identificar seus déficits cognitivos e motivacionais na história da educação brasileira. A partir da teoria habermasiana, a autora interpreta o discurso filosófico, constituindo um novo significado para o *ethos* e o *eros* pedagógico. Prosseguindo, Fernando Alvarez-Uría analisa a escola sob uma perspectiva foucaultiana, concebendo-a como um dispositivo disciplinar com profundas implicações na produção social de subjetividades, conectado ao complexo jogo de interesses a serviço da constituição

da ordem social moderna. Desde um outro referencial analítico, a instituição escolar é abordada no trabalho em que Julieta Desaulnier, apresentando uma pesquisa sobre o processo de formação em escolas de ofício católicas, chama a atenção para o incremento de estudos sobre a instituição escolar como espaço de formação e para as implicações disso em um processo em que a Sociologia da Educação vem se configurando, cada vez mais, como uma “Sociologia da Escola”. A escola continua em foco no artigo de Carmem Maria Aguiar sobre a educação de crianças em uma comunidade semi-isolada do interior do Brasil. Nessa pesquisa, a autora analisa o processo educativo em que elementos singulares da cultura de um grupo interagem com a formalidade do ensino escolar, produzindo uma forma peculiar de trabalho escolar. A questão das culturas — especialmente nos aspectos referentes às minorias étnicas, às relações raciais e à construção da identidade nacional nos EUA — permanece sob escrutínio no estudo de Arabela Campos Oliven sobre as políticas de ingresso nas universidades daquele país.

O debate sobre o construtivismo reaparece no trabalho em que Creso Franco e José Maurício Domingues abordam a recente polêmica sobre o caráter progressista ou regressivo dessa tendência. Embasados em Goldmann e Habermas, os autores salientam o potencial político da Epistemologia Genética e criticam as avaliações homogeneizadoras sobre o papel da psicologia no pensamento educacional brasileiro.

O artigo de Ana Maria Galvão sobre o uso de fontes em história da educação, dando especial destaque para o potencial representado pela utilização de fontes não convencionais, encerra o conjunto de trabalhos desse número, que inclui, ainda, o Índice de Autores dos vinte anos da Revista: 1976-1995.

Com esse fascículo, completa-se mais um período de editoria na revista *Educação & Realidade*. Esse é um momento especial em que, ao avaliar as edições dessa etapa, posso perceber o quanto elas carregam as marcas das inúmeras pessoas que me ajudaram a compor cada número. A cada uma delas deixo registrado um particular agradecimento, ao mesmo tempo em que quero compartilhar a satisfação de termos produzido uma revista crítica, com artigos que se caracterizaram pelo rigor teórico e pelo compromisso político, sem deixar de lado a sensibilidade para captar as questões socio-culturais mais candentes desse final de século. Como sempre, fico torcendo para que nosso trabalho siga produzindo reflexões fecundas e instigantes, contribuindo para que possamos inventar uma sociedade mais solidária.

Marisa Vorraber Costa



21(2):9-29
jul./dez. 1996

HABERMAS E A CRÍTICA DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO NA PÓS-MODERNIDADE

Rosa Maria F. Martini

RESUMO - *Habermas e a crítica do conhecimento pedagógico na pós-modernidade.*

Este estudo questiona a formação do professor articulando a história da educação brasileira com a história das idéias filosóficas. Baseado em minha tese de doutorado, *Ação Comunicativa e Ação Educativa: recuperando o 'eros' e o 'ethos' pedagógico*, e nas discussões metodológicas sobre dialética e hermenêutica, analisa os perigos da influência de ideologias na constituição do conhecimento pedagógico, sob a égide da razão moderna. Postula a possibilidade de reconstrução de um saber da educação, a partir da proposta habermasiana de racionalidade pós-moderna.

Palavras-chave: ação comunicativa, ação educativa, "eros" e "ethos" pedagógico.

ABSTRACT - *Habermas and the critique of pedagogical knowledge in postmodern times.*

This study questions teacher education in postmodern times, articulating the history of Brazilian education with the history of philosophical ideas. This paper is based on my doctoral dissertation, *Communicative Action and Educational Action: recovering pedagogical eros and ethos*. This work points out methodological discussions regarding dialectics and hermeneutics. It analyses the dangers of ideological influences upon the constitution of pedagogical knowledge from the perspective of modern reason. This work postulates the possibility of reconstruction of educational wisdom, based on Habermas' conception of post-modern rationality.

Key-words: communicative action, educational action, pedagogical "eros" and "ethos".

Estruturando o objeto de investigação

Este trabalho aborda o processo de estruturação do objeto de minha tese de doutorado: *Ação Comunicativa e Ação Educativa: recuperando o “eros” e o “ethos” pedagógico* (Martini, 1994) e os métodos de reflexão filosófica utilizados para tentar a reconstrução de um saber da educação, articulador de questões teóricas e práticas, procedendo à crítica das ideologias veiculadas pelas teorias pedagógicas e o auscultar da tradição para recuperar o “eros” e o “ethos” pedagógico.

A referência a um processo de estruturação do objeto de investigação não pretendeu adotar uma postura objetivante, mas dar conta dos procedimentos desenvolvidos para encontrar o sentido da pré-compreensão existente, relativa a “eros” e “ethos” pedagógico.

Tais procedimentos, próprios da racionalidade filosófica, não mais compreendida em termos metafísicos, nem em termos de uma teoria da representação, mas na perspectiva de uma racionalidade discursiva, quando ausentes do contexto de reflexão dos conhecimentos e das práticas educativas, podem deixar livre o campo para interpretações ora totalitárias, ora reducionistas dessa mesma prática. Desta forma, ou se trabalha com uma teoria pedagógica de fundo metafísico, sobreposta à prática, na medida em que a orienta finalisticamente, ou se coordena, temática e metodologicamente, algumas generalizações apressadas, originadas das ciências, especialmente as sociais, que promovem ora uma visão cientificista e reducionista da prática educativa, ora um praticismo totalitário e anti-intelectualista. Tais generalizações, apressadas e superficiais, quando ainda associadas a processos ideológicos, provocam distorções e acabam por bloquear uma autêntica reflexão sobre o “*mundo da vida*” das práticas educativas. Conseqüentemente, constitui-se um pretenso conhecimento pedagógico que sufoca com sua pseudo-racionalidade cognitiva o “*mundo da vida*” das práticas educativas, impedindo a constituição de um autêntico saber educativo que se vê ameaçado por pretensas teorias pedagógicas.

Tais teorias pedagógicas, sobrepondo-se às práticas ou reduzindo-se a elas não favorecem o teste argumentativo das próprias práticas e o conseqüente desenvolvimento de uma racionalidade prático- discursiva, motivadora (“eros”) e formadora (“ethos”) de um saber da educação.

Ao analisar minha própria vivência de professora universitária, formadora de professores, numa época de fim de ideologias e morte das utopias, tentei examinar inicialmente, a própria história da instituição universitária brasileira e detectar tanto o sentido da perda do “eros” e do “ethos” pedagógico como alternativas para sua recuperação.

Graduada em Filosofia na década de 60, acompanhei as discussões sobre o projeto de reforma da universidade brasileira.

Tal projeto de universidade se imaginava não encastelado em Faculdades, outrora verdadeiros feudos, dominados pelos catedráticos. Essa universidade

tentava traçar seu perfil democrático e moderno pela integração de atividades de ensino, pesquisa e extensão, fluindo entre os diversos institutos. Estes seriam autônomos para desenvolver a investigação nas diversas áreas do saber, construindo seu próprio conhecimento, enfrentando questões epistemológicas próprias. Essa construção pretendia estar liberta de visões tradicionais do conhecimento, atribuída à posturas dogmáticas, quer da ciência, quer da filosofia.

A reforma universitária que se discutia, então, configurava-se em Institutos, articulados por uma Faculdade de Educação voltada para a construção de um projeto pedagógico integrador das dimensões teóricas e práticas. Neste projeto de universidade, a Filosofia teria uma dupla tarefa: a do seu âmbito específico, auscultando e interpretando os projetos de conhecimento nas diversas áreas, mas sobretudo voltando-se para a clarificação das questões práticas relativas a ação moral, política e educativa. Filosofia e educação desenvolveriam suas tarefas singulares promovendo, porém, uma contínua articulação. A Filosofia operando com estruturas conceituais capazes de explorar o possível lugar dos discursos científicos e a educação desenvolvendo uma constante retomada reflexiva de suas práticas, possibilitadoras de um fazer e um saber educativo esclarecido, porque reconstruído em diversos níveis pelo trabalho da filosofia e das ciências. Tal projeto de reforma universitária antecipado pelas reflexões de um Ernani Fiori e experimentado no projeto da Universidade de Brasília por Darcy Ribeiro foram bruscamente coartados pelo governo autoritário, instalado em 64. Embora o fenômeno de massificação do ensino superior tenha sido mundial, a partir de 1968, é importante ressaltar a interrupção do contexto democrático e de soluções próprias, em andamento a partir de 60, substituído por orientações de instituições de financiamento internacionais. A idéia de antecipar a modernidade via educação, ocorreu no Brasil, pós-64, num contexto tradicional e autoritário em que elites dirigentes centralizaram recursos e manipularam verbas de cooperação internacional, sem a participação dos interessados nos projetos, convocados apenas para executá-los¹.

A construção de meu objeto de pesquisa emerge da vivência de uma instituição universitária silenciada para a reflexão filosófica e traída em seu projeto educativo por um gesto autoritário, simulador de legalidade. A estratégia legalizante da reforma universitária de 68, originada do acordo MEC-USAID pretendia antecipar a modernidade, oferecendo um simulacro reducionista do antigo projeto de reforma universitária. Garantia a democratização do acesso à universidade, estimulava o desenvolvimento científico e tecnológico e prometia o pleno emprego, por meio de uma revolução tecnológica da educação, voltada para a idéia de treinamento de recursos humanos. Se, por um lado, expandiu-se a pesquisa e os programas de pós-graduação, não houve a esperada melhoria da graduação, apenas incrementada quantitativamente. Se aumentou a racionalização tecnológica do trabalho na universidade, a burocratização e a departamentalização provocaram ora competição excessiva, ora pseudoparticipacionismo, estando ainda por ser inventada uma forma democrática que preserve a especi-

ficidade do trabalho acadêmico, cuja característica é a liberdade de investigação e o estímulo à busca do conhecimento².

A análise crítica da minha experiência histórico-institucional resultou numa dupla negatividade, tanto conceitual como metodológica.

Ao utilizar a crítica da ideologia, identifiquei na história da educação brasileira déficits motivacionais e cognitivos que se apresentavam como sintomas do que previamente compreendia como perda do “*eros*” e do “*ethos*” pedagógico.

Ideologias da formação de professores

Meu propósito de usar a crítica da ideologia se ateve à proposta habermasiana de trabalhar com o paradigma “*mundo da vida e sistema*”. A crítica da ideologia foi usada para detectar, no sentido frankfurtiano e habermasiano, elementos de distorção, de repressão, bem como de supressão de interesses generalizáveis, capazes de bloquear o desenvolvimento do “*eros*” e do “*ethos*” pedagógico, como força motivadora e justificadora do trabalho educativo³.

Assim como Freud detectou o caráter mudo a nível individual, das pulsões de morte, ficando suas manifestações mais evidentes nas formas sociais e culturais de agressão, os sintomas da perda do “*eros*” e do “*ethos*” pedagógico se manifestavam no caráter reducionista ou totalitário de formas de conhecimento pedagógico que afetavam qualquer grau de ensino. Conseqüentemente, do enfoque inicial, relativo a minha experiência com ensino superior, passei a trabalhar com a formação do professor de maneira geral.

A análise crítica das ideologias de formação do professor se ateve ao período republicano da história da educação brasileira. As ideologias se configuraram como: liberal-cristã, escolanovista, tecnicista e populista. Tais ideologias foram detectadas nas tendências teórico-pedagógicas, presentes nas orientações legais da instituição educativa brasileira.

A ideologia liberal-cristã veiculava um “*eros*” pedagógico ligado às raízes tradicionais da cultura ocidental, com tendências tomistas e idealistas, ecleticamente herdadas via processo colonizador. O modelo do “*eros*” pedagógico era oferecido pela postura magistral da Igreja, pela qual a verdade se fundamenta numa visão teológico-metafísica, autocompreendida como detentora do conhecimento e da capacidade para transmiti-lo.

O “*ethos*” pedagógico se configurava pela mensagem veiculada pelos mandamentos cristãos, que por emanarem de Deus, reforçavam a heteronomia e, facilmente, se associaram aos princípios liberais de uma sociedade dual e autoritária, numa república recente, em que se debatiam os ideais cristãos-liberais e o positivismo ideológico de uma classe militar que se auto percebia como organizadora dessa mesma república. Assim, o “*ethos*” pedagógico liberal-cristão reforçava o princípio da autoridade e da obediência, mas também o da liberdade de ensino.

A ideologia escolanovista se configurou, no contexto político-econômico de transição da sociedade brasileira de uma cultura rural e agrária para um modelo urbano industrial. O movimento da Escola Nova propunha a passagem de uma educação concebida como expressão de uma cultura tradicional humanisticocientífica, fundamentada em termos teológico-metafísicos, organizada de forma hierárquica e autoritária para o ideal de uma educação democrática, capaz de gerar o progresso da nação, quer pelo tratamento científico do processo da educação, quer pela ampliação das oportunidades educacionais.

O “*eros*” pedagógico escolanovista se apresentava como experimentalista, pragmatista, ativista e objetivista. Confiante no poder organizador da razão e num processo de experiência, voltado para o útil e o funcional.

O “*ethos*” pedagógico escolanovista manifestava a atitude de fidelidade ao rigor e neutralidade da ciência, à participação social, bem como identificação com o ideal nacionalista de progresso, pelo qual a educação era a grande responsável. A democratização da educação foi percebida como efeito dos métodos ativos, atribuindo-se a transformação da sociedade à reforma da instituição escolar.

O palco do enfrentamento da ideologia liberal-cristã com a escolanovista foi a tramitação, na Câmara, do projeto da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. À maneira formalista, ao gosto de nossas elites dirigentes, o antigo combate humanismo-cristão versus positivismo cientificista passou a ser entre cristãos-liberais versus progressistas, ateus (da direita à esquerda), sem que se discutisse realmente o tratamento científico da educação e a questão prática do direito a iguais oportunidades educacionais para todos.

Os ideais do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova que enfatizavam questões científicas e práticas da educação, inspirados nas transformações sociais e educacionais ocorridas no mundo, nas primeiras décadas do séc. XX, foram deformados por um texto legal conciliador. Neste texto foi esquecido o problema da educação como questão científica e prática, e sustentada por meio do argumento da liberdade religiosa, a manutenção de privilégios para o ensino particular, em detrimento da escola pública e gratuita. Em termos de formação do professor o resultado foi a substituição de um sólido preparo humanístico-científico, interpretado pela nova ordem legal como intelectualista, por uma formação metodologista e praticista.

A ideologia tecnicista se caracterizava por um “*eros*” pedagógico produtor e tecnológico, reforçador de uma tradição positivista dogmática aliada ao autoritarismo do período pós-64. A formação do professor se reduziu à objetivação e análise da linguagem do planejamento. Fazia-se crer que o travestimento da escola num esquema administrativo empresarial produziria a transformação desejada, no sentido de aumentar oportunidades educacionais, acompanhada de qualidade de ensino. A influência neopositivista e behaviorista reduziu o “*ethos*” pedagógico às regras metodológicas e de planejamento, fracionando a cultura e a ação educativa em átomos operativos, objetiváveis, suprimindo tan-

to a subjetividade do professor como a do aluno e, sobretudo, a possibilidade de reflexão sobre a relação teoria e prática. Segundo o “*ethos*” tecnicista, as relações educativas na escola poderiam ser resumidas a contratos de cumprimento de objetivos. Assim como pela ideologia escolanovista um metodologismo ativista aparentou dar um tratamento científico e democrático à educação, pelo tecnicismo processos atomistas de treinamento, associados à importação de materiais e artefatos técnicos, simularam inserir a educação na era tecnológica.

Não se trata de negar a irreversibilidade da integração, via educação, ao processo tecnológico que globaliza o mundo atual, mas evitar a mistificação do técnico, a imitação caricata e o reducionismo acrítico.

Não são computadores ou circuitos de TV etc. que vão transformar a atitude dos professores, mas o uso racional e democrático dos equipamentos, voltado para prioridades significativas do processo educativo, que poderão colocar a tecnologia a serviço da educação. A formação do professor, veiculada pela ideologia tecnicista, resultou numa forma reducionista e dogmática de treinamento para execução de tarefas de ensino-aprendizagem, ditadas por especialistas e técnicos⁴.

A ideologia populista significou uma reação ao autoritarismo da ditadura militar e neutralidade prático-política do tecnicismo. A agressão do autoritarismo à educação e aos professores, manifestada pelo desmontamento do sistema público de ensino e pela proletarianização dos professores, quer pelos baixos salários, quer pelo pouco acesso aos bens culturais e à totalidade da própria ação educativa, provocou uma reação coletivista e anti-intelectualista. Tal ideologia populista veiculou um “*eros*” coletivista e não discriminador do espaço especificamente pedagógico, suprimindo o significado da transmissão de conhecimento, reduzindo a relação pedagógica à prática política e ao assembleísmo. O “*eros*” pedagógico populista sufoca o sujeito do conhecimento e desvaloriza a ação educativa, enquanto criação do espaço objetivo da construção do conhecimento.

O “*ethos*” pedagógico populista voltado para a reciprocidade e simetria das relações professor-aluno, omite a assimetria inicial da ação educativa, confundindo ação educativa com prática política. O espaço pedagógico é o locus da transmissão e da crítica aos conteúdos e valores culturais em que professor e aluno têm papéis definidos, inicialmente assimétricos, sendo a simetria uma aspiração constante. Isto não ocorre na prática política em que a simetria é o pressuposto do jogo de forças democrático.

A ideologia pedagógica populista, dissolvendo a questão do conhecimento numa práxis político-pedagógica relega a ação educativa a relações naturais e sociais objetiváveis, suprimindo a questão da construção do conhecimento, que se dá numa interação sujeito-objeto mediada pelo mundo. A motivação coletivista do “*eros*” populista foi tão radical que relegou ao segundo plano o domínio instrumental do conhecimento, tão caro à pedagogia marxista. O populismo

significou para a formação do professor a total confusão entre o plano político e pedagógico, resultando na perda da identidade profissional, quer pela falta da formação humanístico-científica como pela descaracterização do espaço especificamente pedagógico, o qual só pode encontrar sua dimensão política se preservar seu sentido educativo.

Realizada a tarefa da crítica da ideologia, pude constatar que certas generalizações apressadas de teorias filosófico-pedagógicas, sem o devido distanciamento crítico, provocaram déficits de racionalidade na interpretação da prática educativa. Esta foi reduzida sucessivamente à reprodução da tradição, à metodologia científica na escola, ao planejamento e técnicas de ensino-aprendizagem e à estratégia política. Tais reducionismos causaram ameaças à formação do professor e bloqueios do verdadeiro “*eros*” e “*ethos*” pedagógico, reforçando-se um conhecimento pedagógico desvinculado de um autêntico saber educativo.

A identidade do professor, aurida da tradição, se autocompreendia como missão, vocação e autoridade, emanada do conhecimento. A identidade veiculada pelo escolanovismo transmutava a missão religiosa em vocação científica, identificando o professor a uma elite esclarecida e responsável pelo progresso, do qual a educação era a grande alavanca. O tecnicismo, acentuando o reducionismo objetivista do positivismo, enquadrava a identidade do professor à execução de objetivos, ou seja, pulverizou-a em átomos funcionais. Em contrapartida, o populismo dissolveu a identidade do professor numa entidade coletiva que buscava organizar-se para reagir às agressões do Estado autoritário, roubada dos conteúdos culturais e das condições de reflexão para a descoberta da intencionalidade própria da ação educativa.

Resumindo, a crítica da ideologia, enquanto método, resultou numa experiência negativa. A crítica das condições históricas, culturais, sociais, políticas e econômicas me permitiu constatar um processo deficitário, uma perda, uma falta, mas me deixava sem recursos para a busca do verdadeiro “*eros*” e “*ethos*” pedagógico. A crítica da ideologia foi, entretanto, produtiva para identificar e descrever distorções e mistificações da prática pedagógica que colocaram o educador em formação ora numa postura ingênua e reducionista, ora num ufanismo participacionista, totalitário e por vezes sectário.

A busca do significado do “eros” e do “ethos” pedagógico

O que detectava até esta etapa da investigação era o risco que teorias pedagógicas, não refletidas e ideologizadas, podiam significar para a formação do professor e para a recuperação do saber da educação.

Tentei, então, num segundo nível, o caminho fenomenológico, não à maneira husserliana de visão da essência, mas como um exercício de depuração conceitual que me revelasse estruturas de significados a serem referidos ao que fora descrito negativamente como perda do “*eros*” e do “*ethos*” pedagógico.

Tal estrutura emergiu na medida em que abandonei o plano da vivência e dos achados empíricos, trazidos pelas ciências sociais, embora trabalhados pela crítica da ideologia, procurando articular uma rede conceitual que traduzisse não propriamente um visar do conceito, mas a explicitação de uma pré-compreensão.

Esta pré-compreensão aproximava “*eros*” pedagógico do significado de um investimento ativo e criativo organizador e integrador do desejo de educar e “*ethos*” pedagógico como conjunto de disposições, motivações e atitudes que conferem um caráter ao educador, confirmando-o em sua habilidade e seu valor como um bom membro da comunidade humana.

A explicitação iniciada, ainda se mostrava deficitária, porque desvinculada da forma como a reflexão sobre a tradição filosófica enunciava, em seu discurso, significados válidos para a reconstrução do conceito de “*eros*” e “*ethos*” pedagógico.

Foi preciso, portanto, como sugeriu Hegel, enfrentar o negativo nos olhos e refazer, à maneira gadameriana, o caminho da Fenomenologia do Espírito para trás⁵. O déficit de racionalidade da crítica da ideologia remeteu-me da dialética para a hermenêutica. Ao constatar a insuficiência da crítica da ideologia, exercida sobre o contexto da cultura e educação brasileiras, para elucidar a pré-compreensão existente em torno de “*eros*” e “*ethos*” pedagógico, foi-me exigido o esforço hermenêutico de buscar, na história das idéias filosóficas, mais elementos elucidativos para tal compreensão. Para a realização dessa tarefa era preciso encontrar um estilo de filosofar que valorizasse o mundo prático, o cotidiano das interações humanas, sem dispensar o rigor da argumentação filosófica e os laços com a tradição. Era preciso encontrar um filosofar que articulasse os conhecimentos das diversas ciências com saberes práticos para recuperar um possível saber da educação.

A educação e o projeto filosófico de Habermas

O modelo de reflexão que buscava foi encontrado em Habermas. Este autor situa-se no contexto da pós-modernidade com uma proposta, implicitamente pedagógica, de crítica e correção dos rumos da modernidade. Sua “*teoria da ação comunicativa*” propõe uma teoria da evolução social, na medida em que reorienta os caminhos da racionalidade.

Habermas (1989) procura na discussão dos paradigmas filosóficos uma nova posição para o filosofar mais próxima das ciências, especialmente das humanas. Essa nova forma de filosofar critica o paradigma da fundamentação metafísica e o da representação empirista, positivista e objetivista. Por outro lado, não se satisfaz com o paradigma transcendental kantiano da subjetividade formal, mesmo que seja viabilizada pela integração sujeito-objeto, por meio do trabalho histórico do conceito, à maneira hegeliana.

Para Habermas (1988), dialética e hermenêutica, métodos de filosofar tributários do paradigma da representação e da reflexão transcendental ainda apresentam déficits de racionalidade. Habermas (1988) observa também que a Fenomenologia ao apelar para um visar da essência, por meio de um processo de depuração das instâncias perceptivas e vivenciais (redução fenomenológica) e um intuir das formas essenciais (redução eidética) se toma também tributária do formalismo transcendental.

Ao identificar o papel da filosofia como substituta e intérprete do trabalho das ciências, principalmente as humanas, Habermas (1989) elabora um novo paradigma de trabalho para seu modo de filosofar. Tal paradigma, identificado com um tipo de racionalidade discursiva-argumentativa, permite integrar questões epistemológicas e práticas, a partir de um enfoque inter e transdisciplinar.⁶

O paradigma interativo “*mundo da vida e sistema*” tem para Habermas (1985) uma dupla vantagem no sentido de oferecer uma estrutura quase-transcendental para a compreensão do processo da evolução social e recuperação do projeto da modernidade. A via quase-transcendental é a estrutura “*mundo da vida*”. Esta se caracteriza como horizonte pré-compreensivo já sempre dado, em termos de tradição, cultura, personalidade e linguagem, a partir do qual podemos tematizar nossas pretensões de racionalidade, por meio da ação comunicativa. A via sistêmica representa a dimensão objetiva, os diversos sistemas, com sua estrutura própria e seus mecanismos para preservação dos limites e equilíbrio interno.

Tomando o conceito transcendental husserliano de “*mundo da vida*”, Habermas (1985) opera a partir da crítica ao negativismo heideggeriano sobre os processos técnicos de opacificação do “*mundo da vida*” e do subjetivismo fenomenológico da sociologia de Schütz, bem como do objetivismo positivista de Marx, um verdadeiro processo de destranscendentalização dessa estrutura, afirmando, entretanto, em função da mediação lingüística, seu caráter quase-apríórico. Portanto, via hermenêutica gadameriana e análise da linguagem, Habermas (1985) traz Heidegger do campo para a cidade⁷. Integrando ainda a esse processo de destranscendentalização os achados da epistemologia genética de Piaget, em termos de descentração progressiva, adota uma estrutura para a compreensão da ação comunicativa que leve em conta a dimensão do mundo subjetivo, do mundo social e do mundo objetivo de forma interativa.

Habermas (1985) elabora sua teoria da ação comunicativa a partir do paradigma “*mundo da vida-sistema*”, tentando utilizar o labor quase-apríórico do filosofar, como crítica da racionalidade inserida num processo de evolução social. Tal processo além da questão do trabalho e da interação que tenta dar conta da questão do homem como ser da natureza e da cultura, envolve a lingüistização da experiência, enquanto possibilidade de descrição fenomenológica por meio da linguagem ordinária. Habermas (1985) integra seu filosofar à virada lingüística da filosofia anglo-saxônica e define o seu modo quase-apríórico de filosofar como um quase-a priori lingüístico. Seguindo a sugestão de Apel referente ao

“a priori da comunidade ideal de comunicação”, caracteriza a questão da racionalidade como um processo discursivo próprio das interações humanas. A racionalidade pode ser, portanto, detectada ou reconstruída por sujeitos que argumentam e procuram apresentar boas razões para a apreciação de suas vivências (veracidade), para seu saber proposicional (verdade) e para sua ação (validade).

A teoria da ação comunicativa de Habermas, enquanto teoria crítica da racionalidade e teoria da evolução social pretende retomar o projeto iluminista de Kant e Hegel, articulando-o com a crítica ao positivismo marxista, recuperando-o, porém, como reflexão prática, no sentido de combater o conservadorismo, o relativismo, o negativismo e o dogmatismo contextualista da pós-modernidade. Para isto lança mão do trabalho das ciências sociais reconstrutivas: a sociologia compreensiva e crítica, a lingüística, a psicanálise, a epistemologia genética de Piaget e as teorias do desenvolvimento moral de Piaget e Kohlberg para realizar uma reconstrução racional do projeto da modernidade, que para ele se perdeu tanto no idealismo da filosofia transcendental, como no objetivismo das concessões marxistas à razão instrumental. A reconstrução habermasiana traz implícita uma dupla intenção educativa: uma referente ao projeto da modernidade com sua idéia de formação de uma humanidade esclarecida, que criou a instituição educativa, outra, mais ampla, relativa ao próprio projeto reconstrutivo da modernidade. Sugerindo novos rumos para a racionalidade, na assim chamada pós-modernidade, Habermas (1985) pretende recuperá-la como um todo, tentando equilibrar a excessiva racionalização sistêmica de esferas, cada vez mais amplas, do *“mundo da vida”*, atrofiadas por esta invasão, procurando diagnosticar as patologias da modernidade, causadoras de desvios na evolução social.

Habermas (1990) procura uma continuidade entre modernidade e pós-modernidade, propondo, por meio de uma racionalidade discursiva, um padrão para um projeto de reconstrução da modernidade, o qual fornece critérios cognitivos, práticos e pragmático-discursivos. A partir de tais critérios seria viável a compreensão da ação humana enquanto ação comunicativa, articulando-se a essa compreensão a possibilidade de reconstrução da prática educativa. Tal empreendimento se torna mais viável ainda, na medida em que Habermas (1989) completa sua teoria da ação comunicativa com uma ética discursiva e com uma filosofia do direito presentes em suas obras mais recentes. O que fica claro é que Habermas mantém produtivas uma vertente epistemológica e uma vertente prático-moral e política de reflexão filosófica, imprescindíveis para fazer filosofia e educação.

As patologias da pós-modernidade apontadas por Habermas (1985), como autonomização das esferas culturais, desconectadas da tradição, dando lugar a cultura de especialistas e a evolução das sociedades para estados institucionais regidos por economia de mercado, em que o dinheiro e o poder operam simbólica e abstratamente, aparecem como sintomas de invasão dos sistemas funcio-

nais na esfera do “*mundo da vida*”, bloqueando a racionalidade comunicativa. Outra forma patológica da racionalidade pós-moderna que aparece nas sociedades pós-industriais é a assimilação do político pelo econômico e a cobertura da ordem jurídica formal positivada, realizada sobre a maioria das esferas concretas da vida, entre elas as relações familiares e a educação.

A reconstrução hermenêutica do “eros” e do “ethos” pedagógico

Seguindo a sugestão de Habermas (1988) de articular dialética e hermenêutica, o auscultar da tradição pela via hermenêutica me permitiu interpretar na história do discurso filosófico a possibilidade de atribuir um significado reflexivo ao conceito de “eros” e “ethos” pedagógico. Remontei-me a duas grandes tradições: a judaico-cristã e a grega como originantes do conceito de “eros” e “ethos” pedagógico. A judaico-cristã, contextualizada pela idéia de criação, acentuando os dualismos, mas com a possibilidade de uma integração conciliadora entre natureza e liberdade e a grega, mantendo o dualismo entre *physis* e *logos*, acentuando a finitude, e a necessidade de não aspirar nada mais do que a razão pode abarcar, tanto no domínio do conhecimento como no domínio da ação. Isto porque para o grego não havendo a idéia de criação, a totalidade de *physis* e *logos* deve se resolver apenas pela razão, enquanto parte do *logos* universal.

A partir dessa herança é possível entender a crítica iluminista da razão teológico-metafísica, realizada por Kant. Kant esforça-se por examinar as condições de possibilidade de um conhecimento da natureza e de uma reflexão interessada da razão no domínio da liberdade, apenas com as condições da própria razão.

A pedagogia de Kant, elaborada a partir das três críticas, mas especialmente a partir da Crítica do Juízo e dos seus escritos históricos, bem como de sua antropologia, significa um gigantesco esforço de coerência racional, no sentido de manter os dualismos. No pensamento kantiano a ontologia cede lugar à teoria do conhecimento e o trabalho crítico da razão oportuniza uma reflexão prática, capaz de abarcar o ser humano, desde a sua origem biológico-afetiva, cognitiva, sociocultural e, especificamente, enquanto liberdade finita e radical, capaz de reflexão moral.

A pedagogia kantiana é um exercício de submeter ao juízo reflexionante a riqueza da vida humana sensível, enquanto natureza já atravessada pela razão, mas não totalmente redutível a ela. Ao se referir ao trabalho como juízo sintético da educação, Kant procura um elemento disciplinador capaz de marcar o espaço em que a liberdade como éter da cultura possa configurar a existência humana, como interessada na liberdade e, portanto, capaz de inserir-se num universo de fins que a ultrapassem. Assim a liberdade, enquanto fato da razão e

evidência reflexiva, aparece como princípio regulativo e problemático da educação.

O esforço crítico-transcendental de Kant lançou as bases para a compreensão da modernidade como projeto educativo de esclarecimento, mantendo, entretanto, o dualismo sujeito-objeto, natureza e liberdade, ser e dever ser, determinismo metódico e indeterminismo prático, separando as esferas da cultura em domínios da ciência, da moral e da arte.

Habermas (1990) vê em Hegel a alternativa totalizante da filosofia transcendental. Em Hegel a superação do dualismo sujeito-objeto se dá pelo movimento lógico-dialético, enquanto história do trabalho do conceito. Esse movimento para Hegel não parte da razão formal, mas de uma subjetividade alienada que se separou da vida coletiva e da totalidade ética, compartilhada intersubjetivamente. Esse movimento de reconstituição da totalidade ética, no sistema hegeliano é lógico e ontológico, mas sobretudo histórico, cabendo à filosofia a tarefa de pensar o seu tempo, enquanto consciência da modernidade. Em Hegel, a ação educativa é apresentada como formação cultural. A Fenomenologia do Espírito, com suas inúmeras figuras, pretende refletir sobre a vida histórica do Espírito em seu desejo de objetivação e determinação, nas positivities das expressões culturais e o processo reflexivo e crítico de sua volta sobre si mesmo como Idéia Absoluta.

Em vez da razão iluminista e autoritária, centrada no sujeito, Hegel apresenta uma razão que ultrapassa as positivities do entendimento, instituindo-se numa totalidade ética, gerada por seu próprio dinamismo prático, enquanto mútuo reconhecimento participativo desta totalidade e que tem sua expressão no Estado institucional.

Habermas (1990) destaca em Kant o esforço analítico e racional, reforçador da herança grega de refletir e recompor os dualismos, apenas com a razão. Em Hegel, Habermas (1990) vê o esforço totalizante que redime o processo de separação numa totalidade absoluta, originário da tradição judaico-cristã.

Assim o “*eros*” pedagógico kantiano é disciplinador e demarcador das diferenças e o “*eros*” pedagógico hegeliano é integrador e totalizante, dissolvendo as diferenças. O “*ethos*” pedagógico kantiano é o da reflexão racional sobre os princípios de uma moral universal, o “*ethos*” pedagógico hegeliano reflete estes princípios, no acontecer histórico, em que as manifestações éticas do vir a ser histórico são criticadas e refletidas na reconciliação com uma eticidade totalizante e universalizante.

Habermas (1985) destaca em Marx dois pontos importantes. A manutenção da força crítica e metódica da dialética hegeliana, especialmente no seu movimento de negação. Sublinha também a importância da tentativa de Marx em trabalhar com os dois pólos paradigmáticos “*mundo da vida e sistema*”.

Segundo Habermas (1990), Marx tenta combinar a reflexão crítica emancipatória e revolucionária de reinstauração do reino da liberdade com uma crítica

teórico-descritiva e objetiva do processo capitalista (teoria do valor). Entretanto, assim como Hegel, tenta resolver os conflitos da moderna sociedade civil, como eticidade rompida, por meio do forte institucionalismo do Estado constitucional, Marx pensando a totalidade ética dilacerada como trabalho alienado, precisa encontrar no próprio trabalho uma forma conciliadora que possibilite ultrapassar a bipartição. Esta superação é possibilitada, pelas diversas alterações semânticas do conceito de trabalho, concebido como energia criadora, como mercadoria e como práxis emancipatória.

Segundo Habermas (1990), tanto a via analítica (grega e kantiana), como a via reconciliadora (judaico-cristã e hegeliana), trazem problemas para os caminhos da racionalidade. A via analítica pode cair no reducionismo se não for retomada pela reflexão moral. Um exemplo desse reducionismo é o positivismo, com sua filosofia da história sem sujeito, o nihilismo heideggeriano ou o relativismo pós-moderno, esfacelado em relatos que se auto legitimam em diferentes contextos, constituindo saberes múltiplos, frutos de uma racionalidade feita em pedaços.

A via reconciliadora e globalizante, originária da tradição judaico-cristã, também encerra ameaças na medida em que ao se considerar na posse de toda a verdade, esquece a possibilidade da diferença e pode cair no perigo do totalitarismo.

Habermas (1985) pretende escapar a essas ameaças, confrontando a força dialógica das duas tradições. A racionalidade é buscada num processo discursivo, destranscendentalizado, mas ainda orientado pelo *a priori* da comunidade ideal de comunicação, garantido por um “*mundo da vida*”, horizonte desde sempre prático da ação comunicativa entre sujeitos, possibilitador da validação das pretensões, mantendo-se a distinção entre subjetividade, intersubjetividade e objetividade. Para Habermas a recuperação do projeto da modernidade poderá ser realizada por uma racionalidade não-dogmática. Esta já tendo contado com o aclaramento das pulsões contraditórias do sujeito (pulsão de vida e morte) realizada pela Psicanálise, enquanto ciência reconstrutiva e metapsicologia, tendo contado também com a possibilidade de criticar a objetividade sistêmica com seu excesso de racionalização, mas também como força estabilizadora e reprodutora, busca uma saída dialógica que não enfatiza a posse do todo da verdade, nem o domínio do lugar da verdade, mas sim a verdade como um processo continuamente buscado pela possibilidade de um consenso ideal, entretanto provisório, na sua dimensão real.

Esta busca da verdade via ação comunicativa discursiva, como um constante desafio e um equilíbrio sempre possível de ser rompido, mas sempre aspirado pelo processo, Habermas vai buscá-lo tanto na tradição dialógica, como nas sucessivas reconstruções da história das idéias, por meio da anexação da epistemologia genética de Piaget, enfatizando a questão da aprendizagem, especialmente a aprendizagem social.

Esta aprendizagem social ocorre num “*mundo da vida*”, significado pela linguagem, estruturadora de um contexto discursivo-argumentativo que se configura na perspectiva da 1ª pessoa (emissor) da 2ª pessoa (receptor) e na de uma terceira pessoa como observador participante e reeflexivo. Tal racionalidade comunicativa pretende restaurar uma totalidade que não dispensa a reflexão moral e que na medida em que é interativa considera que os significados a serem refletidos (semântica) pelo discurso deverão ser negociados mediante regras práticas e pragmáticas, relativas ao direito e ao dever de participar de um discurso que aspira a verdade. Assim a teoria da ação comunicativa complementa-se por uma ética discursiva. Tal ética, na sua reconstrução racional do processo de ingresso num discurso sobre princípios morais racionais e universais, integra o trabalho reconstrutivo de Piaget e Kohlberg.

A ética discursiva de Habermas recomenda o abandono das éticas contextuais e da convicção no sentido de um processo argumentativo de formação de vontades em que o princípio (U) “*de que os interesses de todos os envolvidos sejam levados em consideração*” se integre ao princípio (D) “*de que toda a norma válida possa encontrar o assentimento de todos os envolvidos*”.

Na tradição cognitivista de Kant, Piaget e Kohlberg, Habermas propõe a reconstrução gradativa e hierárquica de um ponto de vista moral pós-convenicional por sujeitos livres e imputáveis, nas dimensões da reversibilidade, universalidade, imparcialidade e reciprocidade, para uma aproximação gradual de estruturas de avaliação imparcial e justa dos conflitos de ação, moralmente relevantes, entre esses mesmos sujeitos. O processo argumentativo discursivo integra aspectos semânticos e pragmáticos, pois pela própria prática da argumentação pretende integrar tanto a veracidade da dimensão expressiva da subjetividade (afetiva), como a verdade das proposições sobre estados de coisas (cognitiva), como também a validade e a justeza dos princípios da ação (valorativa e comunicativa). Esse processo argumentativo se opera no sentido da busca de representações morais e legais que desenvolvam os princípios de uma ética, baseada num princípio racional mínimo, que seja universalizável para todo e qualquer ser humano. O consenso como critério intersubjetivo de verdade torna imprescindível a participação e cooperação de processos afetivos, cognitivos e de julgamento moral. Entrar num discurso argumentativo implica num compromisso, circunscrito ao próprio horizonte transcendental do “*mundo da vida*”. Este não pode ser posto de lado, mas sim esclarecido por meio da interação lingüística entre sujeitos, num processo de argumentação cooperativa de busca das melhores razões.

Habermas (1984) reconstrói, no contexto da história das idéias, o lugar e o sentido dos diferentes critérios de verdade, justificando a importância do critério do consenso no horizonte de uma ética discursiva que trabalha com a idéia de formação de vontade. O consenso como critério de verdade aponta para uma construção processual que acontece pelo esforço e adesão responsável. Entrar no discurso significa engajar-se e tornar-se responsável por ele. Este acesso ao

processo discursivo, enquanto condição transcendental do ser humano (*a priori* lingüístico) na medida em que é assumido reflexivamente pelos participantes do discurso assume um caráter de formação de vontades. O critério do “*consenso ideal*” não exclui, mas esclarece o âmbito e o significado dos demais critérios, alertando para os perigos de verdades parciais aspirarem um lugar de todo da verdade. A totalidade suposta pelo consenso ideal é criticável e continuamente reestruturável pela consideração dos diversos pontos de vista dos participantes da comunicação, orientados pelas melhores razões e não por coerção.

Na medida em que para Habermas (1984) a verdade acontece num processo, a evolução social se daria pela busca de consensos reais, no horizonte de um consenso ideal, por meio de constantes problematizações das diversas dimensões do “*mundo da vida*” que ao ser esclarecido pelo discurso pode fazer face à racionalidade sistêmica. Este processo se constitui num desafio a posições dogmáticas e reducionistas e numa constante busca da verdade, o que caracteriza o filosofar. Habermas usa, portanto, o critério do consenso como um ideal regulativo, à maneira kantiana. Ao sintetizar o significado semântico e pragmático da verdade, no processo de formação de vontades em direção à idéia de consenso ideal, Habermas integra na sua teoria da ação comunicativa uma dimensão político-pedagógica.

A competência educativa caracterizada por Kant como competência da espécie humana, se inscreve com Habermas na dimensão da ação comunicativa. Esta, por se caracterizar como o processar da verdade, por meio da aprendizagem social, transformada em discurso crítico, pelo qual todo o ser humano ao engajar-se é responsável, insere a ação educativa no contexto da ação comunicativa, pois tal discurso é formador de vontades.

Esboçando um novo significado de “eros” e “ethos” pedagógico

A valorização da hermenêutica, trazida por Habermas, de sua herança heideggeriana e gadameriana sugeriu-me a possibilidade de penetrar no significado de “*eros*” e “*ethos*” ao longo da cultura ocidental como constante tensão entre natureza e cultura, entre desejo e imposição civilizatória. Nesta luta, o homem descobriu a razão e desenvolveu alternativas “*pedagógicas*” para preservar ao que ainda hoje pode ser atribuído o predicado racional. Em nome de tais alternativas, que aparentam a conciliação entre “*eros*” e “*ethos*”, foram justificadas ideologias como a promessa da redenção em outra vida, progresso científico aliado à paz e prosperidade mundial, a desalienação do trabalho pela sociedade sem classes, a libertação pelo uso da técnica, etc.

Habermas (1990) observa que a crítica da modernidade começa com Hegel, como consciência das contradições históricas do seu tempo e avança com Marx e Freud pela suspeita da alienação e repressão.

Habermas (1982) lembra, por meio de Freud, da fala do sintoma, enquanto

desejo reprimido, e por meio de Marx o poder não só justificador, mas mistificador das ideologias, na medida em que estas encobrem as verdadeiras motivações e mantêm as instituições na má-consciência e na heteronomia.

Habermas (1990) assume as críticas à modernidade que acarretam a destruição gradativa da idéia de uma razão metafísica, fundadora, e a idéia de uma subjetividade transcendental e formal em direção a uma ontologia da diferença (Heidegger) e uma intersubjetividade lingüisticizada, operando no horizonte de um *"mundo da vida"*, como condição da experiência. Além dessas categorias fracas, Habermas considera a vertente pós-moderna que vai de Nietzsche e Heidegger a Foucault, Derrida, Bataille e Lyotard, entre outros, acompanhando-os em seus discursos sublimes, em suas críticas à idéia de evolução que se atém às genealogias, à desconstrução, à crítica aos sistemas, às epistemes por onde passa o poder, destacando a *"diferença"*. Segundo Habermas (1990), tudo isso poderia ser resumido a uma crítica ao olhar objetivante do sujeito racional da modernidade que analisa, decompõe e controla, numa força estruturante e por isso mesmo formativa, *"pedagógica"*.

Habermas (1990) observa que uma característica dos críticos pós-modernos como Foucault e Heidegger à filosofia do sujeito é extrair do contexto dessa mesma filosofia categorias tais como *"o poder"*, *"a diferença ontológica"*, que são transformadas em verdadeiras medidas transcendentais da crítica. Isso os faz incorrer em contradição performativa, pois, ao negar a modernidade, afirmam-na usando suas categorias de forma transcendental⁸.

Habermas se situa no horizonte da pós-modernidade, assumindo suas críticas, seu esforço de destranscendentalização, sua antipedagogia e seu relativismo contextualizante, lançando mão da hermenêutica e da crítica da ideologia como métodos ainda válidos do filosofar, buscando recuperar uma racionalidade discursiva, integradora do cognitivo, do estético-expressivo e do emancipatório, em termos de uma ética mínima referida a princípios universalistas. Tal racionalidade implica também numa ação comunicativa que pressupõe uma ação educativa mínima, na medida em que parte de processos de aprendizagem social, formadores de uma competência comunicativa que possibilita a participação no discurso argumentativo.

Enquanto a herança iluminista propõe um projeto pedagógico de formação humana, passível de ser controlado pela razão, e a pós-modernidade se afirma numa antipedagogia pela qual tudo se reduz a relatos e a formas de legitimar, fazer circular e utilizar tais relatos, Habermas propõe, de forma implícita, uma pedagogia mínima, ou seja, uma ação educativa integrada à ação comunicativa. Esta opera por meio de aprendizagem social no sentido de desenvolver a competência comunicativa, livre de bloqueios subjetivos (neuroses, repressão) e bloqueios objetivos (ideologias), capaz de enfrentar a racionalidade sistêmica, na medida em que valoriza o saber de fundo do *"mundo da vida"*. Tal esforço implica numa crítica ao *"conhecimento pedagógico"* e numa valorização do

“saber educativo”, visto que não decreta o fim da filosofia enquanto metanarrativa, mas a articulação de forma hermenêutica com a crítica das ciências, especialmente as humanas. Portanto, para Habermas (1990), não se trata de valorizar as metanarrativas, nem de afirmar o relativismo contextual de relatos, mas encontrar um padrão mínimo de racionalidade que garanta a entrada de sujeitos socializados no discurso. Se para os pós-modernos isto ainda se constitui numa metanarrativa de emancipação, para Habermas o relativismo dos relatos pós-modernos é neo-conservador, inefável e não serve a propósitos sociais. Conseqüentemente, a recuperação do *“eros”* e do *“ethos”* pedagógico está diretamente relacionada com a recuperação de um possível *“saber da educação”*. Tal saber é mais amplo e mais ligado ao *“mundo da vida”* das práticas educativas do que teorias pedagógicas derivadas das extensões e generalizações das ciências, especialmente as humanas, para a prática educativa.

Minha investigação constatou que a visão teórico-metafísica e a teórico-científica da educação separam teoria e prática, enquanto a praxiológica dissolve o elemento teórico na práxis social. Ao operar tal separação ou dissolução, aliadas a processos ideológicos, mascaram-se os motivos justificadores da prática educativa e se impede a elaboração de um *“saber educativo”*. Por isso, foi possível verificar na história da instituição educativa brasileira que o *“eros pedagógico cristão”* que motivava a luta pela liberdade de ensino e proclamava o *“ethos pedagógico”* do respeito à tradição católica, encobria motivações de dominação de uma elite que não queria perder seus privilégios e das camadas médias que, espelhadas nas elites, não desejavam democratizar a educação. Foi também constatado que o *“eros pedagógico”* da fé no poder redentor da escola (escolanovismo) que propalava um *“ethos pedagógico”* de cidadania e vanguarda para o professor, encobria a omissão de uma elite política que conciliava para não perder o poder e de uma elite empresarial que não investia em educação, relegando toda a tarefa educativa e de transformação social para a escola e para o professor. Além disso, detectou que uma pretensa revolução tecnológica da educação incentivou um *“eros pedagógico”* operatório e técnico e um *“ethos pedagógico”* produtivista, encobrindo a omissão do Estado com relação à educação, quando priorizou a quantidade em detrimento da qualidade no processo de democratização da educação. Foi também constatado que uma massa de professores proletarizados pelos baixos investimentos em educação que ingressaram em arremedos de cursos superiores, criados para cooptação das classes médias, reduziu a questão da educação ao espaço da luta política e sindical. Foi então assumido um *“eros pedagógico emancipador”* e um *“ethos pedagógico político sindical”* que encobriu déficits de argumentação cognitiva e moral para desencadear um *“eros e ethos pedagógico emancipador”*.

Por outro lado, a pós-modernidade, ao privilegiar o binômio poder/discurso, toma a linguagem como a própria medida da prática educativa. A linguagem como sistema de significados, como estrutura de diferenças, se liberta do solo

concreto do "*mundo da vida*". A ação educativa é considerada como discurso passível de ser "*diferenciado*", "*desrealizado*", "*descoisificado*". A diferença toma o lugar da referência.

A este artificialismo dos jogos de linguagem, em que as aventuras da diferença se priorizam ao sadio apelo da concretude do "*mundo da vida*", Habermas (1994) opta por uma solução mediada da busca discursiva do melhor argumento, na perspectiva da participação no discurso, ressaltando que a diferença não produz automaticamente incompatibilidade. O importante é abandonar a atitude objetivante do discurso descritivo e crítico dos saberes e poderes e adotar a atitude realizadora de um participante da argumentação, com vista à busca solidária de objetivos comuns.

A revisão do trabalho filosófico de Habermas permitiu concluir minha investigação confirmando a possibilidade de recuperação do "*eros*" e do "*ethos*" pedagógico pelo exercício de uma racionalidade reflexiva, crítica, comunicativa e solidária.

Um "*eros pedagógico comunicativo*" se desenvolveria pelo abandono da atitude objetivante e pela promoção do desejo do outro em participar do processo argumentativo. Na mesma medida, um "*ethos pedagógico comunicativo*" emergiria de uma racionalidade cooperativa e coordenadora de diversas perspectivas. Tal racionalidade solidária se exerceria no sentido de recuperar o "*saber da educação*", articulado pela cooperação entre filosofia e ciência e constituído a partir do "*mundo da vida*" das práticas educativas, evitando o avanço do "*conhecimento pedagógico*" objetivante, enfrentando criticamente os perigos de ideologias reducionistas e totalitárias.

Concluindo, a preservação e constituição de um "*saber da educação*" tem sua condição de possibilidade numa racionalidade discursiva que abandona a atitude objetivante de um conhecimento pedagógico fundamentador e teorizante. O "*saber da educação*" se reconstitui, desta forma, por meio de uma atitude de participante num processo argumentativo que é ao mesmo tempo formativo. Isto porque se nutre de uma constante problematização do "*mundo da vida*" das práticas educativas pela qual são validadas proposições cognitivas, normativas e estético-expressivas. É deste processo participativo e discursivo argumentativo que depende uma recuperação do "*saber educativo*" liberto da racionalidade instrumental do conhecimento pedagógico. Tal saber integra tanto a compreensão hermenêutica do dizer da tradição como a crítica das ideologias subjacentes ao trabalho e ao conhecimento pedagógico. Este "*saber da educação*" discursivo-argumentativo é capaz não só de enfrentar os perigos do conhecimento pedagógico objetivante e instrumental, como recuperar um "*eros*" e "*ethos*" pedagógico pela cooperação e reconhecimento recíprocos das múltiplas manifestações de racionalidade que possam vir a constituir as melhores razões para validar a ação educativa no contexto de uma ação comunicativa.

Notas

1. É desta época a experiência de Darcy Ribeiro na Universidade de Brasília, relatada na sua obra: RIBEIRO, Darcy. *Universidade necessária*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. Ver também as reflexões de Fiori sobre a reforma universitária: FIORI, Ernani Maria. Textos Escolhidos: *Educação e política*. Porto Alegre: L&PM, 1991.
2. Ver OLIVEN, Arabela Campos. *A paroquialização do ensino superior*. Rio de Janeiro: Vozes, 1989. Ver também a esse respeito as críticas de Gianotti às universidades brasileiras, em GIANOTTI, J.A. *A universidade em ritmo de barbárie*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
3. Verificar a questão da crítica da ideologia em Habermas, tanto em *Conhecimento e interesse* (1968), como em *La technique et la science comme ideologie* (1968), como em *Teoria y praxis* (1963). Ver também RICOEUR, P. *Interpretação e ideologias*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
4. Ver FREITAG, B. Educação para todos e a atuação da indústria cultural. Mesa Redonda. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília: INEP, 67(155):171-206, jan./abr. 1986.
5. Ver GADAMER, H.G. *Verdad y metodo*. Salamanca: Sígueme, 1977. p.331-337.
6. Ver sobre interdisciplinaridade: SIEBENEICHLER, Flavio B. Encontros e desencontros no caminho da interdisciplinaridade. *Revista Tempo Brasileiro*, 98:153-180, jul./set. 1989. Ver também FLORES, T.M.V. Reconstruções convergentes com avanços - A interdisciplinaridade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, v.18, n.1, p.53-60, jan./jul. 1993.
7. Ver a respeito da aproximação da hermenêutica existencial de Heidegger com a hermenêutica da linguagem de Gadamer, o artigo de Habermas: Urbanización de la provincia heideggeriana. In: HABERMAS. *Perfiles filosofico-políticos*. Madrid: Taurus, 1975.
8. Ver APEL, K.O. O desafio da crítica total da razão e o programa de uma teoria filosófica dos tipos de racionalidade. *Novos Estudos CEBRAP*, março 1989, p.67-84.

Referências Bibliográficas

- APEL, K.O. *La transformación de la filosofía*. Madrid, Taurus, 1985. 2v.
- BERGER, Manfredo. *Educação e dependência*. São Paulo: Difel, 1984.
- BUFFA, Esther. *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- CURY, C.J. *Ideologia da educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 1984.
- FERNANDES, Florestan et al. *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- FLICKINGER, H.G. *Marx e Hegel - O porão de uma filosofia social*. São Paulo: LPM, 1986.

- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREITAG, B. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Moraes, 1978.
- _____. *Itinerários de Antígona*. São Paulo: Papirus, 1991.
- _____. *Piaget e a filosofia*. São Paulo: UNESP, 1991.
- _____. *Piaget: Encontros e desencontros*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.
- GADAMER, H.G. *Verdad y metodo*. Salamanca: Sígueme, 1984.
- GUIRALDELLI, Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.
- HABERMAS, Jurgen. *A crise do capitalismo tardio*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1972.
- _____. *Communication and the evolution of society*. Boston: Beacon Press, 1976.
- _____. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- _____. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- _____. *Escritos sobre moralidade e eticidade*. Buenos Aires: Paidós, 1991.
- _____. *Faktizität und Geltung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1992.
- _____. *La logica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos, 1988.
- _____. *La technique et la science comme ideologie*. Paris: Gallimard, 1968.
- _____. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Dom Quixote, 1990.
- _____. *O pensamento pós-metafisico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- _____. *Para reconstrução do materialismo histórico*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1990.
- _____. *Passado como futuro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.
- _____. *Perfiles filosófico-políticos*. Madrid: Taurus, 1975.
- _____. *Teoria y praxis*. Madrid: Tecnos, 1963.
- _____. *The theory of communicative action*. Boston: Beacon Press, 1985. 2v.
- _____. *Toward a Rational Society*. Boston: Beacon Press, 1970.
- _____. *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des Kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1984.
- HEGEL, G.W.F. *Enciclopédia das ciências filosóficas em Epítome*. Lisboa: Ed. 70, 1969.
- _____. *Fenomenologia del espirito*. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1966.
- _____. *Leçons sur l'histoire de la philosophie*. Paris: Gallimard, 1954.
- KANT, Emmanuel. *Crítica da razão pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian Ber-na, 1985.
- _____. *Crítica dell Giudizio*. Roma, Bari: Laterza, 1982.
- _____. *Crítica della ragion pratica*. Roma, Bari: Laterza, 1982.
- _____. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Ed. 70, 1986.
- _____. *Lezioni di Etica*. Roma, Bari: Laterza, 1984.
- _____. *Réflexions sur l'Education*. Paris: Librairie Philosophique, Ed. Vrin, 1966.

- _____. *Textos seletos*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- KOHLBERG, L. *Essays on moral development*. San Francisco: Harper and Row, 1981.
- MARX, K. *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa: Estampa, 1977.
- _____. *Manuscritos - Economia y Filosofía*. Madrid: Alianza, 1972.
- _____. *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, s.d.
- PAIVA, Vanilda P. Anotações para um estudo sobre o populismo católico e educação no Brasil. In: _____ (org.). *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- PIAGET, Jean. *Epistemologie des sciences de l'homme*. Paris: Gallimard, 1970.
- _____. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- RIBEIRO, M.L.S. *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1987.
- ROMANELLI, O. de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 1982.
- SAVIANI, D. *Educação brasileira - estrutura e sistema*. São Paulo: Cortez, 1987.
- _____. *Ensino público e algumas falas sobre a universidade*. São Paulo: Cortez, 1984.
- SAVIANI, D., MENDES, D. *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1973.

Rosa Maria F. Martini é Doutora em Educação e professora adjunta de Filosofia da Educação do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Endereço para correspondência:
Rua Eurico Lara, 673
90880-390 Porto Alegre - RS



21(2):31-42
jul./dez. 1998

MICROFÍSICA DA ESCOLA

Fernando Álvarez-Uría

RESUMO - *Microfísica da escola.* O sistema de ensino aparentemente mais puro e descontaminado abriga no seu interior um amplo e complexo jogo de interesses e resistências. É possível promover uma renovação pedagógica que favoreça escolarmente às populações mais favorecidas? o que se propõe, nesse artigo, é uma leitura da obra de Michel Foucault articulada em torno desse decisivo problema. Procura-se confrontar a validade de seu pensamento com as urgências do presente, partindo de três dimensões de sua obra para transferi-las ao âmbito escolar; três dimensões que põem em relevo seu compromisso intelectual e sua vontade de inspirar políticas progressivas: o regime do saber, os espaços do poder e, enfim, a produção social da subjetividade.

Palavras-chave: *regime de saber, produção social da subjetividade, educação e poder.*

ABSTRACT- *Microphysics of the school.* Even the apparently most pure and uncontaminated school system shelters within it a wide and complex play of interests and resistances. Is it possible to establish a process of pedagogical renewal which would be capable of working in favor of the most disadvantaged groups? The purpose of this article is to evaluate the validity of his thought against the urgencies of the present, three dimensions bring into relief his intellectual commitment and his disposition to inspire progressive political practices: the regime of knowledge, the spaces of power and, lastly, the social production of subjectivity.

Key-words: *regimes of knowledge, social production of subjectivity, education and power.*

Desmoronou-se, nos últimos anos e num breve espaço de tempo, a velha ordem internacional nascida da derrota dos fascismos após a Segunda Guerra Mundial. Estão se assentando agora as bases de uma nova ordem política num clima de perplexidade não isento de pessimismo. As velhas instituições, as engrenagens que asseguram a produção e reprodução da ordem social, estão dando mostras de claros desajustes que obrigam a projetar políticas alternativas. Por isso, nesta conjuntura decisiva do presente, coloca-se de forma veemente o desafio da participação dos cidadãos e são necessários compromissos claros a favor de uma democracia radical frente àqueles que pretendem submeter os interesses coletivos a interesses particulares. O sistema educacional formal não está alheio a essas tensões que se somam a suas disfunções históricas. Sabemos, por exemplo, que, pelo menos desde o nascimento da escola pública no século passado, o fracasso escolar atinge de forma unilateral — apesar das sucessivas reformas educativas — os alunos procedentes das camadas sociais mais baixas da estratificação social. Sabemos também que a cada remodelação do sistema de ensino os grupos sociais com poder e prestígio aspiram reforçar sua posição social garantindo para si a hegemonia escolar: se conseguem impor na escola seus valores próprios de grupo, se seus enviesados instrumentos para medir as capacidades individuais são aceitos como os mais objetivos para hierarquizar as aptidões dos alunos e decidir seus destinos, então não apenas conseguem afirmar os valores próprios de sua classe, mas também, e sobretudo, conseguem que os que são relegados aceitem a exclusão escolar como se se tratasse exclusivamente de um fracasso pessoal. O sistema de ensino aparentemente mais puro e descontaminado abriga no seu interior um amplo e complexo jogo de interesses e resistências. É possível promover uma renovação pedagógica que favoreça escolarmente às populações mais desfavorecidas tanto do ponto de vista social como cultural? Não se trata de uma pergunta banal, mas sim de responder a um imperativo de igualdade inscrito nas bases constitutivas de nosso ordenamento democrático. Nem a reflexão teórica, nem as respostas práticas podem eludir essa questão. A leitura que propomos da obra de Michel Foucault está articulada em torno desse decisivo problema. Como é sabido, suas análises não se centraram nunca de forma monográfica nas instituições escolares, mas será possível deduzir delas reflexões e propostas novas, suscetíveis de serem utilizadas por todos aqueles implicados na busca de um ensino de qualidade que não discrimine os meninos e meninas das classes populares? Levar a obra de Michel Foucault até a escola, com base em certos textos que podem se desgastar na prática, não é somente uma operação pertinente, mas é também uma forma de confrontar a validade de seu pensamento com as urgências do presente. Partiremos nesse caso de três dimensões de sua obra para transferi-las ao âmbito escolar; três dimensões que põem em relevo seu compromisso intelectual e sua vontade de inspirar políticas progressivas: o regime do saber, os espaços do poder e, enfim, a produção social da subjetividade.

A insurreição dos saberes

Uma das funções explícitas das instituições escolares é a de transmitir saberes às novas gerações. Nesses últimos anos as investigações sobre o currículo, tanto o formal como o oculto, têm sido numerosas e importantes. Que saberes se transmitem nas escolas? Quem decide os conteúdos que os professores devem ensinar e em função de quais critérios? Como se hierarquizam os conhecimentos científicos? A que critérios de verdade respondem? Que visão dos homens e do mundo veiculam? Que perguntas resolvem e que novas questões suscitam? Enfim, para que servem e a que interesses respondem? Os trabalhos de Foucault como a *História da loucura*, *As palavras e as coisas*, *a Arqueologia do saber*, assim como *Vigiar e Punir* e a *História da Sexualidade* podem contribuir para recriar uma teoria do currículo escolar, já que o que nos propõem é na realidade um novo estatuto do saber.

A formação de uma ciência

Foucault questiona o critério tradicional de demarcação das disciplinas que se fundamenta num sujeito criador de ciência e que, correlativamente, supõe uma harmoniosa tradição formada por um desenvolvimento cumulativo dos conhecimentos. Ao estudar as ciências em relação às regras normativas e princípios de classificação institucionalizados, suas investigações permitem estudar o subsolo dos enunciados científicos, as condições sócio-históricas nas quais se inscrevem, suas regras de formação e de transformação. As ciências, os saberes científicos, são conjuntos de enunciados que formam um sistema na medida em que se referem a um objeto que, por sua vez, é definido pelo espaço comum resultante do entrecruzamento desses enunciados. A formação de uma ciência implica um tipo de enunciação determinado posto em prática através de todo um jogo de conceitos que reenviam uns aos outros e que operam num campo de possibilidades estratégicas. Os saberes inscrevem-se numa determinada formação discursiva e adquirem um status de cientificidade em função de critérios formais, critérios que têm a ver com o objeto de conhecimento, a sintaxe, a semântica e as capacidades operatórias. Todos esses critérios de cientificidade não se definem de uma vez para sempre, e sim estão sujeitos a mudanças em função do estatuto de cada ciência, de seus avatares históricos e de relações de força. E ainda que seja certo que a cientificidade de um saber possa ser decidida unicamente com base em critérios formais, esses nunca podem dar conta de sua existência de fato, de sua inscrição institucional e de suas funções sociais. Foucault demonstrou que os saberes não surgem incontaminados da mente privilegiada de um sujeito criador de ciência, mas que as práticas sociais engendram âmbitos de saber que não apenas tornam possível o surgimento de novos

objetos, de novas técnicas e instrumentos de conhecimento, mas que se institucionalizam desmentindo a existência de um sujeito transcendental. Demonstra assim o caráter histórico dos saberes e da própria subjetividade, ao introduzir a materialidade na trama complexa do processo de descobrimento da verdade.

Esses saberes que nós professores nos dedicamos a transmitir e que os alunos devem incorporar como se se tratasse de uma única verdade, gozam ainda nas instituições escolares de um estatuto mais próximo da divinização da natureza do que do conhecimento entendido como processo. E não obstante o conhecimento não se compõe de verdades, mas sim de indagações que se sustentam numa longa história de erros. O grande desafio do conhecimento não consiste tanto em repetir o já sabido, em memorizar o dito, em incorporar os saberes científicos como se fossem dogmas, quanto em indagar, em tatear, em avançar por vias sem nome com o risco de se perder em territórios desconhecidos. Por que então as instituições de ensino transmitem conhecimentos científicos reificados e se mostram tão alérgicas a dar conta dos processos de descobrimento e a criar entre estudantes e professores hábitos de experimentação em analogia com os próprios processos de investigação científica?

Relação poder e saber

Representantes da chamada nova sociologia da educação — entre eles autores como por exemplo Michael Young — mostraram que a seleção, organização, distribuição e transmissão dos conhecimentos nas escolas não podem ser explicadas sem fazer referência aos grupos que têm poder na sociedade. Não há dúvida de que esse tipo de análise — bem como alguns dos pioneiros e fecundos trabalhos de Basil Bernstein — apresenta conexões com os trabalhos de Foucault sobre as relações existentes entre saberes e poderes. No entanto, a separação entre os grupos com poder, por um lado, e os saberes, por outro, corre o risco de reintroduzir a velha e esterilizante dialética que opõe a ideologia à ciência, quer dizer, de reproduzir o mito positivista de um conhecimento livre de valores pelo qual se ignoraria ou relegaria tudo o que os conhecimentos devem às práticas sociais, assim como os efeitos práticos que deles se derivam. Nesse sentido Foucault demonstrou que os saberes sobre o homem — as ciências humanas — não estão alheios a práticas de controle e de vigilância, a técnicas de observação e de *exame* articuladas em torno de normas no interior de instituições sociais de diferentes tipos, entre as quais figuram as instituições educacionais. Assim pois, os saberes científicos não somente estão submetidos a revisões, retificações e reformulações, senão que também são produto de interesses, de violências, de resistências. Em seu interior aninha-se a pesada e sempre coerciva materialidade. As ciências consideradas mais puras e mais duras não existem em estado puro, entre outras coisas porque o ser em si, e correlati-

vamente o conhecimento em si, não são senão ilusões antropocêntricas de determinados agentes que, liberados das urgências materiais, podem projetar sobre os homens e as coisas o frio e distante olhar dos deuses.

Legitimidade e manipulação

Do mesmo modo que pelo fato de existir no currículo formal uma disciplina denominada *educação física* se é levado a pensar que a única educação física que se desenvolve na escola coincide com essa disciplina (isolando no currículo oculto todas aquelas práticas que levam a conseguir do aluno uma determinada postura), também o currículo formal e o currículo oculto tendem a nos fazer esquecer que toda uma série de saberes são exclusivos das escolas, com o que ficaram impedidos de ascender assim ao estatuto de saberes acadêmicos. A negação desses saberes é ainda maior se se leva em conta que por uma espécie de tautologia construída as instituições encarregadas da transmissão “do saber” tendem a identificar esse com os saberes que nelas são objeto de transmissão, quer dizer, com os saberes cultos. Foucault promoveu a insurreição dos saberes submetidos. Mostrou que o brilho das ciências e os ouropéis das academias, em suma, a nobreza de Estado — para utilizar uma expressão de Pierre Bourdieu —, não são alheios a zonas relegadas e silenciadas pela alta cultura. E assim, por exemplo, o brilho da razão moderna é, em nossas sociedades ocidentais, inseparável de mecanismos e instituições destinadas a conjurar a loucura. A desrazão, convertida em sombra da razão, permite questionar a legitimidade de certos critérios de racionalidade que não impedem aos homens de converter os doentes mentais em “caricaturas de homem”.

As instituições educacionais identificadas com a cultura culta efetuam, através dessa identificação, um reforçamento dos saberes oficiais e, ao mesmo tempo, a negação de outros saberes, em razão, talvez, de seu estatuto incerto, mas também em razão de seu caráter dissolvente e intempestivo. Ao se purificarem desse modo através da ordem estabelecida, convertem-se em instituições incapazes de assumir as diferenças, em locais refratários às minorias étnicas e culturais e a essa maioria de meninos e meninas procedentes das classes populares. Não é estranho que entre essas populações a rejeição à escola converta-se, muitas vezes, na rejeição a uma cultura de imposição que nega a suas culturas de origem o direito à existência.

O questionamento do estatuto do saber no ocidente, e das categorias de pensamento em que se apoia, obcecou o pensador francês, e sua política da verdade funciona como um bumerangue que obriga ao mesmo tempo a revisar os saberes transmitidos pela escola e a questionar a própria escola enquanto instituição privilegiada de legitimação dos saberes oficiais.

O desmascaramento dos poderes

Saberes e poderes, longe de serem âmbitos separados e incompatíveis, reforçam-se entre si reciprocamente, daí que a análise do saber não se esgota ao se dar conta de sua lógica formal, mas ela implica também o conhecimento de suas funções sociais, de seus efeitos de poder. O exercício do poder consiste em *conduzir comportamentos*, quer dizer, em governar, no sentido de estruturar o campo de ação eventual dos outros. Em nossas sociedades os modos de ação sobre os comportamentos dos outros adquirem formas específicas conforme se trate, por exemplo, do governo das crianças, das almas, das famílias, dos doentes, ou da comunidade. O poder pedagógico difere do poder espiritual, do pátrio poder, do poder médico ou do poder político. No entanto, todos esses poderes coincidem na sua pretensão de governar as condutas de outros seres humanos. As formas e os lugares de governo de uns homens sobre outros são múltiplas: às vezes se sobrepõem, outras se anulam, em muitos casos se reforçam, dando lugar a redes e estratégias sociais. Nos últimos cem anos, nos países ocidentais, produziu-se uma estatização das relações de poder. As escolas não estão alheias a essas tecnologias normalizadoras de poder e ao monopólio da cultura legítima por parte do Estado.

Michel Foucault denomina *disciplina* a um modo específico de poder individualizante que encontrou nas instituições educacionais um de seus pontos fundamentais de ancoragem. Como vigiar o coletivo de estudantes e cada um deles? Como moldar e controlar seus comportamentos e aptidões? Como intensificar seu rendimento, multiplicar suas forças e fazer deles seres produtivos? Esses são alguns dos problemas que o poder disciplinar trata de resolver. Esta forma específica de exercício de poder não nasceu nas escolas, mas nos mosteiros e no exército — até o ponto de alcançar sua máxima expressão no exército prussiano —, mas os jesuítas incorporaram a disciplina militar aos colégios e deles se estendeu mais tarde às escolas e a outras instituições educacionais.

Tem-se falado muito da importância que teve para o capitalismo o descobrimento da máquina a vapor ou a colocação em ação de determinadas tecnologias políticas de regulação das populações, mas tem-se estudado menos a importância das tecnologias de poder individualizador no desenvolvimento do próprio capitalismo. Nesse sentido, o descobrimento do poder disciplinar é fundamental, porque seu objetivo central é moldar os corpos para produzir sujeitos dóceis e úteis ao mesmo tempo. A disciplina implica uma vigilância hierárquica e uma sanção normalizadoras ininterruptas que afetam mais aos processos de atividade do que a seus resultados. A codificação e controle do espaço, do tempo, das atividades, asseguram o submetimento constante dos sujeitos, o que torna mais difícil perceber o exercício e os efeitos desses micropoderes. “Nessa grande tradição da importância concedida ao detalhe — escreve Foucault —, se abriga sem dificuldade todas as meticulosidades da educação cristã, da pedagogia escolar ou militar, de todas as formas, enfim, de domesticação”.

Em *Vigiar e Punir*, demonstra-se com grande perspicácia o papel desempenhado pela disciplina na conformação das formas escolares de educação nascidas na época da Contra Reforma. Com isso, não só se proporcionam materiais preciosos para uma história da educação da modernidade, senão que, ao desenterrar os pilares sobre os quais se assentam as instituições educacionais, se ajuda a compreender melhor a lógica de certas formas de dominação que, submetidas a racionalizações e mudanças, têm-se perpetuado até nossos dias. Os colégios jesuítas, nascidos ao abrigo das monarquias absolutas e no quadro das guerras de religião, assentaram as bases da pedagogia moderna; a organização dessas instituições não é estranha à estrutura hierarquizada, piramidal e militar da Companhia de Jesus nem a seus estatutos, que exigem uma obediência cega ao superior e um acatamento total de seus ditames. E ainda que seja verdade que tanto os jesuítas quanto seus colégios não destoavam dos regimes políticos absolutistas, também é preciso reconhecer que tanto o absolutismo político como o pedagógico são dificilmente compatíveis com os valores democráticos.

Na atualidade, os tempos da pedagogia ascética parecem ter sido felizmente superados. Os movimentos de renovação pedagógica e a luta pela democratização política e institucional obrigaram a introduzir mudanças qualitativas nas escolas. O problema que é preciso elucidar é se se trata realmente de uma mudança ou se, de fato, a estrutura profunda da escola não se perpetuou oculta sob retoques nas formas superficiais. E assim, por exemplo, os conselhos escolares, convertidos entre nós nos órgãos de participação por delegação nas escolas, não teriam por função tanto servir de caixa de ressonância da inovação, da investigação, da experimentação, enfim da democratização em profundidade das instituições de ensino, quanto a de engendrar entre professores, pais e alunos a aceitação de uma servidão voluntária que assegure a perpetuação de um sistema piramidal que vai desde o mais elevado hierarca ministerial até a massa anônima de estudantes que não têm nada a dizer porque não se lhes deixa dizer nada.

São muitos os vetores que permitem a perpetuação da dinâmica de poder na escola. Desses vamos-nos centrar em dois, estudados por Foucault: o isolamento e a sanção normalizadora.

O isolamento

O isolamento demarca um território, fecha-o sobre si mesmo, separa-o da comunidade para formar uma comunidade à parte. O modelo ou paradigma de instituição fechada é o convento. À diferença dos conventos, a escola não é uma instituição total no sentido goffmaniano do termo, mas existem claras analogias entre as instituições escolares e esses espaços de reclusão que se perpetuam em grande medida graças a toda uma trama de cerimoniais de degradação do eu dos internos. Uma dessas claras analogias é o espaço fechado, o isolamento.

Nos séculos XVI e XVII, eclesiásticos como São José de Calazanz e o

padre João Batista de La Salle criaram escolas para meninos pobres, retomando muitos elementos da pedagogia jesuíta e da ordem conventual. Nessas escolas, que são o antecedente da escola pública, devia reinar uma ordem piramidal sancionada por regulamentos de regime interno e uma estrita disciplina; espaços compartimentados, sequenciamento do tempo por toques de campainha, codificação dos gestos e do corpo, importância do exercício — exercitar-se na virtude e nas boas letras —, importância do silêncio, da postura, do exame, das relações de subordinação e dependência, da promoção das virtudes da castidade e da obediência; enfim, a luta contra os inimigos do homem (o demônio, o mundo e a carne) convertiam essas escolas em conventos secularizados destinados à fabricação de bons cristãos. É verdade que nas escolas de hoje as coisas mudaram — em muitos casos os crucifixos foram substituídos pelos retratos das autoridades —, mas as heranças conventuais continuam sendo perceptíveis, e de todas elas o isolamento do exterior é talvez a analogia que mais se perpetua com certos efeitos decisivos tanto para a organização das escolas como para a transmissão dos saberes.

De novo deparamo-nos com um paradoxo: como é possível que as instituições fechadas, que tanto se generalizaram durante o antigo regime, em perfeita consonância com uma ordem política autoritária, tenham-se perpetuado também nas sociedades democráticas? Como é possível que, uma vez demolidas as bastilhas em nome das liberdades, estas tenham sido reconstruídas também em nome da mesma liberdade? A resposta é preciso buscar num novo tipo de legitimidade que difere da legitimidade tradicional e da carismática e legal: a legitimidade técnico-científica. Novos saberes, avalizados pela auréola da cientificidade, asseguraram velhos sistemas de poder. Enquanto se perpetuem as instituições totais, enquanto subsistam, disseminados por nossas sociedades, esses arquipélagos de absolutismo, enfim, enquanto a formação das futuras gerações implique obrigatoriamente passar por uma quarentena moral, o isolamento e a privação da liberdade, sobreviverão em nossas sociedades os velhos traços do autoritarismo.

A sanção normalizadora

Os regimes disciplinares implicam a utilização de mecanismos normalizadores, de uma micropenalidade que supõe um sistema de gratificações e sanções. A sanção normalizadora está presente nas instituições educacionais, inclusive nas mais abertas. As normas regulam toda uma série de atividades e estabelecem as infrações e respectivas penalizações contra seu não cumprimento. Existe assim uma penalidade relativa ao tempo (atrasos, ausências); às atividades (falta de atenção, falta de interesse); à maneira de ser (má educação, desobediência); às formas de falar e ao tom de voz (insolência, murmúrios, cochichos); às

formas de apresentar e representar o corpo (gestos inadequados, sujeira, rudeza); enfim, à sexualidade (imodéstia, indecência, despudor). Em muitas ocasiões, as normas não estão explícitas e dependem do grau de permissividade das autoridades educacionais. De qualquer modo, as próprias normas estão sempre sujeitas a uma interpretação variável por parte das autoridades acadêmicas e dos inspetores, mas **formam** parte importante da cultura escolar e são de cumprimento obrigatório se se aspira o brilho da excelência.

Nas instituições de ensino, a expressão mais viva da norma e da sanção normalizadora é o exame. O exame não é apenas a materialização visível da distância simbólica que separa o professor do aluno, a prova de que esta distância está mediada também por relações de poder, senão que permite o desenvolvimento de saberes, a acumulação de experiências, quer dizer, permite extrair dos alunos e de seus conhecimentos todo um saber acumulado que fundamenta as bases da pedagogia moderna. O entrecruzamento das relações de saberes e de poderes fica claramente manifesto de forma direta no exame.

O exame faz de cada aluno um caso. O exame contribui para hierarquizar os alunos e sobretudo os singulariza, os individualiza, permite conferir a cada estudante uma nota, um número, um valor que indica o grau alcançado na aprendizagem, seus conhecimentos e aptidões, enfim permite outorgar a cada sujeito uma qualificação que expressa seu verdadeiro valor. O exame, com a justificativa de avaliar conhecimentos, na realidade hierarquiza os sujeitos, contribui para conformar personalidades, coloca os alunos em uma ordem; enfim, destrói a própria possibilidade de um trabalho coletivo em regime de cooperação, já que foi criado como um instrumento destinado a distinguir, separar, excluir. O exame introduz na escola a lógica do “salve-se quem puder”, porém, com a particularidade de que ao se tratar de um mundo fechado e fortemente codificado não há escapatória possível. Cada sujeito será situado perfeitamente numa escala que vai desde o “lugar de honra”, até o “grupo dos incapazes”.

A verdade do sujeito

Numa entrevista que teve lugar antes dos acontecimentos de maio na França, Foucault se lamentava de que problemas importantes como a relação do homem com o mundo, o problema da realidade, o problema da criação artística, da felicidade, não eram considerados problemas teóricos.

Não adquirimos em absoluto conhecimento das disciplinas fundamentais que nos permitiriam compreender o que ocorre entre nós, e sobretudo o que ocorre fora de nós. Se o homem comum de hoje tem a impressão de se encontrar diante uma cultura bárbara eivada de números e siglas, isso se deve simplesmente a um fato: nosso sistema de educação data do século XIX e nele vemos reinar ainda a psicologia mais desvairada, o humanismo mais antiquado, as

categorias de gosto, de coração humano, etc. Se existe o sentimento de que não se compreende nada, a culpa não é nem dos fatos nem do homem da rua, mas sim da organização do ensino.

Um sistema educacional ancorado no passado não pode contribuir para proporcionar respostas para os problemas do presente. A reorganização do ensino passa portanto por um novo estatuto de saber que converta a teoria numa atividade de diagnóstico do presente; passa também por uma reorganização profunda que rompa o sistema de isolamento e permita desenvolver entre estudantes e professores a paixão pelo conhecimento. Os últimos trabalhos de Foucault na *História da Sexualidade* abrem um novo território à problematização, e portanto à reflexão, que não deixa de apresentar implicações na prática pedagógica: a análise da formação de certas normas morais relativas à sexualidade, ao desejo e ao prazer, intimamente ligadas às *tecnologias do eu*.

Foucault define as *tecnologias do eu* como aquelas técnicas que permitem a um indivíduo efetuar um certo trabalho sobre si mesmo — sobre seu corpo, sua alma, seus pensamentos e condutas —, de modo que o transforme e o permita alcançar um certo estado de perfeição. O conhecimento das práticas discursivas e não discursivas que conformam a verdade de nós mesmos, quer dizer, que modelam a partir do interior do nosso eu, permitem-nos, de certo modo, desembaraçar-nos de nós mesmos para dar lugar a uma arte alternativa de vida, a uma nova ética da existência. A genealogia foucaultiana da moral tem por objeto permitir objetivar a formação e transformação das “regras de bem viver” que nos convertem em sujeitos submetidos a uma couraça moral. As relações pedagógicas não são estranhas às tecnologias do eu que conformam a subjetividade do professor e do aluno. Podemos denominar *pedagogia* à transmissão de uma verdade que tem por função dotar um sujeito qualquer de atitudes, de capacidades, de saberes que não possuía antes e que deverá possuir ao final da relação pedagógica. Mas subjaz também a essa relação, tal como tem lugar na pedagogia cristã, uma *psicagogia*, quer dizer, a transmissão de uma verdade que não tem tanto por função dotar o sujeitos de atitudes ou saberes, quanto modificar o modo de ser desse sujeito. Assim pois, no interior dessa relação institucionalizada de caráter desigual entre professor e aluno oculta-se uma *hermenêutica do sujeito* que impõe ao aluno a exigência de descobrir e de dizer a verdade sobre si mesmo. No fundo de toda pedagogia cristã está a espiritualidade, quer dizer, um conjunto de buscas, práticas e experiências que têm a ver com a purificação, a ascese, a renúncia, as modificações da existência, e que constituem para o sujeito um preço a pagar se ele quer ter acesso à verdade. O característico da hermenêutica cristã do sujeito, hermenêutica inscrita na pedagogia cristã, é a renúncia de si mesmo.

A história das relações entre subjetividade e verdade no interior dos sistemas educacionais está ainda por ser escrita, porém o que é inegável é que o

governo das crianças nas escolas — a relação pedagógica, tal e como esta tem sido historicamente construída — não somente faz do professor um exemplo vivo para seus alunos, quer dizer, um exemplo moral; não somente o institui como mestre do saber, mas também como um agente qualificado e privilegiado que confere a seus alunos, através de um lento processo educativo, um estatuto de sujeitos. A escola transforma os modos de ser, os modos de existência dos indivíduos, porque é uma instância socializadora que confere determinadas identidades, determinadas formas de subjetividade. Neste sentido, o silêncio que durante tanto tempo foi não apenas uma regra monacal, mas também uma norma escolar de cumprimento obrigatório, mostra-se antes de tudo como uma disposição para a escuta, como uma condição para os exercícios de subjetivação da verdade.

Poder-se-ia formular a hipótese de que na atualidade, no interior das sociedades pós-industriais, e em razão do processo de secularização de nossas sociedades, a renúncia ao eu proporcionada pelas religiões de salvação, longe de haver desaparecido, intensificou-se sob uma nova forma de dependência, promovida agora pelos especialistas dos saberes psicológicos. O eu deve constituir-se a si mesmo através da renúncia e da obediência, mas por razões diversas, já que a verdade do sujeito, as regras de formação da subjetividade, não repousam agora em códigos religiosos mas em critérios científicos monopolizados pelos especialistas da subjetividade, pelos cientistas das almas, pelos tutores de tutores que são por excelência os psicólogos escolares.

Frente à ginástica pós-moderna do eu prescrita pelos especialistas da mente, que crêem possuir as chaves dos processos de aprendizagem e dos processos de subjetivação ao mesmo tempo, Foucault propõe a busca de éticas alternativas que ficam bem ilustradas em seu próprio compromisso intelectual, um compromisso que pode nos ajudar a assumir nosso próprio compromisso no momento de investigar, ensinar ou propor transformações do sistema de ensino. “O trabalho de um intelectual não consiste em modelar a vontade política dos demais, mas sim em interrogar de novo as evidências e os postulados, questionar os hábitos, as maneiras de fazer e de pensar, dissolver as familiaridades admitidas, retomar a medida das regras e das instituições a partir dessa re-problematização (na qual ele exerce seu ofício específico de intelectual); e isso através das análises que conduz nos terrenos que lhe são próprios e, enfim, participando na formação de uma vontade política (desempenhando seu papel de cidadão)”.

Texto originalmente publicado nos *Cuadernos de Pedagogía*, nº 203, maio de 1992, pag. 55-59.

Tradução de Guacira Lopes Louro. Revisão de Tomaz Tadeu da Silva.

Fernando Álvarez-Uría é professor de Sociologia da Universidade Complutense de Madri.

Endereço para correspondência:

Av. Complutense, s/nº, Ciudad Universitaria
28.040 - Madri - Espanha



21(2):43-60
jul./dez. 1996

INSTITUIÇÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO

Julieta Beatriz Ramos Desaulniers

RESUMO - *Instituição escolar e a formação.* Nesse artigo abordam-se aspectos históricos sobre a constituição da Sociologia da Educação, enquanto uma especialidade da Sociologia, com o objetivo de salientar que, nos últimos anos, a sua produção científica tem se voltado especialmente para temas relacionados com a instituição escolar. No entanto, observa-se que a maioria das pesquisas tem revelado muito pouco sobre **como** tal instituição tem exercido sua função de produtora (produzindo e reproduzindo) da sociedade. É com esse intuito que se apresenta aqui um referencial de análise que pretende captar essa dinâmica, ao reconstituir o processo de formação instaurado em escolas de ofício católicas.

Palavras-Chave: *instituição escolar, formação, produção social*

ABSTRACT - *Scholar institution and formation* . In this article is approached the historical aspects about the constitution of sociology of education, as specialty of sociology, with the objective to point out that, in the last years, his scietific production is been turned specialy to themes related with the scholar institution. However, is observed that the majority of the researches reveal very few things about how this institution have been exercising his function of producer (producing and reproducing) of society. Is with this aim that show up here a referencial of analysis that intend to catch this dinamic, reconstructing the process of formation established in the catholics workmanship schools.

Key words: *scholar institution, formation, social production*

I. INTRODUÇÃO

O surgimento da Sociologia da Educação enquanto disciplina, constituindo-se uma especialidade da Sociologia, é um fato bastante recente. Em alguns países, no Brasil por exemplo, as primeiras iniciativas nesse sentido apareceram na década de 30, mas sua consolidação explicita-se — através de uma produção científica articulada a programas e linhas de pesquisa —, após a década de 60.¹

A partir dessa época, vários temas tornam-se objeto de estudo da Sociologia da Educação. No entanto, apesar das variações resultantes das especificidades de cada país, a maioria dos estudos centra-se em torno de questões relativas ao sistema escolar.

Na década de 70, essa orientação estava bastante associada a movimentos de caráter internacional — UNESCO, OEA, OCDE, CEPAL —, os quais destacavam a importância da educação e do ensino. No Brasil, inclusive, foi a época em que se ampliou o acesso à escola e o sistema de ensino foi reestruturado.²

A educação, concebida como um forte instrumento de mudança social, ainda durante os anos 70, passou a ser muito questionada. Vários estudiosos³ dedicaram-se a essa questão, destacando os aspectos reprodutivistas da instituição escolar. Tal situação começa a ser revertida, no final dessa mesma década, quando a escola passa a ser encarada como os demais fenômenos: uma realidade plena de contradições. Com essa perspectiva, os processos nela instaurados são vistos como “espaços de possibilidades”⁴, tanto para a produção, quanto para a reprodução dos agentes que freqüentam a escola, a qual é integrante do sistema social.

Nos últimos anos, a quantidade de estudos sobre a instituição escolar é tão expressiva que alguns intelectuais têm interrogado a própria denominação “Sociologia da Educação”. Preferem designá-la como “Sociologia da Escola”, expressão que define com maior precisão o caráter desses estudos, mesmo que tal “expressão pareça restritiva, por evocar a imagem da escola como o espaço concreto onde se realiza a escolarização”.⁵

A menção dessa polêmica vale especialmente para assinalar que, nos últimos tempos, muitos estudos em Sociologia da Educação têm priorizado o papel e o significado da escola, enquanto um fator importante para a produção da sociedade.⁶

Considerando-se o caso do Brasil, porém, observa-se que, de um modo geral, é muito reduzida a produção de conhecimento científico que tenha por objetivo resgatar o percurso da instituição escolar, com o intuito de apreender as *formas* pelas quais os processos nela desencadeados efetuam a produção da sociedade em que a mesma está inserida — produzindo e reproduzindo o social.

Com freqüência, as análises preocupam-se com alguns dos fenômenos⁷ que compõem o ambiente escolar, os quais nem sempre são abordados com base nas

dimensões que fundamentam e explicam sua configuração, não indo além de referências genéricas que, às vezes, são feitas a esse respeito. Ainda que os resultados desses estudos tenham ajudado a ampliar a compreensão sobre a escola, revelam pouco sobre o modo *como* se organiza o sistema escolar e sobre os processos que estão na gênese das situações mais críticas desse sistema. Em vista disso, sua contribuição parece ser bastante reduzida, no sentido de propiciar aos diversos agentes sociais aí envolvidos uma intervenção mais efetiva e competente.

Freqüentemente, as pesquisas nesse campo desconsideram a dinâmica das relações que se estabelecem entre os agentes que atuam no cotidiano da escola, a qual conforma e define os meios e as estratégias que constituem a formação aí proposta. Isso, em parte, compromete as ações e as políticas implementadas nesse contexto, já que os subsídios que objetivam as práticas instauradas não explicitam tais questões. Nesse sentido, o postulado de Bloch — de que a ignorância sobre o passado, além de prejudicar o conhecimento do presente, compromete também a própria ação no presente — aplica-se muito bem à instituição escolar brasileira.

Por isso, é importante que as investigações sobre a instituição escolar — um objeto de estudo privilegiado por pesquisadores nacionais e estrangeiros, ligados à Sociologia da Educação —, procurem indagar cada vez mais sobre *como*⁸ a escola, enquanto uma instituição, vem exercendo o papel de produtora da sociedade, a partir do jogo de relações que se estabelece entre os inúmeros agentes sociais que nela interagem.

Nessa perspectiva, vale assinalar que, para se atingir “uma apropriação interveniente do passado”⁹, são necessários estudos com base numa verificação empírica¹⁰, e que privilegiem a realidade escolar: é ela que detém em seus registros as marcas que deram vida à instituição e foram sendo produzidas numa dinâmica de relações de disputa, entre os vários agentes dos diversos campos¹¹ que integraram e integram não só a escola, como o espaço social mais amplo.

É possível apreender esse movimento da escola enquanto uma das esferas que produzem a sociedade, através de investigações que, ao construírem o objeto de estudo¹², centrem o foco de análise nas instâncias básicas que garantem a própria existência dessa instituição. Nesse sentido, é importante evidenciar as inúmeras relações de disputa — tanto no campo educacional como entre os outros campos do espaço social, em especial, com o próprio campo do poder —, que tem lhe sustentado no decorrer do tempo baseados em casos exemplares.

Tal abordagem pressupõe que se façam estudos de caráter monográfico¹³, os quais partem de um levantamento organizado e sistemático dos dados relativos aos aspectos mais importantes sobre o objeto pesquisado, chegando a conclusões gerais sobre “problemas que só no tempo longo podem ser resolvidos”. Isso significa que pesquisas como essas são bastante frutíferas — desde que se privilegie a longa duração.¹⁴

Com o intuito de melhor configurar o que foi mencionado acima, no tocante ao objeto de estudo privilegiado pela Sociologia da Educação (brasileira e estrangeira), pretende-se expor a seguir o referencial de análise que vem sendo utilizado para reconstruir o processo de formação instaurado em escolas de ofício católicas de Porto Alegre/RS, 1890/1990¹⁵. Desse modo procura-se evidenciar que o ato de pesquisar, para romper com o senso comum, supõe a construção de uma problemática que se fundamente em pressupostos teóricos. Assim, ampliam-se as possibilidades de se captar **como** o fenômeno a ser investigado — a instituição escolar —, vem produzindo o social. Ao finalizar esta exposição, apresentam-se alguns resultados obtidos com esse tipo de pesquisa e o seu significado e utilidade à produção de novos saberes científicos sobre o fenômeno social em questão.

II. O REFERENCIAL DE ANÁLISE

Para se captar **como** a escola produz a sociedade é necessário, evidentemente, apreender **como** ela produz os agentes que a constituem. Nessa medida, priorizar a **formação** proposta pela instituição escolar, ao construir o objeto de estudo, significa aumentar as possibilidades de compreensão sobre **como** ela está produzindo (produzindo/reproduzindo) a sociedade, considerando que **formação** é a categoria que melhor expressa o âmbito das relações entre a escola e seus agentes. Aliás, tais relações constituem e representam a própria existência da escola enquanto instituição.¹⁶

Essa perspectiva supõe uma reconstituição histórica dos suportes que integram as **formas** pelas quais tem sido instaurado o processo de formação, no decorrer do tempo e nos vários espaços da instituição escolar, com destaque para o jogo das relações de disputa que têm alimentado essa dinâmica institucional.

Observa-se que o processo de formação sofreu mudanças no decorrer do tempo, de acordo com as necessidades do mundo atual. Exige-se, desde as últimas décadas, uma formação a ser realizada em moldes globalizantes¹⁷ (mais flexível e respeitando princípios democráticos), ao invés do que ocorria até a metade desse século, quando tal processo tinha um cunho totalizante (baseado na rigidez e no autoritarismo).

Ainda é importante frisar que, quanto mais diversificados forem os meios de obtenção de saberes, maior será a eficácia da instituição escolar enquanto produtora da sociedade, já que são os saberes **construídos** no espaço escolar, juntamente com a **forma** pela qual se instaura esse processo, os principais elementos que constituem a formação/produção de seus agentes e, conseqüentemente, da sociedade de que os mesmos fazem parte. Sendo assim, reconstruir a formação que é produzida em uma instituição escolar implica, também, em carac-

terizar os principais *saberes* que foram sendo privilegiados nesse contexto e verificar em que medida tal processo instaura competência (o “saber-ser”) e qualifica (o “saber-fazer”) os seus formados, para o desempenho de uma profissão.

O referencial apresentado a seguir foi construído para investigar a formação em escolas de ofício católicas, fundadas nos fins do século XIX e nas primeiras décadas do século XX; nele destacam-se as dimensões relativas à formação totalizante, própria daquelas instituições.

Essa perspectiva teórica foi aplicada ao estudo da escola que se constitui o caso exemplar entre as escolas de ofícios católicas de Porto Alegre — O Pão dos Pobres —, fundada em 1895¹⁸. Alguns dos resultados obtidos com a utilização do enfoque de análise aqui esboçado dizem respeito a essa instituição.

1. A concepção de formação

Os termos formação, formar, formado (a) derivam-se do termo **forma** que, em latim, significa “molde ou meio pelo qual se dá a uma certa matéria a forma que se deseja”¹⁹. **Formação** é a ação pela qual algo se forma, é produzido; é a ação de formar, de organizar, de instituir, de instruir, de educar e seu resultado. E **formado (a)** é aquele (a) que recebeu uma certa forma; que foi habituado conforme tal forma ou tal feito.²⁰

Aqui, o conceito de **formação** está associado estritamente à idéia de **forma**, que deve ser entendida como expressão de um processo totalizante que impõe ao formado seus princípios e valores. Esse conceito envolve também a aquisição de inúmeros conhecimentos, não se confundindo, porém, com instrução, já que o processo de formação implica o desenvolvimento de habilidades e atitudes, assim como a integração dos saberes à prática cotidiana da vida do formado²¹.

Em outras palavras, “toda formação supõe uma reflexão sobre o sistema de valores que a fundamenta e requer que se coloque em ação aquilo que foi adquirido, de maneira teórica e prática. É a pessoa inteira, nos fundamentos da sua própria personalidade, que é envolvida pelo ato de formação”.²²

Essa é a noção privilegiada aqui, em função do contexto das escolas de ofício, cujo processo de formação foi reconstituído: uma instituição escolar organizada sob austeros ditames da moral e da ética católicas, para atender em tempo integral os contingentes populacionais socialmente desfavorecidos, com o fim de impor-lhes uma nova visão e atuação junto à sociedade em que seriam reintegrados mais tarde²³. Sendo assim, consideram-se aqui os diferentes elementos de moldar os alunos, segundo a idéia de **forma**.

Para o atendimento em tempo integral, por exemplo, tais escolas funcionavam em regime de internato fechado, assemelhando-se aos ambientes que

Goffman denomina de “instituição total”, devido a ‘seu fechamento’, “simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo e por proibições à saída que, muitas vezes, estão incluídas no esquema físico como portas fechadas, paredes altas”...²⁴

Sem dúvida, os objetivos da instituição, uma vez encarnados nas práticas e ações dos agentes que lhes deram materialidade e, ainda, marcados pelas dimensões do tempo e do espaço, sofreram várias pressões e rupturas. O processo apresentou descontinuidades, mesmo sendo tão marcantes as orientações que priorizavam a rigidez, a austeridade, a ordem e a ocupação constante com o tempo.

Ou seja, mesmo fortemente condicionado pelos elementos referenciais do mundo religioso e da instituição, tal processo de formação não excluiu a ação dos indivíduos que nele estavam envolvidos e, como todo processo ativo, caracterizou-se também por “um movimento de autofazer-se”, permeado de “relações encarnadas em pessoas e contextos reais”, constituindo-se um processo histórico.²⁵

É evidente também que tal escola, na condição de instituição, ao formar, reproduzia os aspectos sociais que lhe davam sustentação. Mas, como a reprodução jamais é perfeita, pois sempre existe “uma tendência em direção a um compromisso com circunstâncias históricas específicas, e é nesta descontinuidade que a produção é possível, que a agência humana tem espaço para se movimentar”²⁶, também a referida formação conta, no decorrer do seu processo, com a dimensão da produção.

É preciso ressaltar, ainda, que a concepção aqui apresentada considera o conflito e a contradição, tanto na formação de uma pessoa, como dentro da própria pessoa formada, basicamente em função de motivações e propósitos, dúvidas ou inconscientes, relacionados com seu desenvolvimento emocional e sua sexualidade. Enfim, entende-se que as pessoas — e, no caso do estudo, os futuros trabalhadores —, ao vivenciarem tal tipo de processo, construíram suas próprias vidas, não sendo apenas “portadores de uma estrutura”²⁷.

O próprio fato de, num mesmo ambiente, conviverem pessoas com diferentes *habitus* (sistema de disposições adquiridas), oriundos de diferentes contextos, também viabilizou a mudança, a ruptura e não apenas o consenso. E entende-se que esse processo de formação visava, principalmente, instaurar um novo *habitus*, para constituir o princípio gerador de respostas, mais ou menos adaptadas às exigências da instituição e do contexto social²⁸.

A estruturação desse processo deu-se em tempos diversos, com a interpenetração de vários ritmos: o tempo da oração, o tempo do futebol-lazer, o tempo das aulas — umas mais rápidas, outras mais demoradas —, o tempo da oficina, o tempo angustiado do trabalho a fazer, o tempo dos interesses, o tempo da negação dos interesses. Todos esses tempos e ritmos irradiaram-se positiva e/ou negativamente nos alunos e em seu processo de individuação²⁹, construído no

dia-a-dia dentro da instituição.

Como fenômeno que se constitui historicamente, tal processo recebeu também influências dos vários setores da sociedade e dos seus poderes, apesar de ser uma instituição bastante fechada. É possível então que, no decorrer da trajetória aqui considerada, a formação definida pelo Pão dos Pobres — uma escola de ofício católica —, apresente dimensões novas, diferentes e até opostas ao processo inicialmente proposto, justamente em função dessas interferências externas, as quais durante muito tempo foram, sabiamente, canalizadas pelo poder dos seus responsáveis.

É importante observar, mais uma vez, que o espaço para o formado autofazer-se era relativamente limitado, em vista das condições em que esse processo foi constituído: regime de internato fechado, realização permanente de algum trabalho, frequência à escola por um período médio de oito anos ininterruptos (ocupando parte de sua infância e juventude).

No corpo destes apontamentos sobre o referencial teórico, torna-se importante registrar dois aspectos da especificidade do conceito de formação: um, relativo à trajetória do próprio conceito, especialmente quando se trata de aplicá-lo à realidade educacional após a década de 70; outro, relativo às dimensões operacionais do conceito, no espaço concreto da instituição escolar.

Formação e Realidade Educacional Pós 70

Mais recentemente, Empson e outros estudiosos consideram que o termo **formação** diz respeito não somente às organizações como Estado, Igreja, Forças Armadas, escola, empresa, mas também aos movimentos de família, de jovens, de grupos de lazer e assim por diante. Ou seja, não é mais só “a questão do trabalho, da produção e do poder que está em causa, mas o conjunto da vida, da totalidade das relações humanas”³⁰. Além disto, considera-se que, no desenvolvimento de atividades de formação, há a incorporação de aspectos particulares, freqüentemente coloridos de práticas originais.³¹

Essa concepção apresenta elementos que se aproximam da abordagem aqui proposta, pois concebe **formação** como um processo que envolve “o conjunto da vida, da totalidade das relações humanas”. No entanto, há um aspecto que as distingue radicalmente: o fato de que o processo de formação proposto pelas escolas de ofício católicas envolvia e atingia todo o ser do interno, sendo realizado no interior de um espaço bem circunscrito, em que o tempo era inteiramente ocupado, de forma rígida, controlada e intensiva. Assim, o autofazer-se dos formandos era muito restrito, além de suas ações e contatos serem limitadas ao contexto do internato.

Já a concepção mencionada por Empson refere-se a um processo que envolve o formado como um todo, em condições múltiplas e diferenciadas, inclusive

quanto às dimensões do tempo e do espaço, pressupondo sua participação, inclusive quanto à possibilidade de ele fazer algumas escolhas, o que caracteriza tal processo como globalizante.

O debate mais recente em torno das questões sobre a formação dos trabalhadores competentes — em especial nos países do Primeiro Mundo — diz respeito, em alguma medida, a esse tipo de formação globalizante, diz respeito ao “modo de ser”³² das pessoas.

Obviamente, a concepção de formação vem assumindo conotações específicas, em diferentes tempos e espaços históricos, visto que se refere a uma construção social. É em função de uma constante recomposição dos saberes exigidos pelo mundo do trabalho que o processo de formação, atualmente, visa ao “ajustamento ao mundo e, na medida em que se trata de um mundo em constante mudança, à adaptação a essa evolução”³³. Assim, as novas exigências impostas à atuação profissional demandam conteúdos relativos à ordem social, os quais podem ser adquiridos nos diversos espaços e tempos vividos pelo indivíduo.

Estudos recentes têm demonstrado, inclusive, que toda a ação humana, mesmo aquela extraída de uma experiência rotineira, implica um certo grau de qualificação, resultando sempre em alguma competência. Isso significa dizer que o saber passa a assumir um atributo de sujeito, e que “a relação cognitiva tende a se definir sobre o modo de ser (ser competente) e não mais sobre aquele de ter (ter um saber com o risco de perdê-lo) a qualificação”.³⁴

A partir dessas colocações, verifica-se que a formação globalizante baseia-se na instauração da competência, a qual centra-se mais no “saber-ser”, do que no “saber-fazer”, e implica dizer que trabalhador competente é aquele que sabe utilizar de maneira eficaz todos os seus conhecimentos, nas mais diversas situações encontradas em seu posto de trabalho.

Esse “saber-ser” constitui-se também de saberes tácitos, informais. Ou seja, envolve boa parte de conhecimentos ditos “arbitrários” — conhecimentos que não têm uma ligação direta com os saberes do “métier” do trabalhador — e que são, por isto, de difícil aferição e mensuração.

Atualmente, é consensual a idéia de que a formação de competências poderá ser ampliada, quanto mais se relativizarem “as oposições entre saber formal e informal, saber teórico e prático” ou entre saber e saber-fazer, como também “as distinções entre as formas rígidas e as práticas informais” de obtenção de saber.³⁵

É claro que essa concepção de formação de competências não pode ser referida ou utilizada como tal, no presente referencial de estudo. Como já foi dito, as concepções resultam de uma construção social e, portanto, dizem respeito a uma realidade bem específica. Isto não impede, porém, que algumas de suas dimensões sejam aqui utilizadas, devidamente articuladas com outras, na análise do processo de formação instaurado nas escolas de ofício católicas, como no caso do Pão dos Pobres, por exemplo.

Assim, inclui-se no conjunto das demais dimensões de formação aqui

delineadas a idéia de que toda ação humana, mesmo aquela extraída de uma experiência rotineira — e independente das condições em que é realizada —, produz algum saber e resulta em um certo grau de qualificação e competência. Tal inclusão permite apanhar mais amplamente o fenômeno em questão, tornando possível, por exemplo, explicar um considerável conjunto de saberes que os alunos dessa escola assimilaram e que representaram um papel significativo no seu processo de formação, mas que não foram apreendidos ou obtidos em sala de aula e, tampouco, em horário de aprendizado de ofício. Foram saberes adquiridos em outros espaços, em atividades do cotidiano: indo à missa todos os dias, varrendo os pátios, controlando seus colegas, sendo controlados para cumprir sanções, aprendendo a tocar um instrumento musical, jogando futebol, rezando, respeitando sem intransigência todos os horários da sua rotina.

Efetivamente, o fenômeno em estudo, como de resto toda a vida social, constitui-se a partir de “uma infinidade de interações, todas muito precisamente localizadas no tempo e no espaço”.³⁶ Neste sentido, é importante conhecer, o mais exatamente possível, as circunstâncias e o lugar em que esse processo de formação foi produzido.

O Conceito e as Dimensões de Instituição Escolar

A formação oferecida aos futuros trabalhadores, e que está sendo investigada a partir do referencial aqui exposto, realizou-se numa escola — um espaço concreto permeado de relações sociais, com uma base material e uma gestão específicas. Ou seja, trata-se de um fenômeno produzido em um espaço institucional. Por isso, torna-se indispensável mencionar aqui as dimensões privilegiadas neste estudo, que configuram a escolarização enquanto um fato institucional³⁷.

Visto que o principal pressuposto é o de que a instituição escolar resulta de um conjunto de relações sociais, as quais se instauram a partir de uma base material e de gestão, é primordial analisar o funcionamento da instituição, considerando os seus aspectos materiais e administrativos, bem como as práticas, os interesses e as categorias de interpretação dos diversos grupos de agentes que a compõem³⁸.

É importante distinguir “os comportamentos profissionais e sócio-políticos do pessoal da instituição e a política escolar aplicada ou exigida pelo governo e, ainda, “a ação da comunidade local, do patronato ou dos sindicatos”³⁹. Por outro lado, as vagas oferecidas pelos estabelecimentos constituem a mediação institucional principal, pela qual as propriedades da estrutura de classe, as políticas escolares ou outros fatores conjunturais se traduzem em fatos de escolarização. Por isso, a oferta de vagas deve ser analisada em função dos determinantes pedagógicos, espaciais e financeiros, considerando também os fatores que condicionam a demanda e a concorrência quanto às vagas existentes.

2. A construção das Hipóteses

Conforme o que já foi exposto até aqui, a descontinuidade verificada na gênese e estruturação das escolas de ofício católicas, como também na formação que estas propunham aos filhos de trabalhadores, está associada à dinâmica estrutural do campo religioso e à sua articulação, ao mesmo tempo interativa e conflitiva, com a dinâmica estrutural dos campos social, econômico e político, no decorrer do tempo.

A partir dessa articulação, que é central no estudo, podem-se formular estas hipóteses:

a) A interação entre a dinâmica dos campos religiosos e sócio-econômico-político determina o surgimento de um novo discurso religioso, organizado em torno de um meio operacional (a escola de ofício católica), portador de certos elementos que se diferenciam dos discursos religiosos anteriores (interesse pelas massas populares, posição do homem frente à natureza, significado do trabalho), e que foi tendo suas bases de sustentação reduzidas, com o passar do tempo.

b) O novo discurso religioso instaura-se a partir de um sistema de relações, que possibilitou sua inserção em espaços ainda não ocupados de forma significativa por outros segmentos sociais, produzindo representações vinculadas à dinâmica estrutural dos campos social, econômico e político, com os quais foi estabelecendo relações, indispensáveis à sua constituição. O tipo e a forma de inserção desse discurso — os aspectos resultantes das trajetórias desses campos em luta entre si — passam a ser questionados e tendem a entrar em crise.

c) As representações produzidas pelo novo discurso articulam-se a certos esquemas e práticas sociais, a partir da dinâmica estrutural dos campos religioso e sócio-econômico-político, possibilitando a gênese e a expansão dessa escola de ofício católica, que formava segmentos da classe trabalhadora, com base nos fundamentos da doutrina católica. Com o passar do tempo, esse tipo de escola não produzia mais os resultados esperados pelo sistema sócio-econômico-político vigente.

d) A articulação, resultante da dinâmica estrutural desses vários campos, baseia-se em representações associativas e conflitivas em relação aos setores sociais dominantes, as quais limitaram a dinâmica do novo discurso religioso, no tocante à sua operacionalização — impondo adaptações, mudanças, adoção de novos elementos ou dimensões — e à formação propiciada pelas escolas de ofício católicas. Tal discurso foi reorientado no decorrer do tempo, não mais representando os aspectos que justificavam sua existência, frente ao grupo ou classe social com a qual os agentes do campo religioso realizavam o trabalho de dominação, nesse momento.

e) As limitações impostas ao novo discurso religioso, a partir de novas exigências oriundas da interação entre os campos, com o passar do tempo fo-

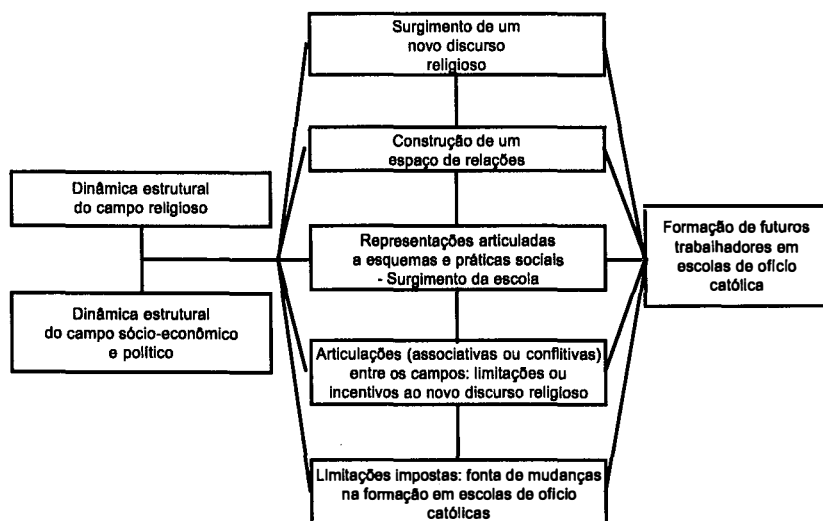
ram determinando a modalidade que, aos poucos, reestruturou o processo de formação implantado no Pão dos Pobres.

Como é o ponto de vista que cria o objeto, conforme Saussure, e não o contrário, procurou-se definir e construir objeto de estudo⁴⁰ aqui proposto, “em função de uma problemática teórica”⁴¹, que resultou no conjunto de hipóteses exposto anteriormente. Nesse sentido, os estudos de Pierre Bourdieu constituem-se uma referência importante para captar os mecanismos e relações, que foram dominantes na construção da trajetória do processo de formação aqui investigado.

Em vista dos limites desse artigo, não será possível entrar em maiores detalhes, mas é oportuno, pelo menos, assinalar que a noção de *campo* é central no modelo proposto pelo referido autor⁴². Ele destaca a relação entre *campo* e *habitus* — sistema de disposições adquirido na relação com um determinado *campo* —, como a “única maneira rigorosa de reintroduzir os agentes singulares e suas ações singulares”, sem incorrer na história factual.⁴³

O referencial de Bourdieu foi utilizado especialmente para analisar o processo de formação instaurado no Pão dos Pobres — um processo totalizante e propício à produção de um novo *habitus* junto ao interno órfão —, como também para captar o sistema de relações construído nesse mesmo processo, o qual é representado pela dinâmica estrutural do campo religioso em confronto com os demais campos do poder.

O esquema apresentado a seguir expressa as principais relações entre a categoria central — o processo de formação em escolas de ofício católicas — e os outros elementos que a explicam e a determinam.



A definição e seleção dos conceitos, dimensões e indicadores, derivados do sistema de hipóteses, basearam-se nos referenciais mencionados até aqui. Tal operacionalização exerceu o papel de uma “trilha” ou filtro, que esclareceu, distinguiu e selecionou os elementos priorizados na análise do tecido de relações, constitutivos do fenômeno em estudo.

III. ALGUMAS CONCLUSÕES DA PESQUISA

A experiência científica, na perspectiva da ciência moderna, é uma razão confirmada, “apreendida pela teoria antes de ser descoberta pela observação”⁴⁴. Sendo assim, mesmo se é o “objeto quem fornece os elementos à prova”, o qual se apresenta “como um complexo de relações”, a proposição de “juízos sintéticos a priori” é indispensável para se restituir ao fenômeno todas as suas solidariedades e, ao mesmo tempo, “romper com o nosso conceito de repouso”⁴⁵.

A partir desses parâmetros, que se procurou incorporar ao referencial de análise utilizado para investigar a instituição escolar — as escolas de ofício católicas, mais especificamente —, foi possível ultrapassar, em alguma medida, o nível proposto por um simples diagnóstico, o qual se detém na descrição linear dos dados colhidos, por não dispor de uma problemática teórica que instigue e aprofunde a compreensão do fenômeno pesquisado.

Alguns dos resultados conquistados no decorrer da investigação relativa ao Pão dos Pobres, a serem apresentados a seguir, permitem inferir a complexidade que constitui esse fenômeno, ao mesmo tempo que rejeitam conclusões apressadas que tendem mais à ratificação do senso comum, do que à retificação de saberes já instituídos sobre o objeto de estudo — o principal meio para se garantir o avanço da ciência.

Inicialmente, vale assinalar que a descontinuidade verificada no processo de formação instaurado no Pão dos Pobres⁴⁶, toma-se mais compreensível quando as explicações para tais rupturas estão associadas à dinâmica estrutural do campo religioso e à sua articulação, ao mesmo tempo interativa e conflitiva, com a dinâmica estrutural do campo social, econômico e político, no decorrer do tempo.

Nessa perspectiva, verifica-se que a formação desencadeada nessa escola de ofício católica — um meio operacional de inserção do novo discurso religioso — revelou-se eficiente enquanto foi capaz de mobilizar o capital característico do campo religioso, estabelecendo através dele as lutas com os demais campos do espaço social, pela garantia e expansão do seu poder. Dessa maneira, a obra teve reconhecido seu valor — incomensurável face aos interesses engendrados pelos outros campos —, através de um conjunto de estratégias que visavam produzir uma **forma** específica de “illusio” ou interesse, assegurando para si legitimidade junto aos demais campos. Assim, tal iniciativa assegura a

eficácia do processo que pretendia, em novos **moldes**, instaurar um sistema de disposições gerais, capaz de expressar a **forma** cristã que produziria o **homem novo**, “apto para o trabalho, que lhe garantiria uma vida útil para si e à Pátria, quando fosse reintegrado ao convívio social”⁴⁷.

Desse modo, as condições de sucesso da obra foram plenas pois, conforme as metas traçadas e as estratégias utilizadas, foram produzidos os **espaços** e os **tempos** necessários para assegurar a formação, concebida para provocar uma ruptura e estruturar um novo *habitus* no órfão interno. Esse *habitus* significava o produto da incorporação da necessidade imanente do meio — o Pão dos Pobres integrado ao campo religioso —, articulado a outros campos e, também, numa dinâmica de construção cognitiva.

As várias práticas da rotina do Orfanato, realizadas em espaço fechado, juntamente com a vigilância permanente, representaram para o interno, entre outras coisas, uma fonte diversificada de aquisição de saberes estreitamente associados à moralidade cristã, de que o silêncio, a disciplina e o trabalho permanente constituíram o suporte, os quais lhe asseguraram alguma competência (“saber-ser”).

Em termos gerais, o presente estudo permite concluir que o processo de formação de futuros trabalhadores revelou-se um eficiente meio de operacionalização do novo discurso proposto pela Igreja Católica, em fins do século XIX, através da Encíclica Rerum Novarum. No decorrer de seu percurso, a obra atingiu seu objetivo último: o de garantir e ampliar o poder e a influência do campo religioso, junto aos vários setores do espaço social de Porto Alegre e mesmo do próprio Estado do Rio Grande do Sul.

Em outras palavras: ao mesmo tempo que a instituição investigada expandia a sua área de ação e influência, garantia e ampliava as suas capacidades para produzir (produzindo/reproduzindo) a realidade social em que estava inserida.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As descobertas aqui referidas — conquistadas a partir dos estudos e pesquisas sobre uma instituição escolar católica que se dedicava à formação de segmentos populares até 1970 — devem-se primordialmente à utilização de um referencial teórico-metodológico de análise. Ele exerceu a função de instrumental⁴⁸ que permitiu “destrinchar as circunstâncias que estão baralhadas” e, assim, reduziu as possibilidades de tomar a aparência do fenômeno como sendo a sua essência⁴⁹.

A partir dessa afirmação, podem-se tecer as seguintes considerações:

a) O referencial apresentado anteriormente auxilia a instigar e a investigar o real em estudo — a formação em escolas católicas —, mas também permite a captura das especificidades de outras instituições voltadas para a formação de

alunos ou outros agentes, estejam ou não vinculados ao campo religioso, o que possibilita generalizações a respeito do tema em questão.

b) O fenômeno pesquisado não se explica por si mesmo ou, principalmente, pelos fatores externos a ele. Fica claro, nessa forma de capturá-lo, que ele se constitui de uma “teia de relações”, já que o real é sempre relacional⁵⁰; que é no jogo de posições e tomadas de posições, baseado em relações de disputa travadas entre os agentes dos diversos campos do espaço social, que o processo de formação, bem como a estrutura da instituição escolar, vão-se estruturando, no decorrer do tempo. É nessa dinâmica que a formação, instaurada em uma dada instituição, vai imprimindo a sua *forma* junto à sociedade em que está inserida e, assim, realiza sua função enquanto produtora do social.

c) As rupturas na trajetória da instituição não podem ser explicadas somente por um ou por outro aspecto que integra a realidade do respectivo campo social em que está inserida. Tem-se que incluir, em tal reconstituição, as principais razões que a constituem — tendo-se presente que sua existência resulta de um conjunto de relações sociais —, a fim de não se reduzir excessivamente a sua complexidade.

Notas

1. Mais detalhes na obra organizada por Plaisance, referente ao colóquio internacional em homenagem à Viviane Isambert-Jamati, onde consta um balanço relativo à criação e ao desenvolvimento da Sociologia da Educação na França e em outros países. IN: PLAISANCE, Éric (org.). *Permanence et renouvellement en Sociologie de l'Éducation* — perspectives des recherches 1950-1990. Paris: Université René Descartes, L'Harmattan et INRP, 1992.
2. LÜDKE, Menga & ABREU, Estela dos Santos. *La sociologie de l'éducation au Brésil*. In: PLAISANCE, op. cit., p. 92.
3. Dentre outros, citam-se: L. Althusser, C. Boudelot e R. Establet, P. Bourdieu e J. E. Passeron, S. Bonwles e H. Gintis.
4. Conforme Bourdieu, o espaço de possibilidades resulta da herança acumulada pelo trabalho coletivo, que se apresenta a cada agente sob forma de alternativas práticas, em todo ato de produção (incluindo aqui a sua dupla dimensão: produzir/reproduzir). BOURDIEU, P. Le champ littéraire. In: *Revue de la Recherche en Sciences Sociales*. Paris: Minuit, no. 89, set/1991, p.36. (trad. da autora).
5. DURA-BELLAT, Marie & ZANTEM, Agnès Henriot-van. *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin, 1992, p.2.
6. Vários estudiosos sustentam em suas análises esse enfoque relativo à escola. Ver, por exemplo: PETITAT, André. *Production de l'école, production de la société*. Genève: Droz, 1982.
7. Dentre eles, destacam-se: evasão escolar, repetência, inadequação do currículo escolar face as exigências do mundo atual, escolaridade versus mercado de trabalho, política e administração escolar, saber versus competência.

8. Isso supõe uma reconstituição do percurso da instituição, procurando evidenciar o jogo das relações de poder que a constituem-se ao longo do tempo, sendo isto o principal fundamento aos referenciais que integram o processo de formação — a principal razão da sua existência.
9. NOVOA, Antônio. *Inovação e História da Educação*. In: *Teoria & Educação*. Porto Alegre: Pannônica Ltda., no. 6, dez/1992, p. 213 e 214.
10. Isso porque “não há nenhum determinismo na evolução dos sistemas educativos, das idéias pedagógicas ou das práticas escolares: tudo é produto de uma construção social”. In: NOVOA, op. cit., p. 212 e 213.
11. Utiliza-se aqui a concepção de Pierre Bourdieu, que define *campo* como um “sistema de desvios de níveis diferentes e nada, nem nas instituições ou nos agentes nem nos atos ou nos discursos que eles produzem, tem sentido senão relacionalmente, por meio do jogo das oposições e das distinções”. In: BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. Lisboa: Diefel, 1989. p. 179.
12. Esse procedimento é indispensável, já que o fenômeno é um tecido de relações e, para a leitura do real, “no âmago da substância, na contextura dos atributos”, tem-se necessidade de juízos sintéticos “a priori”, os quais permitem substituir a clareza em si por uma espécie de clareza operatória, visto que não é o ser que ilustra a relação e sim a relação que ilumina o ser”. In: BACHELARD, Gaston. *O novo espírito científico*. Lisboa, Ed. 70, 1986, p. 100 e 102. Também, segundo Panofsky, é necessário uma análise metódica e um trabalho de abstração” para se “extrair as estruturas que se exprimem e se ocultam nas realidades concretas” e, assim, “estabelecer a comparação destinada a descobrir as propriedades comuns”. In: BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987, p. 338 e 339.
13. Conforme Chapoulie, os estudos monográficos devem partir de “uma problemática com uma interrogação original”, com intuito de explorar detalhadamente as situações concretas e os respectivos processos que constituem o fenômeno estudado — no caso, a instituição escolar. In: DESAULNIERS, Julieta B.R. *Um pesquisador, uma abordagem*. Entrevista concedida por Chapoulie, J. M., em Paris, junho/92, publicada na revista *Educação & Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, v. 19, no. 1, 1994. Uma das obras desse autor, que bem ilustra o procedimento referido, é CHAPOULIE, Jean-Michel & BRIAND, Jean-Pierre. *Les Collèges du peuple — l’enseignant primaire supérieur de la IIIe. République*. Paris: CNRS et Presse de Fontenay aux Roses, 1992.
14. JULIA, Dominique. *Éducation* — Dictionnaire des Sciences Historiques. Paris: Press Universitaires de France. 1986. In: NOVOA, op. cit., p. 215.
15. Várias pesquisas que integram o projeto — “A formação em escolas católicas do RS — 1890/1990 — estão em andamento e contam com o apoio financeiro do CNPq, FAPERGS e PUCRS. Dentre os trabalhos já concluídos, podemos citar: DESAULNIERS, Julieta. Trabalho: a escola do trabalhador? (um estudo sobre a escola de ofício PÃO DOS POBRES — 1895/1970). Tese de doutorado defendida no PPGEDU/UFRGS, em maio/1993, que teve o auxílio do CNPq — bolsa de estudo de março/89 a fev/93 e bolsas de Iniciação Científica, para alunos da PUCRS, financiadas pela FAPERGS, no período de set/88 a dez/91.

16. Entende-se que a instituição se constitui de um conjunto de relações sociais, as quais se instauram a partir de uma base material e de gestão. In: CHAPOULIE, Jean-Michel & BRIAND, Jean-Pierre. *A instituição escolar e a escolarização : uma visão de conjunto*. In: Revista Educação & Sociedade. Campinas: Papirus & CEDIS, ano XV, n. 47, abril/1994 (Tradução de DESAULNIERS, Julieta B.R.).
17. Outras considerações sobre esse tipo de formação constam a seguir, nas páginas 9, 10 e 11.
18. O referencial de análise construído para o estudo da formação em escolas de ofício católicas também é aplicável/válido para aqueles processos voltados a outros segmentos sociais, independente da época, desde que tenham sido produzidos no contexto de escolas católicas, já que a dimensão fundamental que os caracteriza é a mesma: a dinâmica estrutural do campo religioso em relação interativa e/ou conflitiva com a dinâmica do campo do poder.
19. FOULQUIÉ, Paul. *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1971, p. 222.
20. *Dictionnaire Encyclopédique Quillet*. Paris: Librairie Aristide Quillet, 1979, p. 2561.
21. LEGEDRE, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris: Larousse, 1979, p. 232.
22. MIALARET, Gaston. (Dir). *Vocabulaire de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France, 1979, p. 232. (trad. da autora).
23. Foi esse o espírito que norteou todo o empreendimento conduzido por várias congregações religiosas e está expresso, de maneira mais ou menos explícita, em inúmeros documentos dos seus arquivos.
24. GOFFMAN, Erwing. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1974, p. 16.
25. THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa — a árvore da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p.9.
26. HARKER, Richard K. *Reprodução, habitus e educação*. In: Teoria & Educação. Porto Alegre: Palmarinca, no. 1, 1990, p. 84.
27. CONNELL, R. W. *A caixa preta do hábito nas asas da história*: reflexões críticas sobre a teoria da reprodução social. In: Teoria & Educação, op. cit. , p. 54. (no. 1, 1990).
28. BOURDIEU, P. *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 131.
29. Considerações importantes sobre esse aspecto, encontram-se na obra de HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.
30. EMPSON, apud TANGUY, Lucie (Org). *L'introuvable relation formation/emploi*. Paris: La Documentation Française. 1986, p. 100. (trad. da autora).
31. TANGUY, op. cit. , p. 100.
32. Mais detalhes ver TROOBANTS, Marcelle. *Travail et compétences*: récapitulation critique des approches des savoir au travail. In: Formation/Emploi. Paris: La Documentation Française, no. 33, 1991, p.36.

33. FOULQUIE, op. cit., p. 233. (trad. da autora)
34. STROOBANTS, op. cit., p. 36.
35. Idem. p. 37.
36. ACCARDO, op. cit., p. 33.
37. CHAPOULIE, Jean-Michel & BRIAND, Jean-Pierre, op. cit. p. 13
38. CHAPOULIE, Jean-Michel & BRIAND, Jean-Pierre. *L'évolution de la scolarisation pós-obligatoire: un schéma d'analyse*. In: *Réflexions Historiques*. Vol./Tome 7, 1980, p. 23.
39. Idem, p. 28.
40. Conforme Bourdieu, a construção do objeto, para ser realista, precisa apoiar-se num conhecimento anterior do fenômeno investigado. Somente assim, a presença tem condições de fazer surgir as realidades que ela pretende registrar. In: BOURDIEU, P. & Outros. *La misère du monde*. Paris: Seuil. 1993, p. 916.
41. BOURDIEU, P. *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires, Ed. Séc. XXI, 1978, p. 54.
42. Conforme o autor, tal noção tem sido útil “para designar uma postura teórica geradora de escolhas metódicas, negativas e positivas, na construção dos objetos. In: BOURDIEU, P. *Les règles de l'art — genèse et structure du champ littéraire*. Paris: Seuil, 1992, p. 254.
43. BOURDIEU, P. op. cit., 1990, p. 63.
44. BACHELARD, Gaston. *O novo espírito científico*. Porto: Saber, 1986, p. 18.
45. Idem, p. 14.
46. O Pão dos Pobres, de 1895 a 1916, foi ABRIGO para viúvas e seus filhos; de 1916 a 1930 instalou o ORFANOTRÓFIO para órfãos (em número de 50 meninos), com ênfase no ensino de conhecimentos gerais; de 1930 a 1970, transformou-se em LI-CEU (com capacidade para 300 carentes), visando a formação profissional dos internos, através da aprendizagem de um ofício.
47. Afirmação recorrente em documentos e discursos pronunciados pelos agentes que atuavam junto ao Pão dos Pobres, em especial depois da inauguração do Orfanotrófio, em 1916.
48. De acordo com Bachelard, “os instrumentos não são senão teorias materializadas. Delas saem fenômenos que trazem por todos os lados a marca teórica”. In: BACHELARD, G, op. cit., p. 18.
49. Idem, p. 120.
50. Idem, p. 106.

Julieta Beatriz Ramos Desaulniers é professora do Departamento de Ciências Sociais/IFCH da Pontifícia Universidade Católica do RS.

**Endereço para correspondência:
Rua Barão de Ubá, 392
90450-090 - Porto Alegre - RS**



AMARRANDO DIFERENTES FACES DO SABER:

cotidiano, brincadeira e educação do povo da Barra

Carmem Maria Aguiar

RESUMO - *Amarrando diferentes faces do saber: cotidiano, brincadeira e educação do povo da Barra.* Este artigo traça os contornos mais marcantes do processo que resultou em uma espécie rudimentar de casamento entre a formalidade do ensino escolar e a informalidade do trabalho educativo estabelecido entre mestre e aprendizes, em uma comunidade semi-isolada. Para a escola funcionar, foi preciso ajustar o conteúdo e os procedimentos da educação formal a um processo tradicional, radicalmente diferente, de aquisição e transmissão de conhecimentos — em que as brincadeiras exercem uma função social e pedagógica fundamental. Embora não sirva indistintamente como modelo referencial — entre outros motivos, por se tratar de um reduto cultural específico, com características bastante particulares — é importante observar o modo exemplar com que pais, professoras e crianças, interferem no trabalho na escola, valorizando seu conteúdo, a partir da sua concepção de vida, sua história e crenças.

Palavras-chave: educação; cultura; aprendizagem; escola; brincadeiras.

ABSTRACT - *Uniting different aspects of knowing: every day, play and education of the people of Barra.* This article surveys the more interesting characteristics of a process that produced a rudimentary combination of formal schooling and informal education which was established between masters and pupils in a semi-isolated community. For the school to work, it was necessary to adjust the curriculum and the procedures of formal education to a radically different traditional process of acquisition and transmission of knowledge in which play exercises a fundamental social and pedagogical function. Although it does not indistinctly serve as a referential model — among other reasons, because it deals with a specific cultural stronghold with very special characteristics — it is important to observe the exemplar way that parents, teacher and children interfere in school work, valorizing the curriculum with their conceptions of life, history and beliefs.

Key-words: education; culture; learning; school; play.

O trabalho de pesquisa, abordado neste texto¹, se refere a uma comunidade de negros (formada por aproximadamente 400 famílias, com uma média de três a quatro filhos) que vive semi-isolada no sudeste do Estado de Tocantins, na região Norte do Brasil. Trata-se de um povo, cujo sistema matriarcal representa apenas um dos aspectos que diferenciam sua organização sócio-cultural da dos indígenas e dos brancos sertanejos brasileiros, que, como eles, vivem na zona rural. Para possibilitar uma melhor compreensão do contexto sócio-cultural em que se insere este trabalho, é preciso traçar, mesmo que de forma sucinta, as principais características que marcam o cotidiano desse povo — extraídas de um estudo etnográfico anterior (Aguiar, 1994).

Na confecção de alguns artesanatos, por exemplo, percebe-se a sua habilidade em lidar com quantidades. Para a confecção do tapiti (canudo feito de palha, utilizado para espremer a massa da mandioca ralada, para fazer farinha) utilizam exatas 21 tiras da seda do buriti, uma palmeira nativa da região. Usar uma maior ou menor quantidade de tiras torna o tapiti imprestável. Muitos objetos de uso doméstico, a arquitetura de suas construções, o trabalho com argila etc., denotam a capacidade que os membros dessa comunidade têm para lidar com conceitos matemáticos como quantidades, ângulos, quantias pares e ímpares e outros tipos de medidas.

A forma de encarar os problemas com a saúde, de enfrentar as doenças, também envolve um saber, um conhecimento ancestral sobre a natureza. Crenças, rezas e rituais amparam esta atividade ao lado da eficiente utilização de ervas medicinais. O sol, a lua e estrelas, os sinais de seca, de chuvas, frio e calor, as flores e os frutos, representam, para esse grupo, os marcadores do tempo, que servem de guia, que orientam seu cotidiano. Esses conhecimentos, adquiridos através do prolongado e íntimo contato com a natureza, foram e continuam sendo passados dos mais velhos para os mais jovens, através de várias gerações.

As atividades físicas também são regidas por marcadores de tempo, as estações do ano. Essas atividades são desenvolvidas de acordo com o ciclo da natureza. A atividade física que demanda um prazo maior para sua execução ocorre quando o tempo é mais frio nessa região, por volta do mês de abril a junho. Nessa época, fazem longas caminhadas para a coleta de frutos nativos e de ervas medicinais. São capazes de caminhar a passos rápidos até 60 km seguidos, saindo com o nascer do sol e parando quando ele está a pino. As danças e festas também são frequentes nesse período. Na época mais quente do ano (de julho a novembro mais ou menos), por outro lado, as atividades físicas envolvem, em geral, esforços físicos mais amenos. Ficam horas moldando o barro, amassado com os pés ou mãos, após umedecê-lo com água. As brincadeiras aquáticas com bolas feitas por eles mesmos e jogos de mira com cocos e sementes são comuns nessa época do ano. Entre os meses de dezembro a março, o cenário das atividades físicas ganha outras montagens. Nesta época, de chuvas, pode-se ver outros tipos de afazeres, cirandas, cantigas, brincadeiras, danças e

jogos, realizados principalmente sob chuva grossa e passageira. Um jogo, uma verdadeira coreografia: é o cata-pingos. Existem atividades, é bom notar, que resistem às mudanças do tempo. É o caso das brincadeiras de roda e da capoeira, presentes em todas as épocas do ano.

É importante destacar que, nessa comunidade, existe um grande número de deficientes físicos e mentais. Mas isso não os impede de levar uma vida integrada com os outros membros. Todos podem se casar e até ter filhos. Confeccionam objetos artesanais ou trabalham na roça. Participam também de muitas brincadeiras.

Esta introdução procura mostrar, em linhas gerais, as principais características que determinam a organização sócio-cultural da comunidade em questão. Em seguida será descrita a forma como funcionou, durante mais de cinco anos, a escola na Barra; a postura da comunidade e algumas dificuldades e limitações das professoras diante da nova proposta de ensino e aprendizagem. Nesse período, as professoras, da própria comunidade, tentaram, sem sucesso, ajustar o conteúdo e os procedimentos da educação formal, próprios do ensino básico escolar, às crianças, acostumadas com um processo radicalmente diferente. Na sequência será abordada uma outra forma de ensino e de aprendizagem no grupo. A relação entre o mestre e o aprendiz, onde o processo de aquisição e transmissão de conhecimentos convive em harmonia com a informalidade tradicional dos membros da comunidade. A última parte procurará delinear o processo que resultou numa espécie rudimentar de casamento entre a formalidade do ensino escolar e a informalidade do trabalho educativo estabelecido entre mestre e aprendiz. Nesse sentido, um dos aspectos mais representativos da cultura do povo da Barra, que portanto merece destaque, é a função social das brincadeiras, do espírito lúdico, presentes em praticamente todas as atividades do grupo, até mesmo nas cerimônias religiosas e, atualmente, na escola.

O cotidiano da escola

Na escola da Barra da Aroeira, a metodologia de ensino e o conteúdo das disciplinas teoricamente não diferem, por imposição da própria Delegacia de Ensino, das demais escolas públicas da região. Lá, comô nas outras escolas do município, existe a expectativa de que as crianças decorem as letras do alfabeto, que sigam as lições da cartilha fornecida pela prefeitura. Espera-se que os alunos aprendam a ler e a escrever.

Mas, é bom lembrar, não são poucas as divergências, disseminadas por todos os cantos do país, em relação aos objetivos da alfabetização, e a várias outras questões já antigas da Educação Formal. São questões frequentemente debatidas em seminários, reuniões científicas ou em publicações especializadas em educação. Encontramos, conforme destaca Kramer (1986), "(...) desde aqueles que entendem a alfabetização como o domínio da mecânica da leitura e da

escrita, até os que a concebem como um processo de compreensão e expressão de significados (Moyses, 1985; Gnerre e Cagliari, 1985 e outros)”.

“De um lado”, continua a autora, “valoriza-se o produto final, a partir de uma compreensão de alfabetização enquanto aquisição de mecanismos; de outro lado, enfatiza-se a construção, a partir de uma compreensão da alfabetização enquanto processo de produção da leitura e escrita”. E conclui: “(...) ou se ensina passiva e mecanicamente as crianças a ler e escrever ou se possibilita seu contato e convívio com produções (jornais, revistas, etc.), favorecendo sua construção ativa e dinâmica do código escrito.”

Na Barra da Aroeira, antes do início formal da escola, as duas professoras, da própria comunidade e por ela escolhidas, tendo aceito a indicação, passaram por um período de treinamento fora da comunidade. Receberam os materiais didáticos básicos, ou seja, lápis, cadernos, giz, lousa, cartilhas e um manual do professor produzido pelo antigo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Este material, como muitas vezes acontece na rede pública de ensino, não foi suficiente. Como em todas as escolas públicas municipais da região, a remuneração das professoras da Barra é irrisória, equivalente, na época da pesquisa, a um quarto do salário mínimo, com o agravante de ficarem sem receber, às vezes, até por seis meses seguidos.

Embora tenha tantos pontos em comum com as escolas da rede oficial de ensino de outras localidades, ainda assim a escola ou a educação formal na Barra, durante seus mais de cinco anos de existência, tem funcionado com uma série de particularidades que merecem ser apontadas.

Um desses aspectos, que aqui cabe ressaltar, é que a escola é frequentada por todas as crianças da comunidade, independentemente do fato de serem “normais” ou apresentarem graus variados de “deficiência física e mental”. As pessoas da comunidade alegam que todas as crianças, se tiverem interesse, podem aprender. Muitos adultos afirmam sua crença de que um dos principais ingredientes que deve nortear a relação ensino/aprendizagem é a consideração pela vontade das crianças, para que estas possam dispor de toda a sua capacidade, partindo do seu próprio interesse. Neste sentido, as duas professoras da comunidade chamam a atenção para o fato de que, entre as crianças que frequentam a escola na Barra, muitas das que apresentam deficiência estão no mesmo nível, às vezes até mais integradas no processo de aprendizagem, que as ditas normais.

As crianças da Barra têm hábitos muito diferentes das crianças de outras localidades próximas, assim como os pais e professoras. Muitos dos problemas que surgem diariamente na sala de aula, embora aparentemente iguais aos de outros lugares, têm, na verdade, origens diferentes. As diferenças começam, muito antes de as crianças chegarem à escola, na relação com os seus primeiros professores, os mestres-artesãos. Pelo fato de ser um povo que vive semi-isolado, as crianças recebem dos próprios artesãos os ensinamentos essenciais para as necessidades básicas, como a confecção de objetos e utensílios. Nesta rela-

ção, as crianças aparentemente não são pressionadas a aprender sem que tenham interesse; até porque, depois de adultas, cada uma vai executar as tarefas ou artesanatos de acordo com suas habilidades. Parecem também dispor do tempo que for necessário para a aprendizagem. Os mestres das atividades, por sua vez, possuem, de acordo com o valor atribuído pela própria comunidade, uma “capacitação inegável” para executar suas tarefas e, na hora de ensinar, são desprentensiosos, e trabalham sem pressa e com aparente prazer.

Justamente uma das dificuldades das professoras em seguir as recomendações do manual do MEC ocorre em relação à disciplina das crianças em classe, o que já criou problemas entre pais, alunos e professores. Segundo as professoras, foram necessários mais de dois anos para que as crianças se habituassem a permanecer por mais de uma hora dentro da sala de aula. É interessante notar que, em seu ambiente natural, essas mesmas crianças estão acostumadas a ficar até uma tarde inteira modelando argila ou executando uma outra atividade do gênero.

Um outro ponto relevante a considerar é que as professoras reconhecem a dificuldade existente no aprendizado da linguagem escrita e também que o curso de preparação de professores (realizado numa cidade próxima) não foi suficiente para fornecer os subsídios necessários para uma possível solução dos problemas que surgem dentro da sala de aula.

Uma das professoras da Barra, diz que:

As coisa e o jeito de ensinar, dado lá no curso, não dão certo por aqui (na Barra). Lá na escola do curso, tem até polaco (sino) prá os menino saber a hora de sair e entrar na aula. Teve também um pedaço do curso que era preciso dizer o que foi ensinado aqui na escola; dissemos que foi dado o pedido no papel. Não precisou dizer se tinha dado certo, a hora venceu antes. Os menino daqui não liga prá quase nada que tem nos livro, e é custoso entender muita coisa até prá nós. (Diário de Campo, 1987/93)

Em outras palavras, as professoras fazem e admitem um programa para cumprir obrigações legais, mas dificilmente o desenvolverão. Elas alegam ainda que não têm nada contra a resistência das crianças em aprender uma atividade em que não enxergam a validade.

Um depoimento significativo da outra professora da Barra, feito logo após voltarem desse curso em Santa Tereza, recoloca a questão do que consideram como inadequação e ineficiência do curso de treinamento de professores:

No primeiro dia foi uma mulher falar sobre o curso. Ela falou muito tempo, mas coitada, a língua dela não ajudava a gente entender. Escutar ela deu uma canseira. Na hora da parada (intervalo) não teve ninguém que soubesse esclarecer o que havia sido dito por ela. As que tentaram, falaram coisa que também não deu para entender e uma delas disse que era muito estudada por falar de modo que ninguém entende. Eu pensei comigo: se for para eu ficar

desse jeito e ensinar as crianças a ficarem assim também, falando de modo a esconder mais do que esclarecer, e não servir para outros entender as coisas, é melhor deixar disso.

O aprendizado da cultura

Esta forma particular de fixação e de transmissão às gerações seguintes das aquisições da evolução deve o seu aparecimento ao fato (...) de os homens terem uma atividade criadora e produtiva. É antes de mais o caso da atividade humana fundamental: o trabalho. (...) Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento das suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção desses objetos. (...) Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. (...) Ao mesmo tempo, no decurso da atividade dos homens, as suas aptidões, os seus conhecimentos e o seu saber-fazer cristalizam-se de certa maneira nos seus produtos (...) (Leontiev, s/d)

Os procedimentos adotados na Barra da Aroeira dentro do contexto do ensino formal quase sempre se confundem com os utilizados no ensino informal. A descrição desses procedimentos torna possível uma reflexão sobre os dois tipos de aprendizagem nessa comunidade, onde parece ocorrer uma tentativa de adequação à educação formal da experiência com o ensino informal, através da transposição de diversas normas. Levando-se, evidentemente, em conta o contexto em que vivem, podemos dizer que, dentre esses dois tipos de ensino, aplicados de forma simultânea às crianças da Barra, o informal apresenta uma maior eficácia do que o formal. Como diz uma das professoras,

(...) no fim, a criança aprende a fazer pote, cesto de palha, e não sabe ler nem escrever.

Na Barra da Aroeira, praticamente todos os adultos, inclusive aqueles com deficiências de qualquer natureza, são capazes de fazer, com maior ou menor habilidade, seus objetos artesanais. Estes objetos atendem às suas necessidades; são, em geral, utensílios domésticos para o uso de sua própria família. Isto significa que sempre uma ou outra pessoa vai estar executando alguma dessas atividades, o que possibilita de alguma forma o contato diário das crianças com esses conhecimentos. É nesse processo que se dá a transmissão dos conhecimentos dos mais velhos para os mais jovens.

Entre as várias atividades executadas pelo povo da Barra, a confecção de utensílios de barro pode ser considerada uma das mais representativas desse processo de transmissão dos conhecimentos. Aquelas que se configuram como coletivas de ensino e aprendizagem, e nas quais alguém assume o papel de “mestre”. Uma das mulheres, que se destaca tanto pela habilidade para executar

modelagem de potes e outras vasilhas de barro quanto para ensinar essa arte para as crianças, tem uma opinião ilustrativa sobre esse processo no qual as crianças aprendem enquanto observam e modelam vasilhas junto com ela. Baseada em sua experiência, fala:

É bão tê uma porção de minino por perto quano tô fazeno pote, aumenta a farra; parece um punhado de jeito; isso é mais fâci de vê quano tão tudo junto. Os minino ruma otos jeito pá fazê pote e a gente vê e os oto tamém.

Ela explica que o trabalho é muito mais criativo quando dele participam muitas crianças; acabam surgindo formas variadas de se fazer os utensílios. O professor, nesse caso, não representa o único modelo disponível e as crianças podem encontrar o modo a que mais se adaptem. Ela diz:

Eles faiz mais tipo de pote quano junta punhado de gente; tem os que passa o tempo e num sabe fazê nada, deve de num tá na hora; eu gosto de ficá co' eles, num sei se ensino alguma coisa. Minino é bicho sabido, aprende tudo o que qué.

A descrição dessa experiência — em que “mestre” e aprendizes estão envolvidos num trabalho artesanal — pode ajudar a compreender melhor como se processa a transmissão de conhecimentos na Barra. Dona C., por exemplo, já inicia o trabalho de confecção de potes rodeada por um grupo de crianças. Inicialmente, sai para buscar o barro seco, próprio para este trabalho; na volta, coloca-o no pilão, do lado de fora de sua casa e começa a pilar o barro que vai sendo molhado aos poucos; nesta hora já tem criança trazendo água e ajudando a molhar o barro. Ela não diz nada no sentido de sugerir o que deve ser feito, e continua até obter uma massa lisa; segundo ela, pilar o barro é uma atividade simples que não necessita de explicação.

Já para escolher o barro, ela mostra qual é o mais recomendado, assim como chama a atenção quando o barro está no ponto de molde. Estes são os momentos em que fala sobre o que está fazendo; no restante do tempo canta e fala sobre qualquer assunto com as crianças. Quando o barro está pronto para ser moldado, ela pega uma parte e vai para um canto dar-lhe forma; as crianças que desejam trabalhar com o barro fazem o mesmo, pegando sozinhas ou pedindo ajuda para ela, e vão colocá-lo sobre uma folha de bananeira ou de outra planta adequada, para que não toque o chão. Ela se limita a responder as perguntas e observar as crianças que estão trabalhando e, ao mesmo tempo, brincando, falando, dando muitas risadas quando alguém conta algo engraçado ou quando faz um pote fora do ponto central e mostra para ela. O prestígio que tem entre as crianças é visível. Durante todo o tempo também demonstra sua satisfação com elas. Não se incomoda com nenhum tipo de pergunta, ou pote fora de forma, com potes que se quebram ou desmancham, ou quando alguma criança joga barro uma na outra ou nela própria — ela também joga barro nas crianças.

Estimulada a falar sobre seu trabalho, deixa entender que não ensina nada às crianças, que são elas mesmas que aprendem.

Ela diz também que assim como gosta de fazer as coisas da forma que tem vontade, acredita que as crianças devem fazer algo de acordo com suas próprias idéias. Sobre essa liberdade em seu trabalho com a criança, ela acredita que a vontade de fazer e aprender algo depende somente de cada um. A capacidade para fazer as coisas já nasce com as pessoas, basta que deixem-nas fazer do jeito que acreditam, desejam, ou sejam capazes. Ela cita exemplos das diferenças que percebe entre dois tipos de crianças: uma é a “sonsa”, a outra é a “afoita”. A criança sonsa, como diz, é a que demora mais a fazer uma determinada coisa, que tem muita paciência; a criança afoita é aquela que não se aquieta para fazer nada, está sempre agitada; uma é muito diferente da outra, mas para aprender não tem muita diferença, porque todas as duas dependem de conseguir um certo “sossego”, ou seja, um equilíbrio para poder executar qualquer tipo de atividade.

Acredita, enfim, que ambas demoram a encontrar um jeito para aprender as coisas, ou seja, que esses dois tipos de criança apresentam uma certa lentidão para esse tipo de aprendizagem:

Minino tem um jeito de aprendê; se num tem, ruma. Os grande e os piqueno aqui no mundo deve de sabê se ajeitá uns cos otos, pá sabê mostrá as picada (trilhas feitas no mato, representando o caminho mais fácil) já feita pos que vão nasceno, mostrano tudo pá dispois escoliê cum crença na escoia. Escoia custosa de fazê, é deixá um rumo pá pegá oto; uma coisa é certa: cada um faiz o que cumbina co'a vida dele.

Observando-se essa atividade de confecção de potes — e isto vale também para outra atividade qualquer — de modo superficial, a impressão que se tem é de estar diante de uma brincadeira, com argila ou outro material, da qual participam um grupo de crianças e um adulto, ou seja, uma farra em grupo. Na verdade, trata-se de uma típica relação de ensino e aprendizagem, onde o mestre possibilita a um grupo de crianças o contato direto com uma técnica específica.

O grupo de crianças observado, enquanto participava da modelagem do barro, apresentava condições visivelmente heterogêneas, tanto na idade cronológica quanto nas condições físicas e mentais, além das diferenças relacionadas ao grau de interesse de cada uma. Havia crianças que queriam apenas ouvir histórias e brincar com argila; outras interessadas na confecção de potes pequenos para brincar; outra precisava de um pote para buscar água. Todos esses interesses convivem juntos, sem que aparentemente um atrapalhe o outro. Como também não incomoda o fato de que nem todas as crianças participam da atividade do começo ao fim.

Adaptação da escola à cultura

Em linhas gerais, essa relação entre mestre e alunos, essa heterogeneidade entre os participantes, o aparente descompromisso com o ensino, o aspecto lúdico permeando todas as atividades; enfim, esse quadro todo que caracteriza o processo de transmissão de conhecimentos na Barra da Aroeira parece não mudar quando mudam as atividades. Seja na confecção de utensílios de palha, seja na fiação, no trabalho com o tear ou com a madeira. Mudam as atividades, mudam os mestres, mudam os alunos. Permanece, entretanto, a dinâmica que caracteriza a relação entre mestre e aprendiz. Onde se permite alternar trabalho/ensino com brincadeiras, estimuladas tanto pelos adultos como pelas crianças, e onde a grande quantidade de interferências ou interrupções provocadas por eventos exteriores ao processo de ensino não parece provocar qualquer transtorno.

Todos os moradores concordam que esse “espírito lúdico”, presente durante todo tempo em seus afazeres, não compromete a qualidade do artesanato nem a responsabilidade de cada pessoa, seja ela adulta ou criança. A separação desse “espírito” das atividades ligadas à prática escolar pode ter sido responsável pelo fracasso (segundo avaliação dos próprios moradores) do ensino formal na Barra. O fato é que, devido a uma diversidade de problemas com as atividades escolares, a comunidade parece ter percebido que os anos de experiência e tentativa com o ensino formal haviam sido pouco eficientes (as crianças não aprendiam a ler e escrever) e desgastantes para todos. Muitos alunos estavam deixando de frequentar as aulas, com a concordância dos pais.

Diante do quadro composto por enormes dificuldades em relação à adaptação de todos os envolvidos nas atividades com o ensino formal, e para não acabar de uma vez com a escola, esta passou a conviver com outros procedimentos, ou seja, tentando unir o conteúdo escolar com a vivência diária das crianças e de todos os moradores. Isto significa, por exemplo, que brincar, discutir temas ligados às preocupações do cotidiano, o próprio descompromisso e a não obrigatoriedade de comportar-se de acordo com o esperado no ensino formal (do ponto de vista da educação escolar municipal e estadual, veiculado pelos órgãos competentes e autorizados no Brasil), parecem ter prevalecido ao final, tornando as tarefas escolares um encontro prazeroso entre professores e alunos. Por outro lado, deixou de existir qualquer pretensão em estipular metas, objetivos ou prazos para o aprendizado da leitura e escrita. Com que os moradores também concordam.

As professoras da escola, as crianças e os próprios pais parecem ter descoberto que para as crianças se adaptarem à nova forma de aprender na escola — um local específico, tempo determinado e frequência diária — seria importante não quebrar uma tradição já incorporada ao processo informal de ensino, forjada na relação entre mestre e aprendiz. Descobriram com o tempo, e com a falta de sucesso na tentativa de convencer pais, crianças e as próprias professoras a manter os alunos sentados e quietos durante o período normal de funcionamen-

to das aulas, que estava se tomando cada dia mais improdutivo a tarefa de ensinar a ler e escrever.

Segundo as professoras, a mudança de postura não buscava apenas despertar nos alunos maior interesse pelas atividades escolares. O principal motivo que as preocupavam inicialmente era o risco cada dia maior de que o trabalho da escola acabasse definitivamente, já que ela nunca funcionou como as outras, devido às circunstâncias descritas anteriormente. É importante ressaltar, nesse contexto, que as professoras e muitos outros membros dessa comunidade passaram, depois de um longo período inicial de resistência, a considerar o aprendizado da leitura e da escrita uma questão de crucial importância na defesa das terras onde vivem.

O fato é que, atualmente, as crianças, os pais e professores, podem, como dizem alguns moradores, “*dormi sossegados*”. Todos reconhecem que aprender a ler e a escrever demanda tempo. Mas, como fazem no processo de aprendizado das atividades artesanais, não fixam prazos ou metas. Não existe qualquer expectativa de que em determinado tempo ou idade, a criança estará alfabetizada ou apta a confeccionar um utensílio qualquer.

Questionados sobre a eficácia deste procedimento, é comum ouvi-los dizer que:

si os minino num aprendê omeno, nós num perdeu o juízo, nem dexô a tal iscola prá lá. Ela vai ajudá os piquenu a nunca sai dessa terra. Hora dessa esi vai cabá aprendeno essas coisa da iscola. Minino aprende as coisa, é só tê pacênça e sabê o jeito.

Certamente esta decisão pode representar, para a educação escolar, uma infinidade de questões polêmicas. Mas, sem entrar no mérito de tais implicações, é preciso reconhecer que a alegria e a animação visíveis nas crianças traduzem, pelo menos, um cotidiano mais agradável na escola.

Hoje, as crianças já não são mais pressionadas a se comportar “adequadamente” diante do trabalho escolar. Ou seja, apoiadas por todos os envolvidos com o ensino escolar na Barra, as professoras acabaram recusando a idéia de que brincar, na escola, tem hora certa. Com esta mudança, o programa caminha num ritmo bastante elástico, que propicia uma maior tolerância, tanto por parte das crianças como da professora, em relação às atividades escolares — as quais, atualmente, estão mescladas de jogos e brincadeiras, que surgem com frequência durante as aulas.

A permissão, por exemplo, para levar cajazinho (uma fruta muito pequena) para a escola e brincar de passar um para o outro, atirar um no outro, melhorou a coordenação motora fina das crianças e o lápis passou a ser manuseado com mais facilidade. Sem que esta seja uma preocupação consciente, atingem o mesmo objetivo dos exercícios previstos para desenvolver a coordenação motora fina da criança, comuns em praticamente todos os programas das séries iniciais no trabalho de preparação para a alfabetização.

Este fato, o desenvolvimento da coordenação motora fina, ilustra alguns dos pontos favoráveis da adaptação da vida escolar aos costumes tradicionais da comunidade. A dificuldade continua no modo de organizar todas as atividades informais em benefício da aprendizagem da escrita e da leitura, que também é, de alguma forma, objetivo da escola na Barra. Nem todas as brincadeiras executadas dentro da sala de aula apresentam funções claras e objetivas, como no exemplo anterior. As professoras não parecem, de qualquer modo, preocupadas em fazer com que as atividades extra-curriculares venham favorecer uma convivência frutífera entre as atividades da escola e as do cotidiano. Mas reconhecem que o equilíbrio entre o brincar e o fazer ou aprender, como o que ocorre entre mestre e aprendiz na confecção dos objetos artesanais, favorece o desenvolvimento das crianças. Consideram, além disso, que a escola, como está, melhorou muito; a ausência e as saídas constantes das crianças para fora da sala de aula também diminuíram; antes saíam e não retornavam.

Na escola da Barra, observa-se que a divisão do tempo entre as diferentes atividades — por exemplo, o aprendizado do conteúdo das disciplinas ou as atividades lúdicas — é aleatória, uma repetição do que ocorre durante a aprendizagem da confecção de artesanatos, quando também não existem regras rígidas determinando o tempo que deve ser gasto em cada etapa. O fato é que, diferentemente do que acontece na maioria das escolas brasileiras, onde a brincadeira ou o jogo ocorrem num tempo e num espaço previsto e determinado, na Barra da Aroeira brincar e estudar foram admitidos no currículo, e não se pode afirmar que um deles tenha algum privilégio sobre o outro.

De qualquer modo, é visível a eficiência da relação de ensino e aprendizagem estabelecida entre mestre e aprendiz através da história do povo da Barra. O conhecimento envolvendo os afazeres domésticos, artesanais, religiosos e outros de cunho cultural, vem sendo transmitido há muitas gerações, sem que haja um tempo separado, definido e determinado para brincar e um outro para aprender.

Considerações finais

Como se pode observar ao longo do texto, não há entre o povo da Barra, entre os “educadores” de lá, sejam pais ou professoras, a intenção de produzir um saber ou uma educação mais ou menos popular. O que ocorre de fato é que os membros daquela comunidade simplesmente transmitem e adquirem conhecimentos, há várias gerações, de acordo com as necessidades impostas pelo contexto em que vivem. Este aspecto tradicional da sua cultura foi transportado ou adaptado para o ensino escolar, resultando numa união peculiar entre educação e cultura, que consegue amarrar diferentes faces do saber: aquelas que envolvem seus afazeres cotidianos, fortemente marcadas por valores socioculturais tradicionais, e as representadas pelo conteúdo veiculado pela escola. Esse pro-

cedimento, ou essa adaptação em mão dupla entre educação e cultura, requer dos educadores um saber em diferentes direções — a capacidade de discernir ou identificar o ponto de vista mais geral da sua comunidade, partindo de observações feitas na teia das relações socioculturais, e o conhecimento, por exemplo, da escrita, um código a princípio estranho à sua vida e suas necessidades.

Tanto as professoras como os próprios pais e crianças participam ativamente e se empenham nesse processo que envolve a crítica, seleção, transferência, adequação e reelaboração dos procedimentos associados ao ensino escolar. É um momento em que se manifesta a forte coesão do grupo no sentido de preservar sua autonomia e valorizar seus saberes. A comunidade procura, ao mesmo tempo, resguardar sua independência e encontrar alguma identidade com a nova modalidade de transmitir e adquirir conhecimentos. Partes do conteúdo e da forma do ensino escolar, assim como muitas regras do funcionamento da escola, são alteradas, o que dá a esta atividade uma cara muito parecida com o local, a cultura, onde está inserida.

Embora se trate de um reduto cultural específico, não servindo portanto como modelo para ser aplicado de forma indiscriminada, é importante observar o modo exemplar com que pais, professores e crianças, interferem no trabalho na escola, valorizando seu conteúdo, a partir da sua concepção de vida, sua história e crenças. Nesse mesmo sentido, pode-se dizer que o desconhecimento, por parte dos educadores, dos hábitos e valores sociais populares dificulta, ou até impede, uma eficiente transmissão de novos saberes — objetivo explícito do ensino formal. Olhar o cotidiano, as características culturais de cada grupo social, com mais atenção, pode fornecer importantes subsídios para a elaboração, sistematização e organização de novas formas de transmissão de conhecimentos, levando em consideração o que o saber popular faz com o mundo que está a sua volta, criando e recriando possibilidades.

É natural que haja pouca identidade e até uma certa desconfiança frente ao desconhecido. De um lado, o saber popular enfrenta a ciência com um certo temor, reage com hostilidade a um mundo ao qual não pertence, e não compreende a importância de adquirir novos conhecimentos, reconhecer novos códigos que, a princípio não lhe dizem respeito. De outro, muitos educadores desconhecem, o que quase sempre alimenta preconceitos, as características do meio em que a criança se desenvolveu, o saber diferenciado e próprio de sua cultura específica, que ela já carrega consigo, mesmo que muitas vezes de forma ainda incipiente. O prejuízo é duplo: despreza-se um saber popular, muitas vezes único e particular, que poderia abrir novas frentes para a elaboração do saber científico e, ao mesmo tempo, adotam-se procedimentos ineficientes de ensino, ao levar a criança por caminhos com os quais não têm nenhuma identidade; são muito comuns os casos em que a criança não consegue sequer descobrir o que está fazendo de errado, tal a estranheza frente ao que está sendo pedido pela professora.

Este texto trata de parte de uma pesquisa realizada em uma comunidade específica, com características bastante particulares, mas muitas das questões abordadas podem ser encontradas em outras realidades socioculturais. Apenas para reforçar um pouco a questão da transmissão e aquisição de conhecimentos, vale a pena retomar o exemplo das professoras da Barra. Elas receberam um treinamento relâmpago e voltaram à comunidade para aplicar o que haviam aprendido, mas o fizeram adicionando seu conhecimento e experiência da relação entre mestre e aprendiz. Esta associação garantiu a introdução, na educação escolar, de aspectos culturais conhecidos pelas professoras, que reconhecem sua importância. Estas mulheres, ao mesmo tempo professoras e membros do grupo, tateiam na direção que pode unir saber popular e escolar. O fato de professoras, pais e crianças, conversarem na tentativa de encontrar uma solução para os problemas surgidos no âmbito do ensino formal, transforma a atividade escolar num processo social e todos os envolvidos compartilham seus saberes e revelam suas expectativas.

Notas

1. Este trabalho foi apresentado no I Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, em Lisboa, Portugal, em janeiro de 1996. Ao texto original foi acrescentado apenas mais um item, a título de considerações finais.

Referências bibliográficas

- AGUIAR, C. M. *Educação, Cultura e Criança*. Campinas: Papirus, 1994.
- BRANDÃO, C. R. *O que é Educação*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- KRAMER, S. *Diferentes Significados da Alfabetização*. Revista ANDE, Ano 5, No. 10, 1986.
- LEONTIEV, A. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, s/
- MAGNANI, J. G. C. *Festa no Pedaco*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- QUEIROZ, M. I. P. *Bairros Rurais Paulistas*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1973.

Carmem Maria Aguiar é professora assistente da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Rio Claro.

Endereço para correspondência:
Caixa Postal 6172-Unicamp
13083 - Campinas - SP



21(2):74-87
jul./dez. 1996

MULTICULTURALISMO E A POLÍTICA DE INGRESSO NAS UNIVERSIDADES DOS EUA

Arabela Campos Oliven

RESUMO: *Multiculturalismo e a política de ingresso nas universidades dos Estados Unidos.* A crescente presença de minorias, até há pouco tempo praticamente excluídas das instituições de ensino superior mais seletivas, tem suscitado grande polêmica. A análise deste debate é contextualizada a partir de dados sobre as relações raciais nos Estados Unidos, o multiculturalismo e as políticas de ação afirmativa. São discutidas também as mudanças na construção da identidade nacional dos EUA.

Palavras-chave: *multiculturalismo, ação afirmativa, ensino superior, democratização, Estados Unidos.*

ABSTRACT: *Multiculturalism in the United States of America and the university entrance policie.* The growing presence of minorities until recently excluded from the most selective universities has caused a great debate. The analysis of this debate is put into the context of racial relations, affirmative action policies, multiculturalism and changes in the construction of national identity in the United States.

Key-words: *Multiculturalism, affirmative action, higher education, democratization, United States.*

Introdução

Um brasileiro ao chegar numa universidade americana se depara com uma realidade bastante diferente da nossa, ou seja, categorias como raça, etnia e gênero têm um grande peso na seleção de professores funcionários e alunos. Isso se deve a políticas de Ação Afirmativa.

Mas, o que vem a ser a *Affirmative Action* ou Ação Afirmativa? É um conjunto de ações e orientações do governo para proteger minorias e grupos que tenham sido discriminados no passado. Em termos práticos, “as organizações devem agir positiva, afirmativa e agressivamente para remover todas as barreiras, mesmo que informais ou sutis, que impeçam o acesso por minorias e mulheres a seus lugares de direito no emprego e instituições nos Estados Unidos”¹.

A nação norte-americana, desde a sua origem, se define como uma república democrática, avessa a desigualdades de berço tão caras às sociedades aristocráticas da Europa. O seu ideário é baseado nos princípios liberais onde o indivíduo é livre, para através do mérito, mostrar o seu valor e ascender socialmente. Pela própria constituição todos são iguais por nascimento. Paradoxalmente, esse ideal igualitário conviveu, por muitos anos, com uma realidade excludente, que aceitava o extermínio dos índios em prol do progresso, a escravidão e discriminação dos negros e a própria marginalização das mulheres, considerados seres inferiores.

Relações raciais nos Estados Unidos

Para se entender o que é a *Affirmative Action* nos Estados Unidos, torna-se necessária uma breve incursão histórica nas relações entre brancos e negros nesse país. Antes da aprovação da lei dos direitos civis, na década de 60, a situação dos negros era a de segregação fundamentada em lei. Em 1896, a Suprema Corte manteve a segregação como constitucional caso as acomodações oferecidas nos trens para passageiros negros e brancos fossem equiparáveis (seria como, por hipótese, separar fumantes de não fumantes em lugares públicos.). A filosofia do “igual, mas separado” erigiu uma barreira entre negros e brancos, negando aos negros o livre acesso a moradias, restaurantes e a maior parte das facilidades públicas. Para se ter uma idéia, no início dos anos 50, dezessete estados americanos proibiam crianças negras e brancas de frequentarem a mesma escola.

Na arena de disputas entre segregacionistas e integracionistas a questão educacional era das mais acirradas. Um divisor de águas na luta pela dessegregação da escola foi o caso *Brown versus Board of Education* (Secretaria de Educação de uma cidade ao norte dos Estados Unidos). Embora as facilidades oferecidas pelas escolas elementares para negros fossem equiparáveis a

das escolas para brancos, o pai de Linda Brown foi à justiça contra as autoridades educacionais, pelo fato de sua filha de 7 anos ter de atravessar a cidade para frequentar uma escola para negros, quando tinha uma escola próxima de onde morava, que era exclusiva para brancos. O juiz da Suprema Corte, em sentença que fez história na jurisprudência norte-americana, concluiu que “no campo da educação pública o princípio ‘igual, mas separado’ não tem lugar. Facilidades educacionais separadas são inerentemente desiguais”².

Na realidade, a decisão de integração no caso de Linda Brown não tinha apoio popular, principalmente nos estados do sul. Levantamento feito entre os sulinos mostrava que 80% deles eram contrários à decisão da justiça. De fato, as legislaturas estaduais aprovaram mais do que 450 leis e resoluções com o objetivo de impedir a integração³. O processo de integração escolar só foi realizado, na prática, a partir da pressão exercida pelo movimento dos direitos civis liderado por Martin Luther King Jr, da disposição do governo federal de garantir, mesmo tendo de usar a força, a presença de estudantes negros nas escolas públicas frequentadas por brancos e da aprovação, em 1964, pelo Congresso americano do *Civil Rights Act*, legislação que baniu a discriminação nas acomodações públicas, em programas com subsídio federal e também no emprego; dando ao governo federal novos poderes para implementar a dessegregação.

O movimento pelos direitos civis liderado por Martin Luther King pregava a não-violência e contou com a adesão de muitos brancos que eram também a favor da integração dos negros na sociedade americana. Os ganhos obtidos nas esferas política e social contribuíram para desenvolver o orgulho de ser negro. No entanto, os custos sociais para alcançar os objetivos da integração foram demasiado altos em termos não só de agressões, prisões mas também de vidas humanas, e culminou com o assassinato de seu líder máximo, Martin Luther King Jr, em 1968. Como as promessas de políticos e a implementação da lei dos direitos civis não se concretizavam na intensidade das expectativas de muitos dos militantes, a orientação do movimento negro passa, gradativamente, a assumir uma postura mais combativa.

Ao contrário de Martin Luther, que foi influenciado por Gandhi, as novas lideranças tinham nos escritos de Franz Fanon⁴ e nas lutas de libertação das colônias africanas a sua fonte de inspiração e modelo de conduta. Alguns segmentos, principalmente o dos negros muçulmanos, liderados por Malcolm X, clamavam pela separação das raças, o que poderia ser alcançado através do retorno à África ou da ocupação de um território exclusivo, fornecido pelo governo federal. Essa atitude radical se constituía na antítese da filosofia de integração, que orientou o movimento pelos direitos civis. Um outro grupo liderado por Carmichael substituiu o *slogan* de “Liberdade já” pelo de “Poder Negro”. Em Oakland, Califórnia, teve origem o *Black Panther*, grupo que apoiava o uso de armas tanto para a auto-defesa como para a luta pelo poder. De acordo com a nova orientação, os brancos, que participaram das lutas pela conquista de

direitos civis, deveriam permanecer fora das lideranças dos movimentos negros.

Completando este panorama, certos dados demográficos e econômicos ajudam a entender melhor a questão das desigualdades nos Estados Unidos. Durante este século, 3 milhões de negros sulinos migraram para o norte, estabelecendo-se, principalmente, nos grandes centros industriais. Dois terços dos afro-americanos vivem em cidades, a grande maioria nos centros empobrecidos das metrópoles. A concentração da população negra em verdadeiros guetos urbanos, a reorganização das novas lideranças dos movimentos negros a favor de atitudes de enfrentamento, a secular discriminação da população branca com relação à não-branca e a sua resistência à integração fazem explodir as relações entre brancos e negros. Para se ter uma idéia, durante os nove primeiros meses de 1967, mais de 150 cidades americanas registraram incidentes envolvendo lutas raciais.

O presidente Johnson apontou uma comissão para estudar a situação. O relatório final, apresentado em março de 1968, aponta como causas da violência a discriminação de brancos contra os negros. Estes habitam os guetos centrais das cidades, enquanto os brancos se isolam nas áreas suburbanas; outros fatores de revolta são as esperanças frustradas dos negros, o encorajamento da violência, tanto do lado dos brancos quanto de alguns grupos negros de protesto. O relatório concluiu afirmando que “a nação está rapidamente se movendo em direção a duas Américas cada vez mais separadas”. Entre as recomendações salientam-se a eliminação de todas as barreiras raciais no emprego, educação e habitação, maior resposta pública aos problemas das minorias raciais e maior comunicação entre as fronteiras raciais⁵.

Dados históricos da Ação Afirmativa

Pode-se dizer que as políticas de Ação Afirmativa têm início em 1941, quando o presidente Roosevelt estabeleceu uma medida exigindo um tratamento não-discriminatório no emprego, em todas as indústrias que recebessem contrato para as atividades de defesa. O termo *Affirmative Action* foi usado pela primeira vez, em 1961, pelo então presidente Kennedy, que estabeleceu um comitê presidencial sobre oportunidades iguais no emprego. Em 1965, Lyndon Johnson passa a exigir não-discriminação no emprego, de todas as empresas com contratos federais e uma Ação Afirmativa no sentido de combater os efeitos da discriminação passada. Em 1967, o mesmo presidente acrescentou sexo entre as categorias protegidas pela Ação Afirmativa e, em 1972, houve uma emenda no sentido de que a mesma orientação se aplicasse também a instituições educacionais.

Essa orientação do governo federal marca um esforço significativo de

implementar uma política que fosse além de uma postura anti-discriminatória passiva. Ela traduz uma intenção de usar o poder público em benefício de vítimas de discriminação social. Os programas de Ação Afirmativa exigidos de firmas com mais de 50 empregados, ou recebendo do governo mais de 50 mil dólares deveriam apresentar objetivos e procedimento claros, que traduzissem um esforço no sentido de equalizar as oportunidades de emprego. Assim, passa a ser solicitada, tanto para firmas como instituições educacionais, a elaboração de planos de Ação Afirmativa e são estabelecidas sanções oficiais para o caso de não cumprimento da exigência⁶. Na medida em que os negros apresentam ganhos derivados de sua organização e luta, outros grupos passam a se identificar como grupos discriminados e a se organizar a fim de alcançar os mesmos objetivos. A luta pode ser, em parte, resumida em termos de desafio à supremacia *WASP* (White, Anglo-Saxon and Protestant, ou seja, branca anglo-saxã e protestante) cuja sigla poderia ser acrescida de um M relativo a masculina.

Essas transformações que se operaram na sociedade norte-americana, tanto ao nível legal quanto no das relações sociais, tiveram grande repercussões no sistema de ensino superior. A partir da década de 70, com a crescente presença nas universidades de clientelas feminina, afro-americana e de outros americanos hifenizados (asiático-americanos, nativo-americanos, ou seja, índios; etc.) o currículo passa a ser questionado:

- exige-se maior diversidade e abrangência, incluindo temas relevantes aos novos grupos;
- questiona-se a orientação eurocêntrica da história americana que deve passar por inúmeras releituras a partir da ótica de vários grupos até então excluídos;
- o cânone, relação de obras clássicas tidas como altamente recomendáveis para a leitura, passa a ser visto como instrumento opressivo da supremacia da civilização ocidental.

Muitas universidades bastante ciosas de seu padrão acadêmico, não querem ser “contaminadas” nos seus cursos mais seletivos com a presença de grupos menos bem preparados. Forma-se uma segmentação interna com a criação de novos departamentos voltados para atender, predominantemente, o interesse dos novos estudantes, ou seja, estudos de gênero, de chicanos, estudos africanos etc.

A Ação Afirmativa, como forma de discriminação positiva, é uma política de aplicação prática. Ela considera um reflexo da discriminação a sub-representação de minorias em instituições e posições de maior prestígio e poder na sociedade. Ela visa, nem que seja por um período provisório, a criação de incentivos aos grupos minoritários, que busquem o equilíbrio entre os percentuais de cada minoria na população e os percentuais dessas mesmas minorias na composição dos grupos de poder nas diversas instituições. Para Halsey, sociólogo da educação, políticas de discriminação positiva tem como alvo os alunos prove-

nientes de meios sócio-culturais desfavorecidos, uma vez que “o objetivo não deve ser aquele liberal da igualdade de acesso, mas igualdade de resultados (...) de tal modo que o contingente de mulheres, negros, operários, habitantes do campo deveria, em termos médios, apresentar o mesmo nível de escolaridade quando comparado à escolaridade média dos homens, dos brancos, dos funcionários e dos habitantes da cidade; caso contrário teria havido injustiça”⁷.

A implementação das políticas de Ação Afirmativa nas universidades tem suscitado diversos problemas. Do ponto de vista operacional, os quatro grandes grupos de minorias que têm sido comumente considerados discriminados, e, portanto, alvo das políticas de incentivo são:

1. *African-Americans*, esse é um grupo formado pelos negros nascidos nos Estados Unidos, a identificação não é difícil pois, ou contrário do Brasil, a miscigenação é pequena e a demarcação entre negros e brancos, bastante rígida. Existe também a regra do *one drop rule* que considera negro qualquer indivíduo com um ancestral negro. No entanto, um negro venezuelano entra em outra categoria.

2. *Native-Americans*, descendentes de índios que pertencem a várias grupos, grande parte deles vivendo nos territórios indígenas demarcados.

3 *Asian-Americans*, de descendência asiática, formam um grupo muito heterogêneo em termos de etnias, culturas e nacionalidades, são, também, oriundos de períodos migratórios diferentes.

4. *Hispanics*, que inclui chicanos, porto-riquenhos, cubanos e demais migrantes de outros países da América Central e do Sul.

Essas categorizações dão margem a uma interpretação bastante rígida de política de quotas: cada minoria, ou grupo discriminado, teria “direito” a seu percentual de representação. Essa perspectiva torna a Ação Afirmativa bastante vulnerável. A presença de grupos minoritários nas universidades passa, então, a ser vista como uma expressão do multiculturalismo, que caracterizaria melhor a realidade atual norte-americana, do que a visão eurocentrista que sempre balizou a definição do que vem a ser americano. O debate sobre a Ação Afirmativa e multiculturalismo se sobrepõe em certos aspectos e reflete, em alguns casos, juízos de valor sobre a questão da diversidade no ensino superior em termos da presença de minorias, que por um longo tempo foram excluídas das instituições mais tradicionais e seletivas do país.

O debate sobre a Ação Afirmativa

Foi, principalmente, através da política de Ação Afirmativa, que se acentuou a diversidade no ensino superior norte-americano em termos de presença conspícua de elementos pertencentes a minorias, nos campi universitários mais seletos. Essa diversidade não tem sido facilmente aceita e tem suscitado um

debate constante, que transcende os limites da universidade e, em última instância, liga-se à questão da nacionalidade.

Enquanto a Lei dos Direitos Civis não fazia distinção com relação a raça, religião ou origem nacional, quanto ao direito de votar e à provisão de serviços públicos, o período que lhe segue é o de um imprecendente levantamento de dados quanto a cor, raça, e origem nacional de cada indivíduo. Glazer, baseando seu argumento no fato de que os EEUU são o primeiro país a se definir, não em termos de origem étnica, mas em termos de adesão a regras comuns de cidadania, considera inconstitucionais as políticas governamentais, que justificam o que ele chama de “discriminação afirmativa”, ou seja, o favorecimento de minorias com o fim de alcançar o objetivo da igualdade⁸.

Na realidade, o julgamento do processo de Bakke, que se sentiu injustiçado pelos critério de seleção da Universidade da Califórnia e, por essa razão, foi à justiça, veio provar o contrário. Allan Bakke, um estudante branco, se inscreveu, na década de 70, para seleção na escola de medicina da Universidade da Califórnia, em Davies. A escola tinha um programa de Ação Afirmativa que reservava 16 lugares das suas 100 vagas para minorias. Bakke não conseguiu admissão e processou os *regents*, responsáveis pela Universidade da Califórnia, considerando-se discriminado. Ele argumentou que teria sido admitido caso as 16 vagas não tivessem sido retiradas da competição aberta, e que, inclusive, tinha médias mais altas do que a dos estudantes de minorias que foram admitidos. O programa de admissão foi considerado constitucional. Um dos argumentos do juiz foi que: “A fim de superarmos o racismo, nós temos que primeiro levar em conta raça. Não há outra maneira⁹.”

Glazer se diz surpreso pelo fato de que políticas, que reverteram o consenso de dois séculos de história americana, pudessem se estabelecer de forma tão poderosas no espaço de uma década. Takaki, um asiático-americano professor da Universidade da Califórnia, responde a Glazer com uma argumentação, que revela a outra face da moeda, ou seja, a realidade de exclusão da sociedade americana com relação à população não branca. Entre inúmeros exemplos da discriminação contra americanos não brancos, ele cita o internamento forçado de nipo-americanos em campos de detenção, durante a II Guerra Mundial, o que não aconteceu com americanos de origem alemã e italiana no mesmo período. Nesse caso, os americanos de origem japonesa, não eram vistos como “indivíduos livres”, mas como sujeitos a uma política simplesmente por causa de seus ancestrais japoneses¹⁰.

Para Takaki, os críticos da Ação Afirmativa, muitas vezes, omitem o fato de que através da história norte-americana, houve sempre discriminação positiva para homens brancos, que se beneficiaram, durante muito tempo, de oportunidades educacionais e profissionais que lhes eram reservadas. Eles desfrutavam de inúmeras vantagens sociais, sem terem de enfrentar a concorrência de mulheres e das minorias consideradas não-brancas. Na medida em que essas

vantagens eram repassadas aos seus filhos brancos, por gerações e gerações, elas se tornavam cumulativas. Takaki aponta a importância de registros numéricos como forma de se medir progresso em termos de resultados da Ação Afirmativa. Por exemplo: a Cia telefônica AT&T iniciou em 1973 um plano de correção de suas prévias práticas de discriminação no emprego. Em 1978, minorias em cargos de gerência tinham passado de 4.6% para 10% (o percentual dobrou em menos de 5 anos). A IBM estabeleceu em 1968 um departamento de oportunidades iguais para atender a requerimentos em relação à Ação Afirmativa. De 1971 a 80, o número de gerentes negros aumentou de 429 para 1.596, o de hispânicos de 83 para 436 e o de mulheres de 471 para 2.350¹¹.

Uma das posições críticas mais conservadoras quanto às políticas de Ação Afirmativa é a de Murray que procura resgatar o ideal individualista, competitivo e meritocrático tão caro à sociedade norte-americana. O referido autor inspira-se no que ele denomina de “sabedoria popular branca” que se caracteriza pela hostilidade em relação ao estado bem-feitor (ele torna as pessoas preguiçosas); com relação a juizes permissivos (eles encorajam o crime) e com relação a escolas socialmente conscientes (mais preocupadas em integrar alunos diferentes do que em ensiná-los). Essa suposta sabedoria desaprova o favoritismo por negros e a quantidade de direitos assegurados para as minorias de toda a sorte, e, portanto, afirma que o governo se envolve com coisas que não são de sua alçada. Baseando-se em três premissas dessa suposta sabedoria popular branca, ou seja, de que as pessoas:

1. respondem a incentivos e punições;
2. não são inerentemente trabalhadoras ou morais;
3. devem ser responsáveis pelas suas ações,

Murray propõe o total desmantelamento do sistema de bem estar federal, deixando as pessoas em idade de trabalhar sem nenhum recurso exceto o mercado de trabalho, membros da família, amigos ou serviços públicos e privados financiados localmente. Ele critica as elites americanas, da década de 60, pelas políticas públicas implementadas, que favoreceram as minorias. Para Murray as pessoas, sejam elas pretas ou brancas, ricas ou pobres, podem ser desigualmente responsáveis por aquilo que lhes tenha ocorrido no passado, mas todas são igualmente responsáveis pelo que elas fazem depois. Não há nesse posicionamento falta de compaixão, mas uma pressuposição de respeito, assegura o autor¹².

Duncan Kennedy, ao contrário, é a favor de uma Ação Afirmativa em larga escala com base no critério de raça. Ele se refere, principalmente, às escolas de Direito na medida em que elas se constituem em aparatos de poder na sociedade americana, que desenvolvem e disseminam um conhecimento indispensável na luta pelos direitos inerentes a cada comunidade. Assim, cada grupo deveria dispor de uma elite capaz de lutar pelos seus interesses. Para esse autor, “as próprias regras do jogo são produzidas pelo jogo no sentido em que o poder

para competir é, também, poder para modificar as regras.” (...) Escolas de Direito não deveriam fazer a escolha ideológica entre meritocracia cega quanto à raça ou Ação Afirmativa (como sendo alguma forma de poder compartilhado que leve em conta a raça), sem uma participação substancial de minorias na decisão”¹³.

Uma ética individualista seria aceitável, para Thurow, caso a sociedade jamais tivesse infringido essa ética no passado, mas inaceitável caso tenha havido discriminação. Mudar de um sistema de discriminação grupal para um sistema de mérito individual seria perpetuar os efeitos da discriminação passada. A necessidade atual de se fazer discriminação positiva é um dos custos de discriminações passadas¹⁴. A Ação Afirmativa é, assim, apresentada como um remédio para um mal maior e, como todos os remédios, possui efeitos colaterais. Alguns críticos, que desejam abolir essa política, colocam vários argumentos tais como:

- a existência de quotas acaba sendo injusta e mesmo desrespeitosa para os membros de minorias que sejam realmente competentes, pois eles são invariavelmente tomados como beneficiários de uma política de discriminação positiva a favor de seu grupo;
- raça não é um sinônimo de condição social, ou seja, nem todos os negros são pobres e nem todos os pobres são negros;
- as políticas de Ação Afirmativa deram origem a uma burocracia encarregada de promover programas para combater a discriminação racial e esse grupo de burocratas tende a se expandir desenvolvendo interesses próprios.

Uma das formas de tornar mais aceitável a política de Ação Afirmativa é a de apresentá-la, não como uma política de discriminação positiva, mas como uma forma de respeitar as diferenças culturais numa sociedade, que se torna cada vez mais multicultural.

O fato de ignorar as diferenças entre grupos, em termos de políticas públicas, não significa que essas diferenças não estejam presentes nas vivências e interações cotidianas. Por essa razão, Young é a favor de que, considerados os grupos e as circunstâncias, as diferenças que existem socialmente, e que implicam em relações de opressão, sejam trazidas a público e façam parte das negociações políticas. A autora critica a visão hegemônica de diferença como significando uma alteridade absoluta. Nessa visão “o outro é definido a partir de um padrão superior de humanidade. Grupos privilegiados (ex.: homens x mulheres, cristãos x judeus, civilizados x selvagens etc.) se auto-definem como tendo uma subjetividade livre, enquanto os grupos excluídos são marcados por um essência que limita as suas possibilidades”. Essa perspectiva nega a própria diversidade: os elementos em cada grupo são aprisionados numa essência e passam a ser percebidos como idênticos, por sua vez, as normas sociais dos grupos no poder são apresentadas como universais, fazendo com que o grupo não assuma

a sua especificidade. A essencialização das diferenças é vista como expressando “um medo da especificidade, e um medo de tornar permeáveis as fronteiras entre as categorias, entre o eu e os outros”. Para Young, a diferença tem de ser contextualizada, ela faz parte de um processo relacional. O processo de comparação de grupos sociais é complexo e envolve não apenas os grupos que são comparados, mas, também, os critérios e os objetivos da comparação. É importante, também, não esquecer que o fato de haver diferenças entre grupos não exclui a presença de atributos, experiências e objetivos em comum¹⁵.

Um outro participante desse debate, Schlesinger Jr, vê com muita preocupação as mudanças ocorridas na sociedade americana. Para ele, o ideal contemporâneo não é mais a assimilação, mas o da *etnicidade*. Enquanto as gerações antigas abandonavam as suas origens, as atuais gerações se lançam na busca das suas raízes e o resultado é que, em vez do *melting pot* (cadinho de culturas), a nação talvez esteja a erigir uma Torre de Babel. O autor assume a essencialidade da origem européia na cultura americana e acha que afirmar o contrário seria falsificar a história. Considerando frágeis os laços de coesão da sociedade americana, ele não vê sentido em encorajar o que ele chama de “*apartheid*” cultural e linguístico. Enfim, na sua opinião, a rejeição do *melting pot* colocaria os Estados Unidos em direção ao caos¹⁶.

Num enfoque que privilegia a perspectiva da justiça social, Wilson aponta, com muita clareza, as limitações das políticas de Ação Afirmativa, para a solução dos graves problemas que afetam a população negra americana no presente. Ele chama a atenção para o fato de que, a partir da II Guerra Mundial, mudanças políticas e econômicas contribuíram para a mobilidade individual de um segmento da população negra, o que propiciou um processo de *desracialização* no setor econômico, ou seja, diferenças raciais perdem a importância em determinar a ascensão social nos Estados Unidos. Se por um lado, o crescimento econômico deu origem a uma classe média negra, por outro lado, a reorientação da economia, que seguiu ao período de prosperidade, tem diminuído as oportunidades de quase toda a natureza, para os outros segmentos da população negra. A mudança econômica, que se caracterizou pela desindustrialização de certos setores e maior ênfase na prestação de serviços, tem tornado redundante os negros, trabalhadores industriais. Muitas indústrias, que não necessitam mão-de-obra especializada, deixaram as grandes metrópoles americanas para se instalar em países com mão-de-obra mais barata. Assim, “os negros, principalmente os homens, essenciais na força de trabalho no passado, tem se tornado, em grande parte, supérfluos como trabalhadores no presente”¹⁷.

Wilson é crítico da atmosfera de verdadeiro chauvinismo racial que impregnou alguns representantes do que ele chama de “perspectiva negra”. Assim, as atitudes de cooperação e integração entre as raças acabaram por ser desqualificadas e a solidariedade dentro do grupo assumiu uma proporção indevida, que pregava a hostilidade em relação aos brancos em geral. Essa perspectiva

tirou de foco a discussão de problemas relacionados com as mudanças estruturais da economia, que estavam afetando profundamente as populações negras mais carentes; uma vez que o problema era definido em termos raciais, as discussões de caráter mais econômico tornavam-se secundárias.

Aproveitando-se desse clima, Murray, um dos baluartes do conservadorismo, em seu último livro, *The Bell Curve*, escrito em conjunto com Herrnstein, e que tem provocado grande polêmica, afirma que a riqueza e a pobreza são uma questão de quociente intelectual. Em cerca de 800 páginas tenta provar que a população negra tem, em média, QIs mais baixos do que o dos brancos, sendo essa a principal razão da marginalização dos negros na sociedade americana.

Takaki apresenta alguns dados demográficos sobre a população negra, que enfatizam os aspectos econômicos estruturais, que tem afetado as minorias em geral e os negros em particular. O percentual de desemprego dos jovens brancos, nos últimos anos, tem sido sempre inferior à metade da taxa de desemprego das outras raças. Os negros, que constituem 12% da população norte-americana, são 28% dos pobres e 43% da população que recebe ajuda governamental. Em 1980, 40% das famílias negras se constituía por mulheres e filhos menores. Nesse mesmo ano, a população negra masculina jovem de 20 a 24 anos estava praticamente marginalizada do mercado de trabalho (22% desempregada, 20% com emprego ocasional, 18% trabalhando em ocupações marginais, 7% involuntariamente trabalhando em empregos de tempo parcial e 5% trabalhando em tempo integral com salário abaixo do nível de pobreza), ou seja, quase 3/4 dessa população em situação precária. Para Takaki, o individualismo levou os Estados Unidos a uma concentração do eu e a uma sociedade fragmentada. Mas embora o ideal da meritocracia se estenda pela maior parte da história americana, sendo alicerçado na ética protestante dos primeiros habitantes, momentos como o *New Deal* e o movimento pelos direitos civis expressam uma visão de política coletiva e clamam por intervenção governamental, para agir em benefício da comunidade¹⁸.

Comentários finais

É difícil fazer um balanço da Ação Afirmativa, pois são inúmeros os argumentos a favor e contra, e as avaliações dos resultados são ainda parciais e recentes. O fato é que a política de Ação Afirmativa tem contribuído de forma significativa para aumentar a diversidade no sistema universitário americano, fazendo com que ele espelhe melhor as contradições da sociedade nacional.

O aumento da presença de minorias sub-representadas nas grandes universidades é uma questão sobre a qual poucos são indiferentes. Numa mesma universidade os grupos se dividem. Um bom exemplo é o da Universidade da Califórnia, a maior e mais importante universidade pública dos Estados Unidos.

Em dezembro de 1994, foram amplamente noticiados os dados sobre o aumento do percentual de minorias que passaram a representar 21% dos calouros. Galligani, assistente do vice-presidente encarregado da parte acadêmica dos estudantes, disse em entrevista: “É gratificante que o nosso comprometimento com a diversidade tenha alcançado bons resultados”¹⁹. No ano seguinte, os *Regents*, responsáveis pela universidade, aproveitando o recesso escolar, votaram, no mês de julho de 1995, a suspensão dos programas de Ação Afirmativa.

A política de Ação Afirmativa pode ser criticada sob muitos aspectos:

1. A definição de minorias discriminadas se baseia numa categorização formal, que facilita a operacionalização do conceito, mas essencializa o pertencimento a um grupo de origem; o negro é negro e todos os negros são iguais, o mesmo ocorrendo com latinos, índios, asiáticos, esse rótulo passa a ser o mais importante para definir os elementos dentro de cada grupo; essa definição banaliza as diferenças internas de cada grupo e erige fronteiras rígidas entre os diversos grupos;

2. Embora oferecendo mecanismos de incentivo para grupos previamente marginalizados e discriminados, a Ação Afirmativa não questiona a orientação individualista e meritocrática da sociedade norte-americana. Ela é voltada ao sucesso de alguns e não se endereça à solução dos problemas de uma grande maioria entre os grupos discriminados, que continua marginalizada e sem condições de aproveitar as chances da própria Ação Afirmativa.

Pode-se dizer que a Ação Afirmativa tem muito a ver com os valores norte-americanos: elementos das minorias, inclusive as mulheres, passam a ter a sua chance de vencer na vida, de cada grupo são cooptados os melhores para participar nas esferas econômica, acadêmica, política e, na medida em que eles são bem sucedidos, passam a servir de exemplo aos demais. Essa política é talhada para reforçar a idéia de tipo ideal americano como *the winner*, o vencedor, e não se dirige para a solução dos problemas que afetam um significativo segmento da população, que tem aumentado ultimamente - *the losers*, os perdedores, - aqueles que são deixados à margem na reestruturação econômica da sociedade capitalista e que ainda por cima devem carregar o ônus da responsabilidade de sua precária condição.

É importante salientar que as políticas de Ação Afirmativa favoreceram a mobilidade social de certos segmentos da população negra e de outros grupos discriminados. Ela abriu as portas da universidade para minorias até então praticamente excluídas. Mais do que isso, o debate sobre a Ação Afirmativa traz à discussão a questão da discriminação social, do ônus que isso representa para determinados grupos e das possíveis orientações políticas, que possam vir a combater uma situação social inerentemente injusta. Nos Estados Unidos, a sociedade é menos ambígua, tanto brancos quanto negros e outros grupos assumem, de forma mais clara, a sua identidade étnica e, inclusive, seus preconceitos. Isto faz com que o debate sobre a discriminação e as formas de combatê-la atinja um público muito grande e faça parte do cotidiano da universidade.

Notas

1. Benokraitis, Nina & Feagin, Joe. "Affirmative Action and Equal Opportunity". Boulder, Colo., Westview Press, 1978 in WASHINGTON, Valora & HARLEY, William. *Affirmative Rhetoric, Negative Action*. Report 2 1989 ASHE-ERIC Higher Education, p. 8.
2. Brown v. Board of Education, 1954 (Chief Justice Warren)
3. NASH, Gary. *American Odyssey*. Glencoe Macmillan/MacGraw-Hill, Mission Hills CA 1992 p.563
4. FANON, Franz. *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.
5. NASH, Gary op. cit. p 588
6. WASHINGTON, V. & HARVEY, W. *Affirmative Rethoric, Negative Action*. op. cit. p.12-15.
7. HALSEY, A. (ed.) *Educational Priority HMSO 1972*, apud Flude, Michael and AHIER, J. *Educability, Schools and Ideology*. London, Croom Helm, Ltda, 1974, p.27.
8. GLAZER, Nathan *Affirmative Discrimination*. New York, Basic Books, 1975.
9. ARTHUR, John and SHAPIRO (ed.) Amy. *Campus Wars: Multi-culturalism and the Politics of Difference*. San Francisco Westview Press, 1995, p.137.
10. TAKAKI, R. "Reflections on Racial Pattern in America" in TAKAKI, Ronald (ed.) *From Different Shores: perspective on race and ethnicity in America..* New York, Oxford University Press, 1994, p. 24-40
11. TAKAKI, R. "To count or not to count by race and gender?" in TAKAKI (ed.) op. cit. p 241.
12. MURRAY, Charles. "'White Popular Wisdon': Losing Ground" in TAKAKI, R. (ed.) op. cit p. 251-256.
13. KENNEDY, Duncan. "A cultural Pluralistic Case for Affirmative Action" in ARTHUR & SHAPIRO (eds.) op. cit. p.153-175.
14. THUROW, Lester. "Affirmative Action in a Zero-Sum Society" in TAKAKI, R. (ed.) op. cit. p.235-240
15. YOUNG, Iris Marion. "The Social Moviments and the Politics of Difference" in ARTHUR & SHAPIRO, op. cit.199-225.
16. SCHLESINGER, A. "The return to the Melting Pot" in TAKAKI (ed.) op. cit. p. 293-295.
17. WILSON, William Julius. "Black Community: Race and Class" in TAKAKI, R. (ed.) op. cit. p. 243-250.
18. TAKAKI, R. op. cit.
19. "UC Freshman Class Most Ethnically Diverse Ever: Big jump in underrepresented minorities" San Francisco Chronicle, 3/12/94, A.18.

Arabela Campos Oliven é professora de Sociologia da Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Endereço para correspondência:
Rua Vitor Hugo 229
90630-070 - Porto Alegre - RS



CONSTRUTIVISMO, EPISTEMOLOGIA E EDUCAÇÃO: ampliando o debate¹

Creso Franco e José Maurício Domingues

RESUMO - *Construtivismo, epistemologia e educação: ampliando o debate.* Analisa-se recente polêmica acerca do caráter progressista ou regressivo do construtivismo. Com base nas obras de Lucien Goldmann e Jürgen Habermas, enfatiza-se o potencial da Epistemologia Genética para a atualização e renovação do pensamento filosófico de esquerda e critica-se as avaliações homogeneizadoras acerca do papel da psicologia no pensamento educacional brasileiro. Indica-se as potencialidades e limitações teóricas do construtivismo e critica-se a tentativa de qualificação a priori do construtivismo como uma tendência regressiva.

Palavras Chave: *Construtivismo, Epistemologia e Educação, Política Educacional*

ABSTRACT - *Epistemology, constructivism and education: widening the debate.* The paper deals with a recent polemic related to the progressive or regressive role of constructivism in Education. Drawing on the work of L. Goldmann and J. Habermas, the potentialities of Genetic Epistemology for updating left wing philosophical thought are emphasized and the tendency of looking at the influence of psychology in education in a homogeneous fashion is criticized. Constructivism's potentialities and limitations are discussed and the *a priori* characterization of constructivism as a regressive phenomenon is criticized.

Key Words: *Constructivism, Epistemology and Education, Educational Policy*

Introdução

Educação & Realidade publicou recentemente artigos de debate sobre o construtivismo (Silva 1993; Becker 1994; Silva 1994a). Em sua essência, tal debate é bastante oportuno por enfocar questões centrais relativas às potencialidades e/ou limitações do construtivismo na educação no Brasil. A existência de um debate sobre o mesmo tema no cenário internacional (Millar 1989; Matthews e Davson-Gale, 1992; Suchting 1992; Glasersfeld, 1992; Solomon 1994) é evidência adicional para a relevância do tema dos artigos de Tomaz Tadeu da Silva e de Fernando Becker. O presente artigo objetiva contribuir para o debate deslanchado pelos dois autores acima mencionados.

Optou-se por desenvolver o presente artigo de modo relativamente autônomo em relação aos textos dos artigos geradores da polêmica. Tal opção se impõe na medida em que, em situações polarizadas, a referência explícita a trechos de artigos geradores de debates dificilmente contribuem para o aprofundamento do debate. Embora o presente texto possa ser lido de forma autônoma, os leitores estão convidados a lê-lo no contexto dos pontos de vistas já expressos por Silva e Becker nos textos acima mencionados.

Na segunda seção deste artigo, enfatizamos a importância da obra de Piaget no campo da Teoria Social e discutimos a importância das contribuições provenientes de diversos campos disciplinares para a constituição de teorias. Em seguida, identificamos o que nos parecem ser as reais limitações da teoria piagetiana e indicamos o caminho pelo qual esta teoria pode ser aprimorada. Por fim, apresentamos as características centrais de um programa de pesquisa que seja capaz de compreender as causas da crescente influência do construtivismo na educação e de avaliar as consequências deste fenômeno.

Epistemologia Genética e Teoria Social

É bem conhecido que os estudos psicológicos de Piaget foram realizados em função de um projeto epistemológico (Piaget, 1970). Tal projeto, caracterizado pelo estudo dos mecanismos gerais de aquisição de conhecimento na espécie humana, não podia prescindir da pesquisa intercultural sobre a formação de conhecimento em diferentes culturas. A busca de invariantes, que caracteriza a epistemologia genética, levou muitos pesquisadores a questionarem a teoria piagetiana. No plano da pesquisa empírica, tais questionamentos se materializaram em um vasto programa de pesquisa intercultural que objetivava refutar as previsões da teoria. Face ao sucesso da teoria piagetiana em lidar com os resultados da pesquisa intercultural, muitos pesquisadores enfatizaram que tal sucesso era devido aos objetivos da teoria, que se limitava ao estudo de características comuns à toda a espécie humana, independentemente das diferenças culturais

e sócio-econômicas. É bastante conhecido que uma expressiva parcela desses pesquisadores concluiu que a limitação de objetivos da teoria piagetiana a desqualificava para a tarefa de participar de elaborações teóricas e de propostas de ação que procurassem compreender e intervir de modo progressista nas práticas sociais. Dentro do campo de influência do pensamento social de esquerda, alguns teóricos avançaram posicionamento diferente, tendo enfatizado a importância da obra de Piaget para o desenvolvimento teórico do pensamento progressista. O posicionamento de Lucien Goldmann e Jürgen Habermas acerca da teoria piagetiana será revisto aqui, juntamente com a análise dos pontos de convergência dos projetos desses autores².

Lucien Goldmann dedicou três ensaios à relação da obra de Piaget com o pensamento dialético. No primeiro desses trabalhos, escrito em 1947, Goldmann (1959a) sublinhou a importância filosófica da obra de Piaget, argumentando que o epistemólogo e psicólogo suíço teria construído uma teoria psicológica que compartilhava com o Materialismo Dialético fundado por Marx as mesmas características essenciais, a saber, o aspecto genético e a compreensão da unidade entre sujeito e objeto.

Seis anos mais tarde, Goldmann (1959b) voltou a discutir a importância filosófica da Epistemologia Piagetiana. Embora continuasse a mencionar as compatibilidades entre a obra de Piaget e a de Marx, Goldmann passou a dar ênfase à relação da Epistemologia Genética com a tradição dialética, desde Pascal e Kant até Hegel e Marx. Tal mudança de ênfase estava sintonizada com um projeto mais amplo de renovação do Marxismo. Se em 1947 Goldmann utilizava as convergências entre Marx e Piaget para argumentar em favor da plausibilidade e da fecundidade da obra de Marx, em 1953 o objetivo era mostrar como a obra de Piaget poderia contribuir para o avanço da teoria marxista.

O texto de 1966 (Goldmann, 1978) é, em essência, uma síntese dos artigos anteriores, complementada por uma discussão crítica acerca da crescente hegemonia dos pontos de vista não-genéticos em Sociologia, Filosofia, e Antropologia. Em particular, Goldmann faz uso do estruturalismo dialético piagetiano para se contrapor ao reprodutivismo inerente ao estruturalismo althusseriano.

Através da obra de Goldmann, Habermas travou contato com o pensamento de Piaget. Por vias bastante distintas daquelas trilhadas por Goldmann, o filósofo alemão encontrou na teoria e nos resultados empíricos fornecidos pelo programa de pesquisa piagetiano suporte para sua proposta de ciência reconstrutiva e, em particular, para seu projeto de reconstrução do materialismo histórico.

A partir de 1968, Habermas toma a psicologia piagetiana como base para suas formulações acerca da formação das identidades individuais. Segundo Habermas, um “substrato natural” recebe forma social através de processos de aprendizagem que capacitam os indivíduos com habilidades para assumirem

papéis sociais em processos interativos regulados por normas. Esses processos de aprendizagem e as estruturas a eles associadas teriam sido explicadas por Piaget através de uma teoria baseada em estágios de competência cognitiva (Habermas 1973a, p. 144). A importância dos processos de aprendizagem nas interações sociais levou Habermas a assumir que o desenvolvimento da identidade individual devesse ser concebido em termos da competência cognitiva dos indivíduos. Habermas (1973b, p. 195) considerou três tipos de competência: a lingüística, a cognitiva no sentido estrito, e a competência para assumir papéis sociais. Àquele momento, a competência moral era concebida como um aspecto da competência para assumir papéis sociais (Freitag 1989, p. 79). Esta posição foi revista dois anos à frente, quando Habermas introduziu o conceito mais amplo de competência interativa, que incorporou a competência moral e a competência do papel social sem que houvesse subordinação de uma em relação à outra. Habermas afirmou que os três tipos de competência — a cognitiva, a lingüística e a interativa — desenvolvem-se em estágios análogos, cristalizando-se em estruturas de conhecimento, discurso e ação, a partir das quais o indivíduo torna-se capaz de distinguir natureza externa e interna, linguagem e sociedade (Habermas, 1984, pp. 180-224).

A partir de 1975, com base nos estudos piagetianos acerca da relação entre desenvolvimento histórico e desenvolvimento social, Habermas generalizou suas conclusões acerca do desenvolvimento da identidade individual, passando a estabelecer homologias entre o desenvolvimento individual e o desenvolvimento societal (Habermas 1979a; 1979b; 1989; 1984; 1987). O pressuposto subjacente à pesquisa de Habermas é que o desenvolvimento social e individual são baseados nos mesmos mecanismos de aprendizagem e que as sociedades aprendem derivativamente, de modo que a evolução da sociedade e a socialização de seus membros dependem das mesmas estruturas cognitivas. Acerca deste pressuposto, Habermas (1979b, p. 102-3) introduziu quatro cláusulas, com o objetivo de evitar paralelos indevidos: o conteúdo de uma tradição cultural e das concepções individuais podem coincidir sem expressar as mesmas estruturas; o modo pelo qual as mesmas estruturas são conquistadas são diferentes para os indivíduos e para as espécies; o primeiro estágio psicogenético não tem correspondência societal, mesmo quando são consideradas as sociedades mais arcaicas; e nem todos os indivíduos de uma sociedade são representativos do estágio de evolução da sociedade.

Habermas (1979b, p. 102-16) identificou quatro padrões relacionados de homologias: entre o desenvolvimento individual de conceitos e o desenvolvimento social de visões de mundo; entre o desenvolvimento individual da formação da identidade e o desenvolvimento social de visões de mundo; entre o desenvolvimento individual e o desenvolvimento coletivo de identidade; e entre o desenvolvimento individual e o desenvolvimento social da moralidade. Os estudos comparativos de Piaget sobre a formação de conceitos físicos e matemáti-

cos são exemplos típicos do primeiro tipo de homologia. Habermas, entretanto, estava mais interessado nos demais padrões de homologia. Conseqüentemente, a atenção de Habermas se volta para o trabalho teórico de Piaget, e não mais para os resultados empíricos do epistemólogo suíço.

Os principais conceitos e fases da abordagem piagetiana para o estudo do desenvolvimento da identidade individual foram utilizados por Habermas para a compreensão da sequência de visões de mundo na história da espécie. Da representação particularizada do mundo, característica das sociedades do período paleolítico, passando pelas sociedades caracterizadas pela emergência do Estado, e chegando às sociedades contemporâneas, caracterizadas pela economia capitalista e pelo Estado moderno, profundas modificações ocorreram. Com o objetivo de apresentar um modelo geral destas modificações, Habermas faz uso dos conceitos piagetianos de descentração e reflexividade, enfatizando que a evolução social é caracterizada por crescente flexibilidade e universalidade. Este processo evolutivo possibilita crescente racionalização daquilo que anteriormente precisava ser concebido como rígidas imagens do mundo, que passam a ser interpretações não mais dependentes de “princípios unificadores reificados (Deus, Ser, ou Natureza)” (Habermas, 1979b, p. 105).

Além das cláusulas enunciadas anteriormente, Habermas (1979b, p. 106 e seguintes) fez três advertências adicionais, referentes a diferenças no desenvolvimento da identidade individual e coletiva: a existência de uma dada sociedade não é pré-definida tão rigidamente quanto o período de vida dos indivíduos; a identidade individual é estabelecida por contraste com o meio social, enquanto a identidade das sociedades não pode prescindir das interações entre os indivíduos que a compõem; e a identidade individual necessita de reconhecimento intersubjetivo, enquanto a identidade coletiva não impõe este tipo de reconhecimento. Apesar das diferenças assinaladas, Habermas volta a propor homologias relacionando o desenvolvimento individual e coletivo das identidades. Enquanto as identidades coletivas neolíticas, baseadas na descendência de ancestrais comuns e centradas no grupo tribal não permitiam a distinção entre sociedade, natureza e personalidade, os grandes impérios, apesar de ainda dependerem em algum grau dos mecanismos mencionados, baseavam suas identidades em características mais complexas, o que permitia maior grau de diferenciação entre sociedade, natureza e personalidade. No mundo moderno, o universalismo, o individualismo, e a desmitificação da natureza expressam-se como conseqüência do progressivo processo de descentração social, permitindo novas formas de integração social, que apesar de ainda estarem confinadas em sociedades cindidas em classes, abrem a possibilidade para superiores formas de interação social. (Habermas 1979b, p. 157-64). Embora Habermas (1979b, p. 156-8) mantivesse a correspondência entre estágios do desenvolvimento moral e o avanço da competência interativa, a homologia entre o desenvolvimento individual e social da moralidade só veio a ser desenvolvidamais tarde (Habermas, 1990).

A Teoria da Ação Comunicativa retomou estes temas com centralidade. Tal qual Piaget, Habermas (1984, v. 1, p. 68) enfatizou que a busca por homologias não devia se concentrar no conteúdo de seqüências de concepções; ao invés disto, o foco deveria ser colocado no desenvolvimento da habilidade cognitiva. Habermas (1984, v. 1, p. 69), mais uma vez, referiu-se à importância do conceito de descentração para sua teoria:

Para Piaget há desenvolvimento cognitivo em um sentido mais amplo, que não deve ser entendido simplesmente como a construção de um universo externo, mas como a construção de um sistema de referência para a simultânea demarcação dos mundos objetivo e social do mundo subjetivo. O significado geral do desenvolvimento cognitivo é a descentração de uma compreensão egocêntrica do mundo.

A relação entre os três mundos de Popper e a concepção de Weber acerca da diferenciação das esferas na modernidade tornou-se um ponto central para o argumento de Habermas. Acima de tudo, Habermas objetivou apontar para o caráter não reflexivo, reificado da imagem do mundo tradicional, em particular em sociedades “arcaicas”. Na medida que indivíduos e natureza não podiam ser diferenciados da sociedade, nem a natureza podia ser problematizada nem os indivíduos podiam ser diferenciados, de modo a exercer sancionamento externo para lidar crítica e reflexivamente com a tradição cultural. Neste contexto, questionamentos acerca de validade são inconcebíveis: verdade proposicional, correção normativa, e veracidade subjetiva não podiam ser avaliadas criticamente (Habermas, 1984, v. 1, pp. 69-70). O movimento no sentido da modernidade é marcado precisamente pela progressiva descentração da sociedade, com a correspondente diferenciação entre normas sociais, personalidade e natureza, processo este que caracteriza-se por crescente universalidade. A racionalidade tem, portanto, seu papel irreversivelmente enfatizado no pensamento habermasiano.

Habermas lembra-nos que Weber percebeu claramente o processo de descentração social nos seus estudos sobre Direito e Religião. Segundo Habermas (1984, v. 1, p. 143-74, 211-6, 240-84), Weber enfatizou a emergência de formas reflexivas de consciência moral e ainda forneceu um poderoso arcabouço para o entendimento da racionalização da ação Comunicativa. Entretanto, Weber optou por concentrar-se na caracterização do processo de racionalização instrumental assumido pela civilização ocidental. Habermas reconhece a existência deste processo de crescimento instrumental e funcionalista da razão. No entanto, Habermas preferiu enfatizar o crescimento da racionalidade comunicativa que está disponível na sociedade moderna, apesar dos problemas derivados do crescimento do imperialismo. A questão em aberto que fecha a Teoria da Ação comunicativa refere-se a como será possível transformar o potencial cultural da racionalidade comunicativa em padrões institucionalizados de interação social (Habermas, 1987, v. 2, p. 374 e seguintes).

O conceito de sociedade em Habermas assumiu uma dupla caracterização. Originalmente, tal como ocorreu nas sociedades “arcaicas”, este conceito podia ser identificado como mundo da vida, no qual a reprodução da cultura, a socialização, e a reprodução dos indivíduos e das instituições sociais ocorriam sem separação da base material que garantia a reprodução das sociedades. A complexificação do mundo da vida impôs a separação e autonomização dos sistemas político e econômico. A já comentada visão otimista de Habermas em relação à reflexividade e universalidade engendrada pelo processo de complexificação do mundo da vida é contrabalançada pelos problemas relativos ao crescimento da lógica instrumental inerente à autonomização da esfera econômica (Habermas 1987, v. 2, especialmente cap. 6.2 e 7).

A partir deste período, Habermas passou a equacionar as tensões sociais em função dos novos conceitos por ele gerados a partir de seu movimento de inflexão lingüística, o que não prescindiu de sua ligação com a obra de Piaget: o processo de descentração individual e social é concebido como condição necessária para a concretização das situações de comunicação não distorcida, pressupostas no modelo habermasiano da pragmática universal.

Por certo, a Teoria Social proposta por Habermas não está isenta de questionamentos. Em outro texto, apresentamos uma revisão das críticas a Habermas que se relacionam com o uso da teoria piagetiana e desenvolvemos nossas próprias críticas ao filósofo alemão (Franco e Domingues, 1994). Independentemente da avaliação que se faça das referidas críticas, o quadro que emerge após a consideração da obra de autores como Habermas e Goldmann é caracterizado pela fecundidade e atualidade da Epistemologia Genética para os projetos de renovação e aprimoramento do pensamento de esquerda, o que invalida as tentativas de qualificação “por cima” do construtivismo pedagógico como uma tendência regressiva e baseada em um tipo restrito de Epistemologia. Por outro lado, a relevância da obra de Piaget para a reflexão sociológica e filosófica não pode garantir a priori a tese oposta. Em outras palavras, o debate acerca do caráter progressista ou regressivo do construtivismo pedagógico precisa se expressar no terreno empírico, através do estudo da influência exercida pelo construtivismo em diversas instâncias, tais como os fóruns formuladores de políticas educacionais, os programas de formação e aperfeiçoamento do magistério, a escola, a sala de aula. Ao final deste texto, apresentaremos as características essenciais que devem nortear pesquisas empíricas sobre este tema. Antes disto, e a partir do pressuposto que a reflexão crítica sobre o construtivismo, seja ela positiva ou negativa, pode se beneficiar com a existência de uma dimensão de crítica interna, será conveniente considerarmos um aspecto da teoria piagetiana que tem sido freqüentemente negligenciado pelas propostas construtivistas desenvolvidas entre nós. Este aspecto refere-se às modificações implementadas por Piaget em sua teoria nos seus últimos anos de vida, bem como à avaliação das potencialidades e limitações destas modificações.

A Epistemologia Genética em Movimento

Durante a década de 70, a atividade do Centro de Epistemologia Genética foi muito intensa. Piaget publicou muitas obras e diversos livros foram editadas a partir do material deixado por ele. A avaliação global acerca da extensão e profundidade dos desenvolvimentos teóricos realizados por Piaget neste período é um problema de pesquisa ainda em aberto. No entanto, já pode ser identificado um movimento que aponta para a existência de profundas modificações na teoria piagetiana. O mérito pela identificação da extensão destas modificações deve ser creditado a Harry Beilin (1989) que, ainda que baseado em uma leitura excessivamente genérica da nova literatura piagetiana, identificou a existência de novas ênfases e diversas correções de rota. Mais recentemente, em um texto com o sugestivo título *Piaget's New Theory*, Beilin (1992) oferece um estudo aprofundado do livro sobre a lógica das significações (Piaget e Garcia 1991), enfatizando o aspecto inovador da formulação de Piaget acerca das relações entre lógica das ações e lógica das operações. Outro estudo que aponta para importante desenvolvimento teórico na obra de Piaget foi realizado por um de nós (Franco e Colinvaux-de-Domingues, 1992), a partir da análise de Psicogênese e História da Ciência (Piaget e Garcia, 1989). Neste livro, Piaget e Garcia apresentam o conceito de quadro-epistêmico, criado com o objetivo de explicar tanto o ritmo da história da ciência dentro de cada tradição cultural quanto os diferentes modos de abordar os eventos científicos em diferentes tradições culturais. Em resumo, a posição de Piaget e Garcia baseia-se na noção de que se, por um lado, os instrumentos de construção de conhecimento são independentes do contexto, por outro lado, as questões consideradas a cada momento são dependentes do contexto social. Para clarificar esta diferença, Piaget e Garcia fazem uso dos conceitos de metodologia e quadro epistêmico. No modelo piagetiano, metodologia é um conceito relacionado com a atuação dos instrumentos cognitivos universais de construção do conhecimento, enquanto quadro epistêmico é um conceito estreitamente ligado a uma visão de mundo, estando relacionado com as questões de pesquisa e as concepções ideológicas geradas em contextos sociais específicos.

Piaget e Garcia (1989) relacionaram o conceito de quadro epistêmico com o domínio histórico, sem entender o conceito para o âmbito do desenvolvimento individual. Além disto, o modelo desses autores pode ser criticado devido à deficiente integração dos conceitos de metodologia e de quadro epistêmico (Franco e Colinvaux-de-Domingues, 1992). Apesar dessas críticas, a formulação do conceito de quadro epistêmico é um evento de singular importância para uma teoria que, desde sua origem, baseou-se em conceitos do tipo domínio geral. Nesta perspectiva, abrem-se novas oportunidades para a atualização da teoria piagetiana, o que, por sua vez, poderá vir a impulsionar novas e mais profundas vinculações do construtivismo piagetiano com formulações progressistas no campo educacional.

Conclusões

O construtivismo tem tido uma presença marcante em diversas esferas educacionais. Tal presença tem ensejado preocupações relacionadas com o papel que a Psicologia tem nas teorias construtivistas. A referida preocupação está alicerçada na visão difundida por correntes da historiografia da Escola Nova que apontaram para o caráter conservador da utilização da Psicologia em Educação. Recentemente, tais correntes historiográficas vêm sendo criticadas por seu caráter excessivamente homogeneizador, que impediu a discriminação das diversas posições que disputavam a orientação das políticas e das práticas educacionais. Os resultados da recente historiografia da educação (Brandão, 1992) estimulam a reflexão acerca dos riscos das visões homogeneizadoras das práticas sociais. O presente artigo contribui para a superação de visões homogeneizadoras, enfatizando o potencial da Teoria Piagetiana para a formulação de teorias filosóficas e sociológicas e da própria atualização do pensamento de esquerda.

A crítica à visão homogeneizadora das práticas sociais aponta-nos também para a necessidade de refletirmos sobre o significado da atual hegemonia das propostas construtivistas em Educação. Já tivemos oportunidade no presente trabalho de apontarmos para os inconvenientes da caracterização a priori do construtivismo como uma tendência conservadora. Tal posicionamento, no entanto, não elimina a necessidade de análises críticas que sejam capazes de descortinar as bases dessas práticas bem como as razões da hegemonia de propostas construtivistas. Entretanto, já indicamos que um tal esforço de pesquisa não pode prescindir de pesquisas empíricas, posto que a caracterização do construtivismo educacional como uma tendência regressiva devido à sua relação com uma Psicologia/Epistemologia despolitizada pressupõe a existência de um referencial normativo capaz de nos assegurar a priori acerca do caráter progressista ou conservador das teorias e das práticas sociais. Já na década de 50, Goldmann apontava para o esgotamento deste tipo de visão, consubstanciada em uma concepção dogmática do Marxismo.

Por fim, o mesmo tipo de vigilância epistemológica que se quer praticar em relação às limitações do Marxismo deve ser considerada em relação às teorias construtivistas em geral e à teoria piagetiana em particular. Já apontamos neste artigo, ainda que parcialmente, a existência de limitações na teoria piagetiana. Por isso, do mesmo modo que desqualificamos a crítica “por cima” ao construtivismo, apontamos a limitação daquelas problematizações do construtivismo que se restringem à questão da “passagem para a Educação”. Faz-se necessário avaliar o construtivismo em suas dimensões epistemológica, sociológica, psicológica, e educacional. O desafio para trabalhos futuros está concentrado na necessidade concomitante de articular a análise teórica com a pesquisa empírica e de oferecer tratamento capaz de englobar as diversas dimensões disciplinares do tema.

Notas

1. Versões preliminares do presente trabalho foram apresentadas e discutidas em 1995 nas reuniões anuais da ANPED (GT Filosofia e Educação) e ANPOCS (GT Educação e Sociedade).
2. No que se refere a Habermas, os argumentos apresentados aqui parecerão de pouca importância para Tomaz Tadeu, visto que este autor qualifica a obra e/ou ações de autores tais como Habermas e Bourdieu como liberais ou mesmo neo-liberais (Silva 1994b). Embora a análise deste tipo de qualificação esteja fora do escopo deste texto, deve ser indicado que o que Tomaz Tadeu identifica como perspectivas liberais ou neo-liberais são tentativas de renovar o pensamento de esquerda em diálogo com o liberalismo.

Referências Bibliográficas

- BECKER, F. A propósito da “desconstrução”. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, vol. 19, p. 3-6, 1994.
- BEILIN, H. Piaget's late theory. In Vasta, R. (org), *Six Theories of Child Development: Revised Formulations and Current Issues. Annals of Child Development*, vol. 6. Greenwich, CT, JAI Press, 1989.
- _____. Piaget's new theory. In Beilin, H. e Puffal, P.B. (org.) *Piaget Theory: Prospects and Possibilities*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 1992.
- BRANDÃO, Z. A Intelligentzia Educacional: um Percurso com Paschoal Lemme por entre as Memórias e Histórias da Escola Nova. Tese de Doutorado. Departamento de Educação, PUC-Rio, 1992.
- FRANCO, C. e COLINVAUX-DE-DOMINGUES, D. Genetic Epistemology, History of Science and Science Education. *Science & Education*, Dordrecht, vol. 1, p. 255-271, 1992.
- FRANCO, C. e DOMINGUES, J.M. A influência de Piaget na teoria de evolução social e no conceito de desenvolvimento moral de Habermas. Trabalho apresentado na 17ª R. A. da ANPED, Caxambu, 1994.
- FREITAG, B. Piaget e Habermas: uma Nova Teoria do Eu. Em *Piaget e a Filosofia*, São Paulo, Unesp, 1989.
- GLASERSFELD, E. Constructivism reconstructed: a reply to Suchting. *Science & Education*, Dordrecht, vol. 1, p. 379-384, 1992.
- GOLDMANN, L. La psychologie de Jean Piaget. In *Recherches Dialectiques*. Paris, Gallimard, 1959a.
- _____. L'Épistémologie de Jean Piaget. In *Recherches Dialectiques*. Paris, Gallimard, 1959b.
- _____. Jean Piaget et la philosophie. In *Épistémologie et Philosophie Politique*. Paris, Denöel and Gonthier, 1978.
- HABERMAS, J. Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation. Em *Kultur und Kritik*. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1973a.

- _____. Notizen zum Begriff der Rollenkompetenz. Em *Kultur und Kritik*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1973b.
- _____. Toward a reconstruction of historical materialism. In *Communication and the Evolution of the Society*. Boston, Beacon, 1979a.
- _____. Historical materialism and the development of normative structures. Em *Communication and the Evolution of Society*. Boston, Beacon, 1979b.
- _____. *The Theory of Communicative Action*, vol. 1, Londres, Heinemann, 1984.
- _____. *The Theory of Communicative Action*, vol. 2, Cambridge, Polity, 1987.
- _____. *Consciência Moral e Agir Comunicativo*, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1989.
- MATTHEWS, M.R. e DAVSON-GALLE, P. Constructivism and science education: some cautions and comments. Em G.S. Hills (org.) *History & Philosophy of Science in Science Education*. Kingston University, Kingston, 1992.
- MILLAR, R. Constructive criticisms. *International Journal of Science Education*, Londres, vol. 11, p. 587-596, 1989.
- PIAGET, J. *Genetic Epistemology*, New York, Columbia University Press, 1970.
- PIAGET, J. e GARCIA, R. *Psychogenesis and the History of Science*, Columbia University Press, New York, 1989.
- _____. *Toward a Logic of Meanings*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, 1991.
- SILVA, T.T. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, vol. 18, p. 3-10, 1993.
- _____. Em resposta a um pedagogo 'epistemologicamente correto'. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, vol 19, p. 9-17, 1994a.
- _____. A nova direita e as transformações na pedagogia política e na política da pedagogia. In Gentili, P.A. e Silva, T.T. (org.) *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis, Vozes, 1994b.
- SOLOMON, J. Rise and fall of constructivism. *Studies in Science Education*, Leeds, vol. 19p. 3-32, 1994.
- SUCHTING, W.A. Constructivism deconstructed. *Science & Education*, Dordrecht, vol 1, p. 223-254, 1992.

Creso Franco é professor do Departamento de Educação da PUC-Rio.

José Maurício Domingues é professor do IFCS/ UFRJ.

Endereço para correspondência:

Creso Franco

PUC-Rio

Departamento de Educação

R. Marquês de S. Vicente, 225

22453-900 Rio de Janeiro, RJ

E-mail: Creso@Edu.PUC-Rio.BR



21(2):99-118
jul./dez. 1998

PROBLEMATIZANDO FONTES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Ana Maria de Oliveira Galvão

RESUMO - *Problematizando fontes em história da educação.* O trabalho busca, a partir da reflexão sobre um objeto específico de pesquisa — o cotidiano da escola primária na Paraíba, entre 1890 e 1920 — discutir a potencialidade de fontes documentais não convencionais, articuladas àquelas tradicionalmente usadas, nos estudos de história da educação. No estudo que deu origem a este texto, tomou-se como fonte principal de pesquisa a obra do escritor José Lins do Rego, articulada a outros tipos de documentos. Neste artigo, discute-se a concepção de documento que norteia os estudos historiográficos mais recentes e as vinculações que se estabelecem entre ficção e história. Os resultados da pesquisa demonstraram a potencialidade de fontes não convencionais, como a literatura, nos estudos de história da educação, revelando aspectos em geral negligenciados e pouco perceptíveis em pesquisas baseadas unicamente em documentos oficiais.

Palavras-chave: *história da educação, fontes documentais, cotidiano*

ABSTRACT - *Making problematic sources in history of education.* This paper, based on a study of everyday life in primary schools in Paraíba, between 1890 and 1920, aims to discuss the potential of non-conventional documents, contrasted with traditional documents, in the study of the History of Education. In that research, we use as the main document, José Lins do Rego work's, contrasted with other documents. This paper discusses the concepts of documents in more recent historiographic studies and the relationship between Literature and History. The results of the research showed the potential of non-conventional documents, such as Literature. Their use can reveal aspects less perceptible and many times shunned in researches wazzu based only on official documents.

Key-words: *history of education, document, daily life*

Introdução: o cotidiano escolar como objeto da história da educação

Recentemente tem crescido o número de trabalhos preocupados com a análise do que ocorre nas relações sociais cotidianas no interior dos vários espaços educativos. Tal tendência busca trazer elementos que possibilitem a compreensão de outras facetas e de outros significados atribuídos à ação escolar. Entende-se que o conhecimento mais profundo do que ocorre no dia-a-dia e nos lugares onde se dá a prática educativa torna-se fundamental até para que se possa responder a questões mais amplas que se colocam. O que é, afinal, esse “mundo escolar”? Quais são esses pequenos acontecimentos, fatos miúdos, eventos aparentemente sem importância, histórias pouco dignas da tradicional História, casos do dia que, fluidamente, imperceptivelmente, imponderavelmente vão compondo o cotidiano escolar? A pesquisa histórica se revela como um campo fértil na investigação desse cotidiano, trazendo contribuições fundamentais para a reflexão e compreensão de questões contemporâneas. Tradicionalmente, a produção de pesquisas na área de história da educação tem se pautado, por um lado, pelo estudo das transformações do ideário político-pedagógico dominante — para isso, a ênfase recai sobre o estudo dos mais eminentes intelectuais de cada época — e, por outro, por mudanças ocorridas ao longo do tempo na instituição escola. Em outras palavras, os trabalhos apresentam a educação na perspectiva histórica “ora pela lente da organização escolar, ora pela lente do pensamento pedagógico, ora pela lente que tenta conciliar ambas as perspectivas” (Nunes e Carvalho, 1992:3). Diante das inesgotáveis possibilidades de leitura do passado, são ainda insuficientes os trabalhos que buscam (re)construir, por exemplo, o cotidiano da escola ou o papel da educação na formação/manutenção das mentalidades ou, ainda, o papel das mentalidades na constituição das múltiplas práticas educativas:

Certamente influenciada pela antropologia — mas não só — a história da educação se pergunta perplexa pelo cotidiano escolar de outrora. Tal como outros historiadores que instauraram a ‘outra história’ ou a ‘história vinda de baixo’ ou ainda a ‘história da gente comum’ trata-se de compreender a história da educação a partir de dentro, como é que se fazia a educação, como eram os comportamentos, de que maneira eram compostas as suas atividades de maneira a atingir seus objetivos, etc, etc. Esse ‘como’ é certamente a carne e o sangue dos ‘por quês’. (Lopes, 1992: 111).

A insuficiência de trabalhos que investiguem, em uma perspectiva histórica, o cotidiano escolar, aparece ainda com mais força fora do eixo sudeste-sul, o que dificulta uma maior compreensão da educação no país em sua diversidade, a partir de vivências de práticas sociais múltiplas. Diante de tantas questões, o trabalho que serviu de base para a elaboração do presente texto, buscou

(re)construir o cotidiano da escola primária no final do século passado e nas décadas iniciais deste (1890-1920) na região açucareira da Paraíba (Galvão, 1994).¹ Foi utilizada como fonte principal de pesquisa — associada a outras, como memórias de autores diversos e documentos oficiais — a obra do escritor paraibano José Lins do Rego. Busquei focalizar, no estudo do “mundo escolar” da época, questões como a organização do espaço educativo; as relações estabelecidas entre professores e alunos e entre alunos e alunos; os métodos e conteúdos de ensino; as punições; as relações da escola com o mundo extra-institucional; as outras experiências vividas pelo aluno no interior da escola — sexualidade, higiene, alimentação, religião; as representações que o aluno construía a respeito da escola; os processos de rejeição e submissão que apresentava diante da ação escolar. Busquei nortear a análise a partir de três grandes categorias: classe, gênero e raça. Essas análises foram realizadas tendo como suporte teórico-metodológico as relações que se estabelecem entre história, narrativa, ficção, literatura e memória e a produção literária de José Lins do Rego, no contexto em que foi gestada.

O estudo do cotidiano e a ampliação das fontes documentais

Desde Heródoto as ações cotidianas dos homens exerceram fascínio sobre os historiadores, embora tenha sido principalmente neste século que o cotidiano tenha se tornado objeto privilegiado da investigação histórica (Le Goff, 1986). No século XVIII, começava a predominar, sob influência do Iluminismo, a idéia de que a história das sociedades deveria estar limitada à história da vida pública, na medida em que somente nessa esfera o homem adquiria sua dimensão social; no mesmo período, historiadores como Legrand d'Aussy pregavam a necessidade de se investigar aspectos da vida privada dos homens na sociedade (Burguière, 1990). No entanto, a separação entre etnologia e história deu-se notadamente no século XIX, quando a concepção evolucionista distinguiu o estudo das sociedades primitivas das evoluídas: o racionalismo iluminista reservaria a história para os povos eleitos pelo progresso (Le Goff, 1985). Os passos para tornar os “acontecimentos miúdos” protagonistas nas cenas dos estudos no campo da história foram dados definitivamente pela “Escola dos Annales”, movimento que reuniu historiadores em torno da revista criada, em 1929, por Lucien Febvre e Marc Bloch e seguidos pelos pesquisadores aglutinados em torno do que se convencionou denominar, mais recentemente, Nova História. Esse movimento, impulsionado pelos “annalistas”, pode ser compreendido, portanto, como o do renascimento da história antropológica (Burguière, 1990). Nas últimas décadas, tem crescido a aproximação da história com outras áreas, em especial a Linguística e a Antropologia. A incorporação desta última ao trabalho do historiador tem tornado ainda mais forte a tendência à pesquisa do

cotidiano — do “ordinário”, dos “pequenos” — de outras épocas. Nesse sentido, Le Goof (1986) indica que o enraizamento do cotidiano no “coração da investigação histórica” deu-se precisamente quando ocorreu o encontro da história com a etnologia. A Antropologia, primeira disciplina a estar atenta ao “outro”, constitui um poderoso instrumento na percepção e análise das diferenças e também dos pequenos acontecimentos passados. A “história antropológica” não tem domínio próprio: busca abordar os diversos campos da atividade humana — os hábitos físicos, os gestos, a alimentação, o corpo, o trabalho — tomando a vida cotidiana como centro da pesquisa (Burguière, 1990).

Ao lado da ampliação do campo do historiador, a Nova História alargou, também, o tipo e o uso das fontes. A dilatação do campo do historiador, e do historiador da educação, com o crescente interesse pela investigação da vida cotidiana leva, necessariamente, à busca de novos tipos de fontes, capazes de revelar aspectos das sociedades passadas pouco explorados nos documentos oficiais escritos. Construção do historiador, criação de uma época ou ainda monumento (Certeau, 1982 e Le Goff, 1984), as fontes não mais se restringem aos documentos oficiais escritos, ganhando tanta importância quanto esses a fotografia, a pintura, a literatura, a correspondência, os móveis e objetos utilizados, os depoimentos orais, etc. Qualquer indício de uma época pode ser utilizado como fonte pelo historiador.

Estudos históricos que têm tomado a literatura como fonte têm demonstrado o potencial desse tipo de documento para a revelação de aspectos em geral negligenciados e pouco perceptíveis em pesquisas baseadas unicamente em documentos oficiais. Nas palavras de Raphaël Valéry (1992), dando um pouco de “carne” e “espírito” aos homens sem vida revelados pelo trabalho nos arquivos. Embora o uso da literatura tenha crescido nos últimos anos nas demais áreas das ciências humanas — como a História e a Antropologia, por exemplo —, é ainda muito restrita a sua incorporação nos estudos de história da educação, que tradicionalmente têm se utilizado de documentos oficiais ou da obra de grandes pensadores. A ampliação do campo documental na educação pode revelar aspectos fundamentais do processo educacional do passado, contribuindo na tarefa de captar, em outros níveis, a diversidade social, visto que formas de investigação calcadas em lógicas globais e binárias têm-se revelado insuficientes nessa tarefa.

A utilização da literatura como fonte tem imposto uma discussão sobre o próprio caráter da narrativa histórica e das vinculações que se estabelecem entre ficção e história. É necessário também caracterizar o estatuto próprio da obra literária. A compreensão da relação entre literatura e história, ficção e verdade, que Sevcenko (1983) caracterizou como tensa, de intercâmbio e confrontação — e não de reflexo, nem de determinação, nem de autonomia — permite visualizar o potencial da utilização da literatura como fonte do trabalho histórico. Para ele, a obra literária é, antes de mais nada, um produto artístico,

“destinado a agradar e comover”, mas está ao mesmo tempo condicionada pela sua sociedade e o seu tempo, de onde o escritor retira os seus “temas, valores, normas ou revoltas”(p.20). Esse autor, que soube dela tão bem se aproveitar, ao indicar a dupla dimensão da obra literária, fala da utilização da literatura como fonte:

...a criação literária revela todo o seu potencial como documento, não apenas pela análise das referências esporádicas a episódios históricos ou do estudo profundo dos seus processos de construção formal, mas como uma instância complexa, repleta das mais variadas significações e que incorpora a história em todos os seus aspectos, específicos ou gerais, formais ou temáticos, reprodutivos ou criativos, de consumo ou produção. (Sevcenko,1983:246).

O texto literário se presta, então, não apenas à constatação pura e simples de uma realidade em si, mas a uma infinidade de leituras. Permite não só constatar acontecimentos consagrados pela História escrita — como mostra Freitas (1986), na análise sobre o romance de André Malraux — mas perceber mais profundamente como se inscrevem homens e mulheres, paisagens, objetos, mentalidades, instituições, cotidiano, memória, relações sociais, no tecido da história — vivida, mas às vezes não escrita (ver, por exemplo, Chaloub,1992).

As relações entre literatura e história: algumas reflexões

As relações estabelecidas entre literatura e história têm sofrido diversas transformações ao longo do tempo. Na primeira metade do século XIX eram estreitos os laços que uniam os dois campos do conhecimento: por um lado, a sensibilidade romântica povoava a história de curiosidades e de horizontes novos; por outro, o romantismo, como movimento literário, possibilitava a invasão da história na literatura (Freitas,1986). A emergência do romance histórico no período fez desaparecer a dicotomia clássica entre a ‘res fictae’, como própria do domínio da poesia e a ‘res factae’, objeto da história: a ficção poética tornou-se presente no horizonte da realidade e a realidade histórica no horizonte da poesia (Jauss,1987). Na segunda metade do século XIX, por sua vez, há um afastamento entre essas duas áreas, como consequência da hegemonia do positivismo nos estudos históricos no período: importam o rigor e a objetividade na pesquisa, concepção que se opõe radicalmente à criação livre do romance. Ao mesmo tempo, por sua vez, também a literatura é invadida por idéias positivistas, o que se concretiza na produção realista-naturalista. Assim, embora caminhando de forma independente, em um certo momento, as duas áreas possuem esse elo comum: ambas pretendem chegar ao estatuto científico (Freitas,1986). A narrativa, forma predominante do texto histórico na denominada “história acontecimental”, deveria se constituir em uma reprodução o mais

objetiva possível da realidade investigada, distinguindo-se, portanto, de qualquer forma de ficção. É no século XX que as relações entre literatura e história voltam a se estreitar. Por um lado, crescem os estudos que buscam identificar o caráter histórico-social da produção literária; por outro, a história, com a renovação produzida pela Escola dos Annales e, posteriormente, pela Nova História, introduz a discussão sobre a narrativa e o discurso históricos e a noção de documento como criação (Freitas, 1986).

No debate historiográfico contemporâneo, a distinção nítida entre arte e ciência não se coloca mais com tanta força. Com o crescente questionamento da superioridade tradicionalmente concedida à filosofia e à ciência, tende-se a considerar artificiais as fronteiras que separam o discurso da verdade e o discurso ficcional, reflexão que teve uma de suas primeiras sistematizações, nos campos da história e da literatura, em 1973, no estudo de White (1992). Embora alguns historiadores acreditem que a história é uma ciência estrita e outros que é pura literatura, a maioria deles compreende que a história possui um estatuto próprio, distinto tanto de uma quanto de outra, embora seja difícil demarcar suas próprias fronteiras (Gay, 1990). A verdade não é o objetivo da ficção — o leitor do texto literário não busca verificar provas; ela pode até estar presente nas obras como um instrumento opcional, o que não ocorre com a história. O que caracteriza a ficção não são os seus limites, mas a sua liberdade: o “historiador prioriza a subordinação do conhecimento produzido à necessidade de demonstrá-lo e o ficcionista à necessidade de transfigurá-lo” (Nunes, s.d.:9).

A história, em estudos realizados nas últimas décadas, tem sido concebida como criação. Veyne (1992), por exemplo, aproxima a história do romance, descrevendo-a como uma narração — o que a torna semelhante a este último — de acontecimentos verdadeiros, relativizando a idéia de verdade histórica. O texto literário é verossímil; o histórico deve ser veraz — narrativa suficientemente documentada. Para o autor, os fatos históricos, construções do historiador, compõem a História, assemelhando-a a uma trama, a uma intriga, caótica, que não pode ser compreendida pelo estabelecimento nem de leis, nem de causas. A história seria, para Veyne (1992), uma narrativa de eventos que, na verdade, não coincidem com os que foram vividos pelos atores das realidades estudadas, mas se constituem em produtos da interpretação do historiador: “Como o romance, a história seleciona, simplifica, organiza, faz com que um século caiba numa página (...)” (Veyne, 1992). Para o autor, a narração histórica situa-se para além de todos os documentos, já que as fontes não são “o próprio evento”: a história “...não é um documentário em fotomontagem e não mostra o passado ao vivo ‘como se estivesse lá’ (...)” (Veyne, 1992:12). O tecido da história é a trama; o objeto do historiador é tão humano como um drama ou um romance. Veyne (1992) faz, no entanto, uma distinção essencial entre o romance e a história: para esta última o interesse maior é quanto à verdade, a beleza não interessa ao historiador — a história pode ser enfadonha sem desvalorizar-se, ao contrário

do romance. Certeau (1982), por sua vez, define o trabalho historiográfico como sendo uma operação que implica em um lugar social, em uma prática e em uma escrita. Para o autor, fazer história é, do passado, extrair o que interessa — a partir de questões postas pelo historiador — e o que é possível — já que o historiador está sempre condicionado pelo lugar que ocupa — para construir um relato, um texto, um discurso.

Embora o campo da história seja o do verdadeiro e o da literatura o da ficção, as fronteiras entre as duas áreas tornam-se tênues, na medida em que as técnicas estilísticas utilizadas pelos historiadores para expor suas verdades e pelos romancistas e poetas para expor suas ficções são bastantes (Gay, 1990). Mesmo considerando história e ficção como domínios distintos, o historiador, ao escrever, organizar e relacionar informações, “interligando ‘instantâneos’, **montando seqüências** e elos causais, inevitavelmente cria, imagina, fabula: é narrador” (Pessanha, 1992: 51), o que torna muito sutis os limites que separam literatura e história, ficção e realidade. Tanto o historiador quanto o ficcionista, à sua maneira, “são criadores e estão interessados em produzir certo efeito de verdade” (Nunes, s.d.: 9). Para White (1994), as narrativas históricas são “...ficções verbais cujos conteúdos são tanto *inventados* quanto descobertos e cujas formas têm mais em comum com os seus equivalentes na literatura do que com os seus correspondentes nas ciências.” (p. 98). Apesar do temor que ainda cerca os historiadores contemporâneos em relação ao afastamento da objetividade, tão incessantemente pretendida, a discussão sobre a narrativa constitui “...uma das principais contribuições contemporâneas para, afastando o clássico modelo monológico, definir-se o estatuto da historiografia e melhor esclarecer-se sua relação com a literatura.” (Lima, 1988: 86). O diálogo entre a hermenêutica literária e a teoria da história tem sido percebido, contemporaneamente, como bastante profícuo na discussão do estatuto de uma e de outra. Apesar do preconceito que por muito tempo cercou o uso da ficção no conhecimento e descrição históricas, hoje o historiador se vê forçado a pelo menos considerar a discussão. Os recursos da ficção não têm sido percebidos apenas como ornamento, utilizado para efeito de retórica, em um texto que se pretenda objetivo e científico, mas como instrumento fundamental no trabalho historiográfico e suas exigências de interpretação, percepção, reconstrução, descrição e narração (Jauss, 1987, Nunes, s.d.). Em que pesem as especificidades dos dois domínios, ambos recorrem aos recursos da ficção para construir a narrativa.

Nos últimos anos tem-se tornado cada vez mais presente a discussão, na história, do “renascimento da narrativa”, expressão que se tornou corrente principalmente depois da publicação do artigo de Lawrence Stone, em 1979 (Burke, 1992). Historiadores têm percebido os limites de uma história, como a realizada predominantemente a partir dos *Annales*, que ao contrário da história acontecimental (que privilegiava a narrativa da seqüência dos acontecimentos e da intenção consciente dos homens nesses fatos), enfatiza a ação das estruturas

(instituições, modos de pensar, etc.) no movimento histórico. Os historiadores hoje buscam a construção de uma narrativa densa o suficiente para expressar essas duas grandes dimensões da história humana (Burke, 1992). Várias têm sido as tentativas nesse sentido, onde se inclui, entre outras, a 'micro-história', que se volta para a vida de pessoas comuns, no local onde vivem (Ginsburg, 1991). Também se considera importante a apresentação, no texto, de pontos de vista múltiplos acerca da mesma realidade estudada: conceitos como plurivocalidade e multivocalidade chamam a atenção para que o historiador, considerado uma voz e uma interpretação entre tantas possíveis, não assuma o papel de onisciência ou imparcialidade (Burke, 1992). O pesquisador deve, ao contrário do que acontecia na narrativa historiográfica clássica, buscar meios para romper a ilusão da coerência, totalidade e autosuficiência do texto, possibilitando ao leitor a realização de interpretações não unívocas (Jauss, 1987).

A discussão sobre a questão da objetividade e do papel da narrativa não é exclusiva da história. Diversos campos das ciências humanas e sociais têm discutido problemáticas semelhantes. Alguns pontos convergentes parecem caracterizar esse debate. A narrativa é construída a partir da interpretação do autor — sempre parcial e limitada —, ancorado em condições históricas específicas (que incluem um determinado lugar no seio da comunidade científica, da cultura e da sociedade a que pertence), a partir de pontos de vistas de autores, de documentos ou de observações realizadas, que também são construídos. A coerência comumente observada nos textos (que o tomam, em certo sentido, arbitrários) não corresponde a uma coerência da realidade investigada. O texto é, pois, resultado de dados empíricos, mas também fruto da linguagem. A linguagem, a força da argumentação e da persuasão, é que permite que realidades fragmentárias, dispersas, singulares, ganhem sentido e aparência de totalidades. Para se evitar a supremacia absoluta do autor, o texto deve incorporar, na medida do possível, e para isso diversos recursos têm sido utilizados, a discussão, em seu próprio interior, sobre o lugar do autor e, ao mesmo tempo, buscar dar espaço para que diversas vozes se conjuguem na interpretação. A narrativa deve expressar a ambigüidade e a polissemia características do conhecimento no campo das ciências humanas.

Discutidas algumas das questões que caracterizam o debate contemporâneo no campo das ciências humanas sobre as relações estabelecidas entre história e ficção, é importante explicitar também que a obra literária tem sido percebida — considerando o seu estatuto próprio — como uma produção social. A criação, apesar da sua liberdade, está sempre ancorada na realidade sócio-histórica em que o autor está inserido, onde se incluem o lugar social que ocupa, a tradição literária que lhe precede e que lhe é contemporânea e as condições impostas pelo leitor/mercado no momento em que foi produzida. A afirmação de que a produção artística é condicionada socialmente pode hoje parecer óbvia. No entanto, nem sempre ela foi considerada assim. Segundo Cândido (1980), provavelmente somente no século XVIII a relação literatura/meio social foi

formulada sistematicamente, por Madame de Staël. Para o autor, a arte é social por dois motivos: depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção de mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais. Três elementos básicos — intrínsecos à qualquer produção artística — condicionam, pois, a composição da criação literária: o autor, a obra e o público. Para se realizar uma análise sociológica da obra literária, é preciso, portanto, investigar as influências concretas exercidas pelos fatores socioculturais. Os mais decisivos ligam-se à estrutura social (e se manifestam na posição social do artista, ou na configuração de grupos receptores), aos valores e ideologia (que se manifestam na forma e conteúdo da obra), às técnicas de comunicação (que se manifestam na fatura e transmissão). Os fatores socioculturais marcam, pois, os quatro momentos da produção da arte, já que o artista, sob o impulso de uma necessidade interior, orienta-o segundo os padrões de sua época; escolhe certos temas; usa certas formas; e, finalmente, a síntese resultante age sobre o meio (Cândido, 1980).

O desvelamento da dimensão social da literatura, por sua vez, não deve levar a um reducionismo em que caíram, como mostra Cândido (1980) algumas análises de obras literárias. É preciso ter sempre presente que o domínio próprio da ficção é estético. A arte é eminentemente uma forma de comunicação expressiva, expressão de realidades profundamente radicadas no artista. Seu compromisso não está na “verdade”, nem na transmissão ou análise de informações, noções e conceitos. É uma transfiguração do real, uma reorganização do mundo visando à produção da realidade estética. Não objetiva, portanto, somente descrever a realidade das coisas, mas, através de múltiplos elementos, transcender, questionar, ir além do palpável, deixando fluir no leitor uma outra realidade. Pertence ao domínio da imaginação, do possível. O universo exterior é, pois, na maioria das vezes, um instrumento, um meio, a matéria de que se serve o escritor para criar. Não existe, portanto, uma relação direta e mecânica entre arte e realidade: a relação é sempre “arbitrária e deformante”, mesmo nos casos em que se pretende observá-la e transpô-la rigorosamente, pois a mimese é sempre uma forma de poiese (Cândido, 1980:12). Assim, embora a obra literária reconhecidamente dependa, para se constituir e caracterizar, do entrelaçamento de diversos fatores sociais, não basta analisar esses fatores. Uma compreensão maior da obra literária só se dá, pois, quando se supera as duas visões que têm sido predominantes: ou tomá-la simplesmente como produto social, enfatizando os elementos externos que formam a sua matéria — as circunstâncias do meio que influíram na sua elaboração — ou considerando essencial o fato dela ser expressão ou não da realidade, ou ainda analisando a sua função na sociedade; ou o seu oposto, ou seja, a análise mergulha somente na sua estrutura interna, nos elementos intrínsecos que compõem a ficção, como se sua construção independesse de qualquer tipo de condicionamento, principalmente social.

A produção da obra literária: José Lins do Rego e o movimento Regionalista-Modernista

Considerando que toda escrita está ancorada em realidades sociais e é possível graças a determinadas condições de produção, cabe explicitar algumas das principais questões que cercaram o fazer literário de José Lins do Rego. A compreensão de que o documento é sempre uma criação, resultante do modo como uma determinada sociedade quis dar o testemunho de uma época, leva à necessidade de indicação, na medida do possível, do que condicionou essa produção. Quando escolho uma obra literária para servir de fonte histórica, para reconstruir determinado aspecto de uma determinada época, quanto mais souber sobre quem produziu e em que condições, atendendo a que interesses e em que contexto literário, mais possibilidades tenho de melhor “olhar” e “tratar” o documento. Torna-se importante a explicitação de quem fala e de onde fala, ou seja, do autor, de sua obra e das características que marcam o período literário a que se vincula.

José Lins do Rego nasceu em 1901 em Pilar, Paraíba, em um dos engenhos de seu avô — grande proprietário de terras —, onde foi criado; órfão de mãe muito cedo, viveu também longe do pai. Em Pilar, aprendeu a ler e escrever, prosseguindo seus estudos em colégios internos, inicialmente em Itabaiana, para onde se mudou em 1909 (lá permanecendo durante três anos) e, posteriormente na Paraíba (atual João Pessoa). Em Recife, em meio a uma vida de boemia, marcada por intensas relações com escritores e intelectuais (entre os quais José Américo de Almeida, Gilberto Freyre e Barbosa Lima Sobrinho), concluiu seus estudos, na Faculdade de Direito, em 1923. Exercendo funções de promotor público (em Minas Gerais), fiscal de bancos (em Alagoas) e fiscal de Imposto de Consumo (no Rio de Janeiro), passou a escrever continuamente, principalmente depois da publicação de seu primeiro romance em 1932, “Menino de Engenho”. Menos de um ano depois de ter tomado posse na Academia Brasileira de Letras, morreu, aos 56 anos, no Rio.

A matriz da produção literária de José Lins do Rego se encontra nos movimentos culturais que marcaram a década de 20 no Brasil e, particularmente, no Nordeste, quando se configurou o debate em torno do “regionalismo” e do “modernismo”. Esse debate se consubstanciaria e tomaria uma “face madura” no decênio posterior, com o denominado “romance de 30”. Em geral, localiza-se na Semana de Arte Moderna, realizada em São Paulo em 1922, o marco da renovação estético-cultural brasileira. Em outros casos, afirma-se que todos os movimentos renovadores ocorridos naquela época teriam dela derivado. No entanto, outros movimentos, também renovadores, desenvolveram-se, de forma às vezes completamente independente, em outras regiões do país, antes mesmo da realização da “Semana”, o que se leva a reconhecer, hoje, a impossibilidade de se falar em “modernismo”, tornando-se mais adequado o uso do plural “moder-

nismos” (Hardaman, 1992). Um desses movimentos renovadores, o “regionalista-tradicionista-modernista” (Freyre, 1967), desenvolveu-se no Nordeste, particularmente em Recife — centro cultural aglutinador — ao mesmo tempo em que penetravam na região as idéias do movimento paulista, na década de 20 deste século. O movimento regionalista agrupou intelectuais nordestinos em torno da figura de Gilberto Freyre, recém-chegado dos Estados Unidos e que, segundo o próprio José Lins do Rego, grande influência exerceu sobre ele. Semanalmente, alguns intelectuais, ligados predominantemente às oligarquias rurais assustadas diante do declínio sócio-econômico em que viviam, reuniam-se para discutir problemas de várias ordens do Nordeste, o que culminou com a realização do I Congresso Regionalista do Recife, em 1926. A ação dos “regionalistas” estendeu-se desde a chegada de Gilberto Freyre dos Estados Unidos e da Europa, em 1923, até o início da década de 30, quando surgiram as primeiras obras significativas de autores relacionados com o movimento, materializadas no denominado “romance de 30”.

A análise dos discursos dos principais representantes dessa tendência, em especial do “Manifesto Regionalista”, escrito em 1926 por Gilberto Freyre, indica a presença, a todo momento, da tensão que se estabelecia entre o tradicional e o moderno, os valores do velho mundo e o desejo das renovações estéticas. Ao mesmo tempo em que criticavam o purismo gramatical — utilizando com frequência uma linguagem despojada e simples — e defendiam transformações nas formas de fazer arte e literatura, é explícito o apego do grupo às tradições, à antiga situação sócio-econômica que predominava na região. Segundo D’Andrea (1992), o “movimento regionalista-tradicionista” representa a expressão de um ideário cultural de matizes ideológicas evidentemente conservadoras, emergindo como expressão e mascaramento da crise que afetava economicamente a fração açucareira da oligarquia nordestina. O discurso do movimento, expressando os antagonismos em relação ao modernismo paulista, representaria, para a autora, o ressentimento do grupo em relação à nova situação sócio-econômica que emergia no cenário nacional. A bipolarização de culturas corresponderia, em última instância, ao confronto das forças dominantes que compunham o cenário nacional: “de um lado a oligarquia rural-açucareira nordestina, com o respaldo da antiguidade e posto; de outro a oligarquia paulista vitoriosa como expressão urbana no processo de industrialização.” (D’Andrea, 1992:13). Embora a situação sócio-econômica da região fosse de decadência no cenário nacional, o grupo “regionalista” insistia em reabilitar as raízes locais. O Nordeste, nos discursos “regionalistas”, era frequentemente exaltado como uma região extremamente rica em tradições autenticamente brasileiras, graças ao papel histórico que desempenhou o açúcar na estruturação da sociedade nordestina, em todos os campos. Em muitos momentos, é claramente perceptível o saudosismo dos tempos de glória do Nordeste e a angústia diante da nova situação da região.

José Lins do Rego teve sua produção profundamente influenciada pelo ideário elaborado pelo grupo tradicionalista. Sua obra — em especial os textos agrupados no “ciclo da cana-de-açúcar”, marcadamente autobiográficos — é considerada uma das mais representativas do “romance de 30”. Dos integrantes do grupo “tradicionalista-regionalista” do Recife, talvez ele tenha sido um dos que mais tenha polemizado com o grupo da “Semana”, revelando, com frequência, uma atitude ostensiva e irritada com os intelectuais cariocas e paulistas. Tradicionalmente, a obra de José Lins do Rego é dividida em três fases. A primeira é conhecida, a partir de denominação do próprio escritor, por “Ciclo da Cana-de-Açúcar”, e compreenderia além da trilogia “Menino de Engenho”(1932), “Doidinho”(1933) e “Bangüê”(1934), “O Moleque Ricardo”(1935) e “Usina”(1936). Faria parte ainda desse ciclo, embora escrito alguns anos mais tarde, “Fogo Morto” (1943), uma espécie de síntese dos romances anteriores. A segunda fase corresponderia ao “Ciclo do Cangaço”, do qual fariam parte “Pedra Bonita” (1938) e “Cangaceiros” (1953). Finalmente, publicou obras não regionalistas, numa intenção, segundo seus críticos, de fuga da temática nordestina: “Pureza”(1937), “Água-Mãe”(1941), “Riacho Doce”(1939) e “Euridice” (1947). Publicou ainda, diversas crônicas, ensaios, conferências e relatos de viagens, além de literatura infantil — “Histórias da Velha Totônia”(1936) — e um livro de memórias, “Meus verdes anos” (1956).

Os analistas da obra de José Lins do Rego apontam algumas características próprias de sua produção. Inicialmente, são romances que buscam retratar uma paisagem inserida em uma época de grandes transformações — de decadência dos engenhos, do patriarcado e da emergência das usinas e mecanização das lavouras. Nascido nesse momento, José Lins do Rego soube documentar artisticamente esse período fundamental da história cultural e econômica. A sociedade, o lugar, a época em que viveu tornaram-se fonte de sua criação. A obra do autor registra, de um lado, a época de esplendor dos velhos engenhos de açúcar, sob o poderio e prestígio do coronelismo latifundiário, de raízes coloniais e, de outro, o período de sua substituição pela usina, “fábricas de açúcar” de cunho capitalista, “que vem determinar um processo de revolução de toda a estrutura social e econômica da paisagem açucareira do Nordeste, latifundiária e patriarcalista.” (Castello,1961:71). A obra de José Lins do Rego, ao narrar esse processo, é marcada, o tempo todo, pela ambigüidade da voz do narrador e dos personagens: “ora aponta as mazelas da dominação de sua classe, ora atenua e justifica os desmandos da estrutura patriarcal, autenticada pela *aura* da nobreza colonizadora, pelo mito da ‘nobreza hereditária.’” (D’Andrea,1992:75). Ao mesmo tempo em que o autor/narrador parece, por vezes, estar ao lado das transformações por que passava a região, percebe-se constantemente uma evocação, uma mitificação do passado, dos tempos áureos do patriarcalismo rural tradicional. Mitificação que também inclui a questão racial pois, influenciado pelo pensamento de Gilberto Freyre, José Lins apresenta, em sua obra, as relações entre brancos e negros de maneira harmoniosa, corroborando o mito da democracia racial.

O registro do momento histórico em que viveu José Lins do Rego não se apresenta apenas quando, em seus romances, aparecem referências a acontecimentos consagrados pela História escrita. Entremeados à trama tecida pelo autor, aparecem eventos políticos (“O Moleque Ricardo” está pleno desses exemplos), econômico-sociais (as grandes secas que atingiram a região no século passado ou o cangaço) registrados nos trabalhos dos historiadores tradicionais. Mais há muito mais na obra do escritor. A época e o lugar são reescritos a partir da vivência de pessoas comuns, em suas histórias cotidianas, com suas visões ambíguas e contraditórias. Assim é que o retrato que o ficcionista faz da sociedade revela a vida dos homens e mulheres, meninos e meninas personagens. Constata-se a presença de elementos folclóricos, populares, tradicionais que tomam forma estética nos seus romances pela grande presença da linguagem oral. Carpeaux, prefaciando “Fogo Morto”, aponta para a possível utilização da obra de José Lins do Rego como documento — e mais, monumento — histórico:

Os historiadores do futuro (...) aproveitar-se-ão desse documento para reconstruir todo um mundo. Mas aos construtores sobrevivem os criadores, e a reconstrução sobrevive a vida. A obra de José Lins do Rego é mais, é muito mais do que um documento sociológico; é qualquer coisa de vivo, porque o seu criador lhe deu o próprio sangue, encheu-a dos gracejos e tristezas, risos e lágrimas, conversas, doenças, barulhos, disparates, e de sua grande sabedoria literária. Deu-lhe o hálito de vida. (...) Por isso, é mais do que um documento dum mundo que se foi: é o seu monumento (Carpeaux in Rego, 1943:XXVII).

O caráter autobiográfico da obra de José Lins do Rego é outra característica que os seus analistas apontam com unanimidade, como o próprio autor em várias ocasiões reafirmou. É, pois, classificado como um romancista da memória. Memória que não é somente recordação. É muito mais, inserindo-se numa teia de relações sociais e históricas. Essa característica pode ser percebida, por exemplo, através da comparação entre seus romances — em especial “Menino de Engenho” — e o livro confessadamente de memórias que escreveu — “Meus Verdes Anos”, que retratam a primeira parte da infância do escritor. Os acontecimentos narrados, a maneira de narrá-los e até os nomes de alguns personagens fictícios se assemelham ou realmente coincidem com os homens e mulheres que povoaram o seu mundo.

O processo da pesquisa: articulando fontes convencionais e não convencionais na (re)construção da história da educação

Depois de discutidas as principais questões teóricas que nortearam o estudo, buscarei apontar os caminhos metodológicos trilhados no seu desenvolvimen-

to, explicitando a articulação realizada entre os textos literários e as outras fontes documentais. Como já mencionei, as obras de José Lins do Rego, memórias — “Meus Verdes Anos” — e ficção — em especial “Doidinho”, mas também “Menino de Engenho”, “Bangüê” e “O Moleque Ricardo” constituíram o núcleo da pesquisa. A partir dos questionamentos postos por elas, fui sentindo a necessidade de ampliar o âmbito da pesquisa. Contrapostos à obra de José Lins, as outras memórias e os documentos escritos encontrados nos arquivos foram compondo o texto. Foram utilizadas quinze (auto)biografias de autores diversos; a escolha dessas obras foi guiada pela presença, nos textos, de elementos referentes às trajetórias escolares de seus narradores, pelo período a que se referiam (da década de 1890 a de 1920) e pelo espaço em que se inseriam, municípios paraibanos localizados em regiões açucareiras do Estado. Visões, portanto, de ex-alunos, homens. Fiz uso, também, de dez entrevistas, realizadas pelo Centro de Pesquisa e Documentação da Fundação Getúlio Vargas e pelo Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional da Universidade Federal da Paraíba, que continham dados sobre trajetórias escolares e história da educação na Paraíba. Finalmente, diversos outros documentos escritos (legislação, relatórios, etc.) e não oficiais (revistas, almanaques, etc.), manuscritos e impressos, serviram de fonte para a construção da pesquisa. Também serviu de documento/monumento o prédio onde funcionou o Instituto Nossa Senhora do Carmo, em Itabaiana-PB, onde estudou José Lins do Rego.

Localizados e selecionados os documentos, estes foram lidos/relidos e categorizados/recategorizados em quinze grandes temas. A tarefa de interpretação das obras escolhidas para o trabalho historiográfico compreende uma série de exigências. As técnicas de análise de conteúdo ajudaram nessa tarefa. Assim, eleitas as três grandes categorias que norteariam o trabalho — classe, gênero e raça — somente com a interpretação dos documentos, a leitura e releitura dos textos e às perguntas feitas às fontes, surgiram e se configuraram com mais nitidez outras possíveis categorias de análise. Starobinski (1988), tratando especificamente do trabalho interpretativo de fontes literárias, afirma que o texto ficcional, como qualquer documento histórico, não traz em si verdades ou informações buscadas pelo pesquisador: seu estudo e interpretação dependem das questões que se colocam. É necessário estabelecer relações no interior do próprio texto, mas também entre o texto e sua exterioridade, ou seja, as suas condições de produção. À luz das categorias eleitas, procedi à “descomposição” e “(re)composição” dos trechos mais significativos dos textos selecionados, em fichas separadas por temas (um ou mais, o que exigiu reagrupamentos sucessivos): no total, foram feitas 402 fichas. Em meio a esse processo (de leituras, coleta, organização dos dados, anotações de idéias), fui percebendo que para entender aquela série de situações/depoimentos de que me falavam as memórias, precisava ter conhecimento de outras informações que extrapolavam os textos/matéria prima. Busquei, então, outros documentos e livros já escritos sobre

a história da Paraíba, a história da educação na Paraíba, a instituição escolar, o cotidiano, o narrador, a historiografia. A busca desses conhecimentos me fez ler/reler o material de outras formas, redefinindo categorias, reagrupando temáticas. Foi, portanto, a partir da exploração exaustiva da obra de ficção que foi sendo sinalizada a necessidade de confrontar/enriquecer as informações nela indicadas com outros documentos. Darei, a seguir, alguns exemplos concretos de como foi realizada essa articulação.

Ao constatar, através dos textos literários e das autobiografias, que enquanto as escolas públicas estavam, naquele momento da história da Paraíba, passando por uma renovação nos métodos pedagógicos, abolindo a palmatória e instituindo o recreio, por exemplo, as escolas particulares continuavam seguindo os tradicionais processos de ensino, busquei averiguar o porquê dessas diferenças. A análise de vários relatórios do Diretor da Instrução Pública da época permitiram constatar que, no início deste século, a Paraíba assistiu a uma grande tentativa de renovação em seus processos educativos, em meio a diversas mudanças imprimidas pela Diretoria da Instrução Pública, quando esteve à sua frente o professor Francisco Xavier Júnior (ver, por exemplo, Xavier Júnior, 1912 e 1913). Além do maior papel imprimido à fiscalização, a Diretoria construiu os primeiros prédios escolares, estimulou a nomeação de normalistas para o interior, instituiu o regime de concurso para o preenchimento das vagas nas escolas, intensificou a criação de cadeiras noturnas e buscou, entre outras medidas, grande mudança nos métodos de ensino, através do intercâmbio mantido com outras cidades. Ainda instigada pelas questões trazidas pelas narrativas literárias e autobiográficas, busquei investigar se havia alguma legislação que regulamentasse o ensino privado. Pude verificar que a lei n.360, de 1911, que reformulou a instrução pública no Estado, deixava livre aos particulares o ensino em qualquer grau, ficando sujeito apenas à fiscalização do governo no que diz respeito à higiene, moralidade e estatística (Parahyba, 1912).

Em outro momento, algumas autobiografias analisadas referiam-se a professores que auxiliavam o professor regente nas turmas. Ao investigar se havia alguma regulamentação para essa função, constatei, consultando as coleções de atos e decretos da Paraíba que a Lei n.360, de 1911, dispunha que o governo poderia nomear professores adjuntos nas escolas que contassem com frequência superior a 45 alunos (Parahyba, 1912).

Ao me defrontar com a afirmação, na narrativa literária, de que a “palmatória é proibida na Paraíba” (Rego, 1977), busquei investigar se, na legislação educacional do período, havia alguma prescrição que confirmasse tal afirmação. Nessa perquirição, encontrei, em meio a documentos manuscritos empilhados no Arquivo Público Estadual, o decreto, de 1837, que regulamentou o ensino público na Paraíba após o Ato Adicional de 1834, em que se prescrevia o uso do castigo físico como meio eficaz de aprendizagem. Através da análise de outros documentos oficiais, pude constatar que, pouco a pouco, a palmatória foi

sendo desaconselhada pelos poderes públicos, até que, no início do século, foi repugnada pela Diretoria da Instrução Pública, por simbolizar o que havia de mais arcaico frente à renovação dos métodos pedagógicos.

Através da narrativa literária pude reconstituir, pouco a pouco, os espaços em que se davam os processos educativos no internato onde estudou José Lins do Rego. No entanto, essa visualização ficou ainda mais completa, o que possibilitou uma análise mais acurada da distribuição dos espaços na condução da ação educacional sistematizada, quando fui à Itabaiana-PB e (re)visitei o prédio — já parcialmente modificado — onde funcionou o Instituto Nossa Senhora do Carmo.

Em algumas obras de José Lins do Rego, o narrador faz referência ao seu primeiro professor público, que tentou lhe ensinar a ler e escrever. Segundo o autor, João Cabral — assim se chamava o professor — era considerado um louco, desqualificado e havia conseguido aquele emprego através da influência política do Coronel José Lins, avô de José Lins do Rego (Rego, s.d.). Pude encontrar, nos “Almanaques da Paraíba” de 1907 e 1908, na listagem dos professores públicos do Estado, o nome do professor responsável pela aula pública estadual primária do sexo masculino no município de Pilar — João de Souza Cabral — e sua categoria funcional: professor “comissionado” e “não diplomado” (Almanach..., 1907; 1908). Do mesmo modo, encontrei, nesses mesmos documentos, o nome do médico da família, indicado na obra de memórias do autor (Rego, s.d.).

Ao me defrontar com o dado, indicado na literatura, de que o menino Carlinhos (alter-ego de José Lins do Rego), nascido em Pilar, passou significativa parte de sua trajetória escolar em um colégio interno em Itabaiana, busquei verificar as razões para essa opção, comum a outros proprietários de terras da região. Dados sobre os colégios particulares e escolas públicas que existiam em Itabaiana desde a época da fundação da cidade e, especificamente, sobre o Instituto Nossa Senhora do Carmo, onde se passa “Doidinho”, puderam ser encontrados em um livro sobre a história do município (Maia, 1976), em autobiografia de um aluno que estudou no mesmo local (Monteiro, 1977) e no livro “A Parahyba”, de João Lyra Tavares, escrito em 1910. Pude constatar, então, que em Itabaiana as opções para as famílias proprietárias de terras eram maiores em termos de escolarização para seus filhos do que em Pilar. Nos Almanques da Paraíba de 1911 e 1913, pude obter dados sobre o total de alunos matriculados nas escolas dos dois municípios e sobre aqueles que prestaram exames públicos.

Na narrativa literária aparecem referências à participação ativa que tiveram as escolas nos processos de modernização por que passava a cidade; pude, então, reconstruir aspectos da história de Itabaiana e da situação em que se encontrava naquele momento também em Maia (1976), em Tavares (1910) e em alguns “almanaques”. Desse modo, de posse de dados como o número de hotéis, lojas, padarias, farmácias, fábrica (sua produção e que significado possuía

no contexto do Estado e do país), hospital, armazéns, casas residenciais, população total, prédios públicos, etc. que possuía a cidade e informações sobre seu processo de modernização — primeira avenida, iluminação pública, jardins, praças, coretos, jornais e revistas, sistema de telefonia, de água, de luz elétrica — pude compreender melhor as relações estabelecidas entre o aluno e o meio em que estava inserido e o significado assumido pela escola naquele contexto específico. Do mesmo modo, foi possível obter dados sobre o cinema inaugurado na cidade, que grande impacto causou sobre os alunos da escola em que José Lins do Rego estudou.

Foi possível caracterizar parte da clientela do Instituto Nossa Senhora do Carmo, a partir de indícios sinalizados na narrativa literária e de seu confronto com dados contidos nos “almanaques”. Os filhos de proprietários de engenhos e de lojas puderam ser identificados nas listagens anuais dos principais estabelecimentos do Estado — acompanhados do nome de seus proprietários —, encontradas nesses documentos e também em Tavares (1910).

No entanto, como se viu, as relações entre literatura e realidade são muito mais sutis e nem sempre se apresentam de forma tão direta, como em alguns casos aqui citados. Nas obras de José Lins do Rego, o negro aparece, na maior parte das vezes, envolvido em uma áurea romântica, mitificada. Somente através de um aprofundamento das matrizes literárias do autor e de seu envolvimento com o movimento regionalista-modernista, que teve como líder Gilberto Freyre (elaborador da idéia de democracia racial), pude entender que, muito mais do que o registro de uma suposta “realidade histórica”, a obra do autor está profundamente ancorada em condições específicas de produção.

Outras questões também puderam ser observadas nessa articulação entre fonte literária e outros documentos. De maneira particular, a relação entre o cotidiano escolar e outros aspectos mais gerais da sociedade da época. Posso citar como exemplo o diálogo instituído entre dois alunos da escola em que um afirmava que os familiares do outro não eram mais poderosos naquele contexto social, pois eram proprietários de engenhos: quem tinha força, agora, eram os usineiros (Rego, 1977). Não poderia compreender esse diálogo se não tivesse uma compreensão aprofundada do processo de decadência dos engenhos bangüês e da emergência e consolidação das usinas naquele momento e lugar determinados. Do mesmo modo, como compreender que, em algumas escolas o menino José não recebia bolos de palmatória, mesmo quando errava as lições (embora fosse sempre escolhido para bater nos outros), por ser neto de um dos principais proprietários de terras da região — nos “Almanaques da Paraíba” e em Tavares (1910) pude encontrar a relação de suas propriedades —, se não tivesse a compreensão do fenômeno do coronelismo na Primeira República brasileira? Do mesmo modo, não compreenderia porque o primeiro professor público do menino José Lins, apesar de desqualificado, continuava no emprego, graças à proteção política do coronel.

Esses exemplos poderiam ser multiplicados. Ficção, registro da realidade, história, criação. Questões que permearam todo o processo da pesquisa. É importante salientar que a narrativa literária, na verdade, serviu de fio condutor para se construir uma outra história, não sobre um indivíduo particular, mas sobre os processos de escolarização de determinadas camadas da sociedade, em um lugar específico. Desnecessário afirmar que não se pretendeu, aqui, esgotar discussões tão complexas e polêmicas, que vêm ocupando o debate teórico nos campos da história e da literatura há tanto tempo. A intenção que norteou a produção deste artigo foi somente a de tentar demonstrar, a partir da reflexão sobre a produção e os resultados do estudo realizado, a potencialidade da utilização de fontes não convencionais, como a literatura, articuladas a outros tipos de documentos, nos estudos de história da educação, notadamente naqueles que se debruçam sobre o cotidiano escolar, revelando aspectos em geral negligenciados e pouco perceptíveis em pesquisas baseadas unicamente em documentos oficiais.

Nota

1. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, em outubro de 1994, orientada pela professora Eliane Marta T. Lopes.

Referências Bibliográficas

- ALMANACH do Estado da Parahyba para o anno de 1907. Parahyba do Norte:Imprensa Oficial, 1907.329p.
- ALMANAK Administrativo, Mercantil e Industrial do Estado da Parahyba para o anno de1908. Parahyba do Norte:Imprensa Oficial, 1908.v.2.434p.
- ALMANACH do Estado da Parahyba:1911. Parahyba do Norte:Imprensa Oficial, 1912.v.9. 795p.
- ALMANACH do Estado da Parahyba para 1913. Parahyba do Norte:Imprensa Oficial, 1913.
- BURGUIÈRE, A. A antropologia histórica. In:LE GOFF, J.(org.). *A história nova*. SãoPaulo:Martins Fontes, 1990.
- BURKE, Peter. A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa.In: *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo:UNESP, 1992.
- CÂNDIDO, Antônio. *Literatura e sociedade*. São Paulo:Nacional, 1980.
- CASTELO, José Aderaldo. *José Lins do Rego:modernismo e regionalismo*. São Paulo: Edart, 1961.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro:Forense Universitária, 1982.
- CHALOUB, Sidney. A história das histórias de Machado de Assis. *Rev. do Departamento de História*, Belo Horizonte, n.11, julho 1992.
- D'ANDREA, Moema S. *A tradição re(des)coberta*. Campinas:Ed.UNICAMP, 1992.

- FREITAS, Maria T. *Literatura e história: o romance revolucionário de André Malraux*. São Paulo:Atual, 1986.
- FREYRE, Gilberto. *Manifesto Regionalista*. Recife:IJNPS, 1967.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Escola e cotidiano: uma história da educação a partir da obra de José Lins do Rego (1890-1920)*. Belo Horizonte:FAE/UFMG, 1994. Dissertação. Mestrado em Educação.
- GAY, Peter. *O estilo na história*. São Paulo:Companhia das Letras, 1990.
- GINZBURG, Carlo. *A micro-história e outros ensaios*. Rio de Janeiro:Bertrand, 1991.
- JAUSS, Hans-Robert. Expérience historique et fiction. In: GADOFFRE, G.(dir.). *Certitudes et incertitudes de l'histoire*. Paris:PUF, 1987. p.117-132.
- LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In:*Enciclopédia Einaudi*. Lisboa:Imprensa Nacional, 1984.
- _____. A história do cotidiano. In: DUBY, G. et al. *História e Nova História*. Lisboa: Teorema, 1986.
- _____. O historiador e o homem cotidiano. In: _____. *O maravilhoso e cotidiano no ocidente medieval*. Lisboa:Edições 70, 1985.p.185-198.
- LIMA, Luís C. Clio em questão: a narrativa na escrita da história. In: RIEDEL, Dirce C. (org). *Narrativa: ficção e história*. Rio de Janeiro:Imago, 1988.
- LOPES, Eliane M. T. Fontes documentais e categorias de análise para uma história da educação da mulher. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.6, 1992. p.105-114.
- MAIA, Sabiniano. *Itabaiana: sua história, suas memórias*. João Pessoa:(s.n.), 1976.
- MONTEIRO, Frederico. *Depoimentos biográficos*. Rio de Janeiro:Gráfica Olímpica, 1977.
- NUNES, Clarice, CARVALHO, Marta. Historiografia da educação e fontes. *ANPED*, XV Reunião Anual, 1992.
- NUNES, Clarice. *Articulação teórico-empírica na pesquisa histórica*. [Niterói]:(s.d.). (Mimeogr.).
- PARAHYBA. Governo do Estado. Lei n.360 (14 de outubro de 1911). Autoriza o Presidente do Estado a reformar a instrução pública do Estado. In:*Colecção dos Actos e Decretos dos Poderes Legislativo e Executivo do Estado da Parahyba*. Parahyba: Imprensa Oficial, 1912.
- PESSANHA, José Américo M. O sono e a vigília. In: NOVAES, A.(org). *Tempo e história*. São Paulo:Companhia das Letras, 1992.
- REGO, José Lins do. *Doidinho*. Rio de Janeiro:José Olympio, 1977.
- _____. *Fogo Morto*. Rio de Janeiro:José Olympio, 1943.
- _____. *Meus verdes anos*. Rio de Janeiro:Ediouro, (s.n.).
- SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão*. São Paulo:Brasiliense, 1983.
- STAROBINSKI, Jean. A literatura: o texto e seu intérprete. In: LE GOFF, J., NORA, P.(org.). *História: novas abordagens*. Rio de Janeiro:Francisco Alves, 1988.
- TAVARES, João de Lyra. *A Parahyba*. Parahyba:Imprensa Oficial, 1910.

- VALÉRY, Raphaël. L'exploitation des sources littéraires. In: *Premieres Recherches. Débuter dans la recherche historique*. Paris, 1992.
- VEYNE, Paul. *Como se escreve a história*. Brasília:UnB, 1982.
- WHITE, Hayden. *Meta-história: a imaginação histórica do século XIX*. São Paulo: EDUSP, 1992.
- _____. *Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura*. São Paulo: EDUSP, 1994.
- XAVIER JÚNIOR, Francisco. Relatório apresentado pelo Diretor da Instrução Publica e da Escola Normal ao Presidente do Estado, em 28 de junho de 1911. In: ALMANACH do Estado da Parahyba:1911. Parahyba do Norte:Imprensa Official, 1912.v.9.795p.
- _____. Relatório apresentado pelo Diretor da Instrução Publica e da Escola Normal ao Presidente do Estado, em 12 de fevereiro de 1912. In:ALMANACH do Estado da Parahyba para 1913. Parahyba do Norte:Imprensa Official, 1913.v.11.497p.

Ana Maria de Oliveira Galvão é professora do Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco e doutoranda no Pós-Graduação da Faculdade de de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Endereço para correspondência:

Av. Bernardo Vieira de Melo, 2250/1201 - Piedade
54410-010 - Jaboatão - PE



21(2):121-159
jul./dez. 1996

A ESTRUTURAÇÃO PEDAGÓGICA DO DISCURSO MORAL

Algumas notas teóricas e um experimento exploratório¹

Jorge Larrosa

O principal objetivo deste artigo é discutir as possibilidades do enfoque bemsteniano sobre a estruturação do discurso pedagógico² na análise das atividades de “educação moral”. Para isso, farei algumas considerações gerais sobre a perspectiva de análise, tentarei mostrar como aparece a educação moral quando se olha a partir dessa perspectiva (mostrando suas diferenças com a pesquisa usual no campo) e apresentarei parte de um pequeno experimento exploratório que servirá para ilustrar determinados pontos do argumento e para mostrar algum dos níveis empíricos na qual a teoria pode ser utilizada. Deste ponto de vista, este artigo é um ponto de partida que (de forma ideal) deve conduzir tanto a uma maior especificação do marco teórico como ao esboço de outros projetos de pesquisa naqueles aspectos que apareçam como cruciais para a exploração ou análise de detalhe. Trata-se mais de experimentar um enfoque e propor uma discussão sobre seus limites e possibilidades, do que apresentar um modelo teórico fechado que já inclua os protocolos precisos para a análise empírica da educação moral³.

Na literatura pedagógica contemporânea, as atividades de educação moral têm nomes como *clarificação de valores, atividades de auto-expressão, discussão de dilemas, exercícios de reconhecimento de alternativas morais e de antecipação de conseqüências, estudos de caso, debates, técnicas de auto-regulação, atividades de análises de normas, etc.* É preciso levar em conta, em primeiro lugar, que são práticas pedagógicas em que quase nada se ensina (pelo menos, se entendemos por ensinar uma transmissão de conhecimentos ou, especificamente, em educação moral, uma transmissão de normas e valores ou de formas de comportamento social), mas onde se aprendem muitas coisas. Por serem práticas pedagógicas centradas na aquisição, tanto *o que* se aprende quanto *como* se aprende depende do modo em que se esboça e se realiza uma prática pedagógica específica. Por outro lado, trata-se de práticas pedagógicas cuja introdução na escola não é homogênea, pelo menos na Espanha, e cujas modalidades concretas de realização são muito distintas de escola a escola.

De fato, e no contexto da reforma de ensino não universitário que está tendo lugar agora na Espanha, houve uma polêmica sobre a conveniência ou não de estabelecer um espaço-tempo particular para a educação moral. Ao final, a tendência será a de considerar a educação moral como um âmbito educativo a se realizar transversalmente em todo o currículo, sob a responsabilidade do coordenador da turma, mas sem um especialista concreto. Além disso, não houve até agora programas de formação do professorado, manuais, etc., que pudessem estandarizar as modalidades de realização dessas práticas ou transmitir, sequer implicitamente, a pedagogia e a teoria da instrução em que estão embasadas.

As últimas observações têm alguma importância com relação ao possível interesse deste trabalho e também explicam algo dos resultados da pequena pesquisa que vou apresentar. De fato, irá se produzir em nossas escolas (e já está se produzindo) uma disseminação de material curricular de educação moral, de propostas para o trabalho dos mestres, sem uma localização clara no espaço e no tempo, e dando ao mestre uma grande discricionariedade na hora de selecionar atividades e de adaptá-las ao seu contexto. Tratar-se-á então de um discurso pedagógico com uma enorme variedade de realizações possíveis. Por outro lado, é de esperar que a disseminação deste tipo de atividades suponha algumas variações na estruturação do currículo geral enquanto que este terá que construir-se de tal maneira que permita sua incorporação mais ou menos sistemática. Além disso, a situação pode ser caracterizada tanto pela ausência de convenções no modo de interpretar esse discurso, como pelo modo de realizá-lo. Dada esta situação, o interesse deste trabalho pode estar em mostrar as variações nas referidas interpretações e nas referidas modalidades de realização, e em tentar dar conta delas.

Nesse contexto, este trabalho mostraria como uma série de propostas curriculares específicas sobre a educação moral são realizadas de formas distin-

tas (são estruturadas como discursos distintos) ao ficar embebidas na forma das práticas pedagógicas dominantes em cada escola e ao ser realizadas segundo a ideologia pedagógica de diferentes professores. Por outro lado, as variações na realização do discurso pedagógico moral se relacionariam — de uma forma que haveria que especificar muito mais detalhadamente do que faremos aqui — com a estratificação social das escolas e com a procedência de classe dos alunos. Neste trabalho, a relação entre o contexto da escola e o contexto social e familiar dos alunos será tomada como uma relação empírica e somente oferecemos algumas anotações teóricas sobre como poder-se-ia analisá-la⁴.

A especialização da educação moral

Se as práticas pedagógicas concretas de educação moral podem ser considerar-se como realizações específicas de um discurso pedagógico especializado, o primeiro objetivo deste trabalho seria fazer uma primeira aproximação aos traços que constituem e distinguem as formas especializadas de comunicação nas quais esse discurso é construído, estruturado e realizado. A análise da construção pedagógica do discurso moral resolve-se assim em uma descrição das formas de comunicação que caracterizam as práticas pedagógicas de educação moral. Trata-se então, em primeiro lugar, de analisar a especialização do discurso pedagógico moral tanto em relação a outros discursos pedagógicos como em relação a outros discursos morais, e tudo isso, levando-se em conta, basicamente, a forma das relações sociais e comunicativas que o constituem.

O discurso moral construído pedagogicamente está analisado, então, enfatizando a forma social da comunicação. Mas isso não significa que não iremos prestar atenção ao conteúdo do que se comunica. O que ocorre é que, em educação moral, isso acarreta alguns problemas específicos. Diferentemente de outras áreas do currículo, em educação moral o conteúdo está sempre implícito nas atividades que se realizam. Pelo menos, do ponto de vista do professor. O que as crianças fazem é discutir dilemas, analisar casos ou, inclusive, problematizar alguns aspectos da vida cotidiana da própria escola. Algumas vezes, essas atividades estão mais ou menos explicitamente relacionadas com a consideração e problematização moral de realidades sociais concretas como o racismo, o respeito ao meio-ambiente ou a desigualdade. Porém, o que menos tem importância é o dilema concreto que se trabalha ou o caso real ou fictício que se problematiza. Do ponto de vista do transmissor, o que as crianças aprendem com a mediação dessas atividades são coisas como “respeito”, “tolerância”, “cooperação”, etc. Ou, dito de uma maneira mais abstrata, o que com essas atividades as crianças estão aprendendo é algo assim como “construir de forma autônoma e reflexiva seus próprios valores, atitudes e normas com relação a si próprios e aos outros”. Com relação ao conteúdo, o que encontramos em sala

de aula é um conjunto de textos com os quais se realizarão certas operações. Mas esses textos concretos são tomados como instrumentos para que, trabalhando com eles e sobre eles, se aprenda aquilo que interessa aprender. A materialidade do discurso pedagógico moral que se pode encontrar em uma escola (por exemplo — e nas atividades que neste trabalho se irão descrever e analisar —: crianças falando sobre se deve convidar ou não um personagem imaginário para uma festa de aniversário) é apenas de forma muito indireta o conteúdo desse discurso. No entanto, esse conteúdo está implícito tanto no tipo de textos que se trabalham como no que se faz com eles. Portanto, se queremos mostrar o que é que determina a especificidade deste discurso é preciso dizer também algo sobre como são os textos e as operações com os textos próprios do discurso moral construído pedagogicamente. Analisar o discurso pedagógico moral como discurso especializado implica, em suma, considerar tanto a especialização dos textos como a das formas de comunicação. Ou, melhor ainda, analisar a relação entre os traços específicos dos textos de educação moral e os traços específicos das formas de comunicação nas quais esses textos são realizados pedagogicamente nas práticas educativas concretas.

Se o discurso moral pedagogicamente construído é tomado como um texto especializado que se realiza em práticas especializadas de comunicação, a análise da educação moral como um lugar de transmissão-aquisição será a análise de como se ensina e como se aprende a significar de forma legítima nesse contexto. Ou, dito de outro modo, como se transmitem e como se aprendem as regras desse discurso. Se o discurso pedagógico moral é uma prática comunicativa específica, isso implica que os participantes devem ser capazes de produzir os significados legítimos dessa prática comunicativa. E isso, como condição de sua própria qualidade de participantes. O que se transmite e se adquire são os princípios de uma produção contextual de significado: a criança aprende como significar. O sucesso da aquisição, o haver aprendido o que se tinha que aprender, depende de que esses princípios que regulam a produção legítima de significado tenham sido exibidos (ainda que seja implicitamente), reconhecidos (ainda que seja de forma tácita) e aprendidos (ainda que isso seja somente visível no fato de que são utilizados na produção de significados). Se o primeiro objetivo deste trabalho era analisar *o que* constutui o discurso pedagógico moral como um discurso especializado (tanto por incluir textos específicos como por estar realizado em práticas específicas de comunicação), nosso segundo objetivo foi ver *como* as crianças construíram essa especialização através do reconhecimento dos princípios que regulavam sua própria posição como participantes ativos (como produtores legítimos de significado) nas atividades concretas de educação moral que tomamos como material empírico.

Também os professores — seja porque são agentes especializados na prática comunicativa e, sobretudo, seja porque seu papel essencial é a organização e a gestão da forma social dessa prática — têm que construir a especialização do

discurso moral pedagogicamente estruturado. Mas o modo como o professor constrói a especialização das práticas pedagógicas de educação moral é muito mais complexo. Não apenas inclui como o professor entende (e maneja) os textos e as formas de comunicação, mas implica, além disso, uma teoria (mais ou menos implícita) da instrução e do desenvolvimento moral e alguns critérios (mais ou menos tácitos, mas sempre em funcionamento) de avaliação. O professor não é um agente a mais na prática comunicativa. A especialização de seu papel está, naturalmente, em que é ele que organiza, gestiona e controla a realização concreta dessa prática. Portanto, e como condição para sua participação, ele tem que estabelecer quais são seus princípios e tem que velar para que as regras da comunicação sejam compreendidas e respeitadas. Mas, o professor é também quem faz com que o ocorrido em uma aula de educação moral seja uma prática pedagógica, ou seja, uma prática onde algo se transmite e algo se adquire. É por isso que o professor especializa o discurso pedagógico moral como um discurso no qual um determinado tipo de aprendizagem está (ou não) se produzindo. E é também isso que não só define *o que* se está aprendendo e *como* (e, portanto, o que é o ensino e a aprendizagem em educação moral), senão também como são e que fazem as crianças e como mostram em sua produção de significados se estão fazendo ou não o que têm que fazer e se, ao fazê-lo, estão aprendendo ou não o que têm que aprender. A especialização que o professor faz do discurso pedagógico moral inclui de forma fundamental (e está expressa por) seus critérios de avaliação. A partir deste ponto de vista, o objetivo deste trabalho inclui também mostrar a forma pedagógica na qual o professor especializa o discurso realizado nas atividades que analisamos e como essa forma pedagógica de especialização implica uma determinada construção da criança e dos significados que produz.

Resumindo, o que se tenta neste trabalho é analisar a especialização do discurso pedagógico da educação moral tanto em seu conteúdo quanto na forma social de sua realização enquanto que essa especialização é construída tanto pelos professores como pelos alunos. Por outro lado, a referida especialização é analisada em suas variações. Essas variações servem como um procedimento heurístico de contraste, de maneira que a contingência da pedagogia seja evidente mediante o tratamento comparativo das várias modalidades possíveis, mas também pondo-as em relação empírica e teórica com as práticas pedagógicas dominantes na sala de aula, com a ideologia pedagógica dos professores e com a estratificação social dos alunos.

O discurso moral

Para Bernstein, o discurso pedagógico não é um discurso próprio, mas um efeito da recontextualização de outros discursos para propósitos específicos de

transmissão-aquisição⁵. Assim se pode diferenciar, por exemplo, a física escolar da física tal como está construída e estruturada na pesquisa de ponta. A física escolar ou, caso se preferir, o discurso pedagógico dessa área do currículo, seria algo assim como a física submetida a operações de seleção, distribuição, organização e articulação pedagógicas. Mas, se pensamos no discurso da educação moral, não se trata exatamente de um corpo de conhecimentos pedagogicamente organizado. Isso seria assim se estivéssemos analisando, por exemplo, a Ética (estudada) no Bacharelado enquanto que é (entre outras coisas) a seleção e a estruturação pedagógica da Ética Filosófica. Mas a educação moral não é isso. Então, o que é discurso moral antes, ou independentemente, de sua recontextualização pedagógica? Ou, formulado de outra maneira, o que é que o discurso pedagógico moral constrói de uma forma pedagógica? Ou, parafraseando Bernstein, que discurso é seletivamente apropriado, re-situado, refocalizado, reordenado e relacionado no discurso pedagógico da educação moral?

A resposta a esta pergunta tem contornos pouco claros. Em uma primeira aproximação, poderíamos caracterizar o discurso moral como uma determinada construção do social, isto é, dos indivíduos e de suas relações mútuas⁶. No entanto, os princípios dessa construção não se parecem aos que regulam a representação do social que está contida, por exemplo, nas Ciências Sociais (escolares ou não). No discurso moral não se constitui o social como um objeto de conhecimento. Pelo menos, não de forma privilegiada. O social é construído no discurso moral como um domínio que está constituído por (ou sobre o qual se pode projetar) valores e normas de comportamento. O discurso moral consiste em definições do modo como as relações sociais deveriam ser construídas, em definições de como deveriam ser determinados cursos de conduta moralmente legítimos e em definições de como deveriam ser os agentes morais. Por isso, o social e o inter-pessoal, no discurso moral, está construído em um discurso que não é descritivo ou explicativo, mas, essencialmente, avaliativo e normativo.

Por isso, também o discurso moral é, em muitas ocasiões, de uma maneira que haverá que precisar, narrativo. Enquanto que é um discurso que atribui responsabilidades, que atribui normativa e avaliativamente ações a sujeitos humanos, implica um ponto de vista no qual determinadas ações se enlaçam com determinados sujeitos em um contexto interpessoal singularizado e em uma situação particular. O discurso moral sempre considera sujeitos, ações e situações concretas e particulares, ainda que em alguma de suas modalidades modernas o faça com uma abertura avaliativa e interpretativa. Nesse sentido, é um discurso jurídico. O que se julga é o enlace moral entre um caráter e uma ação, um personagem e sua conduta, e isso em uma situação concreta e sob alguns critérios mais ou menos determinados. Por isso, o discurso moral é um discurso no qual o social e o interpessoal aparece como uma determinada forma, avaliativa e normativa, de construir significativamente histórias concretas protagonizadas por personagens mais ou menos unívocas em contextos mais ou menos determinados.

Outro traço do discurso moral é sua reflexividade e, portanto, seu funcionamento na formação da identidade moral pessoal. O discurso moral implica alguma construção do que é ser um agente moral ou uma pessoa moral e, portanto, circunscreve a forma e o conteúdo da própria experiência individual. Quando uma pessoa aprende a gramática moral para construir e interpretar normativa e avaliativamente situações, personagens e ações, está adquirindo, ao mesmo tempo, a gramática que lhe permite organizar também normativa e avaliativamente sua própria experiência como agente moral. O discurso moral reflexivo que se refere à caracterização moral da própria experiência individual está moldado em discursos públicos ou, dito em outros termos, os discursos morais interpessoais constituem a gramática para as formas auto-referenciais próprias do discurso moral reflexivo⁷. O sujeito da auto-interpretação e a auto-reflexão moral não se constitui em uma reflexão não mediada sobre si mesmo. Não é uma entidade pré-simbólica que, simplesmente, volta-se sobre si mesma, dirija a si mesma seu olhar, e se verta na linguagem como o meio neutral no qual expressa o que tem visto. Toda interpretação é lingüística e a linguagem, como discurso, já está estruturada. No discurso moral, portanto, o sujeito já encontra as formas para construir-se e expressar-se a si mesmo.

Mas, o discurso moral não pode caracterizar-se apenas formalmente em termos dos traços que constituem o específico de sua gramática de construção do social⁸. O discurso moral tem uma história, está realizado em determinados contextos sociais e institucionais, e contém todas as modalidades, tensões e contradições que se derivam de sua lógica social. Como qualquer formação discursiva, o discurso moral é o resultado de um longo processo de elaboração e sedimentação histórica e sua gramática, portanto, é uma gramática historicamente constituída e historicamente específica. Por outro lado, o discurso moral se realiza em distintos lugares institucionais: em lugares cotidianos de interação como as conversações nas quais algumas pessoas falam de outras, em ficções literárias ou cinematográficas, em tribunais, em igrejas, em grupos terapêuticos, etc., em todos os lugares em que se produz a qualificação avaliativa ou normativa de um personagem ou de uma conduta. Por último, o discurso moral inclui tantas modalidades como variações social e culturalmente significativas entre grupos (classe, gênero, etnia...). Posto que os grupos sociais estão posicionados socialmente como dominantes e dominados, a gramática do discurso moral implica formas de legitimação e deslegitimação e, portanto, transporta as relações de poder entre os grupos sociais nos quais está desigual e heterogeneamente construída e distribuída⁹.

A estruturação pedagógica do discurso moral

O discurso moral está presente em contextos pedagógicos na medida em que nas escolas se produz também, em muitas ocasiões, seja na formulação de

normas de comportamento, seja na qualificação avaliativa das pessoas e de sua conduta. Além disso, na medida em que tem determinados efeitos nas atitudes, valores e formas de comportamento dos próprios alunos. Mas, além do fato de que o discurso moral permeia o pedagógico, às vezes esse discurso converte-se em algo a ser formalmente transmitido e adquirido. Nesse caso, o discurso moral constitui um discurso específico que é discurso pedagógico por seu próprio direito, isto é, um discurso “produzido, reproduzido e avaliado em, através de, e para as relações sociais de transmissão aquisição” (BERNSTEIN, 1990, p.194). A pedagogização da moral ou, em outras palavras, a estruturação pedagógica do discurso moral, significa que este é apropriado, re-contextualizado e reelaborado em uma ordem pedagógica, e é através dessas operações que se constitui o discurso pedagógico especializado da educação moral. Na educação moral há uma específica construção pedagógica do discurso moral orientada a uma determinada transmissão e aquisição de suas formas básicas. É neste último sentido que é legítimo perguntar-se como o discurso moral converte-se em uma categoria específica do discurso pedagógico, quais são as demarcações simbólicas que constroem e expressam sua especificidade, e, portanto, como esta categoria está definida, separada das demais categorias, e relacionada com elas.

Enquanto categoria específica do discurso pedagógico, o discurso moral está construído segundo várias modalidades das quais citaremos três. Na primeira delas, o discurso moral é um discurso específico; as atividades próprias da educação como, por exemplo, a discussão de um dilema, estariam incluídas nesta sub-categoria. Na segunda modalidade, o discurso moral é uma determinada maneira de construir outros discursos; a problematização moral de um conteúdo de ciências (os resíduos industriais tóxicos, por exemplo) ou de história poderia ser um caso desta modalidade. Por último, na terceira modalidade, o discurso moral constitui uma problematização explícita de certos aspectos da vida cotidiana da escola; uma assembléia seria aqui um exemplo típico. Logo, essas sub-categorias podem estar mais ou menos delimitadas e, obviamente, podem estar relacionadas entre si de uma forma mais ou menos explícita. Mas, em todas elas constrói-se um discurso no qual se avaliam pessoas, situações impessoais e comportamentos, e no qual se apresenta normas de conduta. Além disso, e este seria o ponto central, em todas elas a construção do discurso está feita a partir do ponto de vista da transmissão e aquisição dos princípios do próprio discurso moral em suas formas lingüísticas e sociais legítimas. A partir deste último ponto de vista e independentemente das normas e valores que, em cada caso, tenta-se transmitir, os alunos estão aprendendo como discutir um dilema, como julgar os resíduos industriais contaminantes, e o que se pode dizer e como (fazê-lo) em uma assembléia. O que estão aprendendo, então, é a produzir enunciados morais legítimos tal como essa legitimidade está estabelecida em um contexto pedagógico. Os alunos aprendem, portanto, a gramática do discurso pedagógico moral.

Na pedagogização de um discurso ou, em outras palavras, na construção e estruturação de um discurso pedagógico, Bernstein distingue dois níveis de recontextualização. No primeiro, determina-se *o que* e *o como* do discurso pedagógico. O que deve ser transmitido e como deve sê-lo¹⁰. Nesse primeiro nível, e com relação à educação moral, temos duas coisas: em primeiro lugar, uma determinada gramática de construção do social como ordem moral e do sujeito como sujeito moral; em segundo lugar, um determinado modelo do processo pelo qual se adquirem as características que fazem de um sujeito um sujeito moral. O primeiro tem a ver com uma representação da ordem social, e o segundo com uma teoria, geralmente psicológica, do desenvolvimento das “competências morais” do sujeito ou, caso se preferir, com uma teoria da instrução construída como uma teoria do desenvolvimento¹¹. Ambas representações constituem os reguladores básicos do discurso pedagógico da educação moral.

O outro nível, que é aquele que nós temos trabalhado na pequena pesquisa que apresentaremos mais adiante, tem a ver com a prática pedagógica concreta no contexto específico de uma escola. Posto que nosso estudo trata de mostrar como a mesma proposta é realizada de forma diferente em duas escolas e, portanto, como se têm estabelecido diferentes construções discursivas da moral e como os sujeitos foram posicionados de maneira diferente na estrutura desse discurso, o foco é nesta segunda transformação: “a transformação do texto já transformado no processo pedagógico no qual advém ativo no processo da reprodução dos aquisidores” (BERNSTEIN, 1990, p.193). Ou, caso se preferir, dada uma modalidade na primeira transformação, quais variações se produzem na segunda. Dada uma determinada estruturação do que e como ensinar, quais são os princípios que governam as diferentes modalidades de realização do discurso pedagógico da educação moral nas práticas pedagógicas concretas.

A forma como o discurso se realiza na prática pedagógica é, para Bernstein, o resultado de três regras: as regras hierárquicas, que estabelecem a forma da assimetria nas relações sociais entre transmissores e receptores; as regras discursivas (de seleção, sequência e ritmo), que estabelecem que ações devem se realizar e que competências devem ser adquiridas, em que ordem e em que intervalo temporal; e as regras de critério ou de avaliação, que estabelecem que conta como uma produção legítima e como um modo legítimo de comportamento¹².

Por outro lado, a realização do discurso pedagógico produz-se sempre em uma determinada modalidade de relações sociais. Em uma determinada forma do social. “Todo discurso pedagógico cria uma regulação moral das relações sociais de transmissão/aquisição, isto é, regras de ordem, relação e identidade, e tal ordem moral é prévia a, e condição para, a transmissão de competências” (BERNSTEIN, 1990, p.184). Uma análise do discurso pedagógico da educação moral supõe, então, uma análise do que e como se ensina. E para isso é essencial estudar a forma social da transmissão/aquisição. Ou, em outras palavras, o discurso regulativo¹³. O discurso regulativo veicula-se através da interação social

na aula e, de fato, regula essa interação. Mas, como discurso, é também significativo. Em educação moral, essa significatividade é especialmente relevante já que a educação moral é, em grande medida, um discurso procedimental. Poderíamos dizer que o discurso regulativo em educação moral constitui a forma do social enquanto que essa forma é expressiva, isto é, enquanto que constitui um texto significativo. O discurso regulativo, portanto, veicula-se como um ritual no qual aprende-se, ao mesmo tempo, as regras da ordem social e seu significado, isto é, a ideologia do social dos quais os próprios procedimentos são portadores.

As formas de realização do discurso moral em uma prática pedagógica concreta serão analisados especificando as regras hierárquicas, as regras discursivas e as regras de avaliação que conformam a prática e explicitando a forma social da transmissão/aquisição, isto é, o discurso regulativo.

DESCRIÇÃO DO EXPERIMENTO

Escolas

O estudo realizou-se em duas turmas da 5ª série de EGB [N.T.: que corresponde, no Brasil, ao Primeiro Grau] (com crianças de 10 e 11 anos). Uma delas em uma escola de classe média situada em um bairro burguês de Barcelona (escola A), e outra em uma escola predominantemente destinada à classe trabalhadora, situada em uma cidade da área metropolitana (escola B).

Atividades

Em cada uma das turmas fizeram-se três atividades de educação moral: a discussão de um dilema moral, uma atividade de auto-conhecimento e uma atividade sobre um texto no qual se propunha uma situação de desigualdade. As três atividades realizaram-se com intervalos de uma semana e foram gravadas em vídeo. Neste artigo, apenas consideraremos detalhadamente a realização pedagógica da primeira dessas atividades.

Professores

A cada um dos professores propôs-se a realização das três atividades selecionadas. Para tanto, lhes foi entregue uma cópia da sugestão de atividades tal como se encontra no livro da qual foram tomadas¹⁴, e uma carta na qual se insistia que deviam entender as atividades como sugestões de trabalho e, portanto, podiam tomar todas as decisões que considerassem convenientes para adaptá-las às características de sua turma. Alguns dias depois, e antes da realização das atividades, fizemos um entrevista semi-estruturada sobre como os profes-

sores haviam compreendido a atividade e sobre os critérios que haviam seguido para as modificações que haviam feito. Após a primeira atividade, pedimos aos professores que nos apontassem duas crianças que haviam feito bem a atividade, duas que haviam tido dificuldades, e duas que haviam mostrado um comportamento intermediário. Além disso, pedimos que explicitassem os critérios de sua seleção. Esses seis alunos de cada turma constituíram a mostra dos alunos do estudo. Por último, e uma vez finalizadas as atividades, fizemos outra entrevista como os professores com o fim de averiguar mais coisas sobre sua interpretação particular das práticas realizadas. Nesta última entrevista, insistia-se nos critérios de avaliação e pedia-se aos professores que comentassem como as crianças haviam especializado a atividade.

Alunos

Os seis alunos de cada classe, selecionados pelo professor, foram entrevistados ao final de cada uma das três atividades. A entrevista tratava de mostrar como havia classificado a atividade e, portanto, que regras de reconhecimento haviam utilizado. Controlou-se também a classe social e o aproveitamento geral nos estudos.

O texto. A construção textual do domínio moral

As crianças foram divididas em grupos de quatro. Há uma certa expectativa pelas duas câmeras de vídeo instaladas em ambos extremos da sala. Silêncio e tímidos olhares para a câmera. Nesse dia e a essa hora deveria haver aula de matemática. Mas o professor já disse ontem que viriam algumas pessoas da Universidade e que não haveria a aula prevista. Hoje as crianças ainda não sabem o que é que irão fazer. Depois de apresentar as pessoas que estão lidando com as câmeras, o professor distribui algumas folhas de papel. No papel que é distribuído à escola B há um texto e quatro perguntas. Nada demasiado especial já que um texto seguido de algumas perguntas é o tipo de escrito que os professores costumam dar às crianças em uma escola. O escrito didático por excelência. No papel distribuído na escola A existe somente um texto.

Este é o texto:

Patrícia é uma colega tua. Em sala de aula tem fama de chata e de 'c.d.f.'. Antes, para ti, ela também parecia assim, mas faz quinze dias que vocês sentam-se juntas e te deste conta que ela te ajuda sempre que pedes algo. Tens visto, também, que se as crianças da sala que implicam com ela pedem algo, ela também lhes presta ajuda. Ainda que ela não conheça muitas brincadeiras e sempre fale das matérias, tu te dás bem com ela e começa a te dar raiva que os demais aproveitem-se de Patrícia e depois não lhe digam nada na hora de

brincar. Na próxima segunda-feira é teu aniversário e farás uma festa em tua casa para os amigos. Tu gostarias de convidar a Patrícia e acreditas que ela ficaria muito contente. Por outro lado, sabes que teus amigos não gostam dela e que não gostariam de encontrá-la na festa.

O tema é um dilema moral. Neste caso, um dilema que propõe um conflito de “avaliações” (as distintas opiniões sobre Patrícia) e um conflito de “lealdades” (ser leal com Patrícia e convidá-la, ou ser leal com a maioria dos colegas e não convidá-la). Mas, as crianças não sabem disso. No entanto, é possível que o professor lhes peça, por exemplo, selecionar as proposições. Ou escrever uma redação. Ainda que não tenham dado conta que, antes de começar a aula, juntaram as mesas e sentaram-se em grupo. Os seja, constituíram uma unidade social coletiva que sugere um trabalho cooperativo. Por outro lado, há no texto alguns traços indicativos de sua especificidade. Por exemplo, esse recurso de incluir ao leitor no interior do texto como se fosse mais um personagem da história, um personagem, além disso, que avalia os outros; e que tem um problema. Ou, esse modo de construir o texto como um texto “realista” que representa “coisas que acontecem” ou que “podem acontecer”, que já indica a possibilidade de uma permeabilidade entre o mundo “representado” no texto e o mundo “vivido” pelas crianças. Ou essa maneira abrupta de terminar, criando o vazio de um final e quase o solicitando¹⁵.

Provavelmente, perguntas indicam mais claramente o que há para ser feito. De fato, o discurso pedagógico é um discurso basicamente interrogativo. Ou basicamente imperativo, já que uma pergunta escolar pode ser sempre formulada como uma ordem para fazer algo¹⁶. Na escola, as crianças têm que fazer coisas com os textos. E as perguntas dizem que coisas são essas que têm de ser feitas. Ou, em linguagem mais técnica, estabelecem a posição do sujeito em relação ao texto. Constroem o tipo esperado de leitura e, portanto, constroem ao leitor. Por outro lado, e enquanto que têm que ser respondidas e enquanto que irão ser avaliadas, as perguntas estabelecem também a posição do sujeito como falante. Constroem o tipo solicitado de resposta e, portanto, fixam a voz¹⁷.

Estas são as perguntas:

Na escola A, as perguntas foram indicadas pelo professor antes de começar a trabalhar com sugestões para o diálogo em grupo. Depois que algumas crianças resumiram o texto em voz alta, o professor disse: *Agora, comentem a situação. Pensem em coisas como é Patrícia, qual é a atitude dos companheiros com relação a ela, porque lhes parece que têm essa atitude, se convidariam ou não a Patrícia para a festa, que lhes parece que aconteceria neste caso, (...) bom, tudo que lhes pareça que haveriam de levar em conta para avaliar esta situação.*

Na escola B, no entanto, o texto ia seguido de quatro perguntas numeradas e com um espaço sob cada uma delas:

- 1 - *Pensas que tens de convidar a Patrícia? Por quê?*
- 2 - *Se tu fosses Patrícia, gostarias que te convidassem para uma festa de aniversário? Por quê?*
- 3 - *Agem bem as crianças da turma falando mal de Patrícia?*
- 4 - *Por que tu pensas que falam mal dela?*

Mais adiante, comentaremos as consequências dessa forma diferente de realização das perguntas. Agora, é suficiente levar em conta que as crianças já sabem mais coisas. Uma vez sabem a que tipo de perguntas deverão responder, sabem o quer dizer “entender o texto” e, portanto, sabem “como devem lê-lo”. Observe-se, no entanto, que na escola A as crianças podem pensar “tudo o que lhes pareça” legítimo para “avaliar” a situação, enquanto que na escola B têm que responder quatro perguntas. Mas, façamos antes uma análise mais detalhada do texto.

Uma das hipóteses deste trabalho é a de que o discurso pedagógico da educação moral constrói uma representação do social ou do interpessoal (dos indivíduos e de suas relações) como uma ordem avaliativa e normativa. Essa representação está contida, às vezes, em estruturas narrativas, e permite, ao menos idealmente um retorno reflexivo para a experiência do próprio aluno como sujeito moral. O que farei, a seguir, é mostrar o caráter dessa representação naqueles aspectos que são iminentes ao texto do dilema. Que estão contidos no modo como o texto constrói e organiza um mundo (na própria operação de pôr em cena os personagens e suas relações) e no modo como o texto posiciona ao leitor.

O texto do dilema apresenta relações interpessoais entre sujeitos individuais que, por sua vez, estão contidas em um marco posicional (todos são companheiros da turma): os personagens são seres sociais em mútua relação. Por outro lado, a situação é apresentada em um registro “sério” e com clara economia textual que exclui as formas textuais irônicas ou ambíguas e no qual quase não há flutuação semântica. O texto não tem nada que poderia marcá-lo como um texto literário ou imaginativo e enfatiza-se seu caráter realista e representativo.

Os valores semânticos fundamentais do texto são valores axiológicos. O texto incorpora uma fresta avaliativa que aparece no léxico de qualificações que definem Patrícia. Assim, a ordem moral construída no texto está constituída pelo sistema quase binário de avaliações, de que se utilizam os distintos atores para definir Patrícia. E esse sistema de avaliação não está no narrador, mas nos personagens. São os personagens que, dotados de competência avaliativa, distribuem positivities e negatividades. Por outro lado, o sistema avaliativo implica em um ponto de vista emocional, uma projeção emotiva¹⁸. Assim, o texto está organizado em uma dimensão paradigmática que constitui uma axiologia.

A dimensão sintagmática do texto está constituída por seu curso narrativo¹⁹. De fato, o tempo narrativo está articulado sobre a diferença e o conflito das avaliações e não é outra coisa senão o movimento em como se julgam os

personagens entre si e como se comportam em relação a esses juízos interpessoais. Patrícia é o suporte de um primeiro sistema de avaliações que, em um determinado momento do tempo narrativo, diversifica-se. O leitor, interpelado no texto como personagem principal, modifica sua avaliação: aparece uma divergência entre o que Patrícia é (chata e c.d.f.) e o que faz (ajuda aos colegas) e emerge um conflito com as avaliações dos companheiros. No entanto, a avaliação do personagem principal (aquele com quem o leitor se identifica) é uma avaliação privilegiada, já que é capaz de avaliar as avaliações das outras crianças da turma e marcá-las com um sinal negativo. Pode assim duvidar da competência avaliativa dos outros e apresentá-la implicitamente como incorreta. Por último, o texto acaba de forma abrupta, no momento em que solicita um final ausente, no qual concentra-se todo o sistema axiológico empregado. A sintaxe narrativa do texto está constituída por esses três momentos temporais. E é assim que o sistema axiológico inscreve-se nos distintos tempos da história e um mesmo esquema avaliativo pode sobrepor-se aos distintos momentos do eixo narrativo.

Patrícia e os companheiros estão em um espaço avaliativo que não evolui. O de Patrícia como vítima é fixo, como também o é o dos colegas. Somente o leitor é interpelado pelo texto e construído como o personagem principal está em um espaço avaliativo móvel e tem, além disso, a possibilidade de modificar a posição dos outros. Por estar situado em um espaço móvel, sua competência avaliativa e interpretativa é maior. O narrador, que rege a cena, adjudica-lhe um saber positivo (agora que conhece Patrícia percebe coisas que os demais não vêem) que privilegia sua competência avaliativa. Por outro lado, tanto Patrícia como os companheiros estão em espaços que não se comunicam entre si. Apenas o leitor e o personagem principal pode comunicá-los, já que somente ele é ativo, somente ele pode tomar uma decisão que modifique as avaliações existentes.

O caráter deliberativo do texto depende, precisamente, de que transporta um conflito de avaliações e que tem um final aberto. E isso o diferencia, por exemplo, de um texto que exponha de forma evidente normas de comportamento (por exemplo, é preciso convidar a todas as crianças que... sem levar em conta o que pensarão os outros), ou de um texto exemplar (uma história fechada com lição moral, por exemplo)²⁰. No entanto, e já que um dilema moral é um texto pedagógico, não pode ser completamente polifônico, no sentido de que a pluralidade dos pontos de vista debilita qualquer sistema de normas que possa reger o universo no qual se movem os personagens. Um dilema moral não pode ser moralmente indizível. Ou privilegia uma das vozes (como neste caso), ou permite a construção de um ponto de vista meta-avaliativo superior. Qualquer texto deliberativo estará em um lugar de um contínuo entre a indizibilidade absoluta e a exibição transparente da norma ou o valor a transmitir. Portanto, ainda que não inclua a exibição de uma ideologia aberta ou de um padrão de conduta prescritivo, constitui um espaço deliberativo no qual o discurso do intérprete possa ser guiado e dirigido.

Outro traço essencial do texto é que esboça um conjunto de transposições possíveis entre o mundo “real” das crianças e o mundo construído pelo texto (transportabilidade do esquema avaliativo do texto e eventualidade de sua generalização) e, ao mesmo tempo, persegue a implicação pessoal das crianças com o texto do dilema.

Aqui merece atenção o modo como o leitor está incluído no texto através de sua identificação com o personagem principal, e o modo “realista” como o texto está construído, com uma representação de “coisas que aconteceu” ou “que podem acontecer”. Mediante o primeiro procedimento, o leitor é interpelado pelo programa narrativo do texto e é constituído como sujeito desse programa. O leitor lê a história e, ao mesmo tempo, sua posição fica configurada por ela. Mediante o segundo procedimento, autoriza-se a permeabilidade entre o mundo construído pelo texto e o mundo vivido pelas crianças. E assim, se essa transposição é um sucesso, o mundo real é dotado de significado.

Por último, a ausência de final e a bateria interrogativa acrescentada pelo professor, converte o texto em um texto deliberativo. Permite ao leitor a manipulação de sua organização paradigmática e sintagmática, mas depois de haver assimilado sua estrutura. Obviamente, a atividade de discussão do dilema consistirá em um conjunto de operações discursivas nas quais as crianças aprenderão as formas legítimas de interpretação do texto e as possibilidades legítimas de seu uso. As crianças poderão falar, poderão projetar sua experiência no texto, poderão brincar com a história do dilema e construir, em relação a ela, suas próprias histórias, poderão julgar os personagens e esboçar finais possíveis, mas tudo isso a partir do mundo que o texto já lhe organizou e a partir da relação legítima com o texto e a orientação legítima de suas produções discursivas estabelecidas pelo professor em suas perguntas e na forma em que regule a conversação e a realização concreta da atividade.

As práticas. As formas pedagógicas de realização do discurso moral

Até aqui, o texto e o que se pode fazer com ele. Mas, o dilema moral é um texto pedagógico, ou seja, um texto construído para ser utilizado em uma sala de aula. E uma sala de aula não é um lugar qualquer, nem apenas um lugar. Não é, pois, um espaço neutro de comunicação e reflexão, mero espaço de desenvolvimento de competências, de reflexão e diálogo, ou de construção autônoma de normas e valores. No entanto, a elaboração da natureza da educação moral na Pedagogia produz um vazio nas próprias práticas pedagógicas como lugares sociais específicos de transmissão e aquisição. Em um paradoxo que é apenas aparente, o primeiro efeito da elaboração pedagógica da educação moral consiste em um ocultamento da própria pedagogia. A pesquisa em educação moral, fundamentada no legado piagetiano e nos desenvolvimentos de Kohlberg, está articula-

da basicamente sobre a psicologia do desenvolvimento moral. Examina a forma e a evolução dos padrões que constituem o raciocínio moral considerando o sujeito como uma estrutura de processamento e elaboração de informação. Inclusive, algumas aproximações baseadas na psicologia social — como, por exemplo, as de Turiel, que reconheceu o caráter social do processo de aprendizagem moral e, portanto, os contextos e práticas sociais nas quais esse aprendizado tem lugar — tendem a considerar as práticas pedagógicas mais como lugares interativos do que espaços onde se produzem formas específicas de transmissão. Por outro lado, os discursos dominantes em filosofia e sociologia da educação moral consistem na recontextualização normativa de algumas teorias do diálogo e da reflexão (teorias basicamente de procedimentos, de raiz neo-kantiana e liberal), ou na elaboração dos requerimentos éticos ou sociais que legitimam e devem informar a pedagogia. Mas, quase sempre produz-se uma exterioridade entre a própria pedagogia e os critérios éticos ou as demandas sociais que a ela se superpõem.

A pedagogia, então, aparece como um espaço vazio entre três instâncias: um *sujeito* reificado, definido pelas suas capacidades e virtualidades de desenvolvimento, uma *sociedade*, também reificada, que propõe exigências e demandas e um *conjunto de princípios* éticos e procedimentais utilizados para regular normativamente a prática. A pedagogia aparece como um espaço de mediação, às vezes de conflito, mas nunca como um espaço de produção. Nas palavras de Bernstein, o discurso pedagógico é analisado sempre como um meio para outras vozes, mas “o que está ausente do discurso pedagógico é sua própria voz” (Bernstein, 1990, p.165). Com relação à educação moral, é como se as práticas pedagógicas fossem algo transparente, neutro, um mero espaço de possibilidades delimitado e organizado para que entrem em contato e, às vezes, em conflito, as competências do aluno, as exigências da sociedade e uma série de princípios normativos. Mas o discurso pedagógico como um discurso constitutivo e regulativo, tanto da ordem moral como do sujeito moral²¹, como um discurso que constrói o que se transmite e se adquire do ponto de vista de sua transmissão e aquisição, está sistematicamente elidido. Negado como um discurso em si mesmo, o discurso pedagógico é construído como o espaço de desenvolvimento de outros discursos. Negada como um espaço social em si mesma, a sala de aula é vista como um “ambiente” organizado para que as crianças desenvolvam suas capacidades mediante a reflexão e o diálogo coletivo.

Se até aqui vimos que o texto do dilema não é um texto qualquer e, sobretudo, que não é apenas um texto (simples pré-texto para que as crianças falem e reflitam), vamos ver agora como a sala de aula tampouco é um lugar qualquer e, sobretudo, não é apenas um lugar.

A sala de aula, como lugar da realização pedagógica (isto é, de transmissão, aquisição e avaliação) do discurso moral é todo um conjunto de procedimentos discursivos com os quais se vai estabelecer a forma e controlar a realização de uma ordem discursiva específica na qual algo se transmite, algo se adquire e

algo se avalia.

Vamos analisar, a seguir, o que ocorreu em cada uma das duas escolas durante a realização da atividade. As transcrições que apresentamos mostram, em primeiro lugar, como o professor introduz a atividade em sua primeira intervenção. Poderemos ver aí as modalidades de classificação da tarefa e a especificação do que cada criança tem que fazer. Em segundo lugar, transcrevemos alguns exemplos das ações comunicativas que têm lugar durante a aula. Prestaremos especial atenção a quais são, em cada caso, as unidades sociais dominantes, e o que faz o professor quando intervém ativamente, com perguntas, dirigindo o raciocínio das crianças, quando comenta alguma das coisas que as crianças tenham dito com o fim de estabelecer o significado contextual legítimo de seus enunciados, e quando restabelece a ordem do discurso legítimo em momentos em que a conversação ameaçava afastar-se dele. Em terceiro lugar, mostraremos qual é, em cada caso, o final da atividade. Aí veremos não só o que conta, em cada caso, como resultado, como também as formas de ritualização do que tem sido a atividade em seu conjunto. No final, faremos uma análise mais sistemática da realização da atividade expondo de forma resumida e para cada uma das duas escolas os traços fundamentais das relações espaciais e interativas entre o professor e os alunos e dos alunos entre si.

A construção da tarefa e da posição da criança na Escola A: discutir, opinar e... “como vocês agiriam”

Uma vez que os alunos estão organizados em grupos e divididos os textos, a professora, em pé, começa a falar:

Professora: “A atividade que vamos fazer agora consiste em discutir uma situação um pouco problemática. É preciso comentar e dar opiniões sobre essa situação. Agora eu lhes darei um texto. E vocês o lerão em silêncio. Não comentem o texto. Cada um fará uma leitura silenciosa deste texto tão curto. Uma leitura que durará cinco minutos. E quando tiverem lido, faremos um comentário entre todos para ver se há alguma dúvida. Depois, por grupos, da mesma forma como agora estão na mesa, em grupos de quatro, discutirão um pouco esta situação que é oferecida aqui. Ao mesmo tempo, eu irei passando pelas mesas, irei fazendo perguntas, e vocês podem perguntar-me ou comentar um pouco as conclusões a que forem chegando. Este trabalho é muito simples. Pois se trata de que todos, segundo o que diz o texto, participem o máximo possível.”

Depois desses minutos de leitura, dedicou-se um tempo para comprovar a compreensão do texto e a efetuar a transição para o trabalho do grupo especificando, outra vez, as instruções. Aqui, a professora insiste que o trabalho consiste em “imaginar que a situação é real e pensar como vocês agiriam e porque agiriam dessa maneira”.

A construção da tarefa e da posição da criança na escola B: resolver um problema, responder perguntas e... “o que é que teria que fazer”

Na escola B, a introdução da atividade se fez do seguinte modo:

Professor: “Vamos fazer uma atividade que trata de algumas crianças de uma turma parecida com a de vocês. Uma das personagens tem um problema, um conflito e não sabe o que é que tem de fazer. Vocês têm de se colocar em seu lugar e a única coisa que têm de fazer é ser sinceros. É muito simples e para vocês não ha nenhum problema. Eu vou ler para vocês do que se trata. Depois lhes darei algumas folhas. Depois, em cada grupo, vocês irão ler em silêncio. Em seguida, sobre isso, vocês terão que responder algumas perguntas. Tal e como lhes pareça... ou tal e como vocês solucionariam. Porque no início trata-se de um pequeno conflito que não se sabe como solucionar, e vocês têm que encontrar em conjunto uma solução. Bom, eu vou ler o conflito. Depois divido as folhas. Cada um em seu grupo lê uma vez ou duas, ou o que pensa ser conveniente. E, por último, responderão às perguntas que temos aqui. Tudo bem? (Lê o texto).

Professor: “Este é o conflito. E agora vêm as perguntas que terão que responder. Estas são as perguntas.” (Lê as perguntas).

Professor: “Existe alguma palavra ou algo que não tenham entendido? Nada? Bom, já podem começar.”

Observações

Antes víamos como o dilema permitia um conjunto de operações discursivas de caráter avaliativo e deliberativo. Mas, insistíamos, também, em que essas operações deviam ser analisadas enquanto que realizadas em um discurso pedagógico. O que temos nestas breves apresentações da atividade que transcrevemos é uma primeira indicação de como esse discurso pedagógico está sendo construído. E, de um modo fundamental, como começa a se estabelecer a posição das crianças neste discurso. De fato, definir a tarefa a realizar e estabelecer e controlar a posição das crianças no discurso pedagógico moral é a principal função da professora na realização desta prática pedagógica. Deste ponto de vista, o discurso da professora pode ser visto como um discurso de posicionamento, como um discurso que estabelece, ao mesmo tempo, qual é tarefa (e a boa ordem de sua realização) e o que são as crianças como sujeitos ativos que têm que fazer coisas no desenvolvimento da atividade.

Obviamente, a própria opção por um dilema implica em uma opção pedagógica ativa na qual as crianças não são posicionadas como receptoras de uma “lição moral” ou como leitores de um “texto exemplar”.

Um dilema moral não é um texto a ser transmitido e não pode ser pensado,

portanto, a partir da lógica da transmissão. As crianças são posicionadas de uma forma deliberativa. Mas, com isso, todo um espaço discursivo, com suas próprias regras, está sendo construído. E já que esse espaço está basicamente constituído pelas possibilidades que as crianças têm de fazer coisas nele, deveremos analisar, em primeiro lugar, como são construídas essas possibilidades. É aí onde a posição das crianças como sujeitos no discurso pedagógico moral é estabelecida e regulada. E nas duas escolas que estudamos essas posições foram construídas de forma muito diferente.

Na escola B, o texto contém um problema, um problema sobre o que fazer em uma situação de conflito, e um problema cuja forma está claramente contida nas perguntas. De fato, a tarefa foi definida como responder às perguntas. E a importância das perguntas na disposição do material apresentado às crianças é essencial. Portanto, responder às perguntas é oferecer a solução do problema. Além disso, o papel de cada uma no grupo ficou definido como dar uma solução e defendê-la, ou melhorá-la com o que digam os outros. E dar uma solução é dizer o que é tem fazer. É como se houvesse uma norma que é preciso descobrir e aplicar a esse caso concreto. E, portanto, é o discurso normativo e impessoal que fica privilegiado.

Na escola A, no entanto, o texto contém uma situação. Algo que é necessário discutir e comentar. Algo sobre o que é necessário pensar e opinar. As perguntas não são apresentadas por escrito e não ficam classificadas como algo que é necessário responder, mas que são oferecidas pelo professor como sugestões sobre o que pensar. E as perguntas, pelo menos as que foram formuladas nessa fase de transição para o trabalho de grupo, são perguntas sobre como são os personagens e qual é a relação que mantêm entre eles. O que é que conta como uma opinião legítima e como um argumento legítimo é algo que vai ser transmitido implicitamente mediante as intervenções do professor nos grupos; mas algo já foi implicitamente formulado: trata-se de caracterizar e avaliar às personagens e de analisar e avaliar suas relações. É um trabalho que privilegia o discurso pessoal e interpessoal sobre o discurso normativo. Por outro lado, o resultado da tarefa não será uma lista de respostas ou soluções, mas algumas conclusões cuja forma não está previamente especificada. Além disso, o papel de cada um no grupo foi definido apenas com a instrução de participar.

O fazer falar e a regulação do diálogo na escola A: uma professora que faz perguntas

Na escola A, a professora privilegia o trabalho dos grupos. A unidade social dominante até o final da atividade é o grupo constituído pelas crianças que compartilham uma mesa. A professora está um instante em cada mesa, lê o que escreveram, escuta um instante da discussão, e intervém fazendo perguntas que

ampliam a perspectiva do diálogo que estão tendo. Basicamente, pede que se aprofunde no caráter das personagens e, quando as crianças propõem uma estratégia de ação, solicita que se escreva o que é que aconteceria e exige razões e argumentos. Faz também comentários sobre questões de expressão, redação, vocabulário, etc... E ignora completamente os demais grupos.

Este é um exemplo da participação do professor em um dos grupos:

Professora: *Vamos ver: Como vai isso?*

Vários alunos: *Bem.*

Clara: *Parece que Patrícia é boa menina, não?, sempre ajuda.*

Professora: *Mas nem todos pensam isso? não?*

Clara: *Bom, tem fama de c.d.f, sim, mas isso não é motivo para não convidá-la.*

Professora: *Ou seja, tu pensas que haveria que convidá-la.* Vários alunos: *Sim.*

Professora: *E não poderia haver problemas na festa? O que tu pensas, Albert?*

Albert: *Sim, porque os outros não se dão bem com ela.*

Professora: *Mas Patrícia tem uma atitude boa para com os outros, não? O que acontece é que talvez não sabem ver essa boa atitude.*

Clara: *Porque têm inveja dela.*

Professora: *Ou seja, que é um problema de inveja. E tu Anna, como vês?*

O fazer falar e a regulação do diálogo na escola B: um professor que melhora as respostas

Na escola B, a fase de trabalho por grupos dura escassamente dez minutos. Durante esse tempo o professor passeia em silêncio entre as mesas e responde a algumas perguntas, muito poucas, sobre o que é que se pode e o que não se pode fazer. Mas o que se privilegia é a discussão de toda a turma. Sempre fortemente controlada pelo professor, que pede que os porta-vozes leiam as respostas por ordem e pergunta por pergunta, dá os turnos de palavra aos que solicitam intervir, faz comentários sobre o que as crianças querem dizer, e, sobretudo, tenta controlar para que não saiam do tema.

A seguir, um exemplo de intervenção do professor para dar o significado correto das intervenções das crianças. O professor coloca entre aspas o que as crianças dizem, ou reformula em termos do que “querem dizer” e, assim, enquanto estabelece seu significado, sugere quais são as formas legítimas de expressão e argumentação. Depois que o porta-voz de um grupo leu suas respostas, o professor provoca e regula o debate:

Professor: *Vamos ver, quem pergunta?*

Isaac: *Para Sérgio. Que disse que sim, que gostaria que lhe convidassem porque são muito divertidas. Mas eu não acho isso certo. Aqui está que se tu*

fosses Patrícia gostarias que te convidassem. Mas, não apenas porque são divertidas, e sim porque se tu tentas fazer tudo o que podes pelos demais, e os demais ainda por cima, te isolam... pois eu não acho isso certo.

Professor: Ou seja, tu queres dizer que é uma causa pouco justificada convidar a uma pessoa a uma festa porque seja divertida. E que é preciso uma razão mais forte, não? Quero ver os do grupo? O que vocês acham?

Laia (apontando a um grupo): Eles disseram que é porque ela os ajuda. Mas, também porque tem que ser amiga... e não apenas porque ela ajuda-os.

Professor: Ou seja, queres dizer que talvez é um pouco egoísta a resposta que eles deram. Se me ajudas te convido... Mas se não me ajudas... É necessário mais desinteresse, não? É preciso ser mais desinteressado com os amigos.

No entanto, o debate trata fundamentalmente de conflitos de relação entre os próprios alunos da turma. Cada uma das intervenções das crianças dá lugar a uma re-situação do diálogo no qual se perde de vista o texto e no qual as intervenções situam-se com relação a aspectos da vida cotidiana, em turma ou em relação à turma, das próprias crianças. Assim, a questão dos convites dá lugar a várias intervenções sobre quem convidou ou não convidou quem (e por quais razões) à sua festa de aniversário. Por outro lado, uma resposta à quarta pergunta, “porque é uma criança e têm raiva dela pelos estudos”, deu lugar a numerosíssimas intervenções sobre as relações entre os meninos e as meninas, seus diferentes brinquedos, suas exclusões mútuas, e a muitas outras intervenções sobre a inveja por tirar melhores notas e o que isso influi nas relações entre crianças excepcionais da turma. Observe-se que o tipo de conflitos que emergem são claramente posicionais: os meninos e as meninas, os que tiram boas notas e os que não, os que são amigos e os que não são, etc.

O professor faz algumas intervenções para ressituar o diálogo no tema. Por exemplo:

Professor: Vamos ver, estamos falando de um caso que não temos que misturar com os nossos. Não vamos misturar as coisas. Um dia fazemos um debate sobre nós e será muito proveitoso. Mas, hoje não temos que transportar o caso de Patrícia ao nosso porque sairemos do tema.

Observações

Na discussão do dilema, ao menos idealmente, são as crianças que falam. Falam sobre o texto, realizando as operações permitidas pela própria estrutura sintagmática e paradigmática do texto, e construindo seus enunciados em função da gramática interrogativa desenvolvida pelo professor e que estabelece tanto a relação legítima com o texto como a orientação geral de suas produções no discurso. O professor faz falar e regula o diálogo. Nas duas escolas, a fala das crianças é celebrada como a liberdade das opiniões, dos valores e dos juízos.

E o fazer do professor é celebrado como o que facilita a fala natural das crianças, a estimula, a expande e a ordena com o único objetivo de que se desenvolva democraticamente, sem coações nem violências. O professor garante a oportunidade da palavra e a igualdade de oportunidades no uso da palavra. As crianças, então, podem criar seus próprios textos usando suas próprias palavras e projetando “sinceramente” sua experiência “real” e seu juízo “autêntico” em relação ao assunto que se discute. Mas o fazer falar dos professores e sua forma de regular o diálogo apresenta, como vimos, diferenças significativas. O que em cada caso significa “sinceridade” ou “autenticidade” está determinado, portanto, pelas formas de regulação da fala das crianças.

Na escola A, a professora faz perguntas em cada um dos grupos. Dirige e canaliza o pensamento das crianças e faz com que todos intervenham. Faz com que suas perguntas se sigam a cada uma das intervenções das crianças, recolhendo-as e expandindo-as ou, às vezes, acrescentando um ponto de vista que as coloca em dúvida e as obriga a uma reformulação. Além disso, porquanto suas perguntas seguem sempre o curso do diálogo, têm que estar localizadas em um contexto particular. Por isso, as outras crianças trabalham (ou “matam o tempo”) sozinhas. Como se fossem capazes de fazer-se falar uns aos outros e de auto-regular seu próprio diálogo. O que, obviamente, não é o caso. Mas isso parece não importar muito.

Na escola B, no entanto, o professor não intervém no trabalho dos grupos. Já que a tarefa é encontrar uma solução, as crianças devem resolvê-la por si próprios. Já que se trata de responder algumas perguntas e de melhorar, no debate, as respostas, é necessário que se disponha, o quanto antes, das respostas a melhorar. O fazer falar do professor consiste em fazer que algumas crianças manifestem seu acordo ou seu desacordo com as respostas das outras. Sua intervenção no diálogo consiste em reformular e dar o significado correto do que as crianças querem dizer. Sua função regulativa é garantir os turnos de palavras e cuidar para que o diálogo não desvie muito para associações ilegítimas.

A avaliação da fala das crianças

A fala das crianças é essencial na realização da atividade. De fato, a atividade não é mais que a regulação da fala das crianças de acordo com certos princípios. Portanto, os critérios de avaliação são extraídos da fala das crianças. Quando, ao final da aula, pedimos aos professores que selecionassem as crianças que haviam feito melhor e os que haviam feito pior, estes foram seus critérios. Na escola A, a professora disse:

Eu me baseei no interesse que havia visto neles quando passava pelas mesas, não? Então, fiz um grupo com as crianças que haviam participado mais, que

havam estado trabalhando mais satisfeitos em seu grupo, e que me parecia que haviam feito observações mais profundas, ou mais argumentadas, ou melhores. O outro grupo era o das crianças que participavam menos, às quais sempre se tinha de pedir a opinião, (crianças) que não se interessavam muito. Chega um momento que conheces as crianças. E na hora de fazer atividades deste tipo, vês que há alunos mais hábeis, ou mais inquietos, ou que te fazem perguntas mais inteligentes, que aprofundam algo mais no tema. E eu, quando ia passeando pelas mesas e ia fazendo as perguntas, pois tens mais comprovação. Que as crianças que são mais superficiais ou que custa-lhes envolver-se neste tipo de coisas, têm uma resposta mais pobre, ou mais convencional. Eu acredito que todas as crianças podem fazê-lo bem se fixares nas capacidades de expressão ou de compreensão. De fato, nesse nível, a atividade era muito simples. Eu diria mais, que é uma questão de interesse. Ou crianças que estão mais acostumadas a dialogar este tipo de coisas, não sei, em nível familiar: Pois estas famílias que todo dia dialogam, que jantam juntas, tudo isso. E vês que estão acostumadas, que ficam muito à vontade e que vibram com estes assuntos.

Na escola B, os critérios de avaliação foram formulados da seguinte maneira:

Eu usei o critério de haver estado centrado no assunto e de haver tido uma participação mais ativa. Há uma diferença entre os primeiros e os últimos quanto à participação em qualquer debate que se estabelece em aula. As crianças do primeiro grupo são mais seguras, mais atrevidas, imediatamente falam. Os dois que te dei como piores são meninos tímidos, que ficam sem jeito no meio da frase, e, se pudessem livrar-se com um sim ou um não, não falaria mais. Claro, e também são meninos fraquinhos em tudo. Bom, quando passas um tempo com eles, eu creio que até no olhar que te dão te dizem tudo. É muito fácil saber quando as crianças fizeram um trabalho bem, com interesse, ou regular. Tu os vês sentados de maneira diferente, com a cabeça mais alta, mais baixa... A expressão do rosto já te diz se entendem ou não.

Em ambos os casos, a participação é que é avaliada positivamente. No entanto, “participar” não é o mesmo nas duas escolas. Já vimos que a tarefa das crianças havia sido estabelecida de forma distinta e que, portanto, as crianças tinham que dizer coisas diferentes em um e outro caso. Mas, além disso, também é diferente o que se depreende e se advinha sob o fato bruto da “participação”. Essa participação implica, na escola B, “estar centrado no tema”, ser “seguros e atrevidos”, e “haver entendido o trabalho”. Basicamente, é uma questão de capacidade na tarefa realizada e de auto-confiança. Mas, na escola A, não se trata apenas de capacidade. A tarefa é definida como “muito simples” e, portanto, todas as crianças são capazes de fazê-la bem. A participação que se valoriza é então uma questão de interesse, “estar à vontade”, de ser “mais inquieto” neste tipo de assuntos, de “vibrar” com eles. E tudo isso implica, além do mais, ser mais “profundo”, mais “inteligente”, mais “hábil”. Logo, é uma questão de

raciocínio. Mas, já que é uma tarefa muito fracamente classificada do ponto de vista das capacidades que exige, acima da capacidade argumentativa há toda uma implicação pessoal, toda uma “sensibilidade” à problematização moral da vida cotidiana, todo um gosto pelo discurso interpessoal. Na escola A, a intensidade da participação tem uma forte relação com a personalidade da criança. É toda a personalidade das crianças que se expressa em sua fala, e é em toda sua personalidade que a professora é capaz de ler ali.

O final da atividade na escola A: elaborando um final para a história

Na escola A, a atividade termina com a leitura, diante de toda a classe, das conclusões do grupo. O professor não faz comentários (exceto aquilo que transcrevemos no primeiro texto). Depois, quase como um epílogo, cada criança passará a limpo, em seu próprio papel, o rascunho lido pelo representante de seu grupo. Este é um dos textos lidos:

Nós convidaríamos a Patrícia e aos amigos. E aconselharíamos a Patrícia que fosse mais dura com eles. Porque eles mereciam. Por isso, quando acabou a festa, seus amigos pediram-lhe os deveres e Patrícia não deu a eles. No dia seguinte, ao chegar à escola, a professora pediu-lhes os deveres. E as crianças não os tinham. Então, a professora castigou as crianças. E Patrícia e sua amiga não pararam de rir. Então as crianças decidiram fazer amizade com Patrícia. Porque se cada dia fosse tão dura, a professora irritar-se-ia com eles. Um dia, no pátio, as crianças perceberam que Patrícia era boa pessoa. E confessaram que haviam se portado mal e haviam se aproveitado dela.

O final da atividade na escola B: reescrevendo as respostas

Na escola B, o final é muito diferente. Depois da discussão de toda turma, o professor entrega uma segunda folha de papel intitulada “agora, depois do debate, minha resposta é:” E apresenta-a do seguinte modo:

Professor: Agora eu vou lhes dar outro papel. Tem as mesmas perguntas. A única coisa que vocês têm de fazer é acrescentar algo se tiverem mudado de opinião ou se querem acrescentar algo à resposta anterior. Se no debate vocês chegaram a outras soluções, ou a alguma das perguntas querem acrescentar algo, então modifiquem.

Transcreveremos um exemplo das respostas escritas nessa segunda folha:

À pergunta 1: *Sim, porque se te convidam ficarias muito feliz em reconhecer que querem ser teus amigos.*

À pergunta 2: *Sim, porque em um aniversário te alegrarias, brincarias e irias te divertir.*

À pergunta 3: *Não, porque tens que ajudar, tratar e cuidar bem de teus amigos.*

À pergunta 4: *Porque seus colegas estariam com inveja ainda que fosse um menino ou menina c.d.f.*

Relações espaciais e interativas do professor e as crianças

Na escola A, existem fronteiras muito estreitas entre o espaço da professora e o dos alunos. A professora não utiliza nunca sua mesa, e o espaço dos alunos é continuamente privilegiado como lugar de realização do discurso legítimo. A professora usa o espaço destinado aos alunos e passa a maior parte do tempo junto a eles, agachado em alguma das mesas. Por outro lado, na exposição final, os alunos são convidados a ocupar o espaço da professora. As relações entre os espaços têm valores de C- e E-.

É a professora que, em termos gerais, determina as relações legítimas entre os sujeitos, os espaços, os discursos e as práticas, tanto no contexto regulativo como no instrutivo. A professora estabelece as unidades sociais (grupos), indica claramente as normas de conduta social (seriedade e participação), estabelece a forma de trabalho (discussão e redação de um rascunho de conclusões), e especifica a seqüência de trabalho e o tempo que se dedicará a cada fase da atividade. Há uma intervenção prévia da professora que determina o que fazer, como fazer e quando, ainda que essa intervenção seja muito geral e não inclua normas específicas e minuciosas. As relações de poder (regras hierárquicas) tanto no discurso regulativo quanto no instrutivo têm valores de C+.

No entanto, a forma de comunicação entre a professora e os alunos deixa implícita a natureza hierárquica das relações sociais entre professora e alunos. A atividade está centralizada no aquisidor. O papel da professora limita-se a fazer perguntas e solicitar explicações que desenvolvam as opiniões dos alunos. Algumas vezes esclarece as intervenções dos alunos e, em geral, assegura-se de que a atividade, tal como foi definida na sua forma de realização, desenvolva-se corretamente. Mas, ao longo da atividade deixa implícitos os critérios de seleção, seqüência e ritmo previamente estabelecidos e permite que os alunos, dentro de certos limites, escolham o que podem falar (seleção), estabeleçam a ordem a seguir (seqüência) e determinem o tempo de realização da atividade (ritmo). A professora determina de forma implícita, indiretamente, e através de sua participação no grupo, o que e como os alunos têm que trabalhar. A realização

das regras hierárquicas no discurso regulativo e no instrutivo (dada a flexibilidade na seleção, na seqüência e no ritmo) produz-se através de mecanismos de controle que têm valores de E-.

Os critérios sobre o que a professora valoriza nas produções textuais dos alunos não são explicitados aos alunos do grupo. A professora apenas avalia explicitamente as intervenções orais, e deixa uma grande flexibilidade, dentro do que foi estabelecido anteriormente, com relação a que e como se pode dizer ou escrever. Desta forma, as relações de poder quanto aos critérios de avaliação permanecem implícitas. Parece assim que os critérios sobre quais intervenções são ou não corretas estão centralizados no aluno. No entanto, a professora condiciona esses critérios através de suas intervenções no grupo. Suas perguntas, seus pedidos de esclarecimento ou de desenvolvimento, e seus comentários, determinam implicitamente os critérios que determinam o que é correto e o que não é. Às vezes, faz a síntese do falado até o momento, enfatizando alguns aspectos. Mas não corrige explicitamente nem acrescenta nova informação. Aceita todas as contribuições e as remete ao grupo para sua incorporação ou não às conclusões. As regras de avaliação teriam valores de C- e E-.

Talvez o que determina a forma de realização do discurso moral nesta classe seja a forma do social que se adota e se privilegia. Na escola A, a unidade social privilegiada é o grupo reduzido de alunos, o grupo de trabalho. A interação privilegiada é também a interação entre os alunos. É por isso que há uma grande flexibilidade nas diversas possibilidades de exploração do tema. É por isso que também a ausência de controle em todos os momentos em que o professor não está em um grupo concreto. No entanto, quando a professora está em um dos grupos, o controle, sempre implícito, é muito intenso. Em geral, é a debilidade do marco que faz com que a comunicação entre a professora e os alunos seja muito intensa quando a professora está presente.

Na escola B, existem fronteiras relativamente fortes entre o espaço do professor e o dos alunos. Enquanto os grupos discutem, o professor está sentado na sua mesa, olhando a turma, ou passeia entre as mesas dos alunos. Ainda que o espaço dos alunos seja privilegiado como lugar de realização da atividade, o professor não se introduz nesse espaço. Aproxima-se, observa a discussão e responde às perguntas que lhe fazem. Por outro lado, e durante a discussão entre toda a turma, o professor, em pé junto à sua mesa, centraliza completamente o espaço. Depois que cada um dos porta-vozes leu a resposta de seu grupo, todos olham o professor. Este também anota os nomes dos que pedem a palavra e diz quem vai falar em cada momento. As intervenções dos alunos dirigem-se, preferentemente, para o espaço do professor. As relações entre os espaços têm valores de C++ e E+.

É o professor quem determina as relações legítimas entre espaços, discursos e práticas. Estabelece as unidades sociais (leitura individual, trabalho em grupo, debate de toda a turma), indica as normas de conduta (sinceridade, pedir

a palavra para falar, defender a própria posição) e estabelece detalhadamente a forma de trabalho (responder perguntas, lembrar uma resposta, escrever a resposta lembrada), a sequência e o tempo que se dedicará a cada uma das fases. A intervenção prévia do professor, junto com o detalhe na organização do material apresentado aos alunos, indica claramente o que fazer, como e quando. As relações de poder nos discursos regulativo e instrutivo têm valores de C++.

A forma de comunicação entre o professor e os alunos torna explícita a natureza hierárquica das relações sociais entre professor e alunos. O papel do professor é a regulação da discussão coletiva concedendo e retirando a palavra, a explicitação do que os alunos querem dizer, o controle explícito do legítimo e o ilegítimo com relação ao assunto, etc... Os critérios de seleção, sequência e ritmo estão sempre explícitos, assim como aquilo que as crianças têm que fazer, como e quando. Cada decisão sobre a realização da atividade (sobre seleção, sequência e ritmo) é consultada explicitamente ao professor (ao qual se pede autorização), e cada vez que uma criança intervém, ainda que seja para responder a um colega, toda a turma olha para o professor que é quem definitivamente indica se a interrupção foi ou não válida. A realização das regras hierárquicas têm um valor de E++.

Apesar de o professor insistir em que as respostas das crianças são livres, há critérios de avaliação que são claramente explícitos. O professor indica claramente quando uma intervenção está ou não ajustada ao assunto, quando é razoável, quando constitui uma contribuição, etc... As relações de poder quanto aos critérios de avaliação são explícitas e esses critérios estão centralizados no professor. Quando alguma das crianças valoriza a pertinência de alguma das intervenções de outras crianças o faz perguntando ao professor e solicitando sua confirmação. As regras de avaliação terão os valores de C+ e E++.

A unidade social privilegiada, na qual se organiza a maior parte da atividade, é o grupo turma. A interação privilegiada, apesar de aparentemente se dar entre os alunos, se dá, na realidade, entre esses e o professor. Por isso, a força constante do controle e seu caráter explícito. A realização do discurso moral na escola B está claramente determinada por essa forma social privilegiada.

Podemos resumir o anterior no seguinte quadro:

Relações entre o espaço do(a) professor(a) e dos(as) alunos(as)

Escola A: C- E-

Escola B: C++ E+

Relações interativas do(a) professor(a) e dos(as) alunos(as)

(regras hierárquicas)

Escola A: C+ E-

Escola B: C++ E++

Regras de avaliação

Escola A: C- E-

Escola B: C+ E++

As formas de classificação do discurso moral

Até aqui, as formas de realização do discurso moral em duas práticas pedagógicas estruturadas de diferentes modos. Diferente foi a definição da tarefa, o posicionamento das crianças, a unidade social privilegiada e a regulação pelo(a) professor(a) do trabalho das crianças. Para analisar os princípios regulativos subjacentes à realização de cada uma dessas práticas discursivas, e as produções textuais dos participantes, parece fundamental explicitar como os participantes especializaram a atividade, como compreenderam suas regras. De fato, é o reconhecimento da especialização da prática pedagógica (e do discurso que essa prática realiza) o que regula a posição que cada sujeito assume na prática discursiva, assim como suas produções textuais²².

A prática do ponto de vista dos professores

A professora da escola A *classifica* a atividade da seguinte maneira:

Eu diria que é uma atividade de compreensão de uma situação e de expressão. Trata-se também que racionalizem suas opiniões, de que saibam desenvolvê-las e justificá-las. E suponho que se pretenderá também que se faça as crianças refletirem sobre suas atitudes em suas relações com os outros (...). Trata-se que aprendam a compreender uma situação problemática, com todos os pontos de vista que existem. E de que sejam capazes de ter uma opinião própria sobre as coisas, e racionalizá-la. Indiretamente também aprendem a dialogar, a levar em conta a opinião dos outros, a expressar-se oralmente.

Para a professora da escola A, trata-se de compreender a situação, e isso implica encarregar-se de um problema e encarregar-se de todos os pontos de vista que existem. Ter uma opinião própria, racionalizada. Dialogar, levar em conta os argumentos dos outros, expressar-se.

No entanto, na escola B, a discussão do dilema moral

é um atividade que tem a ver com coisas do comportamento das crianças. E com amizade na sala, sua relação com os amigos, as coisas que podem acontecer. É como um caso imaginário para refletir sobre as atitudes que tem uns com outros (...). Eu diria que em uma atividade como essa as crianças aprendem, sobretudo, atitudes como o respeito, a amizade, aceitar os outros da mesma maneira, coisas assim. E também a como comportar-se com os colegas da turma e, em geral, com os demais. Claro, também aprendem a se expressar, a defender suas opiniões. Mas eu diria que é mais de atitudes e de formas de comportamento entre eles.

Para o professor da escola B o que se aprende nesta turma são atitudes e

normas de comportamento. E, além disso, referidas a um domínio de conduta concreto como evidencia o uso de expressões como amizade na turma, a relação com os amigos, o respeito, etc... Indiretamente, os alunos aprendem a expressar-se e a defender suas opiniões.

Parece, então, que enquanto na escola A trata-se de uma atividade fundamentalmente expressiva, na escola B trata-se de uma atividade fundamentalmente regulativa. Mas a especialização de uma atividade é, basicamente, uma relação *entre* contextos, ou seja, algo que se estabelece por um jogo de diferenças e semelhanças com relação a outros tipos de atividade. Como se reconhece a especificidade de uma atividade (as regras de reconhecimento) é um efeito da classificação (a modalidade e a força dos limites entre categorias). Sobre a *relação* desta atividade com as demais coisas que se costumam fazer na sala de aula, a professora da escola A diz:

Bom, se te referes às atitudes com os demais, nesta escola isso é muito importante. E aproveita-se qualquer situação para trabalhar esses aspectos. Mas, não em atividades especiais. Se te referes à parte mais de compreensão e raciocínio, também creio que todas as turmas têm a ver com isso. Mas, isso concretamente, a discussão de um dilema moral, não é muito comum.

De qualquer maneira, e ainda que não sejam exatamente dilemas morais, a professora reconhece que se manejam textos parecidos: “textos com personagens diferentes sobre os quais é preciso opinar, ou textos que proponham questões de atitudes com os demais não são raros.” Por outro lado, o tipo de perguntas que se sugeriam na proposta são classificadas como perguntas “que podem servir para guiar o trabalho das crianças.” E também são consideradas como normais na turma: “são perguntas sobre o que achas sobre o comportamento dos personagens, e sobre o que farias em uma determinada discussão. Parece-me que são perguntas normais na escola quando queres que as crianças compreendam um texto, ou reflitam sobre algo.” A forma na qual a professora classificou a atividade (compreensão, expressão, opinião) não lhe permite diferenciá-la da pedagogia dominante na escola. Reconhece seus traços característicos em função dessa pedagogia dominante e não define contextos claramente diferentes ou contextos concretos que tenham traços similares. Teríamos uma classificação muito fraca (C-) e regras de reconhecimento implícitas e gerais.

No entanto, o professor da escola B — o qual classificou a atividade como algo que tem a ver com as “atitudes que têm uns com outros” e com as “formas de comportamento” — associa a atividade imediatamente às classes de ética e aos momentos em que se questiona algum problema disciplinar: “nós *trabalhamos essas coisas em alguma aula especial*, como a de ética. Apesar de ser de outra maneira. Não são casos tão concretos. E, naturalmente, sempre que há algum problema, ou algo do comportamento de alguma criança que não estás de acordo, percebes em seguida”. Mas isso não lhe permite identificar o texto do

dilema como um texto comum: “Não costumamos trabalhar textos deste tipo. Os textos de ética são mais gerais, sobre a amizade, ou o comportamento na família. Mas não casos concretos deste tipo.” Por outro lado, e em consonância com a função que têm as perguntas na realização da atividade (recorde-se que a atividade havia sido definida como “responder às perguntas” e como “melhorar as respostas” através do debate), estas são valorizadas pelo professor por sua dificuldade: “não me parecem difíceis”, e por sua clareza: “são muito claras no que pedem”. Teríamos então uma classificação muito forte (C++) com relação a outras atividades mais claramente instrutivas e uma associação privilegiada com a aula de ética ainda que marcando algumas diferenças. As regras de reconhecimento, neste caso, tenderiam a ser explícitas e específicas.

Posto que a classificação de uma atividade é uma relação entre contextos, e uma vez que o professor da escola B estabeleceu uma relação privilegiada com a aula de ética, vamos ver como o professor caracteriza suas aulas de ética em relação à discussão do dilema moral. Para o professor da escola B, as aulas de ética têm a ver, em primeiro lugar, com problemas de comportamento. E, isso quer dizer, aqui, problemas disciplinares e uma determinada forma de regulação pedagógica. É assim que o professor as caracteriza:

o assunto pode ser parecido. Por exemplo, um dia falávamos na amizade na turma. E já viste que grande parte do diálogo que fizemos acerca de Patrícia foi sobre questões de relação entre eles. Mas, o fazemos de outra maneira, mais oral... bom, não muito parecido, é verdade. Nós, bom, por exemplo, aparece um problema entre eles, brigaram por um bola, ou saíram ao pátio para jogar e terminaram brigando. E então, todos estes problemas que têm, o líder me comunica. E então, na aula de ética seguinte, montamos um assunto como o jogo, ou como a amizade. E eu proponho como um assunto. Hoje, vamos falar do jogo. Ou da amizade na turma. E custa um pouco começar. E depois custa terminar. E, ao final, fazemos um resumo... as conclusões. Por isso, talvez é o conteúdo que tenha algo a ver:

Mas a aula de ética também tem a ver, em geral, com normas de conduta em diferentes situações. E aí, a regulação pedagógica é outra:

também há uma série de assuntos como, por exemplo, saber estar em um aniversário, vamos um dia com os pais a um restaurante, convidam-me um dia a ir a uma casa, assuntos assim. Temos um livro que fala dessas situações. E então, sobre esses livros, lemos e fazemos comentários. E, ao final, fazemos um resumo. Porque, claro, se não lhes faz um pequeno resumo, parece que alguns perceberam as coisas, mas não compreenderam. Mas, sempre há uma leitura, um comentário, sempre lhes deixo que salem, e logo, efetivamente, um resumo ou uma redação. Mas, claro, assim sabes se o entenderam ou não. Mas, claro, o livro é mais dirigido. Eu penso que são importantes estes assuntos, mas também as coisas que acontecem na sala de aula. Ou seja, é preciso combinar. E eu o faço cinquenta por cento.

Como vemos, a aula de ética na escola B parece estar configurada mediante critérios explícitos e específicos com relação à seleção, à sequência, ao ritmo e à avaliação. E isso, tanto quando está estruturada a partir de um “assunto” (leitura, comentário e resumo), como quando está estruturada a partir de um conflito entre as crianças (que tende a converter-se em um “assunto” regulado interrogativamente pelo professor e terminado também em um resumo). Pareceria então, que o professor da escola B classificou a discussão do dilema como uma aula de ética, só que com um conteúdo implícito (não tinha um título como, por exemplo, “a amizade na turma”) e, tal com estava esboçada na proposta que fizemos, muito mais flexível quanto às regras de seleção, sequência e ritmo. Todo seu esforço durante a realização da atividade esteve em tentar tornar explícito o conteúdo e em fortalecer e explicitar as regras discursivas. Podemos entender agora alguns dos traços da realização da atividade tal como a expúnhamos na seção correspondente. Assim, por exemplo, a ênfase do trabalho na totalidade do grupo turma; a constante possibilidade, ao menos do ponto de vista das crianças, de relacionar com o dilema aspectos da vida cotidiana da turma; a fixação das perguntas sobre o texto; etc... De fato, as relações de semelhança e diferença com a aula de ética e a distinção forte com relação a outras atividades mais claramente instrutivas constituem os princípios que regulam a realização da atividade na escola B.

A prática do ponto de vista das crianças

Dizíamos no princípio que, ao começar a atividade, o aluno não tem claro o que se espera dele, quais são as regras do jogo nesse contexto específico. Mas, as formas de classificação são aprendidas de forma tácita ao longo da própria realização da atividade. E constituem as regras de reconhecimento. Idealmente, então, ao finalizar a atividade as crianças já aprenderam do que se tratava e já são capazes de gerar os significados legítimos nesse contexto comunicativo.

A primeira parte das entrevistas feita com os alunos mostra a existência de várias formas de especialização que, relacionadas entre si, constituem algumas configurações privilegiadas. As duas primeiras formas de especialização enfatizam o *que* do representado, o *assunto* da atividade; e as outras duas enfatizam o *que é preciso fazer*, qual é a natureza da *tarefa* a realizar. O que temos, então, são duas formas de entender do que trata o texto e duas formas de entender o que é preciso fazer com ele.

1. A classificação do “assunto” da atividade como uma *representação da realidade cotidiana*. Deste ponto de vista, a discussão do dilema moral é tomada como um trabalho sobre “as coisas que acontecem pela vida”, ou sobre as coisas que “podem acontecer”. Por isso, a atividade exige “imaginar a situação”, pensar que é verdade”, ou “a gente colocar-se nessa situação”.

2. A classificação do “assunto” da atividade como a *representação de um valor*. A discussão do dilema é tomada como um trabalho sobre a “amizade”, sobre o “coleguismo”, ou sobre a “aceitação de todos na turma”.
3. Classificação da tarefa como *opinar*. A tarefa é definida como “dar uma opinião”, dizer “o que cada um pensa”, ou “o que é que faríamos”.
4. A classificação da tarefa como *aprender uma norma*. A tarefa é definida como o reconhecimento de “como temos que nos portar”, de “como se deve comportar com as outras crianças da turma” ou de “o que temos de fazer nesta situação”.

As crianças da escola A usam a primeira e a terceira forma de especialização. A seguinte transcrição seria um exemplo típico: nos deram uma *história*... Nós tínhamos que dar nossa opinião sobre o que acontecia... E sobre o que *acreditávamos* que tinha de fazer. No texto tinha de se *imaginar* a situação e *pensar* que fosse de verdade... E *pensar* o que nós faríamos. E *dizê-lo* em grupo. E o fizemos em grupos de quatro”. Observe-se, em primeiro lugar, que esta forma de especialização enfatiza o caráter pessoal da relação das crianças com a ordem moral representada no texto. As crianças têm de opinar, pensar, falar, imaginar, etc... Ou seja, expressar-se de uma forma pessoal em relação ao texto, projetar-se pessoalmente no texto. Por outro lado, as operações a realizar com o texto admitem uma grande variedade de possibilidades. A regra, do ponto de vista das crianças, seria algo assim como: *no texto há uma relação conflitiva, fale dela!*

Em um claro contraste, as crianças da escola B usam a segunda e a quarta forma de especialização. Veja-se, por exemplo, como responde uma criança à primeira pergunta da entrevista: “(...) Era sobre o *coleguismo*, para ter *maior coleguismo*. Para ver *como nos comportamos* com os colegas e se somos todos amigos. Para ver se é teu aniversário ou algo assim... Ver *como nos comportamos*. Que se *deve* convidar a todos os que são teus amigos e te ajudam... E que se *deve* comportar bem com os amigos”. Na escola B, enfatiza-se a relação posicional com a ordem moral representada no texto. As crianças, todas elas, justamente porque são colegas de turma, têm que comportar-se entre si desta ou daquela maneira. A regra, do ponto de vista das crianças, seria algo assim como: *no texto deve-se aplicar uma norma de comportamento. Qual é essa norma?* Em um caso, uma relação posicional, aprender uma norma, comum para todos; o aluno fala enquanto indica a validade de uma regra de comportamento. No outro caso, uma relação pessoal, dar uma opinião, específica de cada um; o aluno fala por si próprio. A questão é qual resultado é privilegiado em cada um dos casos. E, em uma sociedade de classes, a questão é qual resultado é privilegiado para que tipo de aluno. No que diz respeito à relação com outras atividades (no que se parece e no que se diferencia do que costumam fazer em aula), há quatro respostas:

5. Não se parece a nada. As outras atividades são “de aprender”, de trabalho,

“de estudar”, “de matérias”, às vezes “de inventar”. E esta atividade não entra nessa classificação. Outras vezes, o contraste está referido à forma de realização da tarefa. Por exemplo: as outras atividades são “de perguntas”, de “fazer resumos” e “esta é diferente porque a fizemos em grupo e correu tudo bem... E sabíamos o que dizem os outros”.

6. É parecido com as aulas de ética. Também é sobre “como temos que nos comportar” ou “sobre as normas da classe”.
7. É parecido com outras atividades de opinião. Às vezes “comentamos sobre um filme”, ou “alguma coisa que aconteceu na escola”.
8. É parecido com as aulas de linguagem. Também “há uma leitura”, ou “um texto”, e depois “é preciso responder a perguntas sobre o texto”.

As crianças da escola A respondem com 5 (3 crianças) ou 7 (2 crianças). Mas, as crianças que respondem 5 (“não se parece a nada”) reconhecem o parecido com outras vezes que têm que dar sua opinião sobre coisas, ainda que a diferença no procedimento (o trabalho de grupo, as conclusões) ou no caráter sistemático da os atividade leva a responder que não se parece a nada. Por exemplo: “(...) às vezes, opinamos sobre coisas e dizemos o que nos parece... mas, sempre é sobre coisas de matérias. Ou, às vezes, um filme. E aqui é como se fosse um fato real... Porque isso poderia acontecer. E tínhamos que falar em grupo e dar uma opinião. E normalmente não fazemos essas coisas, assim em uma aula, com conclusões e tudo isso. Não fazemos atividades assim”. A resposta 5 apenas se entende em relação à 7. Segundo se enfatizam o parecido ou a diferença com outras atividades de opinião. Se as crianças pensam que a discussão do dilema diferencia-se bem mais de outras atividades de opinião, respondem que não se parece a nada. Mas, se enfatizam o parecido, respondem à maneira da resposta 7. Observe-se, por outro lado, que o que faz referência fundamental (outras atividades de opinião) não está situado em nenhum contexto particular.

As crianças da escola B respondem com 5 (2 crianças) ou 6 (2 crianças). Mas, as crianças que respondem 5 (“não se parece a nada”) reconhecem um conteúdo similar às aulas de ética (é sobre o coleguismo ou de como temos que nos portar) ainda que valorizem mais a diferença no procedimento. É a ênfase no procedimento que lhes faz dizer que não se parece a nada. Por exemplo: “(...) sempre que fazemos alguma coisa destas, sobre o coleguismo ou coisas assim, não se parece nunca a isso. Fazemos leitura ou resumo... mas não é muito igual. Não se parece a nada.” A resposta 5, então, somente se entende em relação à 6. São as aulas de ética as que fazem o contraste e as crianças tendem, às vezes, a enfatizar o parecido e, às vezes, a enfatizar a diferença. Se as crianças pensam que a discussão do dilema diferencia-se mais da aula de ética, respondem que não se parece a nada. Mas, se enfatizam o parecido, então dão a resposta 6. A aula de ética torna-se o regulador básico do reconhecimento da

especificidade da discussão do dilema.

Para finalizar, é preciso levar em conta que uma criança da escola A e duas crianças da escola B usam a resposta 8. Mas, em ambas escolas essas crianças são as que ocupam a hierarquia mais baixa na classificação dada pelo professor, e, além disso, são precisamente as três crianças que não reconhecem o texto do dilema na segunda parte da entrevista. Seriam as crianças que, no decorrer da atividade, não adquiriram as regras de reconhecimento. Por outro lado, essas três crianças são também as de procedência social mais baixa em cada uma das escolas.

Notas

1. Este trabalho é uma versão resumida de uma pesquisa realizada em 1992. A referida pesquisa foi esboçada em 1991 no Instituto de Educação da Universidade de Londres durante uma estadia pós-doutorado concedida pelo programa MEC-FLEMING do Ministério de Educação da Espanha e pelo Conselho Britânico. Devo agradecer a Basil Bernstein sua valiosíssima colaboração e sua enorme generosidade.
2. Da obra de Bernstein, de uma rara coerência e sistematicidade, utilizaremos basicamente os últimos desenvolvimentos da teoria, tal com estão expostos em B. Bernstein (1990) — *Class, Codes and control*. V. IV: The Structuring of Pedagogic Discourse. Londres, Routledge.
3. Se todo o texto está socialmente orientado no sentido de que quer dizer algo a alguém e, portanto, pretende fazer coisas em um contexto que está definido, tanto socialmente quanto intelectualmente, este artigo está escrito pensando em duplo destinatário. Em primeiro lugar, sobre a base da estratégia analítica: a teoria bernsteniana neste caso. Em segundo lugar, sobre a base de seu objeto: a educação moral. Essa dupla especialização, esse jogo duplo, com seu duplo risco e seu duplo benefício, é parte do discurso acadêmico em pedagogia enquanto que o campo pedagógico é, fundamentalmente, um campo de recontextualização. Deste ponto de vista, este artigo seria algo assim como um ensaio das possibilidades de utilização de um marco teórico em um domínio no qual não foi previamente utilizado. E isso requer certas operações, tanto no marco teórico, quanto no domínio de aplicação. Portanto, o possível interesse deste trabalho depende do que ele faz em cada um dos contextos. Com relação à teoria bernsteniana, seu interesse poderia estar nas operações que se fizeram com a teoria ao confrontá-la a um domínio novo. No entanto, e no nível preliminar de elaboração em que nos movemos, a teoria é utilizada enquanto informa os princípios de descrição das práticas pedagógicas de educação moral e, não enquanto que constitui um modelo do qual se derivariam os padrões para a análise empírica. No outro contexto, no campo de tratamento pedagógico da educação moral, se trataria melhor de considerar enfoques alternativos de análises e de mostrar suas possibilidades, tanto do ponto de vista teórico quanto prático. Aqui, o interesse estaria em mostrar as insuficiências do tratamento pedagógico usual do tema e em denunciar alguns de seus efeitos ideológicos. Por outro lado, e num segundo momento de elaboração que, neste trabalho não foi sequer iniciado, seria possível derivar dele consequências práticas. Uma das vanta-

gens do marco teórico bernsteniano é sua capacidade para conectar macro e microníveis de análises. Outra é sua capacidade para gerar variações a partir de um conjunto muito limitado de conceitos. As distintas modalidades de código elaborado institucionalizadas em educação, os diferentes tipos de práticas pedagógicas, e as diferentes formas de construção e realização do discurso pedagógico podem ser analisadas como variações nas formas que adota um conjunto muito pequeno de princípios e regras. É capaz de descrever com grande precisão e detalhe textos empíricos e práticas sociais concretas e, ao mesmo tempo, mostrar sua relação com a estrutura social definida em seu mais alto nível de generalidade. O preço que paga, no entanto, é uma textura discursiva altamente abstrata e formal. Uma das intenções deste artigo é tematizar o marco conceitual bernsteniano em uma textura discursiva descritiva, quase narrativa, às vezes, de forma que fique explicitado tanto seu potencial para a descrição de objetos empíricos concretos, como sua traduzibilidade a contextos pedagógicos específicos.

4. No pequeno experimento que apresentaremos adiante, a classe social é considerada de duas maneiras. Em primeiro lugar, enquanto a estratificação social das escolas relaciona-se com a forma de estruturação do discurso pedagógico em cada uma delas. Em segundo lugar, enquanto a aquisição das regras de reconhecimento está relacionada com a procedência de classe de cada um dos alunos que constitui a mostra de trabalho. De qualquer forma, tanto em um como em outro caso não se pode falar estritamente de resultados, senão de indicações para posteriores trabalhos.
5. “O discurso pedagógico é um princípio para apropriar-se de outros discursos e para colocá-los em uma relação especial entre uns e outros frente aos propósitos de sua transmissão e aquisição seletiva. O discurso pedagógico, então, é um princípio que remove (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivo, e o recoloca de acordo com seu próprio princípio de reordenação e focalização seletiva (...). Nesse sentido, o discurso pedagógico não pode ser identificado com nenhum dos discursos que tem recontextualizado. É nesse sentido que não há discurso próprio independentemente de um discurso recontextualizante” (Bernstein, 1990, p.183-184).
6. É importante levar em conta que, do ponto de vista que estou trabalhando aqui, o discurso não reflete a realidade, mas cria-a ativamente. É a gramática do discurso moral que constitui as formas possíveis de experiência do social, o interpessoal e o social enquanto que moralmente significativa. Assim, uma teoria do discurso moral é, ao mesmo tempo, uma teoria da experiência moral, ou seja, de como os indivíduos e suas relações são construídas como morais, são dotadas de uma significação moral. Por outro lado, uma teoria do discurso moral será também uma teoria da ação moral enquanto ação moralmente significativa. O discurso moral, então, cria os limites e as possibilidades para nossa constituição como sujeitos morais.
7. As formas históricas da experiência moral de si próprios entendidas como “formas de subjetivação” é um dos temas maiores do último Foucault. Por formas de subjetivação, Foucault entende as diferentes modalidades em que o sujeito faz a experiência de si mesmo através de sua participação em diferentes “tecnologias do eu”. As tecnologias do eu são aquelas “que permitem aos indivíduos efetuar, por seus próprios meios ou com a ajuda de outros, certas operações em seus próprios corpos e almas, pensamentos, condutas e modo de ser, para transformar-se a si próprios com vistas a conseguir um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade”

(“Technologies of the Self” em Martin, Gudman e Hutton ed. — *Technologies of the Self: A seminar with Michel Foucault*. London, Tavistock, 1988, p.18) ou, em outro lugar, “os procedimentos, tal como existem em cada civilização, que são propostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou mudá-la em função de certas metas, e por meio de relações de autodomínio e autoconhecimento” (Michel Foucault: *Resume des Cours 1970-1982*. Paris, Juillard, 1989, p.123-124). Sobre as práticas de educação moral como tecnologias do eu, ver meu “Tecnologías del yo y educación moral” em Silva, T. (Ed.). *O sujeito da Educação*. Petrópolis, Vozes, 1994.

8. Utilizamos aqui “gramática” no sentido dos princípios subjacentes que regulam a produção de significados. O discurso moral seria o social (e o pessoal) construído como significativo mediante uma gramática específica.
9. A originalidade e a radicalidade da obra de Bernstein consiste em haver mostrado como diferentes formas de construção lingüística da experiência (diferentes códigos) estão associados a distintos grupos sociais (basicamente, as classes sociais geradas pela divisão social do trabalho) e coexistem, portanto, na mesma linguagem. O discurso contém os mesmos deslocamentos que o social. Por outro lado, a forma de construção da experiência própria dos grupos sociais dominantes está privilegiada social e culturalmente. Portanto, o discurso, suas modalidades e sua distribuição social, transporta as relações de poder. Toda a incompreensão para com a obra de Bernstein poderia explicar-se, creio, a partir da idéia de que uma sociedade baseada nas classes exige a ocultação da própria classe social como uma realidade substantiva. Com relação ao discurso moral e, por suas inerentes pretensões de universalidade, essa ocultação é mais decisiva. E mais perversa, já que implica a desqualificação moral dos grupos sociais dominados junto com a ignorância sistemática da lógica social da dominação.
10. “O ‘que’ refere-se às categorias, conteúdos e relações a serem transmitidas (...) e o ‘como’ refere-se à maneira de sua transmissão. O ‘que’ implica uma recontextualização de campos intelectuais (física, língua, história, etc.), campos expressivos (artes), campos manuais (ofícios), enquanto o ‘como’ refere-se à recontextualização de teorias da ciência social, usualmente a psicologia” (Bernstein, 1990, p.196).
11. As teorias da instrução são, para Bernstein, cruciais na construção do discurso pedagógico enquanto que delas se derivam as regras da transmissão enquanto que “regulam a ordem da prática pedagógica, constroem o modelo do sujeito pedagógico (o aquisidor), o modelo do transmissor, o modelo do contexto pedagógico e o modelo da competência pedagógica comunicativa (Bernstein, 1990, p.189). O modo como uma teoria do desenvolvimento constitui a naturalização de umas modalidades de instrução e, portanto, de uma determinada construção pedagógica de infância, está muito bem mostrado no trabalho de Valerie Walkerdine “Developmental psychology and the child-centred pedagogy: the insertion of Piaget into early education” em Henriques, J. et alli. — *Changing the subject. Psychology, Social Regulation and Subjectivity*. London, Methuen, 1984. A partir de um enfoque mais limitado às categorias bernsteinianas, é interessante o trabalho de Celia Jenkins sobre a base social das reformas educativas progressistas e, em especial, da forma específica de construção da criança que implicam. O trabalho é C. Jenkins (1989) — “*The Professional Middle Class and the Origins of Progressivism: A Case Study of the New Education Fellowship*”, 1920-50. Ph.D. Thesis. University of London. As teorias da instrução

são também cruciais na prática pedagógica enquanto que provêm de uma “teoria da leitura” no sentido de que o professor seja capaz de ler nos signos da conduta visível da criança um estado de desenvolvimento. Sobre este aspecto ver Bernstein, 1990, p.68-69.

12. Para a descrição da prática pedagógica do ponto de vista do como da transmissão/aquisição ver Bernstein, 1990, cap.2. A definição dos três tipos de regras e sua especificação nas pedagogias visível e invisível está entre as páginas 65 e 70.
13. A distinção e a relação entre o discurso instrutivo e o regulativo, e o caráter dominante do segundo, é essencial na sociologia da educação de B. Bernstein. Uma história das distintas formas que essa distinção tomou na obra de Bernstein pode ser encontrada em Bernstein, 1990, p.210-212. Enquanto que o discurso instrutivo tem a ver com as competências específicas que são transmitidas, o discurso regulativo contém “os princípios nos quais as relações sociais de transmissão e aquisição estão constituídas, reproduzidas e legitimadas” (op. cit., p.211). Contém, portanto, as regras que regulam que conta com uma ordem legítima de transmissão/aquisição.
14. Trata-se de Buxarrais, R. et alli (1990) — *Ética: Escola: El tractament pedagògic de la diferència*. Ed. Rosa Sensat.
15. Os três traços assinalados como indicadores da especialização do texto poderiam ser tomados como caraterísticos dos dilemas morais como um dos tipos de texto fundamentais entre os utilizados em educação moral. Os dois primeiros, a inclusão explícita ou implícita do leitor no texto através de sua “identificação” com seu personagem principal e a possibilidade mais ou menos explícita de conectar “o representado” no texto com o “mundo real”, teriam como função assegurar a implicação pessoal do aluno com o “problema” tratado, a possibilidade de uma manipulação da “realidade contida no texto, assim como a construção discursiva das relações sociais e interpersonais de um ponto de vista moralmente significativo. Do ponto de vista teórico, haveria que examinar a distinção entre ficção e não-ficção, pesquisar o modo como os dilemas incluem determinadas formas de inteligibilidade do mundo social, e analisar os procedimentos textuais mediante os quais se constroem o caráter “representativo” do dilema. Algo assim como a “retórica do realismo”. O terceiro traço, a orientação para um final ausente, asseguraria o caráter deliberativo (e não exemplar) do funcionamento do texto. Uma sugestão do trabalho que poderia ter certo interesse seria a construção de uma tipologia dos textos utilizados em educação moral junto aos procedimentos discursivos permitidos por cada um deles para “dar sentido” à experiência.
16. Posto que o discurso pedagógico é essencialmente interrogativo, explicitar a gramática interrogativa específica a uma modalidade de discurso pedagógico é essencial para a análise de sua especialização e de sua realização. Deste ponto de vista, o que interessa não são tanto as perguntas que certificam um saber adquirido, ou as que tendem a determinar um estado de desenvolvimento (perguntas desse tipo foram magistralmente analisadas por Foucault a propósito do exame em *Vigilar e castigar* (México, Siglo XXI, 1976) e por Bernstein a propósito da avaliação na pedagogia visível e invisível em “Class and pedagogies: visible and invisible”, em *Class, Codes, and Control*, v.3. Routledge, London, 1977), mas, sim, perguntas que estruturam a própria realização do discurso pedagógico nas práticas pedagógicas concretas. Nes-

se sentido, e em um marco teórico especificamente bernsteniano, pode se ver como A.M. Morais estabelece duas modalidades do discurso pedagógico em aula de ciências mediante a distinção entre dois tipos de perguntas que regulam sua realização (em *Social Class, Pedagogic Practice and Achievement in Science: A Study of Secondary Schools in Portugal*. Ph.D. Thesis. University of London, 1984).

17. Usamos o conceito de voz no sentido de Bernstein, 1990, cap.1, ou seja, como uma categoria especializada em uma prática social comunicativa, com sua identidade específica e seus limites próprios, e que funciona como um regulador dos textos (mensagem) que serão produzidos. Neste caso, as perguntas determinam que tipo de coisas podem ser ditas. Portanto, regulam a produção de textos por parte do aluno e estabelecem suas condições de legitimidade. As perguntas, então, determinam qual é a voz legítima do aluno como categoria específica nessa prática pedagógica concreta.
18. A relação entre avaliação moral e avaliação emotiva e a dependência de ambas de um sistema semiótico socialmente disponível pode ver-se em R. Harré (ed.) — *The Social Construction of Emotions*. Oxford, Basil Blackwell, 1986.
19. A análise ideológica de um texto segundo o modo como está organizado em sua dimensão paradigmática e em sua dimensão sintagmática foi tomada de Greimas, quem postula a necessidade de “distinguir duas formas fundamentais de organização do universo dos valores: sua articulação paradigmática e sintagmática. No primeiro caso, os valores estão organizados em sistema e apresentam-se com taxonomias valorizadas que poderiam se chamar axiologias; no segundo caso, seu modo de articulação é sintático e estão investidas nos modelos que aparecem como as potencialidades de processos semióticos” (*Sémiotique: dictionnaire de la théorie du langage*. Paris, Hachette, 1979, p.179). Uma elaboração do modelo se pode encontrar em P. Hamon, *Texte et idéologie*, Paris, PUF, 1984.
20. D. Coste em *Narrative as Communication* (Minneapolis, University of Minnesota Press, 1989, cap.10) estabelece três modalidades de texto didático ou pedagógico: a modalidade autoritária, a modalidade exemplar ou demonstrativa e a modalidade deliberativa. No domínio da educação moral, a primeira estaria representada por um conjunto de mandamentos ou de normas explícitas de comportamento, a segunda por lendas, fábulas com lição moral ou histórias exemplares, e a terceira por atividades como as que estamos considerando. Sobre a modalidade exemplar, o melhor texto que conhecemos é o de S. S. Suleiman — *Authoritarian Fictions. The Ideological Novel as a Literary Genre* (New York, Columbia University Press, 1983). A partir do marco teórico bernsteniano, seria legítimo perguntar-se pela base social dos três tipos de textos e por sua distribuição social.
21. Uma primeira tentativa, prévia a este trabalho, de focalizar a pedagogia como o lugar de construção da ordem moral e do sujeito moral, se pode ver em J. Larrosa, “The Pedagogic Construction of the Moral Domain and the Moral Subject: An Exploratory Description of Three Pedagogic Practices in Moral Education” em *Curriculum Studies*, n.1, 1993.
22. Para Bernstein, as regras de reconhecimento incluem os critérios para a demarcação entre categorias e, portanto, os “marcadores” de sua especificidade. Além disso, a

aquisição de tais regras, que sempre é tácita e se faz através da participação na comunicação, constitui a condição para a aquisição da voz dos participantes e, portanto, regula a produção de textos legítimos: “as regras de reconhecimento regulam o que vai com que; quais significados podem ser utilizados legitimamente; que relações referenciais são privilegiadas/privilegiantes. As regras de reconhecimento regulam os princípios para gerar um significado e, ao fazê-lo, criam o que chamamos a sintaxe de geração de significado” (Bernstein, 1990, p.29).

Tradução e revisão de Alfredo Veiga-Neto

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: thjlb06d@d5.ub.es



A DIDÁTICA E AS EXPERIÊNCIAS DE SALA DE AULA:

uma visão pós-estruturalista

Alfredo Veiga-Neto

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

mento crítico tradicional.

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

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

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

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

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

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

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

discursos se estabelecem naquela arena de discussões, argumentos, contra-argumentos, negociações e acordos. Disso tudo resulta que nossas construções e nossos entendimentos do que seja a realidade se dão necessariamente numa dimensão política. Tudo sendo resultado de acordos discursivos, tudo é político. O ser humano não é um ser biológico e social e econômico e psicológico e político; isso é, não há uma dimensão política *ao lado* das demais dimensões. O político não é uma dimensão a mais, senão que o político atravessa constantemente todas as demais. Isso se dá de tal maneira que até o acesso que temos a nós mesmos está determinado pelo político. Eu não posso ser um sujeito social, sem ser um sujeito político; eu não posso ser um sujeito ético, sem ser um sujeito político; eu não posso ser um sujeito epistemológico — isso é, eu não posso nem mesmo pensar ou falar sobre o mundo ou sobre mim mesmo — sem ser um sujeito político¹. Talvez com exceção do biológico — que afinal está mais ligado às bases naturais — no humano tudo o mais se estabelece politicamente.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A segunda resposta àquela pergunta se situa no plano pedagógico. O que a perspectiva pós-estruturalista pode nos oferecer de novo sobre a Didática e sobre as experiências de sala de aula, além de tudo aquilo que eu já comentei, é a compreensão de que ambas são construções, são invenções culturais bem datadas e localizadas. A data e o local foram a Europa pós-renascentista, colonialista, branca, judaico-cristã, machista e elitista. Mas essa é uma longa história e não há como entrar aqui em detalhes².

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Notas

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

Referências Bibliográficas

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

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

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

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

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

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

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

Endereço para correspondência:

Av. José Bonifácio 505/501.

90040-130 - Porto Alegre - RS.

E-mail: veigato@portoweb.com.br

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



A CRISE DE INTERPRETAÇÃO É NOSSA:

procurando compreender a fala das classes subalternas

Victor Vincent Valla

RESUMO - *A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas.* Talvez uma das coisas mais difíceis para os profissionais/mediadores compreenderem, com relação aos contatos que desenvolvem com as classes subalternas, é que a cultura popular é, na realidade, uma teoria imediata, isto é, um conhecimento acumulado e sistematizado que interpreta e explica a realidade. Neste sentido, mesmo que alguns mediadores sejam mais atenciosos e mais respeitosos com os pobres da periferia, o papel de “tutor” ainda predomina nas suas relações com esses grupos. Prestar atenção ao que os pobres estão dizendo não é apenas uma questão de “educação”, é também uma questão de completar uma equação que está distorcida, porque inclui apenas a contribuição do profissional/mediador.

Palavras-chave: *profissional/mediador, classes subalternas/classes populares, conhecimento, cultura popular.*

ABSTRACT - *We are the ones that don't understand: seeking to comprehend what the poor are saying.* Perhaps one of the most difficult questions that professionals/mediators face with respect to their contacts with working-class populations is that of understanding that popular culture is, in fact, an immediate theory, that is, an accumulated and systematized knowledge that interprets and explains reality. In this sense, even though some professionals/mediators may be respectful and attentive with the poor, the role of “tutor” is still predominant in the relationships with these groups. Paying careful attention to what the poor are saying is not just a question of good manners. It is also a question of completing an equation which is lopsided because it includes only the contribution of the professional/mediator.

Key words: *professional/mediator - subaltern classes/popular classes - knowledge - popular culture.*

Introdução

As grandes mudanças ocorridas nos últimos anos — a queda do Muro de Berlim e o subsequente fim do socialismo real, a vitoriosa onda neoliberal e o processo de globalização que se instaura hoje no mundo — exerceram um papel profundo no nosso modo de pensar a educação popular e o trabalho comunitário. Possivelmente, um dos temas que mais sofreu questionamento como resultado dessas mudanças diz respeito às formas através das quais as sociedades transformam-se. Enquanto a revolução ou a rebelião em grande escala sempre foi uma exceção e não a regra, as mudanças ocasionadas pelas forças progressistas têm mais a ver com resistências sutis e pequenos levantes. Embora menos dramáticas, servem para minar a legitimidade política de sistemas diferentes de exploração e, ao mesmo tempo, tendem a indicar melhor o sistema de crenças das classes subalternas do que os confrontos diretos (Serulnikov, 1994). E, neste sentido, talvez a grande guinada, a principal mudança de ótica com relação aos trabalhos que são desenvolvidos com as classes subalternas, se refira à compreensão que se tem de como pessoas dessas classes pensam e percebem o mundo.

Depois de vários esforços para melhor compreender este campo de idéias (Valla, 1992; Valla, 1993), duas questões têm ficado mais claras para mim. A primeira é que nossa dificuldade de compreender o que os membros das chamadas classes subalternas estão nos dizendo está relacionada mais com nossa postura do que com questões técnicas como, por exemplo, lingüísticas ¹. Falo de postura, referindo-me a nossa dificuldade em aceitar que as pessoas “humildes, pobres, moradoras da periferia” são capazes de produzir conhecimento, são capazes de organizar e sistematizar pensamentos sobre a sociedade e, dessa forma, fazer uma interpretação que contribui para a avaliação que nós fazemos da mesma sociedade.

A segunda é que parte da nossa compreensão do que está sendo dito decorre da nossa capacidade de entender quem está falando. Com isso, quero dizer que dentro das classes subalternas há uma diversidade de grupos (Martins, 1989) e a compreensão deste fato passa pela compreensão das suas raízes culturais, seu local de moradia e a relação que se mantém com os grupos que acumulam capital ².

Na realidade, essa discussão — que certamente não é nova no campo da educação popular — trata das nossas dificuldades em interpretar as classes subalternas e revela que a “crise de interpretação” é nossa (Martins, 1989, p.134), assim como também é nosso o enfoque da idéia de “iniciativa”. Falo de iniciativa porque penso que na relação profissional/população, muitos de nós trabalhamos com a perspectiva de que a “iniciativa” é parte da nossa tradição e que a população falha neste aspecto, fazendo com que seja vista como passiva e apática ³.

Se sou referência, como chegar ao saber do outro?

Ao relatar as relações de profissionais/mediadores com a população, uma contribuição importante parece ser a de citar o máximo possível a fala desta, pois tal procedimento permite que outros tenham a possibilidade de interpretar o que está sendo dito. A própria forma de relatar uma experiência indica a concepção de mundo de quem faz o relato. Neste sentido, é possível afirmar que os profissionais e a população não vivem a mesma experiência da mesma maneira. A forma de trabalho dos profissionais (no partido político, na associação de moradores, na igreja) pode não estar levando isso em conta, principalmente porque o projeto que se desenvolve é provavelmente anterior ao contato com a população.

O exemplo que ilustra este ponto é o trabalho que o profissional de saúde pública desenvolve com a população moradora das favelas e bairros periféricos. Toda proposta dos sanitaristas pressupõe a “previsão” como categoria principal, pois a própria idéia de prevenção implica num olhar para o futuro. Mas, poderia ser levantado como hipótese de que estes setores da população conduzem suas vidas com a categoria principal de “provisão”. Com isso se quer dizer que a lembrança da fome e das dificuldades de sobrevivência, enfrentadas no passado, faz com que o olhar principal seja voltado para o passado e preocupado em prover o dia de hoje. Uma idéia de “acumulação”, portanto. Neste sentido a proposta da “previsão” estaria em conflito direto com a da “provisão”⁴.

É comum a população delegar-nos autoridade para tomar a iniciativa em trabalhos desenvolvidos em conjunto (Conselhos Municipais e Distritais de Saúde, zonais de partidos políticos, por exemplo), pois tal atitude coincide com a nossa percepção de que essa mesma população tem pouca autonomia para tomar a iniciativa.

É provável que dentro da concepção de que os saberes dos profissionais e da população são iguais, esteja implícita a idéia de que o saber popular mimetiza o dos profissionais. Se a referência para o saber é o profissional, tal postura dificulta a chegada ao saber do outro. Os saberes da população são elaborados sobre a experiência concreta, a partir das suas vivências, que são vividas de uma forma distinta daquela vivida pelo profissional. Nós oferecemos nosso saber porque pensamos que o da população é insuficiente e, por esta razão, inferior, quando, na realidade, é apenas diferente.

O que é que percebo na fala do outro?

Num debate sobre o fracasso escolar na escola pública de primeiro grau, uma das participantes desenvolveu um raciocínio extraordinariamente simples, mas esclarecedor. Trabalhou com o seguinte pressuposto: embora o professor

tenha um livro didático ou notas como referência, faz, na realidade, uma seleção da matéria que oferecerá aos alunos. A seleção que faz provavelmente se deve a um domínio maior sobre a matéria, ou, quem sabe, a uma afinidade com algumas idéias oferecidas. Mas o importante é o reconhecimento de que o professor faz uma seleção da matéria, oferecendo alguns pontos e deixando outros de lado.

Os alunos, por sua vez, também fazem uma seleção. A atenção exigida pelo professor não é suficiente para fazer com que tudo seja assimilado pelos alunos. Justamente devido a sua história de vida, alguns pontos são vistos com mais atenção do que outros, fazendo com que sejam retidos e os outros não.

É na hora da avaliação — disse a expositora — que começam os problemas, pois é uma prática comum não pedir que seja relatado pelos alunos nem o que o professor expôs, nem o que o aluno percebeu, mas, sim, qualquer aspecto do conteúdo que estava no livro ⁵.

Na realidade, a avaliação teria que ser sobre aquilo que o aluno percebeu na fala do professor, pois é isso que foi retido pelo aluno. É também assim que se processa a fala do profissional com a população, e vice-versa. De acordo com a formação de cada um, a sua história de vida e as suas vivências de cada dia, uma leitura do outro é feita, não necessariamente de tudo que o outro fala, mas daquilo que mais chama atenção, daquilo que mais interessa.

O que, freqüentemente, para o profissional é conformismo pode ser para a população uma avaliação rigorosa dos limites de melhoria.

No seu livro *Produção do Fracasso Escolar*, Maria Helena de Souza Patto inclui um capítulo sobre a fala das mães dos alunos “fracassados”(Patto, 1991, p. 269). Não foi pretensão da autora fazer uma análise dos discursos das mães. Mas quem se propõe a isso perceberá alguns eixos de contradições. A fala das mães tende a reproduzir a fala dos professores, diretores de escolas e administradores escolares, onde um discurso aparentemente técnico e científico explica porque os alunos “fracassam” e não aprendem. Mas é no *fim* do seu próprio discurso que as mães acabam negando a medicalização e individualização do fracasso dos seus filhos. Ou seja, a contradição é apenas aparente, pois justamente na repetição da fala dos professores, há um momento em que elas negam o que tinham dito, “comparando o desempenho destes em tarefas domésticas, no trabalho precoce ou em brincadeiras com os amigos....apontam individualmente, ainda que de forma fragmentária, para muitas das determinações institucionais do fracasso dos seus filhos.... pressões relativas à compra do material escolar...agressões físicas e verbais contra a crianças...” (Peregrino, 1993, p.69).

Certamente a atenção dada à fala das mães permitiu a percepção sobre outro discurso dentro do discurso aparentemente repetido. Inversamente, uma postura de desprezo não detectaria o “desdito” na fala das mães.

Três falas de moradoras de favelas podem ser esclarecedoras dessa mesma dificuldade dos profissionais em compreender o discurso popular.

A primeira trata de descrever a tuberculose como uma doença hereditária, onde seu tratamento é garantido pelo ar puro, descanso e boa alimentação. Apesar do médico insistir com os moradores de uma favela carioca de que a tuberculose é causada por uma bactéria e que há medicamento hoje para seu tratamento, os moradores continuavam a manter sua opinião.

“A hipótese popular não desarticula causa e efeito. Associa a má qualidade de vida à repetição freqüente desta doença em seu extrato social. Não separa a doença da dinâmica social em que ela ocorre. Encara-a como fenômeno social. Entende que está na melhoria da sua qualidade de vida a “cura” social para este mal” (Peregrino, 1993, p.79).

Uma outra moradora de favela carioca declara: “Quem visse o que eu já tive em Minas...minha vida tá boa sim” (Cunha, 1994, p. 3). Numa outra favela do Rio de Janeiro, um líder comunitário comenta: “Não tem mais problema, pois nossa favela já recebe água duas a três vezes por semana”⁶. A tendência dos profissionais que ouvem estas falas, é de entendê-las como sendo conformistas, principalmente, para quem tem conhecimento de causa do que significa receber água em sua casa duas a três vezes por semana (Valla, 1994). O que cabe destacar aqui é a necessidade de entender melhor as “falas, como a da moradora, e as alternativas de condução de vida”, que têm como seu ponto de partida a “leitura e representação de uma história, referenciada em sua experiência de vida e que...orienta sua forma de estar no mundo” (Cunha, 1994, p. 8).

O que freqüentemente para o profissional é conformismo, falta de iniciativa e/ou apatia é para a população uma avaliação (conjuntural e material) rigorosa dos limites da sua melhoria. O autor deste trabalho teve muita dificuldade em compreender o sorriso condescendente da liderança da favela quando insistiu que “duas ou três vezes por semana” era insuficiente e que o certo era 24 horas por dia.

Na mesma conversa com esta liderança, foi colocado por mim que os moradores de favela teriam de reivindicar a presença mais sistemática da Companhia de Água e Esgoto (CEDAE) com a devida urgência e que as Associações de Moradores não deveriam estar administrando a água no lugar da CEDAE. Neste momento, utilizei uma discussão teórica desenvolvida no interior da academia sobre os impostos que os moradores de favelas pagam e a obrigação que o Estado tem de devolvê-los na forma de serviços (neste caso, através da água). Meus argumentos foram além: não cabe à Associação de Moradores preencher o papel de prefeitura ou governo, mas, sim, os moradores organizados reivindicando os seus direitos. Novamente o sorriso condescendente e o comentário:

“Professor, se nós moradores entregássemos a responsabilidade de distribuir água à CEDAE, iria ser o fim da nossa água. Se as favelas têm água é por causa das Associações de Moradores, mesmo com todos os seus problemas”. Ou seja, o raciocínio que eu utilizei era acadêmico e, diga-se de passagem, correto. Em troca dos impostos pagos, quem tem de oferecer serviços de qualidade é o governo e não a população numa espécie de mutirão. A resposta da liderança inverteu a lógica: se não fosse pelo esforço dos moradores, organizados nas suas associações, não haveria água nas favelas. O que ele queria dizer era que a CEDAE, na realidade, não tem política de distribuição de água para as favelas, mas que as Associações de Moradores conseguiram “puxar” a água através da sua organização e não insistir nesta política significava abrir mão da água. Ou seja, atrás da fala desta liderança, havia uma resposta teórica para minha proposta teórica: os governos no Brasil não estão muito preocupados com os moradores de favelas na elaboração das suas políticas e somente o esforço dos moradores é que garante sua sobrevivência.

Nesse mesmo sentido, há estudiosos da questão de participação popular que entendem que, embora haja profissionais preocupados com a necessidade da população organizar-se e reivindicar seus direitos e serviços básicos de qualidade, na realidade a tradição dominante no Brasil é a da participação popular, isto é, convite das autoridades para que a população tenha uma participação mais freqüente. Além disso, freqüentemente as autoridades querem a participação da população para poder solucionar problemas dos quais não dão conta. Nesta concepção está incluída a idéia de que a aceitação do convite de participar seria uma forma dos governos se legitimarem. Justamente a descrença da população, tal como manifestada acima pela liderança da favela, no interesse dos governos de resolver os seus problemas, faz com que sua forma de participar seja diferente do que a suposta pelo convite. E embora muitos profissionais sejam sinceros na sua intenção de colaborar com uma participação mais efetiva e de acordo com os interesses populares, mesmo assim a população vê estes profissionais como sendo atrelados às propostas das autoridades em que não crê. Daí sua aparente falta de interesse em “participar” ⁷.

É necessário que o esforço de compreender as condições e experiências de vida como também a ação política da população seja acompanhado por uma maior clareza das suas representações e visões de mundo. Se não, corremos o risco de procurar (e não achar) uma suposta identidade, consciência de classe e organização que, na realidade, é uma fantasia nossa (Martins, 1989).

Quantas vezes se pede para a população se manifestar numa reunião, como prova do nosso compromisso com a “democracia de classe média”? Mas uma vez passada a fala popular, procuramos voltar “ao assunto em pauta”, entendendo que a fala popular foi uma interrupção necessária, mas com certeza, sem conteúdo e sem valor.

Nas escolas públicas, há professores que detectam que a percepção de tem-

po dos alunos não corresponde à mesma lógica temporal inscrita na perspectiva histórica com que trabalham na sala de aula. Assim, há um significado que os alunos “atribuem aos acontecimentos inaugurais (o primeiro aniversário, o primeiro ano na escola... e aos fatos cotidianos)” (Cunha, 1994, p. 10). Ao desconsiderá-lo, novamente, aparece uma contradição aguda, desta vez entre a maneira de “dar ao pequeno fato o acontecimento” e a historiografia marxista, que valoriza “através do conceito de processo as mudanças macro-estruturais e as conjunturas político-econômicas” (Cunha, 1994, p. 11).

Não é nosso desejo que garanta a suposta unidade das classes subalternas.

José de Souza Martins avalia que as muitas dificuldades que os pesquisadores, políticos militantes e profissionais encontram na compreensão da fala da população têm como uma das explicações a percepção do tempo. E é o reconhecimento desta percepção temporal das classes subalternas que permite explicar em parte sua diversidade. O desconhecimento desta diversidade é que faz com que a compreensão das suas lutas e seu limites não sejam apreciados (Martins, 1989). Não é o nosso desejo, nem nosso incentivo verbal, que garanta a suposta unidade das classes subalternas, mas, sim, a avaliação correta da maneira com que compreendem o mundo. “...a prática de cada classe subalterna e de cada grupo subalterno, desvenda apenas um aspecto essencial do processo do capital.... Há coisas que um camponês, que esta sendo expropriado, pode ver e que um operário não vê. E vice-versa” (Martins, 1989, p. 108).

A atribuição de identidade, consciência e organização, bem como das relações sociais, baseadas na classe operária, às demais classes subalternas produz uma forte distorção. Quando se utiliza este tipo de avaliação para outros grupos sociais, como por exemplo, para os camponeses, a impressão que se tem é de que o processo histórico anda mais rápido para os demais do que para o camponês. Tal visão foi o que levou Lenin a declarar durante a primeira fase da Revolução Russa que “o real (...) não é o que os camponeses pensam (...) e sim o que depreendem das relações econômicas da atual sociedade” (Lenin, 1980, p. 83). Nesta perspectiva, o agente ativo da História acaba sendo o capital e não o trabalhador. Em outros termos, a “História está necessariamente em conflito com a consciência que dela têm os seus participantes” (Martins, 1989, p. 103).

Quero levantar a hipótese de que tal como Martins nos alerta para perceber como a relação do camponês com o capital é diferente desta relação com o operário, também é diferente a relação do capital com o morador de favela ou bairro periférico da grande metrópole (biscateiro, subempregado, empregado de serviços).

O que está implícita nessa discussão é a percepção de que a forma do traba-

lhador exprimir sua visão de mundo e sua concepção de história e da sociedade em que vive está estreitamente relacionada com a maneira com que se relaciona com o capital: de uma forma dinâmica ou de uma forma indireta e oscilante.

Esta maneira de colocar a questão temporal parece fundamental, pois nossa percepção de tempo, se for baseada na relação do operário com o grande capital, pode nos levar a ver o camponês, ou o morador da periferia, como sendo “incapaz” e necessitando de nossa “ajuda” para torná-lo capaz. É necessário tomar como premissa “o pensamento radical e simples das classes exploradas, meio e instrumento (ao invés de instrumentalizá-las), para desvendar o lado oculto das relações sociais com os olhos destas, revelando-lhes aquilo que ele enxerga mas não vê, completando, com ele, a produção do conhecimento crítico que nasce da revelação do subalterno como sujeito”.

O grande poder de síntese do Antônio Gramsci apontou para esta questão quando chamou a atenção para o fato de que “...o elemento intelectual ‘sabe’, mas nem sempre compreende, e muito menos ‘sente’” (Gramsci, 1978, p. 14).

Invertendo o significado sem deformar as palavras.

Carlo Ginzburg, na sua belíssima obra, *O Queijo e os Vermes*, levanta uma questão que se aproxima daquelas levantadas por José de Souza Martins. Ginzburg questiona o argumento de que as idéias de uma época têm sua origem nas idéias das elites, das classes superiores, e que sua difusão chega às classes subalternas de uma forma mecânica, sofrendo uma deterioração e sendo deformadas na medida em que são assimiladas pelas classes subalternas. Martins, falando do conhecimento produzido pelas classes subalternas, propõe que o saber das classes populares é mais do que ideologia, “é mais do que interpretação necessariamente deformada e incompleta da realidade do subalterno. É neste sentido, também, que a cultura popular deve ser pensada como cultura, como conhecimento acumulado, sistematizado, interpretativo e explicativo e não como cultura barbarizada, forma decaída da cultura hegemônica, mera e pobre expressão do particular” (Martins, 1989, p. 111).

Ginzburg discute o que ele chama de “circularidade”, isto é, de que as influências vão de baixo para cima e de cima para baixo. Com isso quer dizer que tanto as classes subalternas influenciam as idéias das elites como estas mesmas classes superiores exercem influência sobre as idéias das classes subalternas (Ginzburg, 1987).

Trabalhando com a concepção de cultura oral, Ginzburg chama a atenção para o fato de que quem recebe muito a influência de uma cultura oral (e neste caso não é somente uma discussão de um moleiro italiano do século XVI, mas das classes subalternas no Brasil de hoje) lê como se fosse com um filtro que “faz enfatizar certas passagens, enquanto ocultava outras, exagerava o significado

de uma palavra, isolando-a do contexto” (Ginsburg, 1987, p.89). Como exemplo, o autor destaca o moleiro Menocchio falando em público que era um absurdo acreditar que Maria, mãe de Deus, era virgem. Mas quando foi chamado pela Inquisição a depor, citou um texto que continha cenas de um afresco onde Maria aparecia com outras virgens, no templo. Assim, “sem deformar as palavras, inverteu o significado”, pois, “no texto, a aparição dos anjos isolava Maria das companheiras, conferindo-lhe uma aura sobrenatural. Para Menocchio, o elemento decisivo era, ao contrário, a presença das ‘outras virgens’, que lhe servia para explicar da forma mais simples o epíteto atribuído tanto a Maria quanto às outras companheiras. Desse modo, um detalhe acabava se tornando o centro do discurso, alterando, assim, todo o seu sentido”.

Ginsburg aponta para a questão de que é mais importante discutir como Menocchio leu e não tanto o que leu: “é decifrar sua estranha maneira de adular e alterar o que lê, de recriar” (Ginsburg, 1987, p. 237).

Uma antropóloga com grande experiência de trabalho com trabalhadores rurais assistiu à seguinte cena: dois trabalhadores analfabetos olhando para uma cartilha sobre exploração dos trabalhadores no campo. Quando viram o patrão, gordo e forte de um lado, e o trabalhador rural magro e fraco do outro, um comentou para o outro: “Quem somos nós?” O outro respondeu: “É claro que nós somos a pessoa mais forte, pois unidos nós somos fortes, e o patrão é fraco sozinho, diante da nossa união” (8). Isto lembra o comentário do Professor Renato Janine Ribeiro, no Posfácio do livro do Ginsburg: “O que Menocchio compreende mal é, na verdade, o que ele compreende de outro modo”. (Ginsburg, 1987, p. 238)

Rompendo a ordem predeterminada do mundo por um esforço da imaginação.

É possível que um dos grandes problemas para os profissionais, pesquisadores e militantes seja a forma com que as classes subalternas encaram uma vida, existência marcada, cercada de pobreza e sofrimento. É bem provável que estes setores da população tenham uma enorme lucidez sobre sua situação social, como no caso da liderança antes mencionada. Mas clareza da sua situação social pode significar também clareza de que uma melhoria significativa seja uma ilusão. Neste sentido, a crença em melhorias e numa solução mais efetiva pode apenas ser um desejo, embora importante, da classe média comprometida. Isso significaria que a percepção da população seria mais lucida e realista, a não ser que se configure uma conjuntura com indicações de possibilidades reais de mudança que favoreça as classes subalternas.

Se a argumentação acima procede, então é possível que a relação que os profissionais estabelecem freqüentemente com a população acabe sendo de uma

cobrança de busca permanente de uma sobrevivência mais racional e eficiente (Evers, 1985). A frase tão conhecida dos Titãs (grupo brasileiro de rock) pode estar indicando, no entanto, um outro enfoque: “A gente não quer só comida. A gente quer prazer para aliviar a dor”. Neste sentido, a construção de aparências, que pode ser entendida como a construção de sonhos, não deve ser vista como uma forma apenas de “escapar da realidade”, mas pode estar indicando uma concepção mais ampla de vida.

“Prazer para aliviar a dor”, então, pode tomar vários sentidos para a população, distintos dos sentidos que têm para a classe média. Certamente, um dos sentidos é o de que a vida vale a pena viver, mesmo dentro de uma perspectiva de que não se pode vislumbrar uma saída no futuro para o sofrimento e a pobreza que se atura diariamente. Se, de um lado, este enfoque pode ajudar a compreender por que é possível “passar fome para comprar uma TV... o êxtase com o futebol... com o alcoolismo....os jogos de azar”, de outro lado, também ajuda a entender por que “as religiões se oferecem, muitas vezes, como perspectivas substitutivas (compensação no além... os eleitos do Senhor=consciência substitutiva de elite...acesso a um mundo de protetores, transferência estática a um outro cosmo)” (Evers, 1985, p.129-130).

A cultura das classes subalternas é uma tentativa de explicar esse mundo em que se vive. Se, no entanto, não dá conta de explicar tudo, (e daí a razão de se recorrer à mágica), tampouco a ciência explica tudo (Martins, 1989). Como expressão dos vencidos até agora, a cultura popular é também a “memória da alternativa.... uma exigência, sempre postergada e longínqua, da realização de justiça” (Chauí, 1990, p. 63). Satriani oferece a idéia de que a cultura popular, para poder se afirmar neste mundo do vencedor, utiliza a duplicidade, o duplo código, “... o afirmar e o negar, o obedecer e o desobedecer” (Martins, 1989, p. 115), “o ajustamento aos valores dominantes e a sua rejeição; interpretações lúcidas combinam-se com ilusões aparentemente alienadas” (Evers, 1985, p. 130); “...um inconformismo profundo... sob a capa do fatalismo” (Chauí, 1990, p.70). Um estilo de vida que “se manifesta na linguagem metafórica, na teatralização que põe na boca do outro o que é palavra do sujeito emudecido” (Martins, 1989, p. 115-116).

Martins (1989) sugere que a cultura popular “deve ser pensada como... conhecimento acumulado, sistematizado, interpretativo e explicativo...teoria imediata”. Neste sentido, o aparente absurdo para o profissional tem uma lógica clara para a população. Numa sociedade onde a concepção dominante é de que cada um é exclusivamente responsável por sua saúde e dos seus filhos, mas onde também se aprende ainda que Deus é quem decide sobre a morte das crianças, o suposto conformismo da mãe pode estar representando uma elaboração de um conhecimento mais complexo. Se, por exemplo, o nascimento de um filho representa um dos bens mais preciosos, aceitar a culpa por sua morte pode ser uma experiência insuportável. Mas, já que Deus quer assim, a culpa que é

então compartilhada com alguém, não é da exclusiva responsabilidade da mãe.

Marilena Chaui (1990) observa, no mesmo espírito, o desespero do arquiteto do bairro operário, face ao “caos espacial” onde ficou “a horta no lugar do jardim, pelas cores espivetadas das fachadas, pela confusão entre calçada e quintal”. Como observou José Carlos Rodriguez, não há interesse em aceitar o convite de participar dessa forma. “Assim...a destruição do planejado...seria uma forma de recusá-lo”.

Finalmente, a idéia da cultura popular como memória da alternativa (Martins, 1989), deveria ser pensada no contexto da dificuldade que uma grande parcela das classes subalternas tem de poder agir somente dentro de um quadro previamente delimitado. Tem sentido então “que a mudança só possa ser pensada em termos de milagre [ou seja, de que contém]...a possibilidade de uma outra realidade no interior do existente” (Chaui, 1990, p. 77). Isto porque “...o milagre, pedra de toque das religiões populares e de estonteante simplicidade para a alma religiosa é ... inaceitável pelas teologias e apenas de fato por elas tolerado, pois rompe a ordem preterminada do mundo por um esforço da imaginação” (Chaui, 1990, p. 79).

Conclusão

Talvez uma das coisas mais difíceis para os profissionais/mediadores admitirem nos contatos que desenvolvem com as classes subalternas é a cultura popular como uma teoria imediata, isto é, como um conhecimento acumulado e sistematizado que interpreta e explica a realidade (Martins, 1989). A formação escolarizada da classe média e mesmo daqueles profissionais que agem como mediadores entre os grupos populares e a sociedade (através de partidos políticos, ONGs, igrejas, sindicatos) freqüentemente leva-os a ter dificuldade em aceitar o fato de que o conhecimento é produzido também pelas classes subalternas. Neste sentido, mesmo que alguns mediadores sejam mais atenciosos e mais respeitosos com as pessoas pobres da periferia, os muitos anos de uma educação classista e preconceituosa fazem com que o papel de “tutor” predomine nas suas relações com estes grupos.

Se, como diz Martins, a “crise da compreensão é nossa”, a saída dessa crise não passa mais apenas por um contato sistemático do mediador com as classes subalternas. Embora tal prática seja louvável, exige também na parte do mediador um atento e constante estudo das novas leituras e revisões que estão sendo feitas sobre o papel de quem se considerou “vanguarda” no passado.

A atenção prestada ao que a população pobre está falando não pode ser mais apenas feita com “educação”, mas, sim, porque é necessário completar uma equação capenga que freqüentemente inclui apenas uma das partes do conhecimento — o do mediador.

1. “A categoria de subalterno é certamente mais intensa e mais expressiva que a simples categoria de trabalhador. O legado da tradição gramsciana, que nos vem por meio dessa noção, prefigura a diversidade das situações de subalternidade e sua riqueza histórica, cultural e política. Induz-nos a entender a diversificação de concepções, motivos, pontos-de vista, esperanças, no interior das diferentes classes e grupos subalternos”. (Martins, 1989, p. 98). Neste texto, para evitar a repetição do termo “classes subalternas”, estarei utilizando o termo “população” como palavra substitutiva.
2. O Departamento de Endemias Samuel Pessoa, Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, desenvolve uma discussão semelhante, embora de origem diferente. Os professores Paulo Chagastelles Sabroza, Luciano M. de Toledo e Carlos H. Osanai propõem a utilização do termo “grupos sociais” em vez de “classes sociais” ou “classes trabalhadoras”, por exemplo. A argumentação que vêm utilizando é de que uma epidemia de dengue, por exemplo, numa cidade como a do Rio de Janeiro, pode atingir uma favela, enquanto outra não, embora as duas favelas sejam compostas de classes trabalhadoras. A diferença seria na maneira em que seus moradores ocupam o espaço e a maneira em que a água seja distribuída. Assim, embora todos os moradores sejam de favelas, representam grupos sociais diferentes.
3. “Ao colocar em discussão a questão da visão dos ‘dominantes’ sobre as favelas, procuramos demonstrar que embutido no interior desse ponto há um outro aspecto metodológico: quem coloca o problema da favela, seja acadêmico ou administrativo, são os próprios construtores das favelas. Neste sentido, os muitos programas propostos pelas autoridades não são, na realidade, propostas, mas respostas às ações dos populares. Com isso, pretendemos ressaltar a ‘atividade’ onde tradicionalmente são vistas a ‘passividade’ e a ‘ociosidade’”. (Valla, 1986, p. 27).
4. As primeiras idéias são da Professora Marlene Schiroma Goldenstein, palestrante convidada do III Encontro Estadual de Educação e Saúde, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, dezembro, 1992. O exemplo onde são utilizadas as categorias “provisão” e “previsão” é da antropóloga Lygia Segala, que empregou os termos no seminário “A construção desigual do conhecimento”, realizado no Departamento de Endemias Samuel Pessoa em junho de 1992.
5. Essas idéias sobre avaliação foram desenvolvidas pela Professora Marisa Ramos Barbieri (Departamento de Psicologia e Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, USP, Ribeirão Preto) durante a mesa redonda “A escola: seus agentes e interlocutores”. Seminário sobre Cultura e saúde na escola, promovido pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1992, (Alves, 1994).
6. Reunião da Comissão de Água do Complexo das Favelas da Penha, Rio de Janeiro, promovida pelo Centro de Estudos e Pesquisas da Leopoldina (CEPEL), abril 1994.
7. Arguição desenvolvida pelo Professor José Carlos Rodrigues, da Universidade Federal Fluminense, durante a defesa da dissertação *A vigilância epidemiológica e o controle público em tempos de SUS: A fala dos profissionais e dos usuários organizados da região da Leopoldina*. Mary Jane de Oliveira Teixeira. Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, 1994.

8. A cena relatada foi assistida pela Maria Emília L. Pacheco, da Coordenação Nacional da Federação de Órgãos de Assistência Social e Educação (FASE), Rio de Janeiro, 1994.

Referências Bibliográficas

- ALVES, Leila A.; DURAN, Marília C. G.; COLLARES, Cecília A.L.; TOLEDO, Cleusa de; MOYSÉS, Maria A. A. (Org.) *Cultura e saúde na escola*. Série Idéias 23, São Paulo. Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1994.
- CHAUÍ, Marilena - Notas sobre cultura popular. In: *Cultura e democracia*. São Paulo. Cortez. 1990.
- CUNHA, Marize Bastos de. *Parque Proletário, Grotão e outras moradas: Saber e história nas favelas da Penha*. Dissertação de Mestrado em Educação. Niterói, UFF, 1995.
- EVERS, T.; Muller-Plantenberg, C.; Spessart, S. Movimentos de bairro e Estado: Lutas na esfera da reprodução na América Latina. In: MOÍSES, José Álvaro (Org.) *Cidade, povo e poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GINSBURG, Carlo - *O Queijo e os vermes. O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Cia. de Letras, 1987.
- GRAMSCI, Antônio . *Concepção dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.
- LENIN, V. I. - *O programa agrário da Social Democracia na Primeira Revolução Russa de 1905 -1907*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1980.
- MARTINS, José de S. Dilemas sobre as classes subalternas na idade da razão. In: *Caminhada no chão da noite*. São Paulo: HUCITEC, 1989.
- PATTO, Maria Helena S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.
- PEREGRINO, Mônica. *Picada, beco, vielas: Caminhos do saber*. Dissertação de Mestrado em Educação. Niterói. UFF. 1995.
- SERULNIKOV, Sergio. When looting Becomes a Right: Urban Poverty and Food Riots in Argentina. In: *Latin American Perspectives*. Issue 82, Vol. 21, No. 3, 1994.
- VALLA, Victor V. *Educação e favela*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- _____. Educação, saúde e cidadania: Investigação científica e assessoria popular. *Cadernos de Saúde Pública*. Rio de Janeiro. Vol. 8, No. 1, Jan./Mar., 1992.
- _____. Educação popular e conhecimento: A monitorização civil dos agravos à saúde nas metrópoles brasileiras. In: VALLA, Victor V. e STOTZ, Eduardo N. (Org.) *Participação popular, educação e saúde: Teoria e prática*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.
- _____. Nova ordem mundial e condições de vida no Brasil: modificando as relações entre sociedade civil e educação popular. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, Vol. 19, No. 2, Jul./Dez., 1994.

Trabalho apresentado na XVII Reunião Anual da ANPED, em Caxambú - MG, 1994.

Victor Vincent Valla é professor do Departamento de Endemias Samuel Pessoa, Escola Nacional de Saúde Pública - Fundação Oswaldo Cruz, do Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense e Presidente do Centro de Estudos e Pesquisas da Leopoldina (CEPEL).

O autor agradece a revisão do texto como também os comentários do Professor Eduardo N. Stotz, Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz.

Endereço para correspondência:

Departamento de Endemias Samuel Pessoa.
Escola Nacional de Saúde Pública - Fundação Oswaldo Cruz
Rua Leopoldo Bulhões, 1480 - Manguinhos
21041-210 - Rio de Janeiro



LA PRODUCCIÓN DEL “MAESTRO CONSTRUCTIVISTA” EN EL DISCURSO CURRICULAR

Mariano Ismael Palamidessi

RESUMEN - *La producción del “maestro constructivista” en el discurso curricular.*

En este artículo se analiza el surgimiento de la categoría de “maestro constructivista” en el discurso pedagógico oficial argentino. En primer lugar, se presentan las referencias teóricas, centradas en las nociones de discurso, poder y sujeto. En la segunda parte, se describe la construcción de las posiciones, saberes, acciones de los sujetos docentes en dos documentos curriculares para el nivel primario (de 1961 y 1972). El trabajo intenta mostrar, en diferentes áreas, los desplazamientos discursivos que redefinen la identidad del docente y las coexistencias que acompañan estas transformaciones: las nuevas concepciones sobre la niñez, la epistemologización de la moral y de los discursos disciplinarios. En el apartado final, se discuten algunas ideas sobre la actualidad de esta identidad docente.

Palabras-clave: *currículum, constructivismo, discurso pedagógico, profesores.*

ABSTRACT - *The “constructivist teacher” production in the curricular discourse.*

The surging of the “constructivist teacher” category in the official Argentine pedagogical discourse is analyzed in this paper. In the first place, theoretical references are presented, centered in discourse, power and subject notions. In the second place, it is described the construction of teachers positions, knowledges and actions in two curricular documents for the primary level (of 1961 and 1972). The work intends to show, in different areas, the discursive displacements that redefines the teacher identity and the coexistences that accompany this transformations: the new conceptions of childhood and the epistemologization of moral and the disciplinarian discourses. In the last part, some ideas on the actuality of this teacher identity are discussed.

Key-words: *curriculum, constructivism, pedagogical discourse, teachers.*

PRESENTACIÓN

En este trabajo¹ me propongo analizar el modo en que el discurso oficial contribuye — junto con otros textos, voces y discursos— a la construcción de las representaciones sobre el maestro y del maestro sobre sí mismo. En particular, intento mostrar el modo en que el discurso curricular en el nivel primario argentino participó de la configuración de la noción de “maestro constructivista”. Para realizar esta indagación me centraré en el instante en que comienza a modificarse la representación del docente en el discurso oficial. Por lo tanto, no llegaré a describir el período de su despliegue máximo — que en la Argentina habría que ubicar entre fines de la década del setenta y primera mitad de los años ochenta-. Analizaré el modo en que los currícula de 1961 (“Plan de Estudios para la Escuela Primaria”, del Consejo Nacional de Educación) y de 1972 (“Lineamientos Curriculares de 1º a 7º grados”, del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación) prescriben las tareas, los modos de control de la actividad escolar, lo que el maestro debe observar y saber. No intento efectuar un recuento exhaustivo de los elementos presentes en esos textos, sino hacer aparecer ciertas recurrencias, diferencias, desplazamientos y posicionamientos del sujeto “maestro” (observador, orientador, corrector, modelo, lector de la evolución infantil) regularidades que están producidas por el discurso y que permiten vislumbrar el surgimiento de una nueva figura, de una nueva identidad de sujeto: El “maestro constructivista”. Definiré a esa categoría a partir de un conjunto de rasgos que se estabilizan en forma polar respecto del “maestro conductista” o “tradicional”. Para comprender el espacio de emergencia de esta nueva representación, intentaré además indicar las coexistencias discursivas que la rodean, señalando una alteración profunda de la economía curricular.

REFERENCIAS TEÓRICAS

En primer lugar, voy a exponer brevemente las referencias teóricas del trabajo, centradas en las categorías de discurso, poder y sujeto. Presento al discurso como una fuerza constituyente del sujeto, de las posiciones y ordenamientos que hacen posible categorizar a un sujeto, atribuirle un estatuto social, restringir e incentivar su discurso y sus acciones.

A lo largo de este trabajo uso la categoría «discurso» desde un punto de vista no lingüístico. La tradición saussureana y la mayor parte de las corrientes en el análisis del discurso, dominadas por un modelo binario del signo y por una oposición dicotómica entre los fenómenos de la lengua — social— y del habla — individual —, ha tendido a identificar la noción de discurso con las realizaciones del habla, haciendo del sujeto el agente productor de los significado. Otras corrientes de análisis, por el contrario, impulsoras de lo que se ha denominado el «giro lingüístico» en las ciencias sociales contemporáneas (Silva, 1994), asocian fuertemente el análisis de los fenómenos discursivos con

los procesos sociales de construcción e interpretación de los significados y de las posiciones enunciativas y a éstos con las estructuras de poder y los mecanismos de control social. El foco de atención en el estudio del discurso no está centrado en el significado de las palabras sino en el papel del discurso en las prácticas sociales, las formas en que los enunciados institucionalizados funcionan como prácticas discursivas, articulados con prácticas y dispositivos no-discursivos e induciendo efectos de poder y control.

Todo dominio o control de la realidad social-natural debe controlar primero el campo del lenguaje, establecer distinciones, construir semejanzas y diferencias, controlando la aparición de los objetos. El discurso — en el juego delimitado de sus enunciados — es un principio de construcción de significaciones: muestra, jerarquiza, visibiliza, crea objetos:

El discurso, que tiene su propio modo de existencia, su propia lógica, sus propias reglas, sus propias determinaciones, hace ver, encaja con lo visible y lo solidifica o lo diluye, lo concentra o lo dispersa (Larrosa, 1995, p.66).

El discurso es una práctica modelizadora de la realidad, jerarquizadora y articuladora de relaciones específicas entre lo visible y lo decible. No es un reflejo puro de una realidad exterior que lo determinaría mecánicamente; es, desde esta perspectiva, una categoría constituida y constituyente: Constituida, porque es una práctica mediadora de prácticas no-discursivas; constituyente, porque el discurso es la instancia, el espacio que hace posible la construcción y emergencia de significaciones y sentidos. El discurso es una práctica:

Enfin, lo que se llama 'práctica discursiva' puede ser precisado ahora. No se la puede confundir con la operación expresiva por la cual un individuo formula una teoría, un deseo, una imagen; ni con la actividad racional que puede ser puesta en obra en un sistema de inferencia; ni con la 'competencia' de un sujeto parlante cuando construye frases gramaticales; es un conjunto de reglas anónimas históricas, siempre determinado en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa (Foucault, 1995, p.198).

Si los discursos son prácticas que construyen los objetos de los que hablan y no conjuntos de signos que traducen objetos preexistentes, los objetos no son los referentes de los signos. Desde esta perspectiva, la atadura de las palabras y las cosas se rompe y se torna contingente, problemática, abierta al conflicto.

El discurso no admite ninguna soberanía exterior a sí mismo, ni la de un mundo de cosas de la cual sería su representación secundaria, ni la de un sujeto que sería la fuente o su origen. Por el contrario, el discurso es la condición tanto del mundo de cosas como de la constitución de un hablante singular o de una comunidad de hablantes (Larrosa, 1994, p.66)

A la dependencia de las palabras respecto de las cosas, Foucault opone el poder del discurso, su potencialidad para determinar o crear el significado. Las cosas y juicios sobre las cosas no son exteriores al discurso, son objetos discursivos. Los discursos crean sistemas de objetos, suponen jerarquizaciones, exclusiones, estrategias. El discurso construye la puesta en relación de lo “decible” y lo “visible”. Pero además de ser una práctica regulada, que presenta regularidades, el discurso es una entidad tensionada por luchas, sobre la que se ejercen innumerables operaciones de “solidificación” y control. Es una práctica social que regula la producción, circulación, apropiación de enunciados:

Yo supongo que en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad (Foucault, 1992, p.11).

El discurso funciona así como un sistema de producción, control, selección y exclusión de enunciados. Control de un campo de enunciados, su reactivación, recreación, como control de otros discursos. Es un dispositivo ordenado y ordenador, constituido y constituyente, estructurado y estructurante.

Discursos y ordenamientos sociales y subjetivos

Las relaciones de poder son immanentes a todos los procesos sociales y sus discursos. El poder como relación social estructurante facilita o allana, del mismo modo que dificulta, limita, torna más difícil o menos probable una acción o discurso. Los discursos articulan sus efectos de poder-control a partir del funcionamiento de dispositivos institucionales, disposiciones estratégicas que se orientan a producir, en cruces específicos de diversos discursos y procedimientos no discursivos, efectos prácticos. Por eso, el funcionamiento del discurso es inseparable y se hace inteligible — en última instancia — a partir de los dispositivos no-discursivos a partir de los que se produce, de la estructura y del funcionamiento de las prácticas sociales en las que se enuncia y se hace hablar y con las cuales se hacen cosas y se hacen decir. El poder constituye a los discursos y se constituye con el concurso de recursos discursivos: estableciendo las distinciones — límites — fundamentales, posicionando e interpelando a los sujetos en posiciones o categorías sociales. La producción de órdenes sociales supone entonces, relaciones históricamente contingentes entre sujetos, entre discursos y entre sujetos y discursos: Discursos de orden social, de orden individual, de orden de los discursos. Los discursos, las historias, constituyen dispositivos de sujeción, instancias de enunciación que disponen puntos de articulación entre poderes e identidades sociales y subjetivas, entre ordenamientos sociales, saberes y tecnologías del yo.

En la concepción de Foucault, el sujeto no construye sentidos y significados de manera libre sino a través de diversos sistemas de restricciones e incitaciones discursivas. Este orden atraviesa al sujeto, lo ubica en una posición y limita los contenidos potenciales de sus mensajes. El acto individual de un sujeto intencional es una reescritura de formas específicas de significación a partir de esas posiciones específicas en campos de discurso. No es un hablante autónomo desde una intención comunicativa, sino que es asumido desde un orden, desde un sistema de producción de un discurso, desde principios de control, selección y exclusión que actúan sobre la (re)producción de los significados. Los sujetos del discurso forman parte del campo discursivo, adquieren en este campo una posición y una función. El discurso no es el de campo irrupción de un sujeto soberano (el autor, la élite dominante, los intelectuales, los especialistas en currículum), sino un espacio de posiciones y funciones diferentes para la constitución del sujeto. Sujeto y objeto son efectos de la función enunciativa. De este modo, el discurso no debe ser primordialmente referido al sujeto individual o colectivo, sino a la trama del campo en el que se desarrolla.

El discurso pedagógico

Los trabajos de Foucault permiten comprender al dispositivo pedagógico como una práctica significativa de orígenes múltiples que se articula a partir de diferentes dominios o campos discursivos:

Las relaciones de la pedagogía son múltiples. Ella está envuelta en un sistema de prácticas, de discursos, de enunciados, de instituciones que hacen que se pueda comprender como si existiera bajo la forma de un nudo en una red (Foucault, 1970, p.211).

Las prácticas pedagógicas se estructuran a partir de distintos campos discursivos que compiten por constituir y definir el significado de la escolarización, de las prácticas de enseñanza, de las experiencias formales de subjetivación. El discurso pedagógico es un campo de lucha por la hegemonía, por la definición de formas y significados legítimos de realizar la transmisión cultural escolar; lucha que se da en el cruce de discursos que enmarcan y definen las prácticas establecidas o intervienen para subvertirlas: Discursos filosóficos, psicológicos, sociológicos; discursos sobre género, sobre el psiquismo infantil; discursos de clase, de orientación religiosa. Roto el lazo naturalista que ata el discurso con los «referentes objetivos», la producción y reproducción de sentidos y significados a través de las prácticas pedagógicas es abordada de un modo radicalmente diferente:

El problema del significado ... no es un asunto de la relación entre las palabras y las cosas, sino de una relación entre significantes (Díaz, 1994, p.11)

Es esta relación entre significantes — que reenvía la atención hacia la correlación de fuerzas que rige sus ordenamientos — lo que el abordaje del discurso intenta interrogar. Esta perspectiva dismantela la unidad del significado que la pedagogía — tradicionalmente apegada a los universalismos, a las continuidades del sentido y de la experiencia, a la trascendentalidad del sujeto, de la razón y de la ciencia — intenta suturar. Aparece de este modo la dispersión constitutiva del discurso pedagógico, la multiplicidad de lugares, versiones y posiciones discursivas desde la cual se lucha por definir y fijar sus sentidos. El principio de la proliferación subyacente al análisis del discurso permite visibilizar la no-unicidad del discurso pedagógico, su inestabilidad, deconstruir su estructura como un proceso social, anónimo, histórico de estructuración. El dispositivo pedagógico no es (ni puede ser) homogéneo, siempre es polifónico. Supone la existencia conflictiva e irreductible de múltiples campos, contextos, voces y discursos.

¿Pero cómo se “unifica” el discurso pedagógico? ¿Cómo genera efectos condensación del sentido, de unidad de la experiencia, de coherencia y estabilidad estructural? La intuición central de los análisis de Bernstein reside quizás en este punto: El discurso pedagógico no es un repertorio de textos o contenidos, ni de significados libres a disposición; tampoco es un discurso más entre otros discursos. Su particularidad reside en que se trata de una práctica discursiva que, al reproducir selectivamente otros discursos, genera versiones particulares y recrea nuevos límites entre los discursos. Es un medio de reubicación y reproducción de otros discursos que opera selectivamente sobre diversos campos. El discurso pedagógico crea — en su materialización institucional — una modalidad de comunicación especializada que afecta a la comunicación en un sentido particular; es una práctica discursiva especializada en el control y afectación de otros discursos que genera “lo significado”, al codificar los contenidos y relaciones sociales de la comunicación educacional.

El maestro, una categoría inserta en un orden

La base material de los significados producidos por la práctica pedagógica no son los referentes sino las relaciones de poder que las constituyen; las relaciones de poder que limitan, constituyen y sostienen los significados. El discurso pedagógico se postula desde un orden, como una instancia que liga ordenamientos internos y ordenamientos externos al sujeto. La noción de discurso fue construida en oposición a las posiciones subjetivistas, no se relaciona ni con el problema de la autonomía individual ni con la libertad subjetiva. Por eso no hay sujeto pedagógico fuera del discurso que lo constituye, posiciona y diferencia en su relación con otros discursos y sujetos. Es a través de las definiciones, ordenamientos y límites que este discurso establece que maestros y alumnos tienen un lugar en el orden de los saberes y de los poderes.

El discurso, articulado a dispositivos pedagógicos específicos, constituye simultáneamente las posiciones de enseñante y aprendiz, de maestro y alumno. En continuidad con estos desarrollos teóricos, V.Walkerdine ha analizado el modo en que el cruce de diversas prácticas discursivas respecto del desarrollo infantil y del aprendizaje «producen» la infancia y el aprendizaje (los «objetos» del discurso). El sujeto es un complejo juego de relaciones discursivas, tensionado por múltiples perspectivas, narrativas, versiones. El discurso pedagógico es una condición de la producción, reproducción y transformación de las posiciones de sujeto en las prácticas educacionales. El habla y las acciones del maestro son postuladas desde una versión particular de orden; de un orden social, institucional, de un orden del saber. La autorreferencialidad y la autonomía que los docentes perciben como constituyente de su habla (Palamidessi, 1990) son funciones de su institucionalidad. La institución habla a través de su voz (Díaz, 1994). Desde esta perspectiva, es preciso replantear la discusión sobre la autonomía profesional del docente, para mostrar el modo en que el maestro es constituido socialmente en un entramado discursivo-representacional que define, regula y prescribe su identidad y función. Régimen de verdad que, al mismo tiempo, ubica a las maestras como “consumidoras” de estas definiciones discursivas, desautorizando su palabra en la medida en que no coincida con las definiciones institucionales. Es difícil — en nuestra situación histórica — concebir al trabajo docente fuera de este régimen de verdad. Lejos de ser el sujeto constructor de los sentidos de su actividad, esta red discursiva dispone las posiciones entre las que las maestras eligen situarse. Ser “conductista” o “constructivista” es ocupar un lugar en los sitios dispuestos por el discurso institucional de la escuela. En síntesis, el discurso pedagógico es un mediador de los poderes que constituyen, habitan e interpelan al sujeto docente (pero no sólo a él), a través de las regulaciones que articulan y rearticulan el discurso, las prácticas y la subjetividad (Díaz, 1994).

El currículum oficial

El currículum escrito es un conjunto de enunciados implicados en la discursividad pedagógica oficial. Esta práctica discursiva es una de las formas en que las instituciones estatales intervienen para regular, orientar, fijar límites, prescribir determinados discursos, textos, prácticas y relaciones sociales en el campo pedagógico. No se trata de una “voz” o un conjunto de contenidos homogéneos, sino de una práctica productora de relaciones de poder y saber que se realiza a través de múltiples instancias y por intermedio de diversos registros textuales, entre otros: a) textos y prácticas estrictamente reguladoras (leyes, decretos, circulares administrativas) y, b) textos “pedagógicos” (currícula, documentos técnicos, publicaciones, conferencias, instancias de formación).

La conformación de la práctica discursiva oficial es polifónica. Supone varios

discursos, textos, voces y orientaciones discursivas que — en forma conflictiva — se articulan para dar forma y definir lo oficial. El currículum, al vehiculizar en parte ese discurso, también se presenta como polifónico y conflictivo. Conflicto por la definición de «lo oficial», que — sin embargo — supone la existencia de ordenamientos compartidos, de un suelo discursivo común que funciona como arena de la disputa.

EL MAESTRO SEGUN EL ORDENAMIENTO CURRICULAR TRADICIONAL

Comenzaré el análisis revisando el “Plan de Estudios para la Escuela Primaria Argentina”, aprobado por el Consejo Nacional de Educación en 1961 (las páginas indicadas a continuación corresponden a ese documento). Dicho Plan tenía alcance nacional puesto que era el que se aplicaba en todas las escuelas dependientes del Ministerio de Educación y servía de base para la elaboración de los Planes de Estudio provinciales, a través de los respectivos Consejos Provinciales de Educación.

¿Cómo se define y se codifica al maestro en el último Plan de Estudios tradicional? ¿Qué posiciones de sujeto lo caracterizan? La construcción del maestro es preciso buscarla por entre un plan de estudios bastante detallista en la prescripción de los contenidos y las secuencias de instrucción. El sentido, las posiciones y los atributos del “ser maestro” aparecen con una coherencia notable, con pocas fisuras, lagunas o incoherencias.

El maestro, intérprete de un programa

El maestro es, según este discurso, un intérprete del programa. El portador de la cultura, el que — en definitiva — “enseña” es la selección de influencias, prolijamente equilibradas y ordenadas que se plasman en el programa:

Con la publicación conjunta de los elementos que se elevan, los docentes tendrán en sus manos, para cumplir su elevada misión: los fines de la educación primaria; las bases sobre las que descansan estos fines; el plan de estudios; la distribución horaria; el programa sintético-básico-común en forma de cuadros que les permitirá abarcar el panorama total de primero a sexto grados, facilitándoles su justa ubicación en la tarea que les corresponde cumplir; el programa sintético preparado para las escuelas de la Capital Federal; el programa analítico de todos los grados; y, complementariamente, las sugerencias para el desarrollo del programa de Trabajo Manual y Labores (en el apartado de Corte y Confección para los grados cuarto, quinto y sexto); tablas y nomenclaturas que permitirán unificar el simbolismo matemático y el

del sistema métrico decimal; es decir, un todo armónico que deberá completarse con las guías didácticas y las instrucciones técnicas (p.6)

En el programa las fuerzas formativas (los tiempos y relaciones, la extensión y la profundidad, lo manual y lo intelectual, el esfuerzo y la recreación, el arte y la ciencia) han sido sabiamente dosificados y equilibrados para construir experiencias formativas. El maestro debe interpretar y adaptar esa armonía, materializar, incorporar la voz de la cultura, del espíritu, de los ordenamientos condensada en el plan:

Convendrá, además, armonizar la labor intelectual con la manual y estética con el fin de que el niño encuentre, en la variación de las actividades, los estímulos necesarios para el trabajo fecundo. El estudio previo de los programas es indispensable para estructurar los horarios en forma racional facilitando las coordinaciones naturales y convenientes; Trabajo Manual con Matemática, Moral con Lenguaje, Historia con Civismo, Naturaleza con Geografía. El horario no es rígido; el maestro, atento a las exigencias de la enseñanza y con conocimiento de la dirección de la escuela, podrá alterar la cantidad de horas otorgadas en la semana escolar siempre que respete la totalidad del tiempo quincenal correspondiente a cada materia en lo que respecta a Matemática y Lenguaje, o mensual, si se trata de Historia, Moral y Civismo, Geografía y Naturaleza (p.48)

La autonomía del maestro se encuentra cercada de ordenamientos y equilibrios sucesivos. El saber objetivado está en el centro, es la fuente del orden y la exigencia a la cual maestro y alumno se deben adaptar, conformar. Este hecho primordial define el orden de los sujetos, de sus posiciones, sus relaciones, el sistema de referencias externas que lo ubican en una categoría de sujeto. El discurso de la Matemática escolar, las narrativas de la Patria, de género, de los valores, del trabajo se constituyen en mecanismos posicionadores e interpeladores (ser argentino, niño / niña, trabajador / ocioso) de sus identidades.

Lenguaje: El maestro como modelo y defensor del idioma

El programa, orden prescripto a los sujetos, posiciona al maestro como un mediador entre el orden del Lenguaje y la actividad del niño:

Cabe al maestro de escuela orientar su acción educativa hacia la depuración y el enriquecimiento del acervo lingüístico habitual del niño. Esta tarea cotidiana y constante permitirá al educando actuar como instrumento agente en la elaboración de su habla y lo impulsará a manifestar espontáneamente su afectividad y plenitud, capacitándolo al mismo tiempo para adquirir sin violencia los recursos técnicos del Lenguaje como la Ortografía, la Morfología y la Sintaxis (...) El niño prefiere los temas de imaginación; corresponde a la buena orientación literaria del maestro agrupar alrededor de aquel centro de

interés los contenidos más diversos, ensanchando paulatinamente el campo de las primeras lecturas infantiles (p.49)

Esta tarea mediadora que realiza el docente supone una serie de posicionamientos. Conducir, corregir, prescribir modelos legítimos de expresión, disponer los elementos que el alumno debe dominar. El maestro es un encauzador de las diversidades humanas en función del orden moral y de la utilidad. Pero el maestro podrá direccionar estas diversidades en la medida en que es habitado por discursos armonizadores, ordenadores. Es el agente y modelo, el que corrige y da las formas verdaderas, justas, equilibradas:

...el maestro conducirá al niño hacia la claridad y la concisión en la expresión oral y escrita. Es necesario que el niño hable y escriba no sólo con corrección, sino también con propiedad; que emplee el vocablo preciso para la idea clara; que huya de la hojarasca inútil, sobre todo lo que resulta de la objetivación abusiva, sin que esto signifique coartar la expresión natural del niño (...) Hacer composiciones es tarea grata al niño; si tiene elementos con que trabajar y si está espiritualmente preparado para la labor. La elección de los temas exige, en consecuencia, sumo cuidado... El maestro creará el ambiente con conversaciones, lecturas, ilustraciones y procederá a la corrección mediante la cual el niño apreciará el valor de las técnicas de expresión en la conservación de la estructura formal y funcional de la lengua (p.50)

El discurso promueve y visibiliza conexiones entre las diversas influencias formativas, expone criterios de “correcto” e “incorrecto” que el maestro debe imponer para conducir al niño por los senderos del espíritu, de la corrección y de la belleza. En este orden de la lengua, de las secuencias, de la expresión bella, el maestro es el agente y el modelo, el que corrige y brinda las formas verdaderas, justas, equilibradas. Conduciendo sin violencias, pero vigilante:

El español en la Argentina presenta peculiaridades que, si bien son aceptables en el trato familiar, deben ser desterradas de la escuela en defensa de la belleza de nuestra lengua; tal el voseo que tuerce la estructura formal de aquella al imprimir a las inflexiones verbales, deformaciones injustificables; los regionalismos, el yeísmo y el lleísmo por su limitación geográfica; los vulgarismos y extranjerismos por la anarquía y confusión que introducen en la lengua en general. (p.50) (...) No debe olvidarse que la depuración del habla es tarea ininterrumpida en la escuela y que exige en este grado mayor atención toda vez que la calle comienza a ejercer su influjo en la personalidad infantil. Las voces propias del argot o de las diferentes jergas reveladoras de baja cultura que el niño emplea algunas veces, inconcientemente y otras, por alarde de originalidad, deben ser desterradas de su expresión, pacientemente (p.161)

Un agente de la disciplina habitado por las voces de la Patria y de la moral

El maestro es un agente de la disciplina en función del orden y la utilidad. Pero el maestro podrá direccionar estas diversidades en la medida en que es habitado por discursos armonizadores, ordenadores: La Patria, la Historia Nacional, los deberes y derechos codificados en el Civismo:

El conjunto de alumnos confiados al maestro es siempre heterogéneo; cada uno posee modalidades de conducta que le dan un sello personal y que resultan de las costumbres y valores que adquiere por la influencia del medio familiar y social. Encauzar las reacciones activas que conforman la conducta de cada niño corrigiendo o incrementando sus modos de hacer para conciliarlos con normas de buena convivencia, es tarea educativa permanente (p.75)

En este entramado discursivo, el maestro es una agente de la disciplina en función del orden y de la utilidad. Pero ¿cuáles son las fuerzas que se disponen para hacer esto posible?:

Las narraciones, las anécdotas, el conocimiento de vidas ejemplares, los hechos históricos, han de contribuir a la formación moral en la medida en que el maestro aproveche esos recursos para estimular la afectividad del niño. (p.75) (...) El maestro debe despertar y alentar el interés del niño para lograr que conozca el origen y significado de los símbolos nacionales, la actuación y personalidad de nuestros próceres, los hechos políticos y militares de mayor trascendencia y la evolución del país en lo económico, social y cultural (p.69).

Pero el maestro podrá direccionar estas diversidades humanas sólo en la medida en que él mismo es habitado por los discursos reguladores, ordenadores. Su ser se construye en el atravesamiento de estas fuerzas: Las narraciones de la Patria, de la Historia Nacional, de los deberes codificados en el Civismo. Y son estas convenciones inalterables, de la expresión “correcta” y justa lo que el maestro debe defender, vigilar y hacer respetar para que el orden sea reactivado. El maestro, en este régimen enunciativo, puede “ser” en la medida en que él mismo hable - y sea hablado por estos poderes morales.

Los saberes manuales y domésticos

Este Plan de Estudios asigna un lugar relevante a los saberes domésticos y manuales. ¿Qué funciones del docente están implicadas aquí? Veamos, en estas largas citas, las regularidades discursivas que operan en tres asignaturas: Ahorro y Previsión, Trabajo Manual y Economía Doméstica:

La enseñanza del ahorro debe entenderse así, como una práctica activa,

constante y oportuna. Las clases referentes a los temas enunciados en el programa no harán sino encauzar y sistematizar algunos de los aspectos de aquella enseñanza a fin de que todos ellos, influyendo en el modo de ser del escolar, lo induzcan por natural convicción a cuidar y conservar los útiles, los materiales de trabajo y las prendas de vestir; ... a respetar los bienes pertenecientes al patrimonio común de la sociedad en que vive.... Apreciará la necesidad de administrar su dinero con buen criterio, evitando la prodigalidad tanto como la avaricia. Sabrá que la disciplina en el trabajo y una vida sencilla y ordenada son factores importantes para el logro de la felicidad social e individual (Ahorro y Previsión, p.97)

En concordancia con dicho propósito esencial es necesario atender a todos aquellos aspectos que tengan relación con la obra educativa, cuidando especialmente la formación de hábitos de orden, aseo, economía en el manejo de los útiles y materiales; de esmero, atención y perseverancia en la ejecución de los trabajos... Mientras el interés del alumno en la clase de Trabajo Manual se concentra en su deseo de ver terminado el modelo, la preocupación del maestro se dirige a un objetivo fundamental: la educación. De aquí que se deban cuidar todos los detalles concurrentes a tal fin: manejo y conservación de los elementos de trabajo, posición del cuerpo, movimientos de las manos, economía del material, aseo de la persona, de los útiles y del aula, precisión y exactitud en los cortes y dobleces, gusto en la elección de colores, iniciativa en la variación de los modelos (Trabajo Manual, p.101)

La enseñanza de la Economía Doméstica en la escuela primaria tiende a inculcar en el educando hábitos de orden, método y medida en la distribución del tiempo, el trabajo y el dinero, para que contribuya con su conducta al desenvolvimiento armónico del núcleo familiar (Economía Doméstica, p.109)

Cuidar los detalles, controlar las expresiones del gusto, el ahorro, el cuerpo, el tiempo. Al promover la reproducción de las precisiones de cada discurso, las necesidades específicas de cada técnica, sus detalles, el maestro se constituye como un vehículo del orden.

La “autonomía” del docente y el niño espiritual

En este discurso el maestro no tiene una voz propia, una “diferencia” legitimada. Es un intérprete de la institución, un ser habitado por voces claramente delimitadas. Por la rígida codificación del saber, por el apretado taxonomismo de los tópicos, las secuencias detalladas y las prescripciones, no hay espacio más que para una correcta y apropiada interpretación de los propósitos del programa. Sin embargo, el discurso contruye para el maestro un espacio de autonomía en el orden. En todo caso, su autonomía reside en su carácter de árbitro — vigilante y vigilado— entre las fuerzas formativas y sus realidades de aplicación; encuentra su autonomía respetando un orden que le otorga, a su vez, un lugar central. Pero el precio es muy alto: Formador de hábitos, disciplinador,

modelador, debe modelarse, disciplinarse, vigilarse permanentemente. Su mensaje sólo será legítima en la medida en que deje hablar a las voces que lo han ocupado y posicionado en un lugar de privilegio.

En la revisión de ese discurso hemos podido definir al orden del saber y del maestro sin mayores referencias a la figura del niño. Esta relativa independencia de la definición del maestro respecto de la definición del niño llegará, sin embargo, a su fin.

EL SURGIMIENTO DEL MAESTRO CONSTRUCTIVISTA

¿A qué llamamos “maestro constructivista”?

Identificaré al “maestro constructivista” a partir de un conjunto de rasgos que, en el habla institucional de la escuela, son identificados como característicos de esta identidad (Palamidessi, 1990), a saber: a) El “maestro constructivista” es más un orientador que un enseñante, b) enfatiza poco en el desarrollo de una secuencia de enseñanza fija, el ritmo instruccional — la cantidad de temas enseñados — disminuye, c) concibe a la clase como grupo, el control y énfasis de las actividades es grupal, d) la actividad del niño es el centro de atención, e) la relación pedagógica prioriza lo afectivo y los procesos psicológicos generales por sobre el logro de competencias específicas, etc. Claro está que muchos de estos rasgos forman parte de una serie de teorías, discursos y concepciones ya tradicionales del campo pedagógico, como la Escuela Nueva, la pedagogía Freinet, el personalismo, las prácticas rogerianas. Y que casi siempre las identidades docentes se formularon de manera binaria (tradicional-renovador, autoritario-democrático). Sin embargo, recién en los últimos quince años que esta nueva polaridad (“maestro constructivista” vs. “maestro conductista”) se torna hegemónica en el habla y la representación de los docentes argentinos (Palamidessi, 1990).

Espacio de emergencia: Convergencia y producción de tres elementos básicos

Para describir el surgimiento del “maestro constructivista” analizaré algunos aspectos de los “Lineamientos Curriculares de 1° a 7° grados”, puestos en vigencia por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación para el ciclo lectivo de 1972. De aquí en adelante, los números de página corresponden a este documento.

El “maestro constructivista” comienza a emerger en el currículum en función de un espacio conformado por el cruce de otros discursos. No vamos a captar el despliegue máximo de esta figura¹, sino que veremos indicios, anticipos, en el momento en que este espacio se está conformando. Surge a partir de un nudo complejo en el que es difícil discernir un orden, jerarquía o prelación. Los

discursos se refuerzan y se reenvían mutuamente. Esquemáticamente, esta articulación está conformada por los discursos que postulan un nuevo modelo de niño, un nuevo modelo de maestro y de enseñanza y por una modificación simultánea de las disciplinas (¿interpositividad?). Veremos con cierto detalle los dos primeros componentes. Respecto de la reorientación discursiva es posible verificar que se dibuja simultáneamente en diversas disciplinas, la idea de un patrón subyacente al conocimiento que permitirá reorganizar los tópicos de enseñanza y promover otro tipo de actividad del niño. Este patrón subyacente es la estructura, noción que toma diferentes versiones: 1) Teoría de los conjuntos en Matemática, 3) análisis sintáctico, análisis estructural del relato, productividad lingüística en Lengua, 4) enseñanza de principios conceptuales en Ciencias Naturales y 4) concepto de estructuras sociales, económicas y políticas en Ciencias Sociales.

Esta triple convergencia ¿se debe a la hegemonía de las concepciones estructuralistas? ¿A una invasión del discurso psicológico? ¿O a un peso creciente de los discursos científicos especializados? Sería difícil sostener o identificar una discursividad que sobredeterminó a otras. Como toda operación de puesta en discurso, se trata de una convergencia de múltiples fuerzas. En este caso, provocó una reorganización profunda de la economía interna de discurso curricular, afectó al nivel superficial (los temas de enseñanza, las áreas, la forma de prescribir), redistribuyó las clasificaciones del discurso, alteró los posicionamientos de los sujetos y sus relaciones. ¿Podemos decir que el mito del sujeto potente, tanpreciado para la discursividad pedagógica es reformulado sobre nuevas concepciones científicas, reintegrado a una nueva gramática que redefine el ordenamiento discursivo escolar? ¿Es el inicio de una discursividad pedagógica — ahora oficial — que se centra en el niño? A continuación, analizaremos la aparición — incipiente, despereja — del “maestro constructivista” a partir de tres núcleos que considero centrales en este currículum: Las áreas de “Matemática”, “Orientación” y “Actividades plásticas”. Veremos, asimismo, que no será posible escindir el surgimiento de esta figura docente de un nuevo status del niño-alumno.

Las matemáticas y el niño lógico-natural

La introducción dedicada al área de Matemática se inicia con el postulado de un nuevo modelo de niño:

Un niño activo, que trabaja a su ritmo individual y que llega por sí mismo a conclusiones lógicas, es un alumno feliz, que se siente seguro, porque va adquiriendo gradualmente las herramientas y los hábitos de pensamiento que le permiten seguir adelante... Si desde un principio se la enfoca como una actividad del alumno, que lo llevará poco a poco a establecer relaciones, a pasar a expresarlas de en un lenguaje simbólico y de esta manera llegar

gradualmente a la abstracción, no se creará en el niño el temor ni la aversión hacia la materia...(p.35)

Nuevo modelo de niño: sujeto activo, lógico-natural, afectivo. De ahora en adelante, el niño debe establecer relaciones, operando con materiales concretos, ordenar y clasificar elementos para — naturalmente — llegar a descifrar los códigos abstractos del discurso matemático. Esta nueva concepción de sujeto articula fuertemente varios significantes centrales de la discursividad pedagógica (la libertad individual, la razón, el afecto) a través de un hilo conductor de raíz psicogenética: Todo niño es un lógico en potencia; la causa del desequilibrio personal y afectivo reside en la interferencia artificial de ese proceso. Lo natural es el juego, lo que posibilita la resolución — directa, sin conflictos — de la confrontación con los códigos elaborados. La intervención del docente se convierte en el centro del problema:

La enseñanza de la matemática en la escuela primaria determinará la actitud futura del alumno ante la materia... Una enseñanza mecánica, por medio de recetas, produce inseguridad y en consecuencia, el rechazo por parte del alumno (p.35).

Pero entonces, ¿cuál es el lugar del maestro? ¿qué y cómo debe hacer? :

En los primeros grados, el maestro debe conseguir, mediante la presentación de situaciones de verdadero interés, que el niño realice en la clase las mismas actividades que en sus juegos, para lograr que pase sin dificultades a la matematización de dichas situaciones. En los cursos siguientes se presentarán constantemente problemas que integren los contenidos de las distintas unidades, evitando cuidadosamente la reiteración de las situaciones (p.35).

Instituida esta concepción, un conjunto articulado de expresiones-slogans se difunde: Enseñanza activa, “relacionar”, ritmo individual, conclusiones lógicas, juego, “situaciones problemáticas”. El maestro es un presentador de situaciones, un arreglador de ambientes, un “planteador” de problemas para la actividad de los alumnos. Tarea que supone varios prerrequisitos que los currículos de años posteriores intentarán dar cuenta; en primer lugar: Es preciso dotar a los maestros de una nueva teoría sobre el alumno, para que pueda “leer” la lógica del desarrollo.

La “Orientación” y el niño a conocer(se)

Esta fundación psicológica(psico-lógica)-natural del niño se articula con otro discurso: La hipótesis de que la “verdad” del niño está en sí mismo. El currículum incluía un apartado destinado a “Orientación”, que se ubica antes de las materias específicas. “Orientación” intentaba definir un principio subyacente

a todas las áreas del currículo y tenía por función “orientar” e individualizar al alumno:

La orientación escolar es la acción individualizada e individualizadora que realiza el docente para ayudar al alumno a descubrir sus necesidades, intereses y motivaciones; para evaluar sus posibilidades; para desarrollar sus ideales y para realizar adaptaciones a través de un mayor conocimiento de sí mismo y de su medio” ... “Lograr que el alumno alcance un mayor conocimiento de sí mismo, de sus posibilidades e intereses, facilitando el desarrollo armónico y sano de su personalidad (p.24).

Para lograr esto, ¿qué tareas debe realizar el maestro?:

El maestro deberá tener en cuenta las diferencias individuales que espontáneamente se manifiestan, a la vez que estimulará y ayudará a descubrir aquéllas que no se advierten con facilidad. Sólo así se puede llevar a cabo una verdadera orientación. Esto se logrará a través de una metodología apropiada a cada caso y a cada circunstancia, pero sobre todo a través de una actitud adecuada que estimule el diálogo y la comunicación con los alumnos (p.23).

Las actividades de “Orientación” se debían desarrollar a través de los contenidos del currículo. ¿De qué tipo de actividades se trata? Veamos: Conversaciones y diálogos, técnicas expresivas (dramatizaciones, narraciones, gráficos), juegos cooperativos, técnicas gráfico-expresivas, diálogo libre. Se trata de una verdadera pedagogía, de modificar las pautas de comunicación, incitar a hablar, abrir más espacio para la palabra del alumno. De nuevo, la posición de sujeto del docente se ha desplazado: Para que las “verdades” del niño surjan, debe suspender las “verdades” del programa, estimular la expresión, regular la comunicación en el grupo. Por eso el maestro debe:

a) Observar las características individuales de sus alumnos, b) Adaptar los métodos y contenidos de la enseñanza a las diferencias individuales, c) Detectar al alumno-problema y derivar el caso al especialista, d) Incentivar las motivaciones y guiar al alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje... h) estimular el trabajo creativo en grupos... (p.24)

Observar, adaptar, detectar, derivar, incentivar, estimular.

Es conveniente que el maestro elabore, como constancia escrita de su tarea orientadora, un cuaderno de observaciones, o una ficha o registro personal de cada alumno en el cual consigne, a lo largo del año lectivo, las observaciones y apreciaciones que crea convenientes. Dicho registro tiene por finalidad expresa de facilitar la tarea del docente en la medida en que posibilita un conocimiento inicial (que luego será profundizado), como resultante de su paso por la escuela. ... Al término del proceso, el maestro habrá descubierto que a

través de un programa orientador se ha logrado diversificar la labor, incluyendo aspectos que se relacionan con la orientación individual del niño, la orientación social, así como su ubicación en el mundo que lo rodea (p.31).

Nuevos modos de registrar, de hacer hablar, de comprender y controlar a sus alumnos. Los posicionamientos del sujeto “maestro” se han desplazado. Junto a él, nuevos personajes — legitimados científicamente— aparecen en escena. Para que la institución pueda procesar nuevas verdades, nuevos roles se superponen (¿reemplazo? ¿yuxtaposición? ¿conflicto insoluble?) a los vinculados con la puesta en circulación de las verdades del programa, de los datos y de las tradiciones. El niño lógico, afectivo, el niño de la verdad psicológica a develar, presupone y solicita al maestro registrador y “derivador”, el maestro-escucha, el facilitador de la expresión, el coordinador de grupos, el “estimulador”, el “lector de normalidades”.

Plástica: ¿Terreno de experimentación de nuevos códigos?

El área de Actividades Plásticas quizás sea el espacio en que algunas de las figuras y polos estructurantes de este nuevo discurso se expresan con mayor plenitud; en particular, la centralidad del niño, el nuevo rol del maestro y el creciente papel estructurante del discurso psicológico. ¿Se debe al objeto? ¿A su carácter marginal en el ordenamiento curricular? Sea por el motivo que fuere, no es nuevo que las innovaciones en la discursividad pedagógica se experimenten en áreas poco prestigiadas, “menores”, antes de generalizarse. Veamos, ¿cuál es la finalidad de este área?:

El área de Actividades Plásticas tiene como base el dibujo espontáneo infantil; actividad natural, cuya función no tiene relación con lo artístico. Es una actividad expresiva que no requiere valoración estética. Su función como asignatura es la de promover una personalidad creadora y equilibrada, reforzar la confianza en las propias capacidades, estimular la integración y cooperación sociales y desarrollar la adquisición de un lenguaje gráfico individual que facilite una representación activa. No tiene por finalidad la perfección del objeto elaborado por el alumno; por el contrario, el acento recae en los beneficios que su proceso implica. La expresión libre, incentivada en cuanto a las posibilidades individuales y comunes a cada edad, tiene decisiva importancia formativa. La función de la materia será específicamente de apoyo, estimulación y orientación, para el cumplimiento pleno de cada edad evolutiva. Tomará como referencia básica las etapas de evolución del dibujo. El conocimiento de este proceso es fundamental para la función del maestro. Dicho proceso no se da de manera similar en todos los individuos y se modifica constantemente según las distintas edades, recibe la influencia del medio social (p.347).

Revisemos los elementos dispuestos en este fragmento: 1) La base de la disciplina es la actividad “espontánea” del niño; 2) su finalidad es “expresiva”, reguladora, no es formativa respecto de un canon estético ni de la transmisión de ciertas técnicas; 3) tiene por blanco la conformación de la individualidad, especificada en función de la “edad evolutiva”; 4) se centra en el “proceso” y en la “expresión libre”; 5) la intervención pedagógica debe efectuarse en función de regulaciones mínimas a la libertad del niño, 6) el universal de referencia para la especificación y categorización de los individuos es la “etapa evolutiva”, referencia fundamental de la actividad docente. El discurso se cierra. Esto es, el maestro debe conocer las etapas universales del desarrollo infantil (que, como todo universal, admiten diferencias personales y sociales), hacer actuar al niño para “leer” su conducta, ubicarlo en función de cierto patrón (los estadios de desarrollo) y seleccionar los estímulos que permitan el despliegue de ese proceso. La selección de la “cultura culta” se ha desvanecido. En consonancia con las pautas señaladas, el Programa de Plástica presenta: Un descriptivo de las etapas del desarrollo del dibujo infantil, sugerencias para la motivación y criterios de lectura de la producción infantil (lo que el maestro debe observar y tomar en consideración). El “Enfoque metodológico”, se prescribe los posicionamientos del sujeto “maestro”:

Respetar la evolución natural de la evolución plástica, evitando anticipar etapas que requieran mayor madurez psicobiológica

Ofrecer al alumno motivaciones acordes con cada edad evolutiva....

Evitar siempre la enseñanza de técnicas desligadas de un tema o motivación

Estimular la confianza en la capacidad expresiva del alumno...

Evitar toda valoración estética, en el entendimiento de que, en este nivel, el dibujo espontáneo es una actividad natural, que no tiene relación con el arte

Apoyar y orientar la labor del alumno, sin interferir en el proceso natural, ya sea en forma práctica o intelectualizada

Evitar toda indicación sobre el uso “correcto” o “profesional” de materiales e instrumentos, apoyando el desarrollo de una técnica personal

Evitar que el alumno acuda a la reproducción o imitación de modelos... (p.345)

Bajo la propuesta de un área, “Plástica” desarrolla con mayor profundidad y amplitud un discurso consistente sobre el maestro y el alumno, sobre su ubicación en el orden de la clase y de los saberes, en la codificación de las comunicaciones. Sujetos posicionados en función de nuevas maneras de especificar, ubicar y controlar (de manera constante y poco visible) a los individuos:

La valoración o evaluación deberá hacerse en forma individual, por alumno, es decir, evitando las comparaciones y basándose en las pautas generales de cada edad... Debe hacerse sobre el proceso en sí y no sobre el resultado... Al alcanzar la tercera etapa (11-12 años) se debe observar el papel que cada

alumno desempeña en la realización de los trabajos en equipo (si asume responsabilidades, si es el diagramador y el conductor intelectual de la labor, si acepta ideas respecto del propio diseño y el de los demás, si llega al final de la tarea, si promueve ideas de investigación en la labor) (p.352),

El programa abandona el centro de la escena. De aquí en más, los documentos oficiales se constituyen como vehículos de las nuevas teorías, de los objetos, narrativas y explicaciones.

La actividad estructurante del sujeto

En otras áreas del currículo — con diversos grados de explicitación—, es posible analizar también el modo en que se fue delineando esta nueva identidad del maestro. Mencionaré rápidamente el campo de las Ciencias Naturales. La propia actividad científica y la enseñanza de la ciencia empieza por ser redefinida:

La ciencia no es sólo un conjunto de hechos y de principios, o una colección de aparatos de laboratorio, sino una manera estructural y directa de preguntar y de responder preguntas. Comprende un cuerpo de conocimientos ordenados y los procesos para encontrar ese orden ... Lo importante entonces, en el hecho educativo, es enseñar esos conocimientos en relación con los procesos de investigación. Por esto la enseñanza de las ciencias en la escuela primaria sólo tiene sentido en una atmósfera de actividad de trabajo, en el cual los niños sean participantes directos y el educador un supervisor y un orientador. Utilizar al máximo el deseo de comunicarse, de investigar, de construir de los niños, servirá para obtener de ellos el mayor beneficio posible (p.183)

Con esta reformulación, el maestro-enciclopedia deviene supervisor del “niño científico”, y la ciencia es un pretexto para el ejercicio de una nueva pedagogía:

El educador tratará de explotar al máximo la imaginación creadora de los niños, utilizando los elementos de la realidad, para la creación renovadora, llevándolos así por los caminos de la iniciativa y la espontaneidad hacia las metas culturales propuestas (id).

Es posible ver en distintas disciplinas, como el orden del sujeto, del sujeto estructurador — lógico natural, interpretante activo de códigos lingüísticos y textuales, niño científico — precisa de un orden del conocimiento: Sinergia de las estructuras disciplinarias — conjuntos, estructuras, relaciones, funciones, principios — con la actividad espontánea. Convergencia (imaginaria, ¿es preciso señalarlo?) del método científico con la espontaneidad, de la ciencia más avanzada con las tendencias naturales del sujeto, con el juego. De ahí la fuerza

de este relato. ¿Un nuevo trascendental — el sujeto natural, epistémico, expresivo, a conocer — se ubica en el centro del discurso? ¿Nuevo centro de gravedad en torno del cual giran los otros determinantes? ¿La etapa psicobiológica, piedra de toque de toda la discursividad pedagógica? Un sujeto universal, cognitivamente potente, que elabora el mundo, confronta los códigos científicos. Pero (ay!) al mismo tiempo, este proceso puede ser torcido, pues el sujeto es afectivamente débil. ¿El docente, sujeto interpelado por la culpa? ¿Responsable por la felicidad de sus alumnos?

Nuevas visibilidades, nuevos objetos, nuevas formas de regular

¿Qué objetos produce este discurso curricular? Elementos que no aparecían en la norma anterior: El grupo, el sujeto psicológico, un programa con secuencias menos fijas, un orden relacional más psicologizado (y no “moralizado”), una ampliación de las actividades consideradas legítimas, “pedagógicas”. En este ordenamiento promovido por el cruce de discursos psicogenéticos, estructuralizantes, centrado en las disciplinas científicas y articulado por la moderna teoría curricular se han creado nuevos objetos; objetos que se difundirán rápidamente en la discursividad del campo pedagógico. Objetos que han sido reabsorbidos como “oficiales”, colonizados para su ordenamiento, parcialmente desactivados y que, a su vez, serán reactivados, retraducidos, deformados, tensionados, contestados. Pero llegaron para ocupar un lugar y hacer funcionar a esos discursos, para reposicionar a los sujetos docentes, redefinir sus estatutos, desarticular y rearticular sus capacidades e interpelar sus identidades.

En este nuevo conjunto significativo, el maestro legítimado es el “maestro constructivista”. Para él, la tarea de educar supone: a) etapas naturales universales, b) un niño lógico-natural, estructurador del mundo, cognitivamente potente pero afectivamente vulnerable, c) una intervención para potenciar ese proceso, sin obstruirlo. Por lo tanto, el maestro debe a) leer, a partir de esas etapas, el lugar en que está ubicado cada alumno en ese continuum normalizador, b) construir ambientes grupales estimulantes, integradores, contenedores, c) promover problemas, orientar, alentar la expresión y las narrativas, coordinar las tareas de aprendizaje grupales e individuales. ¿Qué debe saber? a) leer las etapas, b) interpretar los grupos, sus conflictos, dinámicas, comunicaciones y c) saber intervenir para regular, controlar, optimizar las interacciones grupales y los desempeños de cada sujeto.

En este complejo constructo de operaciones, intervenciones, posicionamientos, viejos saberes e identidades del maestro han sido desplazados hacia el margen, desvalorizados, cuestionados: Las filosofías del esfuerzo y del deber, el discurso de la responsabilidad individual, los valores de la moral tradicional, los conocimientos taxonómicos, el discurso de la patria, los modelos.

Nuevos saberes, nuevos discursos acuden a ocupar el alma docente para interpellarlo, para recodificar su acciones y redefinir sus sentidos : La psicología genética, la actividad del sujeto, las dinámicas de grupo, las teorías del juego, la construcción de la moral autónoma. El código regulador deja de ser moral, objetivo, posicional, explícito: Es psicológico, subjetivo, interpersonal, implícito. Como consecuencia, el programa pierde fuerza en el discurso curricular y las “sugerencias de actividades” comienzan a ganar espacio.

DISCUSION FINAL

¿Condiciones de emergencia, condiciones de desaparición?

El discurso pedagógico se ordena, estructura y cambia históricamente. En él, las hegemonías son inestables, contestadas, provisorias. Junto con los discursos, las identidades, los trazos “evidentes” de cada categoría, las representaciones sociales emergen, reinan, cambian, para luego desaparecer. En este texto, he intentado mostrar el modo en que surge una nueva discursividad para definir la identidad profesional del maestro, que aparece conjuntamente con una serie de cambios en la economía del discurso curricular: a) la aparición de discursos psicológico-constructivistas, de discursos de la participación, discursos filosóficos personalistas, b) una transformación del modelo de niño y, c) una tendencia “epistemologizante” en el campo de las disciplinas escolares.

La hegemonía del “maestro constructivista” como identidad dominante en el discurso oficial y en el sentido común de los docentes, ¿llegó a su fin? La pregunta no se dirige a la forma polar-binaria en que parece estructurarse consuetudinariamente el imaginario pedagógico respecto de las identidades docentes. Apunta a revisar las condiciones de posibilidad que sostienen la hegemonía de ese conjunto de representaciones, identidades, configuraciones del saber-hacer que hemos denominado “maestro constructivista”. ¿Por qué los maestros en los últimos años (Palamidessi, 1990) hablan de sí, se analizan y se evalúan en función de la polaridad “conductista-constructivista”? ¿Se debe a la capacidad interpelante del discurso psicogenético? ¿O a la capacidad de producir sentidos que posee — en estas condiciones sociohistóricas — la convergencia discursiva analizada?

La hegemonía de esta noción en la discursividad oficial constituya quizás un momento en la inestable articulación y convergencia de discursos sobre la escolarización y la enseñanza, un artificio para mejor gobernar y posicionar a los sujetos. Pero en épocas de desempleo masivo, obsesión por la eficiencia, revalorización de las pedagogías tradicionales, ¿habrá comenzado el momento de su disolución? En una línea divergente de razonamiento: ¿Podremos acaso asistir al desdibujamiento de una identidad “constructivista” dado el peso de las discursividades psicológicas que — en forma creciente, diversificada y

sofisticada— se expanden capilarmente en nuestras sociedades para especificar, categorizar y auto-gobernar a los individuos?

Sospecho que buena parte de nuestros problemas al tratar con estos temas resultan de un uso sumamente laxo de ciertas nociones, lo que está señalando la necesidad de incrementar el trabajo en esa dirección. Precisamos afinar el instrumental analítico: ¿Podemos decir que el “maestro constructivista” es un hijo exclusivo del discurso piagetiano? ¿O, como a veces se sostiene, un instrumento de la Nueva Derecha, del neoliberalismo? Estas discusiones merecen apoyarse en reconstrucciones específicas. Creo que el análisis que he presentado muestra que esa noción es inescindible de una convergencia más amplia, que deriva de otras discursividades. Pero ampliar esta discusión sería tema de otro trabajo.

Notas

1. Este artículo es una versión apenas modificada del trabajo final que presenté para el Seminario “Trabalho docente e profissionalismo”, dictado por la Dra. Marisa Vorraber Costa en la FAGED-UFRGS, en el primer semestre de 1996. Algunas de las afirmaciones que aquí expreso merecerían mayor desarrollo, mientras que hay otras que, algunos meses después, ya no suscribiría. Sin embargo, el texto sufrió sólo modificaciones formales.
2. Mantuve el masculino “el maestro constructivista” porque los documentos curriculares usan ese género gramatical. No obstante, debo reconocer que se trata de un uso inadecuado e incómodo. Pero incorporar el género femenino “el-la maestro-a constructivista” introducía un matiz que no está presente en el discurso oficial.
3. Como se verá en la bibliografía, para fundamentar las referencias teóricas de este trabajo he recurrido tanto a los trabajos de Michel Foucault como a los de Basil Bernstein, sin desconocer las dificultades que supone intentar definir instrumentos de análisis a partir de teorías con fuertes puntos de divergencia. He trabajado con cierta atención este problema en mi Propuesta de Disertación de Maestría (“El orden(amiento) del discurso pedagógico. Una relectura del currículum para la escuela primaria argentina”. FAGED-UFRGS. Noviembre de 1996).
4. Posteriormente Foucault cuestionaría esta relación externa entre discurso/saber y poder. El discurso (tanto como el sujeto) no es “afectado” por el poder; emerge en relación con el despliegue de determinados poderes. El poder no es algo externo que determina de afuera los contenidos, los objetos u orientaciones del discurso; está inscripto en él, es su condición de posibilidad. El poder constituye al discurso y es recreado a través de prácticas discursivas; no hay discursos exentos de efectos de poder. El discurso no es una ley que, desde afuera, limita, o dicta la ley del discurso. En sus múltiples entrecruzamientos y relaciones, dispone y articula la adecuación de discursos y sujetos. La “puesta en discurso” y la subjetivación son procesos que suponen siempre el interjuego de poderes, sistema de límites, incitaciones, mecanismos de control sobre y en los enunciados. Las relaciones de poder están inscriptas en los discursos a través de sus narrativas, límites, exclusiones, en las formas en que los sujetos son especificados, tornados objetos de estudio, representación, cálculo, control, gobierno.

Referências Bibliográficas

- BERNSTEIN, B. *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata, 1993.
- BERNSTEIN, B. y DIAZ, M. Sobre el discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*. Bogotá: n.15, 1985.
- DIAZ, M. *Foucault, maestros, discurso pedagógico*. Mimeo, 1994.
- DIAZ, M. Del texto pedagógico a la práctica pedagógica. *Pedagogía y Saberes*, Bogotá, n.1, 1986.
- FOUCAULT, M.: *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets, 1994.
- _____. *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI, 1995.
- _____. *Saber y verdad*. Madrid: Ediciones La Piqueta, 1992.
- _____. *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*, 1994.
- LARROSA, J: *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Ediciones La Piqueta, 1995.
- PALAMIDESSI, M.: *Del currículum a la planificación. Los maestros y la construcción del contenido enseñado*. Informe Final de Investigación. SECYT — Universidad de Buenos Aires, 1990.
- SILVA, T.T.: *O sujeito da educação. Estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

Mariano Palamidessi es docente de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, becario de la CAPES y maestrando de la FACED-UFRGS.

Endereço para correspondência:

J.B.Alberdi 580. 2do. "C" (1424). Buenos Aires. Argentina.

E-mail: palamide@mail.retina.ar

T.E. (0054-1) 901-1355



21(2):215-232
jul./dez. 1996

CONSTRUTIVISMO: EVOLUÇÃO OU MODISMO?

Sandra Mara Corazza

RESUMO: *Construtivismo: evolução ou modismo?* A partir de uma perspectiva sociológica, integrada por ferramentas conceituais da teorização social pós-estruturalista/pós-modernista, o texto antagoniza com dois sentidos correntes atribuídos ao construtivismo pedagógico, quais sejam: 1) o sentido que compreende esta prática como uma “evolução”; 2) e aquele que lhe atribui a significação de ser um “modismo”. Por tratá-lo como uma prática discursiva, no sentido foucaultiano, envolvido por/envolvendo relações de poder-saber, opera sua analítica no que se refere: 1º) à educação pública brasileira; 2º) à criança do construtivismo; e 3º) ao lugar dos pais/mães no construtivismo; concluindo que é mais do que tempo, sim, de desconstruir o construtivismo (psico)pedagógico.

Palavras-chave: *construtivismo (psico)pedagógico, desconstrutivismo político, currículo, poder-saber, infância-escolar.*

ABSTRACT: *Constructivism: evolution or a fad?* Based on a sociological perspective, using conceptual tools of post-structuralist/post-modernist social theory, the text sets two current meanings attributed to pedagogical constructivism against each other. They are: 1) the meaning which sees this practice as an “evolution” and 2) the one which considers it a “fad”. Since it treats it as a discursive practice, in the Foucaultian sense, involved in/involving power-knowledge relations, it analyses: 1) Brazilian public education; 2) the child of constructivism; and 3) the place of fathers/mothers in constructivism; concluding that it is in fact high time to deconstruct (psycho)pedagogical constructivism.

Key-words: *(psycho)pedagogical constructivism, political deconstructivism, curriculum, power-knowledge, school-childhood.*

Pode-se afirmar, sem receio de errar, que, se existe um nome pelo qual seja possível designar o tipo de discurso pedagógico que atualmente é hegemônico — possuindo um consensual e elevado estatuto de verdade —, no campo da educação brasileira, este nome é “construtivismo”. Em outro texto, já havia tratado deste predomínio (de quase vinte anos), analisando-o em termos de suas implicações para o currículo da educação das crianças, ao interrogar os efeitos sociais, de poder e de verdade advindos do fato do construtivismo ser tomado, pelas/os educadoras/es em suas práticas, enquanto significado transcendental do currículo nas Séries Iniciais do I Grau.

Neste trabalho, estarei antagonizando com dois sentidos correntes atribuídos ao construtivismo, quais sejam: 1) o sentido que compreende esta prática como uma “evolução”; 2) e aquele que lhe atribui a significação de ser um “modismo”. As recusas que farei a estes dois sentidos — tanto em relação à evolução, quanto ao modismo — são formuladas a partir de uma perspectiva sociológica, integrada pelas ferramentas conceituais da teorização social pós-estruturalista/pós-modernista; a qual tem levado muitos/as educadores/as a produzir análises críticas diferenciadas e a desconstruir alguns dos fundamentos pedagógicos mais caros à educação escolar moderna.

Em primeiro lugar, apresentarei dois argumentos gerais que justificam por que não considero o construtivismo nem como evolução, nem como modismo, e direi como venho significando este discurso em meus estudos e pesquisas. Depois disso, operarei uma analítica do construtivismo que nos levem a repensá-lo criticamente no que se refere: 1º) à educação pública brasileira; 2º) à criança do construtivismo; e, 3º) ao lugar dos pais/mães no construtivismo.

Nem evolução...

A meu ver, o construtivismo não pode ser tomado como “evolução” porque esta palavra implica a idéia de progressivismo/de progresso, de passar de uma condição ou de um estágio mais primitivos para outros, mais complexos e melhor estruturados. A própria palavra “evolução” indica que se saiu de um estágio inferior para outro superior; de uma posição em uma série, que era mais atrasada, para outra mais desenvolvida; de um lugar confuso e desordenado, para outro menos caótico e mais bem ordenado. Como argumentarei, não se trata de nada disto.

Para ser considerada como evolução, a prática pedagógica construtivista implicaria em ser mais “avançada” do que as anteriores; por exemplo, mais avançada do que aquelas que nos habituamos a chamar, pejorativamente, de “tradicionais”.

Pelas análises de epistemologia social que realizo, é possível considerar o construtivismo como uma prática discursiva, no sentido dado pelo filósofo francês

Michel Foucault, qual seja: mais do que uma forma de falar, de produzir discurso, é possível entender o construtivismo como uma prática que toma corpo em processos técnicos, em instituições, em padrões de comportamento geral, em formas de se transmitir e difundir, e em formas pedagógicas que são historicamente produzidas no contexto de relações de poder-saber específicas.

Discurso, portanto, que não é simplesmente um jeito de falar, de expressar ou de representar as coisas, os acontecimentos, as pessoas; mas que ativamente produz práticas, instituições, subjetividades, poder e verdade; normatizando quais ações e instituições educacionais são consideradas verdadeiras e, em consequência, quais as que são falsas; quais são as vozes profissionais que podem falar e quais as que devem se calar; quais os sentimentos e desejos pedagógicos que podemos ter e quais os que precisam ser proscritos.

Entender o construtivismo como uma prática discursiva faz com que não se possa sustentar a distinção — tão querida por alguns/algumas educadores/as — que afirma ser a “teoria” construtivista “uma coisa”, enquanto a “prática” construtivista é “outra coisa” bem diferente daquela; e que é justamente a “aplicação” que fazemos da teoria em nossas práticas pedagógicas que apresenta problemas, equívocos e distorções.

Ao se fazer esta distinção, a “culpa” e a responsabilidade pelo “mau/defeituoso” uso da teoria construtivista fica sendo atribuída às professoras e aos professores — que não estudam, ou estudam insuficientemente; ou que, mesmo estudando, não têm condições intelectuais e epistemológicas de compreender, de maneira adequada, a teoria que é tão complexa; ou que, mesmo conhecendo e entendendo a teoria construtivista, não fizeram a opção política progressista necessária para adotar o paradigma construtivista em sua prática pedagógica. De todo modo, a teoria construtivista permanece isenta de qualquer crítica, não podendo ser posta em questão, já que é, “em essência”, indiscutivelmente democrática e emancipadora da infância e das crianças e, por extensão, da sociedade.

O construtivismo, como prática discursiva, vem sendo enunciado no campo educacional brasileiro, legislando sobre a “verdade” das instituições escolares e dos/as educadores/as, determinando quem e o que estão “certos/as” e quem e o que estão “errados/as”; quem é “legítimo/a” e quem não o é; quem e o que são “verdadeiros/as”, e quem e o que são “falsos/as”; quem e o que são “progressistas” e quem e o que são “atrasados/as” ou “tradicionais”; ou seja, quem e o que são enunciados em termos inclusivos e quem e o que como excluídos.

Da perspectiva pós-estruturalista, podemos afirmar que o construtivismo não é uma forma de discursividade nem de racionalidade novas, evoluídas em relação aos discursos e às racionalidades que embasaram as práticas pedagógicas antecedentes. Por quê? Justamente, por ser uma continuidade, uma repetição, que nunca é fazer alguma coisa da mesma maneira, mas que mesmo assim repete (tal como tropeçamos duas vezes na mesma pedra, embora de ângulos diferentes).

Repetição do quê? Do discurso pedagógico da Modernidade, que começa a ser produzido desde o Renascimento, alavancado pelo surgimento do “sentimento de infância”, ao final da Idade Média; o qual acabará por ser corporificado em uma forma de discurso que sintetiza a Religião, a Ciência e a Lei para melhor governar as crianças e suas identidades sociais, pela via da escolarização.

Um discurso pedagógico que — apenas para apresentar três históricos pontos-chave — tem em Rousseau, filósofo francês do século XVIII, um de seus fundadores, ao colocar a necessidade de “conhecer” a criança e a infância para melhor poder educá-las, de forma “natural”; na Escola Ativa das primeiras décadas de nosso século sua principal seguidora e operadora deste tipo de conhecimento no espaço escolar institucionalizado; e no discurso construtivista contemporâneo sua vontade de saber mais elaborada e sua vontade de poder mais desenvolvida, minuciosa e eficiente.

Um discurso pedagógico portanto bem “antigo”, ao contrário do que se alega, que foi assumido, especialmente, pelas psicologias modernas e de cujas ações resultou, entre outras coisas, o discurso (psico)pedagógico que constitui a forma característica do discurso predominante no campo da educação escolarizada; o qual acabou por despolitizá-la e, ao fazer isto, por retirar a pedagogia e o currículo de seus campos contestados, bem como esvaziar seus papéis de produtores de subjetividades e de identidades sociais, nas dimensões de gênero, raça, etnia, classe, idade, escolha sexual, etc. Assim entendido, o construtivismo nada tem de “evoluído”, pois em que consiste é dizer e fazer coisas velhas de um jeito supostamente novo.

Mas, em que consistem estas “coisas velhas”, que não estão sendo ditas nem feitas pela primeira vez pelo discurso construtivista, mas que, ao contrário, vêm sendo ditas e feitas há mais ou menos dois séculos pela prática discursiva (psico)pedagógica da educação escolar moderna?

Ora, por exemplo, que a criança é, em verdade, uma criança-escolar, um/a aluno/a, um estudante, uma criança-de-escola. Esta categoria de raciocínio social não é natural, nem eterna, mas foi historicamente articulada pelas produções das ditas Ciências Humanas, e hoje é quase impossível visualizar as crianças como qualquer outra coisa que não “estudantes”. Tal criança, assim pensada, é particularmente “vista pelos outros e compreende a si própria como uma pessoa racional, solucionadora-de-problemas e em desenvolvimento”.

Este modo de pensar, classificar e compreender a criança enquanto sujeito — e a infância, enquanto uma das experiências fundamentais da vida humana — vem provocando efeitos e transformações concretas nas relações institucionais, nas tecnologias sociais e nos sistemas de idéias, e tendo consequências para as formas como a identidade infantil deve ser vista, compreendida, sentida, desejada, e também como se deve agir sobre ela.

Acaba constituindo nossa linguagem e pensamento, de tal modo que nos leva a fazer aquelas mesmas coisas, no espaço escolar, que vêm sendo feitas

desde que a escola de massas se instalou, quais sejam: disciplinar as ações das crianças; tornar seus corpos úteis e dóceis; regular seu tempo e distribuir seus espaços; normalizar sua moralidade e cognição; ensinar determinados conhecimentos monoculturais; construir identidades sociais e particulares em uma dada direção e não em outras. Desde esta perspectiva, o construtivismo está, irremediavelmente, colocado em um campo de tensões, conflitos, lutas e disputas por significados culturais; portanto, em um campo político, no qual, para o pensar, precisamos, sempre, relacionar conhecimento e poder.

O construtivismo, enquanto prática discursiva, não pode ser considerado uma evolução porque é uma continuidade do discurso pedagógico moderno; o qual, em suas operações e rituais cotidianos vê, observa, anota, classifica, descreve, avalia, julga, enquadra e esquadrinha a criança; e, por tudo isto, ativamente produz uma genérica criança-natural-escolar e sobre ela exerce suas relações escolares de poder-saber, a fim de controlar e regular a população infantil. Em suma, o construtivismo é uma das tantas práticas pedagógicas que, como todas as outras utilizadas na história da educação de massas, termina resultando em uma tecnologia disciplinadora, que ajuda a consolidar materialmente a maquinaria escolar para o governo das crianças.

Nem modismo ...

- Afirmar, como fazem alguns/algumas educadores/as, que o construtivismo é uma “onda” da moda, um inocente e instantâneo modismo que, logo, logo, passará ou que já está passando — como passaram o comportamentalismo, o humanismo rogeriano, o tecnicismo educacional, a pedagogia crítico-social dos conteúdos — constitui também, a meu ver, um grande equívoco.

Por quê? Porque considerar uma prática discursiva, dê-se ela onde se der, sob esta categoria — a da moda —, implica em que não liguemos muito para ela, pois apostamos em sua transitoriedade, em sua não permanência, em sua leveza passageira e conseqüente dissolução.

Em um certo sentido, uma moda é algo que chega, fica forte e, depois de algum tempo, ninguém lembra mais como era. Algo assim como o “bambolê” de minha infância, brinquedo que todas as crianças desejavam e que depois ficou guardado apenas na lembrança das/os mais saudosistas. Olhar e entender o fenômeno do bambolê apenas como um modismo, leva-nos a desconsiderar toda produção social e subjetiva produzida por este aparentemente “inocente” brinquedo infantil.

Quem, como eu, viveu esta “moda”, deve se lembrar como o bambolê criava, além de divertimento, também divisões sociais entre aquelas crianças que o tinham e aquelas cujos pais e mães não podiam comprar; também como, dentro dos próprios grupos, eram valorizadas/os aquelas meninas e meninos que mais

se destacavam no manejo daquele brinquedo; das promessas que eram feitas pelos adultos e dos castigos que sofríamos, se não nos comportássemos como devíamos, em função de ganhar ou de não ganhar este objeto; de ganhar ou de não ganhar o segundo bambolê; de ganhar ou de não ganhar os bambolês importados; etc.

Ou seja, aquele brinquedo (assim como os mais atuais, tais como a anoréxica boneca Barbie, os Cavaleiros do Zodíaco, o Lego, o Kinder Ovo, os Rollers, o Super Nintendo) era mais, muito mais do que uma inofensiva moda inventada pelo comércio, pela indústria ou pela propaganda: era um dispositivo de produção de grupos sociais, de relações de poder, de formação de identidades e, portanto, mais um fator de discriminação e de exclusão.

Se este exemplo pode parecer inadequado, em comparação com o construtivismo, ao menos funciona para mostrar que a categoria “moda” é absolutamente frágil e muito pouco sociológica para analisar o que quer que seja, quanto mais em se tratando de uma ação, como a educacional, que fortemente produz efeitos sociais, políticos e subjetivos, regulando as relações das pessoas consigo mesmo e com os outros; fazendo com que pensemos determinadas coisas sobre nós próprios/as; determinando que classifiquemos o mundo e as pessoas de uma determinada maneira e não de outra.

Por isso, o construtivismo não pode ser analisado como um modismo, e sim como uma prática discursiva, implicada em relações de poder-saber e em uma específica política cultural de representações, as quais produzem identidades e sujeitos numa dada direção, devendo e podendo ser analisado a partir de outras perspectivas analiticamente mais ricas e politicamente mais fortes.

Se não é nem evolução, nem um modismo, o que o construtivismo é, então? — alguém perguntaria. Vou complicar um pouco mais esta análise e afirmar que esta não parece ser uma boa pergunta, porque o construtivismo não é alguma coisa essencial, um ente que existe em si mesmo, nem uma teoria ou uma prática desencarnada, muito menos um conjunto de resultados de investigações realizadas por algum/a cientista ou grupo em seus laboratórios, ou em seus gabinetes de trabalho. Uma pergunta bem mais produtiva poderia ser: como o construtivismo veio a se constituir enquanto o regime de verdade hegemônico da atual educação das crianças no Brasil? E, em um segundo tempo, poderíamos tentar responder ao porquê deste elevado estatuto e de seu forte prestígio no campo educacional atual.

Estas são questões que ultrapassariam os limites deste texto, por exigirem minúcia na análise e uma historicização genealógica das práticas discursivas da pedagogia moderna e da escola como instituição cultural, tais como as realizadas por alguns estudos; os quais permitem afirmar que, ao significar o construtivismo como uma prática discursiva, por isso envolvido por/envolvendo relações de poder-saber, compete a nós — professoras/es, pais, mães, estudantes, funcionários e funcionárias das escolas —, realizar esforços para analisar

criticamente tal prática, buscando descrever e desconstruir seus efeitos de verdade e de poder para nós próprias/os, para as crianças particulares, suas identidades e seus grupos culturais.

Para dar o quê pensar, passo a problematizar algumas questões que nos acostumamos a tomar como dadas; a questionar algumas das formas de raciocinar e de produzir princípios de ordenação acerca do construtivismo pedagógico; não sem antes sublinhar que tal estratégia analítica consiste em apenas uma de tantas ações possíveis de serem operadas, para desestabilizar e desconstruir os termos nos quais formulamos nossas palavras, frases, pensamentos e práticas pedagógicas, quer sejam escolares, quer sejam teóricas ou investigativas.

A educação pública brasileira: desconstrutivismo X construtivismo

Na educação escolar das crianças, no Brasil de hoje, o que encontramos?

Em sua parte mais visível, as políticas educacionais do Estado neoliberal que vêm deteriorando o capital simbólico e material dos sistemas públicos de ensino; determinando o rebaixamento dos salários e do estatuto social das/os professoras/es; estabelecendo a insuficiência de dotações orçamentárias; promovendo precárias condições físicas e materiais das escolas; fragilizando a formação continuada dos/as docentes, exemplificada na baixa demanda pelos cursos de licenciatura; reproduzindo o persistente fracasso escolar das crianças de grupos sociais em desvantagem; enfraquecendo a força reivindicatória dos sindicatos e das associações docentes; etc.

De algum modo, é possível afirmar que está em processo um intencional “desconstrutivismo” político do sentido da educação pública como “direito” (arduamente conquistado, através de lutas democráticas de muitas décadas, por diversos movimentos sociais e sindicais), em direção ao estabelecimento de uma educação como “mercadoria”.

Desconstrutivismo/desmontagem promovidos por meio de uma política educacional nacional que objetiva submeter o sistema público de ensino a mecanismos de mercado e à privatização, colonizando o campo educacional através de esquemas empresariais, tais como os de produtividade, gerência, avaliação, qualidade total; tudo isso centrado em critérios economicistas e produtivistas, manifestos em medições e padrões de excelência, os quais justificam colocar as escolas — suas direções, alunos e alunas, seus professores e professoras — em um *ranking* educacional e distribuir verbas e prêmios equivalentes à eficiência dos resultados medidos por tais critérios.

O paradoxo é bem este: se, de um lado, é visível a “desconstrução” política — como desmontagem material e simbólica do sistema educacional democrático brasileiro —; de outro, o significado mais fortemente transmitido é o da

“construção” pedagógica: do alfabetismo, de conhecimento, da língua escrita, do currículo, da inteligência, do desenvolvimento infantil, do sujeito autônomo e independente, da emancipação, da cidadania responsável, da gestão democrática das escolas, da carreira docente, etc.

De dentro deste paradoxo, é preciso perguntar: o construtivismo pedagógico não estará servindo como a crença, como “a verdade” de que necessita o Estado neoliberal brasileiro para instalar suas políticas educacionais desconstrutivistas?

Talvez seja necessário e premente para o projeto deste Estado deslocar da arena política a esfera de luta das/os educadoras/es, e também da sociedade civil organizada, e levá-las/os a centrar seus esforços, práticas e teorizações nos significados psicológico-epistemológico-pedagógicos da educação escolarizada; para nos fazer acreditar que é possível “salvar” a educação brasileira, por meio de atividades de desenhos curriculares e de transposição didática, em que as descobertas cognitivas das psicologias construtivistas seriam traduzidas num tipo especial de pedagogia construtivista-libertadora e num didatismo crítico-progressista, “isolando a educação de seu contexto social e de seus componentes políticos”.

É importante lembrar — como exemplo atual desta posição — os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), fortemente inspirados pelas bases teóricas da psicologia e da epistemologia genéticas e interacionistas-sociais e da psicopedagogia — presentes em todos os textos de todos os documentos —, as quais constituem seu “viés psicologizante” por excelência.

Sem falar do processo de sua elaboração, os PCN — que nada mais são do que o verdadeiro “currículo nacional” e a base programática dos “exames nacionais” — assumem e explicitam a forte conexão que os/as especialistas do MEC estabelecem entre a constatação dos baixos desempenhos educacionais das crianças das escolas públicas e — em seu diagnóstico — a inadequação das propostas curriculares e metodológicas que vêm sendo feitas; cuja “correção” e “adequação” são justamente fixadas, tendo por paradigma central as teorias construtivistas.

Quando todos e todas nós sabemos que a raiz maior dos problemas educacionais deste país tem de ser buscada nas políticas econômicas e sociais de privação e exploração, e também de distribuição desigual de recursos simbólicos e materiais; quando todos e todas nós sabemos que a questão principal dos baixos desempenhos dos/as estudantes não é eminentemente técnica, nem didática, nem pedagógica, nem curricular, nem epistemológica (embora pertença também a estas ordens), mas fundamentalmente social e política, vinculada a decisões e a conflitos sobre quais grupos e áreas obtêm quais recursos e em que quantidade; que é relacional em seu vínculo com a distribuição e partilha dos recursos e da riqueza, os quais são distribuídos, sim, mas a favor dos interesses dos grupos econômicos e empresariais, do capital nacional e internacional, ape-

nas para usineiros, grandes proprietários rurais, banqueiros, etc., pouco ou nada sobrando para a saúde e educação do povo.

Ainda dentro deste paradoxo — entre desconstrutivismo material e simbólico e construtivismo (psico)pedagógico e curricular —, existe uma questão bem forte: aquela que coloca o construtivismo com um poder legislador acerca de pertenças, das quais a mais fundamental é esta: “ser construtivista” versus “não ser construtivista”; ou então, numa variação temporalizada também muito freqüente: “ser construtivista” versus “não ser construtivista, ainda”.

Estas oposições foram transmitidas, internalizadas e prosseguem sendo articuladas por um sem-número de professores/as em diversas circunstâncias e em variadas situações, desde as salas de aula das universidades, até seminários, congressos, cursos, artigos e livros educacionais; assim como constituem material de propaganda (ao lado da informática e do ensino de línguas estrangeiras) de muitas escolas particulares, para “chamar” alunos/as; ou como insígnia para instituições pára-escolares, como clínicas de reeducação, especialistas em dificuldades de aprendizagem, serviços de psicopedagogia, etc.

Costumam ser postas a funcionar como verdadeiros impasses e ativamente produzem o saber-poder dizer alguma coisa acerca do currículo e da prática pedagógica da educação das crianças; dotam pessoas e instituições de legitimidade; estabelecem falas e posições consideradas “cientificamente” verdadeiras; definem ações consideradas plausíveis; creditam hierarquias; regulam relações sociais e intersubjetivas; fazem ganhar ou perder disputas por financiamentos e conferem prestígios acadêmicos.

Estará o discurso capitalista da assim chamada Nova Direita promovendo a produção-reprodução da crença na possibilidade de fabricar sujeitos (que “exercam plenamente sua cidadania democrática”, conforme expressão recorrente dos PCN) e uma sociedade mais justa e democrática, apenas através de uma aplicação “(psico)pedagogicamente correta” da epistemologia construtivista, cujo essencialismo deveria ser incessantemente buscado por aqueles e aquelas que não se fizeram ainda racionalmente competentes para tal? Ou que ainda não optaram politicamente pelo construtivismo-libertador?

Por esconder as relações desiguais de poder político, embutidas em tal prática discursiva que vem se utilizando do construtivismo como bandeira — e, ao mesmo tempo, como cortina de fumaça —, o projeto neoliberal tornaria as assimetrias ainda mais injustas, colocando as escolas e as/os professoras/es em outro tipo de *ranking*, cuja disputa estaria de antemão ganha por aquelas e aqueles cuja escolha fosse tomada em prol da “qualidade total construtivista”; e desconsiderando tudo aquilo que efetivamente produz a desigualdade social e econômica de uma sociedade estratificada como é a brasileira.

Caso esta hipótese possa ser confirmada, então aquela teoria educacional (mesmo se pretendendo crítica, radical, emancipatória, conscientizadora, libertadora, cidadã) que elegeesse o construtivismo como seu significado princi-

pal, nada mais estaria fazendo do que contribuindo para tornar ainda mais potente o discurso da Qualidade Total em Educação que, na redefinição privatista da nova ordem nacional e internacional, deve substituir o discurso de democratização da educação pública.

Então, é preciso perguntar a quem o construtivismo beneficia? Que uso político e pedagógico vem sendo feito dele? Em que direção estão indo as relações de poder-saber disputadas em nome do construtivismo pedagógico? É para ali que nós, trabalhadores/as da educação, queremos ir?

A criança do construtivismo

O esquema predominante de racionalidade da pedagogia moderna enquadra a criança como podendo ser classificada através de estágios de desenvolvimento, de categorias psicológicas e morais do “eu” e de medidas racionais de rendimento. Estas classificações costumam ser apresentadas como intemporais e universais, vendo a criança em relação a elementos universais e a sistemas profissionais de conhecimento, e não mais nas interações face-a-face de suas comunidades, ou nas experiências culturais de seus grupos sociais.

Tal hábito classificatório somente pôde ser produzido em um espaço social fechado — a escola. Como o historiador francês Philippe Ariès investigou, a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação, deixando a criança de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente em contato com eles, tal como foi feito até a época medieval.

Assim, a criança (esta criatura específica que só passa a ser falada e concebida diferentemente a partir do século XIII ou XIV) foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de “quarentena”, antes de ser solta no mundo. Começava então um longo processo de enclausuramento das crianças, que se estenderia até nossos dias e ao qual se deu — e se dá — o nome de escolarização.

Diversas infâncias serão produzidas neste espaço social por práticas escolares também diversas: a infância rica será educada por delegação da família, onde colégio e dupla parental apresentarão coincidência de propósitos e farão uma espécie de contrato social; enquanto a infância pobre será diretamente assumida pelo Estado.

O enclausuramento na escola dos meninos e meninas pobres, crianças expostas e deficientes, órfãos/ãs e desamparados/as, filhos/as de artesãos/ãs, operários/as e camponeses/as romperá com seus laços de sangue, amizade, relação com o bairro, com a comunidade, com os adultos, com a terra, com o trabalho, com as formas como eram pensados/as, como pensavam a si próprios/as e ao mundo no qual viviam. A criança-popular nasce em grande medida desta violência legal que a arranca de seu meio, de sua classe, de sua cultura, para convertê-la numa criança-de-escola, profundamente desenraizada.

A maquinaria escolar será potente para o controle de um laço social dividido em classes e culturas diferentes. A escola de massas, consolidada como um artefato cultural na paisagem social do século XIX, atendia às necessidades práticas dos Estados administrativos modernos que precisava de seus serviços, pois era necessário governar as populações que se aglomeravam nas zonas urbanas; que se inseriam no processo de industrialização; que se organizavam em novos grupos de trabalho e de interesses; que reivindicavam formas democráticas de participação no Estado de Bem-Estar social recém-nascido.

Foram então descobertas as qualidades disciplinadoras e reguladoras da pedagogia que se fortaleceu por meio das produções “científicas” de diversas disciplinas, tais como a Filosofia, Sociologia, História, Biologia, Linguística, Didática e, especialmente, a Psicologia — do Desenvolvimento, da Criança, da Aprendizagem, da Educação.

Assim, chegamos aos nossos dias, tendo de educar uma criança concebida essencialmente como “raciocinante”, uma das idéias-chave do século XX que forma uma das grandes metanarrativas da ciência. Esta metanarrativa conta uma história sobre o desenvolvimento e o pensamento infantil que pretende ser verdadeira para todos os tempos, povos, lugares, e que vê todas as crianças como progredindo em direção ao pensamento formal-abstrato, o qual é considerado como o tipo supremo de pensamento do indivíduo civilizado.

Tal concepção deixa de levar em conta a produção do pensamento nas práticas reais, concretas, além de nivelar todas as crianças pelos mesmos níveis de desenvolvimento, contando verdades sobre a infância que, justamente, acabam por produzir um “padrão normal” de criança, ao qual todas as crianças particulares devem se ajustar, sob pena de serem excluídas, marginalizadas, discriminadas.

As teorias de desenvolvimento do raciocínio, quando incorporadas à educação — como é o caso do construtivismo —, servem para produzir o tipo desejado de sujeito considerado como normal e para patologizar as diferenças. Aquele ou aquela tomados como “diferentes” são aqueles/as que, por estarem fora do padrão, devem ficar excluídos/as da norma, passando — em tal ou qual grau — a serem considerados/as e tratados/as como anormais.

A produção do discurso construtivista faz surgir uma criança transparente à lógica — uma “criança-miniatura-de-cientista”, a mesma em todas as culturas e em todos os os tempos, variando apenas o ritmo de seu progresso em direção ao pensamento formal-abstrato: uma criança “replicante de cientista” aí aparece, a qual pode ser analisada como sendo uma cópia do sujeito masculino-adulto da ciência: individualizado, racional, consciente, autônomo, unitário, centrado, calculável e, por tudo isto, “potencialmente maleável”.

Estaremos fortalecendo, com nossas práticas pedagógicas construtivistas, aquilo que vem sendo chamado de “fim da infância”? Em outras palavras, o que estamos fazendo com aquele sentimento de infância que o Renascimento come-

çou a produzir? Talvez exigindo, no espaço escolar e na sala de aula, que as crianças tenham respostas para as perguntas que ela mesma faz à professora; que seja autônoma; que tenha desejo permanente de aprender e de se informar; que opine sobre tudo; que seja sintonizada com mudanças; que tenha sempre iniciativas; que formule hipóteses e teorias sobre as coisas; que seja independente para pensar e agir; que tenha senso de auto-disciplina; que controle suas emoções; que participe solidariamente no grupo de trabalho?

Nas famílias e nos espaços culturais mais ampliados, querendo, cada vez mais depressa, que nossas crianças sejam em tudo semelhantes a nós: vestindo-as com as mesmas roupas (basta ver as revistas de moda com roupas iguais para meninas e suas mães, ou para os meninos e seus pais); dando de presente às meninas, assim que nascem — muitas vezes, no próprio hospital — batons, esmaltes, estojos de maquiagem; permitindo às adolescentes que se vistam como mulheres-em-miniatura, desde os 11, 12 anos; não tendo um espaço familiar reservado às crianças; soterrando-as com muitos objetos de satisfação; exigindo que assumam posições políticas; que saibam se governar e escolher; que vão aprender as coisas da vida e do mundo nas ruas e nas sinaleiras das cidades grandes, com outras crianças; ou que, desde muito pequenas, sirvam aos/às adultos/as de objeto sexual.

Que sejam, enfim, “adultos/as em miniatura”, refletidos/as em nosso espelho narcisista cultural e escolar que cada vez mais vê na criança o/a adulto/a e que, talvez, nossas práticas pedagógicas construtivistas estejam produzindo e reproduzindo de forma ativa, também dentro das salas de aula e das escolas.

Os pais e as mães no construtivismo

O sociólogo inglês Basil Bernstein realiza uma análise extremamente importante para a problematização do construtivismo pedagógico, ao distinguir o que chama de “pedagogias visíveis” daquelas que chama de “pedagogias invisíveis”.

As pedagogias invisíveis seriam aquelas utilizadas na educação infantil e no ensino básico, onde operam classificações e estruturas frágeis em oposição às pedagogias visíveis, postas a funcionar através de classificações e estruturas rígidas/fortes.

O autor relaciona um grupo de teorias incluídas no enquadramento das pedagogias invisíveis, citando as obras de Piaget, Freud, Chomsky, Gestalt. Sua análise é bastante refinada e dela tomo apenas aqueles elementos referentes à situação dos familiares (ou dos responsáveis pela criança) em seus efeitos e relações com as pedagogias invisíveis, que nos ajudam a questionar o construtivismo.

Para este enfoque, as pedagogias invisíveis (nas quais, sem dúvida, podemos incluir o construtivismo pedagógico) constituem um sistema bloqueador,

tanto em relação à família, como em relação a outros graus de ensino: 1) quanto aos graus superiores de ensino, estas pedagogias lhes são antagônicas pela oposição que fazem a seus conceitos de aprendizagem e formas de relações sociais; 2) são também bloqueadoras das famílias, tanto da classe média quanto da classe trabalhadora, por acusá-las de criar uma “deformação” na criança, através de uma educação parental equivocada.

Entretanto, se a nova classe média lida melhor com tais pedagogias (que não têm uma sequência definida, não usam livro texto, não apresentam regras explícitas de comportamentos, não indicam claramente critérios de avaliação, etc), é a família das classes trabalhadoras que vai ter maior dificuldade (e mesmo impossibilidade) de conviver com elas, pois tais pedagogias chegam até mesmo a mudar o relacionamento família-escola e família-criança.

Para os pais/mães dos grupos sociais em desvantagem, as pedagogias visíveis são imediatamente compreendidas: 1) as competências básicas por ela transmitidas de ler, escrever e contar são dispostas em uma sequência explicitamente ordenada e, por isto, fazem sentido, são inteligíveis; 2) as falhas enfrentadas pelas crianças são simplesmente consideradas como “falhas das crianças” e não da escola, porque, para estas famílias, a escola faz seu trabalho de forma impessoal; 3) as formas de controle social da escola não interferem com o controle social da família, já que são do mesmo tipo familiar, como castigos e repreensões; 4) a professora da escola não tem um alto *status* porque as competências que ela transmite podem também ser transmitidas pela mãe, por exemplo; existindo assim uma relativa extensão simbólica entre o lar da classe trabalhadora e aquela escola que trabalha com as pedagogias visíveis.

Porém, no caso das pedagogias invisíveis, observa-se uma aguda e, muitas vezes, uma trágica descontinuidade: 1) as competências a serem adquiridas pela criança são difusas, porque não ficam bem definidas pela escola; 2) a forma de controle social escolar pode estar divergindo muito em relação ao lar, ou seja, as maneiras de se comportar, as relações adultos/as-criança, as normas e regras para a convivência familiar costumam ser muito diferentes daquelas das famílias de grupos sociais em desvantagem; 3) além disto, as teorias psicológicas das pedagogias invisíveis costumam não ser conhecidas pela família ou ser entendidas “erradamente”; 4) a falta de ênfase nas competências básicas e a maior demora em sua aquisição (ler, escrever, contar) podem tornar a criança um membro menos efetivo da família (como não ser capaz de levar recados, de fazer compras, de entender as coisas do mundo e da vida tal como sua família, etc.).

As pedagogias invisíveis contêm uma teoria de transmissão diferente e outras tecnologias de subjetivação e de disciplinamento, que consideram o ensinamento informal da família e seus valores educacionais como irrelevantes, ou mesmo completamente nocivos. Neste caso, se a família pode ser útil para a educação escolarizada, ela precisa ser re-socializada, ou então mantida fora, afastada do caminho da escola.

As relações de poder mudam entre a família e a escola também porque a professora e a escola são consideradas como detentoras de um total saber sobre a criança e a infância, e os familiares são vistos como alunos, tanto quanto as crianças-estudantes. Por exemplo, se alguma destas famílias quiser entender as teorias das pedagogias invisíveis, poderá encontrar-se diante de complexas e difíceis teorizações acerca do desenvolvimento infantil.

Por isto, a família não sabe ou não pode prover sua criança de ajuda específica e, quando o faz, a professora costuma reclamar que está atrapalhando o desenvolvimento “natural” da criança; sendo mesmo costumeiro, nas escolas construtivistas, organizar reuniões para “ensinar”, aos familiares ou responsáveis, as ações que devem fazer e aquelas que não devem ser feitas com as crianças.

As avaliações das pedagogias invisíveis costumam ser escritas em linguagem eminentemente técnica, difícil ou mesmo impossível de ser compreendida por outros que não os/as próprios/as “técnicos/as”. Por estas pedagogias, a criança é, mais do que tudo, separada culturalmente de sua família, podendo tornar-se uma estranha, verdadeira alienígena em seu próprio grupo.

Ao contrário, as famílias de classe média requerem para suas crianças este tipo de pedagogia que, aliás, historicamente foi institucionalizada primeiro no setor privado de ensino. Mas, “estranhamente”, após a pré-escola e as séries iniciais do I Grau, são estas mesmas famílias que exigem que as escolas tornem mais rígidas, mais fortemente visíveis suas pedagogias, ensinando então, e de forma cada vez mais potente, as competências específicas necessárias para o vestibular, por exemplo; ao contrário das famílias das classes populares que não dispõem, como se sabe, do mesmo poder reivindicatório e cujas crianças não dispõem, pela própria estratificação social, da mesma disponibilidade de tempo e das mesmas possibilidades de acesso e de permanência ao longo de todo longo processo de escolarização.

É tempo de desconstruir o construtivismo?

Ao se colocarem como libertadoras, progressistas, críticas, emancipatórias, conscientizadoras, cidadãs, as (psico)pedagogias construtivistas escondem suas relações e produções de poder, bem como seus efeitos de verdade, tornando-os — tanto a verdade, quanto o poder — mais fortes. Poder e verdade sobre quem? Sobre a criança, suas famílias, suas identidades culturais e seus grupos sociais; assim como sobre nós próprios/as, enquanto educadores/as.

De outro lado, sendo colocadas pelos/as interessados/as como “o remédio” para os principais “males” dos baixos desempenhos das crianças das escolas públicas brasileiras, a prática discursiva das pedagogias construtivistas enfraquece uma análise e uma luta que precisam se dar — e se dão — fundamentalmente na arena social e cultural das disputas políticas. Ou seja, ao invés de “remé-

dio”, o que as pedagogias construtivistas podem estar produzindo, talvez nada mais seja do que um “veneno” que nós — educadoras e educadores brasileiras/os — estamos aceitando tomar e mesmo com ele nos auto-medicando.

Por tudo isso, afirmo que é mais do que tempo, sim, de desconstruir o construtivismo (psico)pedagógico. Penso que é necessário que o façamos; porém, espero ter demonstrado que a urgência de produzir este tempo e esta hora não nos exige de realizar trabalhos de forma cuidadosa, séria e responsável; já que a situação da educação democrática no Brasil e nossa própria condição de educadoras/es nos constituíram como um dos “grupos de risco” da nova ordem política e econômica global, para o qual seria absolutamente intolerável — e mesmo suicida — pretender desconstruir o construtivismo de um jeito superficial, leviano e brincalhão.

Notas

1. Título sugerido pela FEDERAPARS e ACPM-Federação, quando da realização do “II Encontro Regional — Construtivismo: Evolução ou Modismo?”, realizado em Pelotas/RS, no dia 03 de junho de 1995, para o qual uma primeira versão deste texto foi produzida e apresentada em Painel.
2. Corazza, 1995a.
3. Por exemplo, em língua portuguesa, ver os trabalhos de Silva, 1993a,b, 1994, 1995; Silva & Moreira, 1995; Veiga-Neto, 1995; Costa, 1996.
4. Os questionamentos e antagonismos que aqui apresentarei não visam “desmerecer” nenhum educador ou educadora em particular, grupos ou instituições que assumem, adotam e valorizam o construtivismo como norteador de suas ações educacionais; constituem apenas um modo diferente de pensar e reproblematicar o que vem sendo pensado, falado e feito acerca e em nome do “construtivismo”. Por ter sido, durante algum tempo, divulgadora de tal discurso, em trabalhos de formação de professores/as; bem como, por ter “aplicado” o construtivismo em minha prática pedagógica de alfabetizadora de crianças, jovens e adultos, venho de “dentro” deste discurso e acredito que tenho ampla legitimidade para dele fazer a crítica, autorizando-me a questioná-lo.
5. Termo produzido por Popkewitz (1994), para os estudos históricos que se dão sobre as formas construídas de raciocínio acerca dos objetos discursivos da escolarização; em que não se tomam tais objetos como integrantes de um evolucionismo progressivista, mas os colocam no contexto de lutas para classificar, ordenar e definir os objetos do mundo, isto é, em um campo de tensões, conflitos, lutas e disputas por significados; portanto, em um campo que relaciona, sempre, conhecimento e poder.
6. Foucault, 1972.
7. Ariès, 1981.
8. No sentido da “governamentalidade” de Foucault, 1979.
9. Popkewitz, 1994, p. 178.

10. Da forma como é feita pelos dispositivos pedagógicos da observação, auto-avaliação e a expressão dos “dados” assim coletados, por meio dos Pareceres Descritivos, tal como venho investigando (Corazza, 1995b; 1996).
11. Ver, por exemplo, Narodowski, 1994 e Varela, 1995.
12. Ao indagar desta forma, “no Brasil de hoje”, tomo-me concernida à minha própria experiência de trabalho e de existência, sem que aí exista nenhuma espécie de “nacionalismo”, ou qualquer pretensão de isolar o texto da educação das crianças brasileiras dos textos educacionais de outras sociedades ocidentais contemporâneas. Tampouco, me faço cargo deste universal “sociedade ocidental contemporânea”, pois reconheço que existem específicos historicamente produzindo particularidades locais, que envolvem e são envolvidas por diferentes relações de tempo, espaço e de poder-saber; embora veja que existem problemáticas comuns à cultura ocidental, tais como as de classe, gênero, raça, etnia, idade, subjetividade, escolhas sexuais ... e também de infância-escolar.
13. Gentili, 1994.
14. Parâmetros Curriculares Nacionais: parecer da Faculdade de Educação da UFRGS, 1996.
15. Como já perguntara anteriormente em Corazza, 1995a.
16. Silva, 1993a.
17. Em nada democrático, muito menos participativo, que deixou de fora múltiplas vozes, como as dos sindicatos, movimentos sociais, associações científicas e professoras e professores de I Grau.
18. Parâmetros Curriculares Nacionais ... , 1996.
19. Ariès, 1981.
20. Conforme mostram Alvarez-Uria e Varela, 1991.
21. Walkerdine, 1984.
22. Jerusalinsky, 1989.
23. Popkewitz, 1993.
24. Em outro trabalho (Corazza 1995a, p.228), apresentei uma correspondência possível entre o sujeito ideal do construtivismo, expresso em textos educacionais e nas falas de professoras, e o perfil do profissional dos anos 90, apresentado pela Revista Veja, em 19/10/94.
25. Em uma escola municipal de Porto Alegre, em 1994, durante a realização de eleições simuladas para o governo estadual, um menino de 9 anos perguntou à professora: “Por que eu tenho de votar, professora? Sou só uma criança!”
26. Bernstein, 1984.
27. Descrito em Corazza, 1995b.
28. Com este título apresentei uma palestra, inspirada no presente texto, durante o “XII Seminário Internacional de Alfabetização e Educação: A Sociedade Pós-Moderna — Outras Perspectivas”, organizado pela FEEVALE/NH-RS, em agosto de 1996.

Referências Bibliográficas

- Parâmetros Curriculares Nacionais: parecer da Faculdade de Educação da UFRGS. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.21, n.1, jan./jun.1996, pp.229-41.
- ALVAREZ-URIA, Fernando y VARELA, Julia. *Arqueologia de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BERNSTEIN, Basil. Classes e pedagogia: visível e invisível. São Paulo, *Cadernos de Pesquisa*, (49): 26-42, mai.1984.
- CORAZZA, Sandra M. O construtivismo pedagógico como significado transcendental do currículo. In: VEIGA-NETO, A. (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995a.
- _____. Currículo e política cultural da avaliação. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.20, n.2, jul./dez.1995b, pp. 47-59.
- _____. Olhos de poder sobre o currículo. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.21, n.1, jan./jun.1996, pp.46-70.
- COSTA, Marisa V. (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Petrópolis: Vozes, 1972.
- _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz T. Seminário Intensivo: *Neoconservadorismo e Educação na América Latina*. PPGEDU/FACED/UFRGS. Porto Alegre, 1994. Notas manuscritas.
- JERUSALINSKY, Alfredo. *Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- NARODOWSKI, Mariano. *Infancia y poder: la conformación de la pedagogia moderna*. Buenos Aires: Aique, 1994.
- POPKEWITZ, Thomas S. *Systems of ideas in social spaces: Vygotsky, U.S. educational constructivism and the regulation of the "self"*. University of Wisconsin — Madison, December 6, 1993. Mimeo.
- _____. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz T. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SILVA, Tomaz T. da. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 18 (2): 3-10, jul./dez. 1993a.
- _____. (org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993b.
- _____. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- _____. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

____ & MOREIRA, Antonio F. (orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar. Do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa V. (org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. Porto Alegre: FAFED/UFRGS, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

WALKERDINE, Valerie. Developmental psychology and the child — centered pedagogy: the insertion of Piaget into early education. In: HENRIQUES, J. et alii. *Changing the subject*. Londres: Methuen, 1984.

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

Endereço para correspondência:

Rua João Berutti, 185 - Chácara das Pedras

91330-370 - Porto Alegre - RS

E-mail: corazza@edu.ufrgs.br



21(2):233-238
jul./dez. 1996

RESENHA CRÍTICA

NARODOWSKI, Mariano. *Infancia y poder. La conformación de la pedagogia moderna.* Buenos Aires: Aique, 1994.

O discurso pedagógico e a infância da modernidade: a propósito de *Infancia y Poder*

Ricardo Baquero

Existe a possibilidade de um discurso sobre o discurso histórico da pedagogia e a educação que renuncie a uma pretensão desde o início normalizadora e totalizante? Existe a possibilidade de delinear as regularidades de um discurso que fale de suas condições de produção e de seus múltiplos efeitos, sem banalizar ou simplificar seu relato? *Infancia y poder* situa suas teses perguntando por suas próprias condições de possibilidade: atende desta maneira às objeções usuais à fertilidade das histórias da pedagogia centradas na análise da obra dos “grandes homens” e a sua duvidosa vinculação com a história da vida cotidiana das instituições.

A primeira objeção parece válida na medida em que a prática habitual a partir do autor como figura chave da compreensão de sua obra; e esta “obra” se compõe de textos e de ações geralmente benéficos e bem orientados no curso de uma história sem descontinuidades e fraturas. O livro de Mariano Narodowski, pelo contrário, em franca tradição foucaultiana, aponta menos a chave biográfica do que a intenção de traçar regularidades que delineiem — essa é sua hipótese mais cara — o caráter transdiscursivo de certas produções discursivas da pedagogia moderna.

A segunda objeção sobre a questionável relação da obra discursiva com o cotidiano da vida institucional será sutil e cuidadosamente atendida. O percurso através da obra de Comenius, Lasalle e a descontinuidade apresentada pela experiência do “ensino mútuo”, ou melhor, da “pedagogia lancasteriana” (já que precisamente se trata de uma “história das idéias ou do discurso da pedagogia moderna” mais do que de suas práticas) mostra, sem ser seu eixo deliberado, indicadores cruciais da legitimação de certas práticas escolares (como a contabilidade pormenorizada de corpos e de ações, a primazia de um regime de eficiência e de eficácia, o sentido diverso que cobra a disciplina escolar, etc.) instaladas nas instituições até nossos dias.

No entanto, as objeções se salvam na medida em que o texto vem ao encontro do desafio de uma construção discursiva consciente da crise dos grandes relatos das histórias da educação e da pedagogia modernas e da necessidade de ponderar as dobras mais sutis da produção discursiva, suas rupturas, descontinuidades e marchas contraditórias em sua relação com as práticas educativas.

Por isso, a tensão está colocada em evitar a forte tentação de encontrar correspondências apressadas entre a produção discursiva e seu “contexto” não-discursivo. Como se a atenção da segunda objeção tratasse da incompletude de uma tarefa e não de sua vaidade. Nas palavras do autor: “...importa menos a épica da continuidade e mais o rigor no tratamento das fontes e na detecção de rupturas. Isto é, não se supõe *a priori* um movimento histórico determinado mas sim que a consideração da positividade do discurso precisa de uma aproximação minuciosa àquilo que conforma essa positividade em detrimento da explicação dos enunciados em virtude de uma razão anterior superior ou totalizante” (pp 13-14).

O texto parte de uma análise dos processos que dão lugar ao surgimento da infância moderna. Pondera particularmente os efeitos recíprocos que possui a produção discursiva da pedagogia moderna, o surgimento do “sentimento de infância”— segundo a fórmula de Aries — e, centralmente, os processos de escolarização.

A pedagogia se situaria em um jogo travado toda vez que, por um lado, “proclama ser tributária do conceito moderno de infância” e, por outro, “abstrai todas as características históricas da infância humana”. Simultaneamente “mediante um processo de segregação e reintegração de sentidos, contribui para a constituição da infância da que declara ser subsidiária. Finalmente, se posiciona como reivindicadora de uma infância naturalmente normal; inversa à tradicional visão da criança como adulto pequeno” (p. 24).

O texto mostrará aqui o lugar que a obra roussoniana ocupará enquanto dota a infância de um novo lugar, dadas as novas características de necessidade de cuidado, de dependência, de heteronomia. O Emile delinea uma criança em relação a sua “educabilidade”, em relação a sua “capacidade *natural* de ser formado.”

Deverá buscar-se por outro caminho, no entanto, a constituição do discurso pedagógico moderno para dotar de racionalidade e ordem as práticas educativas sobre os sujeitos e as populações. Antes da delimitação do corpo infantil como objeto/alvo privilegiado da prática pedagógica aparecem delineados na obra de Comenius, segundo a tese proposta, “vários dos dispositivos fundantes das novas relações educativas instaladas na pedagogia”. Narodowski analisa em particular componentes nodais como a simultaneidade, a gradualidade e a universalidade, que tem vertebrado a configuração dos sistemas educativos modernos.

Uma análise cuidadosa da *Didática Magna* e outros escritos comenianos mostra que a operação de “universalizar” a educação (almejando concretizar o ideal pansófico) leva Comenius a esboçar os rudimentos de um dispositivo de aliança entre família e escola, pelo menos no reconhecimento da identidade como sujeitos sociais diferenciados de ambos e também a instauração da “profissionalização” do trabalho docente, como tarefa especializada e minuciosamente regulada.

Por outro lado, a pretensão de universalidade se instala sobre a base de uma multiplicação de instituições a par do estabelecimento de uma ordem que garantisse o “funcionamento homogêneo dessa extensão” (p. 70). O autor denomina “simultaneidade sistêmica” estes mecanismos concebidos por Comenius destinados a “equiparar a atividade escolar” em períodos e espaços meticulosamente definidos.

No esboço da instituição escolar, Comenius concebe um espaço *ad hoc*, um espaço onde se media o contrato com o real através de uma clausura e a criação de uma tecnologia específica para reintroduzir metodicamente o exterior e onde se adia o sentido da formação presente para um futuro. A gradualidade e a instrução simultânea aparecem como elementos de uma ordem estabelecida na confiança fundamental no *método* como disposição racional das ações. O desenho comeniano deixaria ao fim os traços, segundo a hipótese de Narodowski, de uma instituição de seqüestro.

No processo descrito como “pedagogização da infância”, na qual a massa de crianças é infantilizada na medida em que é escolarizada, o discurso pedagógico e a prática educativa analisadas “na obra” lasalleana, produzem dispositivos específicos que fecharão a trama do espaço escolar comeniano: “À discriminação etária segue-se uma delimitação institucional”(p. 109).

Da vigilância epistêmica centrada no controle do método se migra a uma vigilância constante dos corpos como tática principal de uma estratégia disciplinar. A *disciplina escolar* da tática conjuntural coadjuvante do método se instalaria, segundo *Infancia y Poder*, como o elemento ordenador inerente à prática que configura o espaço escolar. Espaço de visibilidades e de silêncios que se constituiria em uma lente capaz de detectar normalidades e anomalias no comportamento infantil, de configurar a criança em aluno como objeto do saber e do fazer.

Se bem que a descrição do processo de constituição do espaço escolar pode aparentar uma marcha crescente na imposição de um regime predominante da “simultaneidade”, a tese de Narodowski procura mostrar um interessante fenómeno de descontinuidade, cuja assimilação usual nas Histórias da Pedagogia e a Educação fica reduzida a uma sorte de disputa sobre o método didático. *Infancia y Poder* procura mostrar que uma análise adequada da polémica desatada no início do século passado entre partidários do ensino mútuo e simultâneo, permite dotar de sentidos particulares a proposta pedagógica que irrompe. A pedagogia lancasteriana, segundo se mostra, coloca em xeque vários elementos da configuração da escola moderna e afiança, ou cria, técnicas e mecanismos que serão assimilados pelos sistemas escolares ainda quando não tenham portado experiências monitorais em seu seio.

Com relação aos mecanismos instaurados como resposta a uma demanda de atenção a uma população crescente e heterogênea, se cristalizam os dispositivos burocráticos e contábeis sobre o corpo infantil e o agir docente. Em verdade, é o movimento de primazia de uma razão eficientista, uma melhor distribuição e uso de recursos e um aumento dos rendimentos pelo tempo. O trabalho, permeado por uma configuração tendente a calcar a organização laboral na escolar, se instalará como uma categoria inerente à prática escolar.

O *status* subversivo da pedagogia lancasteriana ficaria por outra parte definido em razão de tornar oscilante o lugar do que sabe (em função do papel relevante que assumem os monitores) pelo acesso não “profissionalizado” ao exercício do ensino que legitima de fato ao estipular o benefício da ação pedagógica de um par mais capaz, sem outra aprendizagem que a de haver sido aluno (ainda que submetido a um controle do qual o professor tampouco está excluído) e, a sua vez, no novo caráter que tomam os regimes de sanções e prêmios que devem ser objetivados a fim de que sejam assumidos e transmitidos por quem ocupe localmente a autoridade mesmo que de forma delegada.

A pedagogia monitoral, segundo a hipótese de Narodowski, “é revolucionária na medida em que propõe, para além das intenções de seus autores ou propagadores, a ruptura de vários dispositivos de controle e a explosão do lugar do que sabe a favor de sua centrifugação para alguns fragmentos e espaços tradicionalmente relegados” (p. 173).

Após analisar brevemente outras experiências alternativas à simultaneidade (pelo menos a simultaneidade da sala de aula, sem detrimento da simultaneidade sistêmica), como a da Hazelwood School, *Infancia y Poder*, descreve a situação do discurso pedagógico uma vez consolidado, não sem descontinuidades como as analisadas, “a vitória da simultaneidade” que tem constituído “desde metade do século passado o dispositivo predominante e hegemônico de toda a organização da instituição escolar.”

A constituição da pedagogia moderna encontra seus dispositivos centrais, portanto, delineados na obra do século XVII e XVIII. Os grandes pedagogos do

século XIX, segundo a hipótese desenvolvida, operariam uma complexa “atualização”: “Atualizar significa aqui enlaçar-se em uma corrente transdiscursiva; ou seja, respeitar os principais dispositivos do discurso pedagógico e colocá-los em função para uma situação nova”. Tal operação é normalizadora “já que oferece uma leitura única e homogeneizante da história da pedagogia” (p. 188).

A descontinuidade no discurso pedagógico não se delineia em novidades relativas aos dispositivos institucionais mas sim no *status* do próprio discurso pedagógico. Por um lado irrompem os discursos referidos ao campo das “políticas educativas”, destinado a atender os problemas administrativos, legais, financeiros, etc., que demanda a organização escolar em grande escala.

Em segundo lugar, é aqui onde a tese de Narodowski deixa aberto um árduo programa de trabalho do qual é um exemplo: começa um movimento de reflexão da pedagogia sobre si mesma. Delimitado seu objeto aparece pensável sua palavra. O discurso reverbera sobre si em busca de precisões, sistematicidade, racionalidades e sentidos na história.

É talvez a operação histórica, supondo e transbordando a operação epistemológica, a que ordena o campo discursivo dotando de continuidades e sentidos o pedregoso recorrido da constituição do discurso pedagógico e educacional. A instalação de um discurso deliberadamente histórico cumpriria, segundo o livro, duas funções básicas dentro desta operação de reflexão sobre si: por um lado, como já se disse, se instalam “tradições” de maneira tal “que todos os acontecimentos educativos e pedagógicos do presente possam ser explicados através da inserção dos mesmos na tradição histórica correta”(p. 193); por outro lado, a segunda função é a de “dotar de um sentido geral a existência dessas tradições no contexto geral de todo o movimento histórico; movimento que haverá de ser articulado através do discurso da história educacional”(p. 194).

Pretensão totalizante, ao fim, na medida em que dotar de sentidos o passado aparece regulado na necessidade de legitimar ou explicar o presente, culminando por “delatar” por trás um horizonte de progresso “a existência de um ponto final da história da educação... ao reacomodar todos os processos escolares à luz do ponto de chegada, as experiências históricas somente acabam para dar lugar a formas superiores, entre as que se coloca o próprio discurso que explica estas mudanças.”(p. 197).

O discurso pedagógico, seu conteúdo, consistiria em “fixar certas certezas, produzir determinados saberes sobre a infância e o saber, ambos em situação escolar.” A pedagogização da infância fala da impossibilidade de capturar a natureza da infância, de pensar a infância fora dos cânones do pensamento pedagógico. Uma complicada matriz de tramas de especificação, cada vez mais sofisticadas e permeadas por um olhar psicológico definem os critérios de normalidade, de evolução, de expectativas de rendimento, etc.

A tese de *Infancia y Poder* conflui de algum modo com a revisão crítica e profunda que se desenvolve em diversos campos: talvez de modo fundante,

como alude o próprio autor, na crise do pensamento filosófico moderno, mas também no campo da própria teoria política, na medida em que, ineludivelmente, aparece desenhado o espaço escolar como um espaço de governo e de disciplinamento, mas, ainda mais proximamente, na resignificação em cascata a que estamos obrigados no campo psico-educativo e da psicologia do desenvolvimento: a matriz de nosso saber sobre a infância e o status da própria infância foram postos em xeque.

A pergunta obrigada a que não renuncia à obra — mas, fiel a seu tratamento histórico, se nega a responder apressadamente — é sobre a possibilidade da sobrevivência do discurso pedagógico e a instituição escolar mesma na paisagem da modernidade tardia. As relações entre o domínio discursivo e não-discursivo, entre o sentido da obra pedagógica e a conformação dos dispositivos institucionais, à luz do recorrido são por demais complexas. É uma mostra desta complexidade, das dificuldades teóricas, metodológicas e inclusive historiográficas o que desenvolve — a meu juízo com êxito — *Infancia y Poder* em seu percurso.

Tradução e revisão de Mariano Ismael Palamidessi e Deise Juliana Francisco

Ricardo Baquero é professor e pesquisador da Universidade de Buenos Aires e da UNCPBA.

Endereço para correspondência:
Rocamora 4368 “A” CP1184
Capital Federal - Argentina
E-mail: ricardo@psicap.uba.ar



RESENHA CRÍTICA

LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación.* Barcelona: Laertes, 1996.

Mais luz sobre a penumbra

Alfredo Veiga-Neto

“Que é ler; como se dá a leitura? Essa me parece ser ainda uma das questões mais obscuras”. É essa inquietação de Hans-Georg Gadamer que Jorge Larrosa, professor da Universidade de Barcelona, toma como epígrafe para a Apresentação de seu mais recente livro — *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Com uma bastante boa concepção visual e cuidadosa execução editorial, esse verdadeiro tijolo — usando a acepção registrada por Mestre Aurélio para “livro muito volumoso”... —, lançado pela Editora Laertes em dezembro último, vem propor algumas respostas à questão de Gadamer. Mas, ao invés de alinhar-se à Hermenêutica, Larrosa opta por assumir um registro que está muito próximo à história genealógica da leitura. É a leitura enquanto prática (discursiva e não discursiva) que ocupa o centro da obra; mas isso não significa que as perguntas que o autor faz em torno desse centro estejam em busca de respostas definitivas e acabadas. Assumindo justamente aquela perspectiva que Richard Rorty (1988) denomina de edificante, Larrosa quer, acima de tudo, manter aberto o espaço da interrogação sobre o ato de ler e sobre o papel formativo que tal ato desempenha sobre todos nós.

Leitura e formação são, digamos, os objetos tematizados e inter cruzados em *La experiencia de la lectura*. Talvez fosse melhor dizer que leitura e formação constituem um binário *sobre* o qual (e também *em torno* e *dentro* do qual) tematiza aquela obra. Assim sendo, a questão coloca-se em termos pedagógicos: a leitura como formação e a formação como leitura. E, em termos pedagógicos, é ponto pacífico que houve, ao longo das últimas décadas e pelo mundo afora, um deslocamento da educação escolarizada no sentido de privilegiar o pragmatismo técnico e científico, com um simétrico empobrecimento das práticas de leitura. Parece que cada vez mais os alunos vão perdendo contato com textos literários que possam contribuir para a sua *Bildung*¹. A literatura pedagógica já está bastante enriquecida com estudos que denunciam tal situação e que propõem alternativas para reverter tudo isso. No caso específico do Brasil, há várias contribuições relevantes nesse sentido.

Então, por que estou me ocupando em redigir esta pequena resenha crítica sobre *La experiencia de la lectura*? Esse não seria apenas mais um novo livro sobre um velho tema? E, afinal, ainda que eu venha trabalhando sobre os discursos numa perspectiva foucaultiana, os estudos sobre a leitura não constituem, propriamente, aquilo que se costuma denominar “minha área do conhecimento”... É preciso, então, que eu me justifique de alguma maneira. Confesso que, num plano mais pessoal, move-me a admiração que tenho pelo vigor e pelo rigor intelectuais que encontro nos textos de Larrosa. Talvez some-se a isso o fato de aquele colega e amigo ter incluído, a título de apresentação do *La experiencia de la lectura*, a transcrição da entrevista que fiz com ele, há quase dois anos (no Brasil, publicada na coletânea organizada por Costa, 1996). Mas é sobretudo animado pela leitura daquele livro que me propus a escrever esta resenha crítica para *Educación & Realidade*.

Não tenho dúvida de que é importante e útil promover a divulgação de uma obra que, no meu entender, vem trazer uma contribuição relevante para o campo da Pedagogia. Tal relevância se acentua se considerarmos a situação da educação escolarizada, no Brasil e no Mundo, nesses tempos em que o neoliberalismo procura fazer imperar a lógica do mercado, do utilitarismo e do imediatismo. Contra a crescente onda da educação como regulação para o trabalho, para o consumo e para a docilidade, é preciso inventar alternativas que consigam ir além do choro saudosista, do conservadorismo, da superficialidade incompetente ou de uma certa forma de neotecnicismo contido em algumas das propostas reativas aos avanços neoliberais. Dado o alcance de *Educación & Realidade*, penso que esta minha resenha poderá fazer de *La experiencia de la lectura* um texto mais conhecido por todas as pessoas que, na contramão da crescente onda neoliberal, se envolvem, de alguma maneira, com os propósitos de uma educação mais crítica, mais humanista.

Mas, justamente porque Jorge Larrosa assume uma perspectiva edificante é preciso esclarecer de que humanismo se trata, aqui. Como apontou Popkewitz

(1995), o descentramento do sujeito operado pela virada lingüística tem o seu lado irônico: ainda que os estudos pós-estruturalistas não tomem o sujeito como fundamento ou ponto de partida para o pensamento, o sujeito acaba se recolocando na medida em que o etos kantiano da crítica implica uma auto-reflexividade que tem como resultado, ao fim e ao cabo, a reintrodução do humanismo. Agora, porém, trata-se de um humanismo de, digamos, segunda ordem — ou, se quisermos, um pós-humanismo — em que o sujeito é tomado como um artefato constituído numa dada episteme e que, por isso mesmo, ocupa uma posição um tanto distinta daquela pensada pelas filosofias da consciência.

Nesse sentido, tomar a leitura como formação vai muito além de entendê-la como um conjunto de práticas que ou “alimentam” — numa perspectiva mecanicista —, ou participam da “construção de” — numa perspectiva construtivista — um sujeito desde sempre existente “dentro” de cada um de nós, à espera daquela alimentação ou daquelas interações construtivas. É por isso que *La experiencia de la lectura* difere da maioria das obras pedagógicas que vêm circulando entre nós. Dizer que essa ou aquela também trata da leitura, da formação e da necessidade de uma educação humanística pode estar correto, mas não é suficiente. É preciso compreender que essas expressões abrigam sentidos diferentes, que têm de ser matizados. Certamente isso não significa que alguns sentidos sejam melhores, ou mais corretos, ou mais elaborados do que outros. Trata-se, simplesmente, de sentidos que são diferentes porque se inscrevem em perspectivas filosóficas diferentes.

Jorge Larrosa não parte de uma posição humanista ao advogar a necessidade da leitura como uma prática que torne a educação, por um lado, *menos* tecnocientífica e, por outro lado, *mais* formadora do caráter e da moral. A *Bildung* está constantemente ressoando no fundo de sua obra; mas isso não significa assumir uma postura saudosista, algo como um “revival” romântico ou idealista a favor da velha educação humanística. Ao contrário: ainda que se possa registrar a luta do autor por uma educação formadora do caráter e da moral, ele não tem uma idéia preestabelecida de como conseguir isso; também não propõe normas e padrões a serem atingidos. Ao contrário de querer controlar e domesticar pedagogicamente a prática da leitura, de querer reduzir o amplo espaço em que o ato de ler pode se colocar, de pensar em neutralizar — para usar a conhecida expressão de Michel Foucault — “a temível materialidade dos discursos”, Larrosa trata a leitura como um acontecimento para a pluralidade e para a diferença. Para ele, a leitura é entendida como uma aventura que, na busca do desconhecido, abre as portas ao indizível e procura capturar e conferir sentidos a tudo aquilo que habita as “exterioridades selvagens” e que, por isso mesmo, até então era impensável.

Já desde o início da primeira parte — *La bibliofarmacia* —, Jorge Larrosa revela-se dono de uma erudição um tanto incomum em boa parte dos autores

que circulam entre nós. Mas a erudição de que falo aqui nada tem de pretensiosa; não é o autor que quer mostrar o que sabe, senão é o assunto e a própria análise genealógica que exigem certos detalhes, certas conexões, certas referências, certos argumentos às vezes difíceis. Mas disso não resultou um livro cansativo ou enciclopédico. A transferência de comentários adicionais e indicações bibliográficas para as numerosas notas de rodapé, além de facilitarem a leitura do corpo do texto, são úteis para as pessoas que quiserem mais detalhes sobre aquilo que estão lendo. Enfim, a leitura de *La experiencia de la lectura* é fluente. Mas, debaixo dessa fluência o autor vai expondo e discutindo questões importantes e sofisticadas. E, como se não bastasse, tudo isso é feito num estilo literário bastante refinado.

Ainda que no comentário da contracapa se leia que os “textos que compõem esse livro têm um caráter tentativo e fragmentário” e “algo de divagação desordenada, [...] errático e às vezes um tanto selvagem por textos e por autores diversos”, Larrosa acaba traçando um amplo panorama dos diferentes discursos sobre a prática da leitura, apontando suas continuidades e rupturas ao longo da História. Apresenta e discute pensamentos tão distintos como, entre outros, os de Montaigne, Proust, Descartes, Platão, Hegel, Nietzsche, Goethe, Benjamin, Foucault, Rousseau. São autores que vão aparecendo no desenrolar dos quatro grandes cortes da obra: *La bibliofarmacia*, *Sobre leer y viajar*, *Leer es traducir* e *Literatura y formación*. É claro que com tal estrutura, *La experiencia de la lectura* está longe de ser um livro propedêutico. E também é claro que não se trata de um livro prescritivo. Também nesse sentido ele se afasta de parte da literatura pedagógica hoje tão difundida entre nós. Caberá a cada leitor e a cada leitora retirar dele as lições de que precisar. Caberá a cada um de nós descobrir ou inventar os caminhos — para si e para seus alunos e alunas — que façam, do ato de ler, uma prática para sua formação.

Notas

1. Recorro, aqui, ao conceito de *Bildung* como o processo formativo pelo qual um indivíduo, uma obra ou até mesmo uma cultura, experimenta e incorpora elementos que lhe são estranhos e, em consequência, se metamorfoseia em outro. De modo não simplesmente mecânico, a *Bildung* resulta da experiência do encontro do *mesmo* com uma *alteridade* que, de certa maneira, a ele resiste, mas que, por fim, por ele é incorporada.

Referências bibliográficas

COSTA, Marisa Vorraber (Org.) *Caminhos Investigativos- Novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

POPKEWITZ, T. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. (org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.173-210.

RORTY, R. *A filosofia e o espelho da natureza*. Lisboa: D. Quixote, 1988.

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

Endereço para correspondência:

E-mail: veigato@portoweb.com.br

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



UFRGS

Biblioteca Setorial de Educação

ÍNDICE DE AUTORES

v.1 ao v.20

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. *Avaliação de contexto com vistas a implantação de nova modalidade de qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau no estado do Rio Grande do Sul: formação profissionalizante básica.*

v. 5, n. 3, p. 303-344, set./dez. 1980

_____. *Educação e trabalho: da profissionalização a preparação para o trabalho.*

v. 9, n. 1, p. 81-100, jan./abr. 1984

ALBORNOZ, Suzana. *Educação crítica: a educação das mulheres; dez perguntas sobre um tema polêmico.*

v. 8, n. 3, p. 55-65, set./dez. 1983

_____. *Refletindo sobre a família hoje.*

v. 8, n. 2, p. 103-107, maio/ago. 1983

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. *Alguns aspectos a serem considerados na educação do superdotado.*

v. 10, n. 3, p. 25-34, set./dez. 1985

_____. *Influência da família e da escola no autoconceito da criança.*

v. 8, n. 3, p. 25-32, set./dez. 1983

_____. *Problemas de comportamento e rendimento acadêmico entre crianças mais aceitas e rejeitadas pelos colegas.*

v. 10, n. 3, p. 42-53, set./dez. 1985

_____. *O superdotado: mito e realidade.*

v. 8, n. 3, p. 45-54, set./dez. 1983

ALMEIDA, Cybele Crossetti de. *A caixa de pandora: um olhar sobre os mitos e os medos na representação da mulher.*

v. 15, n. 2, p.67-79, jul./dez. 1990

ANDREOLA, Balduino Antônio. *Análise do plano estadual de educação do Rio Grande do Sul de 1967.*

n. 2, p. 93-110, maio 1977

_____. *Contribuição da pedagogia de Paulo Freire para o diálogo intercultural.*

v. 9, n. 2, p. 39-56, maio/ago. 1984

- _____. *Cultura e educação popular nos anos sessenta no Rio Grande do Sul*.
v. 13, n. 2, p. 39-48, jul./dez. 1988
- _____. *Experiências culturais e acadêmicas na Bélgica e França*.
v. 9, n. 3, p. 95-105, set./dez. 1984
- _____. *O processo do conhecimento em Paulo Freire*.
v. 18, n. 1, p. 32-42, jan./jun. 1993
- ANGELI, Rosemar F. **ver** TESON, Nestor Eduardo
- ANTIPOFF, Otilia Braga. *A educação do bem-dotado*.
v. 10, n. 3, p. 58-62, set./dez. 1985
- ANTONIAZZI, Ivo; GUIMARÃES, Beatriz Maria Azambuja B. *Uso e abuso dos testes estatísticos em pesquisa*.
n. 3, p. 55-58, jan. 1978
- APPLE, Michael W. *Currículo e poder*.
v. 14, n. 2, p. 46-57, jul./dez. 1989
- _____. *É impossível entender a escola sem uma teoria da divisão sexual do trabalho...*
v. 11, n. 2, p. 57-68, jul./dez. 1986
- _____.; WEIS, Lois. *Vendo a educação de forma relacional: classe e cultura na sociologia do conhecimento escolar*.
v. 11, n. 1, p. 19-33, jan./jun. 1986
- ARAÚJO, Helena Costa G. *As mulheres professoras e o ensino estatal*.
v. 15, n. 2, p. 45-57, jul./dez. 1990
- _____. **ver também** STOER, Stephen R.
- ARPELLINI, Neusa Junqueira. *Caracterização do projeto Pericampus e do subprojeto comunidade escolar*.
v. 7, n. 3, p. 85-88, set./dez. 1982
- _____.; JARDIM, Ilza Rodrigues; TEIXEIRA, Cícero Marcos; LEHNEN, Helena Osório; CARVALHO, Helena. *Processo participativo na eleição de diretor e vice-diretor da Faculdade de Educação da UFRGS*.
v. 10, n. 1, p. 73-92, jan./abr. 1985
- _____. *Reflexões em torno do tema: escola/comunidade e a posição do currículo*.
v. 8, n. 3, p. 89-92, set./dez. 1983
- ARREGUI, Mônica Zielinsky. *Um modelo humanístico de ensino-aprendizagem para alunos de arquitetura*.
v. 7, n. 1, p. 77-94, jan./abr. 1982
- AVERBUCK, Lúcia Morrone. *Ler - para quê?: uma conversa entre professores*.
v. 8, n. 3, p. 67-73, set./dez. 1983
- ÁVILA-PIRES, Fernando D. de. *Da platéia ao palco: reflexões sobre a relação professor-aluno*.
v. 7, n. 1, p. 53-59, jan./abr. 1982
- BAQUERO, Marcello; PRA, Jussara Reis. *História, socialização e participação política da mulher gaúcha: uma análise longitudinal (1946-1982): versão modificada*.
v. 10, n. 2, p. 7-31, maio/ago. 1985
- BAQUERO, Rute Vivian Ângelo **ver** FERRARO, Alceu Ravamello

- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Educação e desenvolvimento cultural e artístico*.
v. 20, n. 2, p. 9-17, jul./dez. 1995
- BASIL BERNSTEIN: Biografia, bibliografia.
v. 4, n. 3, p. 375-379, out./dez. 1979
- BECK, Fábio de Lima; KLAMT, Egon. *Organização do conteúdo do ensino e sua relação com a sociedade*.
v. 15, n. 1, p. 69-80, jan./jun. 1990
- BECKER, Fernando. *Piaget: a profissão empirista de Barbara Freitag*.
v. 13, n. 1, p. 87-96, jan. /jun. 1988
- _____. *Uma socióloga lê Piaget: as confusões conceituais de Barbara Freitag*.
v. 12, n. 1, p. 79-85, jan./jun. 1987
- BECKER, Maria Luisa ver MARASCHIN, Cleci
- BELISÁRIO, Mônica Almeida. *Estar no feminino: mal-estar?*
v. 15, n. 2, p. 81-84, jul./dez. 1990
- BERGUE, Marilaine. *Caracterização da Escola Municipal de 1º grau incompleto "Anita Garibaldi"*.
v. 7, n. 3, p. 89-91, set./dez. 1982
- BERTOLETE, Suzette L. G. *Estereótipo, educação e saúde mental da mulher*.
v. 19, n. 2, p. 115-133, jul./dez. 1994
- BIAGGIO, Angela Maria Brasil. *Desenvolvimento de valores: um estudo piloto*.
v. 8, n. 1, p. 25-33, jan./abr. 1983
- _____. *Problemas atuais da pesquisa em educação no Brasil*.
v. 7, n. 1, p. 23-29, jan./abr. 1982
- _____. ver também CRANO, Suelen L.
- BISOL, Leda; VEIT, Maria Helena Degani. *Interferência de uma segunda língua na aprendizagem da escrita*.
v. 6, n. 3, p. 37-50, set./dez. 1981
- BIFON, Carlos Augusto Telles ver VIEIRA, Denyse Maria Alcalde
- BOAVENTURA, Edivaldo Machado. *Universidade e educação: funções do ensino superior e problemas dos sistemas de educação*.
n. 2, p. 39-44, maio 1977
- BOLZAN, Doris Vargas ver MARASCHIN, Cleci
- BONAMIGO, Euza Maria de Rezende; PENNA FIRME, Thereza. *Análise da repetência na 1ª série do 1º grau*.
v. 5, n. 3, p. 223-257, set./dez. 1980
- _____.; RUIZ VIESSI, Ruiz. *Procedimentos para verificar a validade e fidedignidade de medidas de auto-estima*.
n. 3, p. 15-24, jan. 1978
- _____. *Repetência na 1ª série do 1º grau: uma nova perspectiva de análise*.
v. 6, n. 3, p. 35-36, set./dez. 1981
- _____. *Treinamento para aceitação de um novo irmão: estudo de caso*.
v. 4, n. 1, p. 79-87, jan./jun. 1979
- BORDAS, Merion Campos. *Caracterização, objetivos e pressupostos do projeto Pericampus*.
v. 8, n. 3, p. 81-87, set./dez. 1983

- _____. *Contribuições da teoria a compreensão das relações conteúdo-forma-determinações sócio-políticas nos currículos curriculares.*
v. 17, n. 1, p. 5-17, jan./jun. 1992
- _____. *Integração curricular e humanização do ensino: uma dupla dimensão de busca.*
n. 1, p. 23-31, fev. 1976
- _____.; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Cristina Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. *Paradigmas de currículo e disciplinas escolares: um pouco da história, dos programas e das práticas curriculares.*
v. 17, n. 1, p. 3-4, jan./jun. 1992
- _____. **ver também** FERRARO, Alceu Ravello
BOUFLEUER, José Pedro. *Interesses humanos e currículo: paradigmas, tendências ou dimensões?*
v. 18, n. 2, p. 97-108, jul./dez. 1993
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina.*
v. 20, n. 2, p. 133-184, jul./dez. 1995
- BRANDÃO, Zaia. *A construção desprezada: despolitizando a educação ou educando os políticos?*
v. 20, n. 1, p. 93-105, jan./jun. 1995
- BRISTOTI, Nilva Carmen Postal. *O papel da discussão em grupo na mudança de atitudes de futuros professores: um estudo exploratório.*
v. 4, n. 2, p. 205-224, jul./set. 1979
- BRUSILOVSKY, Silvia. *Formación de educadores para el trabajo con sectores populares: una experiencia en la universidad.*
v. 16, n. 1, p. 45-58, jan./abr. 1991
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *O currículo como construção coletiva do saber: uma tentativa de explicitação.*
v. 17, n. 1, p. 59-63, jan./jun. 1992
- _____. *O supervisor escolar: um inventário de funções e atribuições.*
v. 7, n. 1, p. 7-22, jan./abr. 1982
- BURANOVSKI, Clovis; FOGAÇA, Ana; GORETE, Maria; KUHN, Sandra Maria; SOARES, Esther. *A experiência de Cachoeirinha.*
v. 12, n. 2, p. 47-53, jul./dez. 1987
- BURBULES, Nicholas C. *Uma teoria do poder em educação.*
v. 12, n. 2, p. 19-36, jul./dez. 1987
- CABRERA MONTTOYA, Blas. *Considerações prévias a um estudo da educação em Gramsci: política/educação no partido.*
v. 14, n. 2, p. 78-88, jul./dez. 1989
- CALAZANS, Maria Julieta Costa. *Manifesto 'in memoriam' do IESAE/FGU: para que o 'passado não se apague', já que o 'futuro dura muito tempo'.*
v. 19, n. 2, p. 221-223, jul./dez. 1994
- CALLONI, Humberto. *Influência do positivismo no ensino de primeiro e segundo graus no Brasil.*
v. 9, n. 3, p. 107-117, set./dez. 1984

- CALVETTE, Jeferson José da Arruda. *Caracterização da Vila Jardim Universitário: município de Viamão*.
v. 7, n. 3, p. 88-89, set./dez. 1982
- CAMARGO NETTO, Francisco. *A presença da educação física no currículo por atividades*.
v. 7, n. 3, p. 61-64, set./dez. 1982
- CANDEIAS, Antônio. *Políticas educativas contemporâneas: críticas e alternativas*.
v. 20, n. 1, p. 155-189, jan./jun. 1995
- CARRION, Rejane Maria Machado. *A alfabetização: um enfoque filosófico*.
v. 6, n. 3, p. 69-75, set./dez. 1981
- _____. *A complexidade específica do recurso pedagógico*.
v. 10, n. 3, p. 104-110, set./dez. 1985
- CARRION JÚNIOR, Francisco Machado. *Economia, educação e alfabetização*.
v. 6, n. 3, p. 65-67, set./dez. 1981
- CARVALHO, Helena ver ARMELLINI, Neusa Junqueira de
- CARVALHO, Maria Rocha Duarte ver SANTOS FILHO, José Camilo dos
- CASTELLA SARRIERA, Jorge. *Técnicas de reforço social na aprendizagem dos adultos analfabetos cursando o Mobral: Pelotas*.
v. 6, n. 3, p. 95-97, set./dez. 1981
- CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. *E se não houvesse estudos sociais nas séries iniciais?*
v. 14, n. 1, p. 81-88, jan./jun. 1989
- _____.; GOULART, Lúcia Beatriz. *Ensino de geografia: a noção de especialidade e o estudo da natureza*.
v. 15, n. 1, p. 63-68, jan./jun. 1990
- CATAPAN, Araci Hack; LUPATINI, Tânia Lúcia; THOMÉ, Zeina Rebouças Corrêa. *Estado, escola e trabalho: para além da educação do trabalhador*.
v. 18, n. 2, p. 119-125, jul./dez. 1993
- CAVICCHIA, Durlei de Carvalho. *O enigma de Kaspar Hauser e o enigma da inteligência: ação e representação na construção da realidade*.
v. 19, n. 1, p. 125-129, jan./jun. 1994
- CHECIN, Eugênio Marcelino ver WRIGHT, Richard George
- CETRULO, Ricardo. *Cambio cultural y educación popular*.
v. 16, n. 1, p. 78-84, jan./jun. 1991
- CHASSOT, Attico Inácio. *(Re)construindo conhecimentos químicos*.
v. 16, n. 2, p. 79-83, jul./dez. 1991
- CHAVES, Míriam Waidenfeld. *O nacional e o regional no livro didático de estudos sociais*.
v. 17, n. 1, p. 77-81, jan./jun. 1992
- CHESTERFIELD, Ray A. *O conceito de carente cultural e carente?: um paradigma para o estudo de diferenças culturais*.
v. 5, n. 2, p. 197-202, maio/ago. 1980

- _____. **ver também** SCHUTZ, Paulo
 CHIARELI, Lindamir C. *Educação e cultura na sociedade colonial.*
 v. 16, n. 2, p. 15-26, jul./dez. 1991
- CLOSS, Iria Gehlen. *O enfoque sistêmico da pós-graduação no Brasil.*
 v. 4, n. 1, p. 121-134, jan./jun. 1979
- COELHO, Pedro Rabelo. *A função da Universidade em questão.*
 v. 13, n. 2, p. 65-80, jul./dez. 1988
- COELHO, Suzana Lanna Burnier. *De bandidos, boyzinhos e doidões ou de como e por que ser ou não ser peão: a constituição de identidades masculinas entre jovens trabalhadores favelados.*
 v. 18, n. 2, p. 49-56, jul./dez. 1993
- COLÉGIO ANCHIETA. Serviço de Orientação Pedagógica. *O currículo por atividade no Colégio Anchieta.*
 v. 7, n. 3, p. 103-108, set./dez. 1982
- _____. *O ensino na 1ª série do 1º grau.*
 v. 6, n. 3, p. 87-90, set./dez. 1981
- COLLA, Anamaria Lopes **ver** TEIXEIRA, Cícero Marcos
- CONNELL, Robert William. *Como teorizar o patriarcado.*
 v. 15, n. 2, p. 85-93, jul./dez. 1990
- _____. *Políticas da masculinidade.*
 v. 20, n. 2, p. 185-206, jul./dez. 1995
- CORAZZA, Sandra Mara. *Construtivismo: que lugar é este?*
 v. 19, n. 1, p. 121-124, jan./jun. 1994
- _____. *Currículo e política cultural da avaliação.*
 v. 20, n. 2, p. 121-124, jul./dez. 1995
- CORRÊA ZAMORA, Maria Elena **ver** FREDERICK, Alfred Daniel
- CORSO, Helena Vellinho. *A representação infantil e a educação pré-escolar.*
 v. 18, n. 1, p. 61-70, jan./jun. 1993
- COSER, Silvana Leal. *E no princípio era o verbo ... ou reflexões sobre a relação da mulher com a fala e a política.*
 v. 15, n. 2, p. 59-66, jul./dez. 1990
- COSTA, Lúcia Molina Trojano da **ver** MOISÉS, Lúcia Maria Moraes
- COSTA, Marisa Cristina Vorraber. *A caminho de uma pesquisa-ação crítica.*
 v. 16, n. 2, p. 47-52, jul./dez. 1991
- _____. *Editorial.*
 v. 19, n. 2, p. 5-8, jul./dez. 1994
- _____. *Editorial.*
 v. 20, n. 1, p. 5-8, jan./jun. 1995
- _____. *Editorial.*
 v. 20, n. 2, p. 5-8, jul./dez. 1995
- _____. *O ensino de filosofia: revisando a história e as práticas curriculares.*

- v. 17, n. 1, p. 49-58, jan./jun. 1992
- _____. *Manifestações iniciais da educação libertadora no Rio Grande do Sul.*
v. 16, n. 1, p. 31-43, jan./jun. 1991
- _____. *Pesquisa-ação e hermenêutica: interpretando a tradição em educação popular.*
v. 19, n. 2, p. 35-46, jul./dez. 1994
- _____. **ver também** BORDAS, Merion Campos
- COSTA, Rosemari Romano Martins. *A seleção de conteúdos ideológicos, políticos e didáticos.*
v. 17, n. 1, p. 65-68, jan./jun. 1992
- COSTA, Rovilio. *Descrição dos antecedentes da delinquência juvenil em Porto Alegre.*
n. 3, p. 25-34, jan. 1978
- _____. *Identidade cultural.*
v. 8, n. 2, p. 108-110, maio/ago. 1983
- COULON, Flavio Koff. *Perfil do calouro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.*
v. 17, n. 2, p. 45-54, jul./dez. 1992
- COX D., Cristian. *Poder, conocimiento y sistemas educacionales: un modelo de análisis y cinco proposiciones para un programa de investigación sobre transmisión cultural escolar en Chile.*
v. 14, n. 1, p. 55-69, jan./jun. 1989
- CRANO, Suelen L.; CRANO, William D.; BIAGGIO, Angela Maria Brasil. *Desenvolvimento de uma medida de autoconceito em português.*
v. 8, n. 3, p. 33-44, set./dez. 1983
- CRANO, William D. *Recuperação de leitura deficiente através do treinamento das capacidades espaciais.*
v. 7, n. 2, p. 33-49, maio/ago. 1982
- _____. **ver também** CRANO, Suelen L.
- CUNHA, Circe M. Siqueira da. *Experiência das relações contraditórias entre poder constituído e educação popular.*
v. 12, n. 2, p. 54-56, jul./dez. 1987
- CUNHA, Luiz Antônio Constant Rodrigues da. *Educação na transição para a democracia: o caso do Brasil.*
v. 13, n. 2, p. 23-37, jul./dez. 1988
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Política educacional e estado: o que se espera do estado enquanto investimento na educação.*
v. 11, n. 2, p. 19-24, jul./dez. 1986
- DAL MORO, Selina Maria. *Escola, igreja e estado nas colônias italianas: o caso de Sananduva-RS.*
v. 12, n. 2, p. 57-79, jul./dez. 1987
- DALE, Roger. *A educação e o estado capitalista: contribuições e contradições.*
v. 13, n. 1, p. 17-37, jun. 1988
- DALLA ZEN, Ana Maria. *A atividade de extensão na UFRGS: êxitos, falhas e perspectivas.*
v. 6, n. 1, p. 7-15, jan./abr. 1981

- DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. *O ensino de língua portuguesa: um estudo de programas*.
v. 17, n. 1, p. 19-32, jan./jun. 1992
- DAWSEY, John Cowart. *Pedagogia do xamã: risos nas entrelinhas de rituais na escola*.
v. 20, n. 2, p. 38-46, jul./dez. 1995
- DELUIZ, Neise ver TREIN, Eunice Schiling
- DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos. *Estágio exterior: algumas considerações*.
v. 18, n. 2, p. 127-132, jul./dez. 1993
- DORFMAN, Malvina Tampolski. *Uma experiência do Colégio Israelita Brasileiro*.
v. 7, n. 3, p. 113-118, set./dez. 1982
- EDUCAÇÃO popular, poder político e burocracia educacional: os casos de Pelotas e Cachoeirinha - RS.
v. 12, n. 2, p. 37-56, jul./dez. 1987
- EIZIRIK, Marisa Faermann. *Clima organizacional: implicações na administração educacional*.
v. 6, n. 1, p. 61-69, jan./abr. 1981
- _____. *Distorções perceptuais em situações educacionais: teoria e exemplos*.
v. 9, n. 3, p. 7-18, set./dez. 1984
- _____. *Educação na empresa e sua relação com a mudança de atitudes através de tecnologia social*.
n.1, p. 81-82, fev. 1976
- ELEIÇÕES e participação na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
v. 10, n. 1, p. 71-72, jan./abr. 1985
- ENGERS, Maria Emilia Amaral. *Considerações sobre o processo de desenvolvimento e de aprendizagem: implicações para crianças de 1ª série de 1º grau*.
v. 9, n. 2, p. 67-80, maio/ago. 1984
- ENGUITA, Mariano Fernandes ver FERNANDES ENGUITA, Mariano
- ENTREVISTA com a Comissão Eleitoral. Entrevistados: TEIXEIRA, Cícero Marcos; SILVA, Tomaz Tadeu da; ARMELLINI, Neusa Junqueira; JARDIM, Ilza Rodrigues; MACIEL, Maria de Lourdes; BONOTTO, João Carlos; LEHNEN, Helena Osório; CARVALHO, Irene; OGIBA, Sônia Mara Moreira.
v. 10, n. 1, p. 93-105, jan./abr. 1985
- ENTREVISTA com Basil Bernstein [E Maria Aparecida Joly Gouvea]
v. 4, n. 3, p. 383-387, out./dez. 1979
- ESTEVES, Oyara Petersen. *Pesquisa educacional em crise*.
v. 10, n. 1, p. 39-59, jan./abr. 1985
- _____. *Senso e contra-senso da educação no contexto internacional*.
v. 17, n. 2, p. 108-112, jul./dez. 1992
- ETGES, Norberto Jacob. *Avaliação dos cursos de Pós-Graduação em Educação na UFRGS: notas sobre os objetivos propostos, sua operacionalização e evolução*.
v. 6, n. 1, p. 45-60, jan./abr. 1981
- _____. *A escola e a produção do arcaico*.
v. 15, n. 1, p. 22-28, jan./jun.1990

- _____. *Estrutura versus subjetividade nas relações sociais: uma oposição de exterioridade?*
v. 19, n. 1, p. 47-60, jan./jun. 1994
- _____. *O fluxo dos estudantes no sistema escolar: um estudo metodológico.*
v. 6, n. 2, p. 109-121, maio/ago. 1981
- _____. *Produção do conhecimento e interdisciplinaridade.*
v. 18, n. 2, p. 73-82, jul./dez. 1993
- _____. *Trabalho e conhecimento.*
v. 18, n. 1, p. 5-24, jan./jun. 1993
- _____.; FERRARO, Alceu Ravello. *Algumas reflexões sobre a obra de Bernstein.*
v. 4, n. 3, p. 361-365, out./dez. 1979
- FAGUNDES, José; KREUTZ, Lúcio. *Movimento docente no período de abertura política: 1978-1980.*
v. 17, n. 2, p. 62-72, jul./dez. 1992
- FAGUNDES, Líliliana Maria Rosa. *Alfabetização em classe repetente: "classe de apoio".*
v. 7, n. 3, p. 94-95, set./dez. 1982
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Cultura escolar e trajetórias profissionais: experiência dos egressos do Instituto João Pinheiro/MG.*
v. 20, n. 1, p. 107-122, jan./jun. 1995
- FAUNDEZ, Antônio. *A propos de la formación des animateurs: organização e educação popular na África e na América Latina.*
v. 16, n. 1, p. 59-64, jan./jun. 1991
- FAVERO, Osmar; SOARES JÚNIOR, Everaldo Ferreira. *CEPLAR: Campanha de Educação Popular (Paraíba, 1962-1964).*
v. 17, n. 2, p. 73-86, jul./dez. 1992
- FELDENS, Maria das Graças Furtado. *A pós-graduação e o ensino de 1º e 2º graus: que contribuições podem ser oferecidas?*
v. 5, n. 3, p. 277-302, set./dez. 1980
- _____. *O significado do currículo por atividades.*
v. 7, n. 3, p. 7-23, set./dez. 1982
- FERNANDES ENGUITA, Mariano. *Educação e teorias da resistência.*
v. 14, n. 1, p. 3-16, jan./jun. 1989
- _____. *Tecnologia e sociedade: a ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação.*
v. 13, n. 1, p. 39-52, jun. 1988
- FERRARI, Alceu Ravello ver FERRARO, Alceu Ravello
- FERRARO, Alceu Ravello. *Analfabetismo no Rio Grande do Sul: sua produção e distribuição.*
v. 16, n. 1, p. 3-29, jan./jun. 1991
- _____. *Escola e produção do analfabetismo no Brasil.*
v. 12, n. 2, p. 81-96, jul./dez. 1987
- _____. *Núcleos temáticos e metodologia de pesquisa em educação: análise de uma experiência.*
v. 7, n. 1, p. 31-41, jan./abr. 1982

- _____. *Por uma ação desmistificadora no campo da educação.*
v. 5, n. 1, p. 89-94, jan./abr. 1980
- _____. *Preparação para o trabalho: considerações de um sociólogo.*
v. 9, n. 1, p. 27-38, jan./abr. 1984
- _____. *Universidade: pesquisa e criatividade.*
v. 8, n. 2, p. 37-44, maio/ago. 1983
- _____. *Utilização das estatísticas educacionais dos censos demográficos e dos registros escolares: uma tipologia de análises.*
v. 4, n. 2, p. 253-266, jul./set. 1979
- _____.; GASPARY, Lúcia Beatriz Velloso. *Distribuição de oportunidades de educação pre-escolar no Brasil: aspectos qualitativos.*
v. 7, n. 2, p. 7-17, maio/ago. 1982
- _____.; SILVA, Dinorá Fraga da; OTT, Margot Bertoluci; BORDAS, Merion Campos; FISCHER, Nilton Bueno; BAQUERO, Rute Vivian Ângelo. *Eleições para a direção: idéias básicas da chapa única da FAGED.*
v. 10, n. 1, p. 159-165, jan./abr. 1985
- _____. *ver também* ETGES, Norberto Jacob
- FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. *Democratização da universidade: processo, conquista, ruptura institucional.*
v. 10, n. 1, p. 149-158, jan./abr. 1985
- _____. *Dominação e resistência na escola: escolarização de crianças ciganas na Espanha.*
v. 20, n. 1, p. 27-48, jan./jun. 1995
- FERREIRO, Emília. *Alternativas para a compreensão do analfabetismo na região.*
v. 14, n. 1, p. 70-80, jan./jun. 1989
- FILMUS, Daniel. *El papel de las demandas populares por educación: el caso del movimiento sindical argentino.*
v. 13, n. 2, p. 49-63, jul./dez. 1988
- FIORI, Ernani Maria. *Conscientização e educação.*
v. 11, n. 1, p. 3-10, jan./jun. 1986
- FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt *ver* CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos
- FISCHER, Luís Augusto. *Avaliação escolar, ou a necessária dança do Bispo Tutu.*
v. 12, n. 1, p. 71-77, jan./jun. 1987
- FISCHER, Nilton Bueno. *Educação e trabalho.*
v. 9, n. 1, p. 73-80, jan./abr. 1984
- _____. *Eleições na FAGED: inauguração de um movimento participativo.*
v. 10, n. 1, p. 139-144, jan./abr. 1985
- _____. *A luta emancipatória entre os catadores de lixo na periferia de Porto Alegre: a provisoriidade da educação pelo trabalho.*
v. 14, n. 2, p. 40-45, jul./dez. 1989
- _____.; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Escola pública e classe trabalhadora: oposição e conformismo.*
v. 8, n. 2, p. 19-29, maio/ago. 1983

- _____. **Ver também** FERRARO, Alceu Ravanello
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Análise do discurso: para além de palavras e coisas.*
v. 20, n. 2, p. 18-37, jul./dez. 1995
- _____. *O capricho das disciplinas.*
v. 19, n. 2, p. 47-66, jul./dez. 1994
- FISCHER, Tânia Maria Diederichs. *Laboratório de metodologia e currículo.*
n. 2, p. 83-92, maio 1977
- _____. *Uma organização educacional mais humana: experiência de escola aberta.*
n. 1, p. 87-90, fev. 1976
- FLICKINGER, Hans-Georg. *O ambiente epistemológico da educação ambiental.*
v. 19, n. 2, p. 197-207, jul./dez. 1994
- FLORES, Onici Claro. *Estereótipos e preconceitos entre alunos e professores.*
v. 8, n. 3, p. 7-24, set./dez. 1983
- FLORES, Terezinha Maria Vargas. *Fazer e compreender: depoimentos.*
v. 10, n. 1, p. 145-147, jan./abr. 1985
- _____. *Psicologia ambiental: perspectivas - problemas - praxis.*
v. 10, n. 2, p. 101-109, maio/ago. 1985
- _____. *Reconstruções convergentes com avanços: a interdisciplinaridade.*
18, n.1, p. 53-60, jan./jun. 1993
- _____. *Universidade extra-mural: uma experiência em educação não-formal.*
n. 2, p. 47-57, maio 1977
- FOGAÇA, Ana **ver** BURANOVSKI, Clovis
- FOLBERG, Maria Nestrovsky. *Em torno da dialética dos discursos de pais e filhos adolescentes: um estudo hermenêutico.*
v. 10, n. 2, p. 45-60, maio/ago. 1985
- _____. *Etnometodologia: um método para estudo das características culturais.*
v. 9, n. 3, p. 81-86, set./dez. 1984
- FONSECA, Marilene Reis. *Representação do corpo discente nos colegiados da UFRGS.*
n. 1, p. 117-131, fev. 1976
- FRANCO, Maria Estela Dal Pai. *Modalidades de aplicação de sistemas decisórios no treinamento de futuros professores: uma experiência de ensino.*
v. 6, n. 1, p. 17-44, jan./abr. 1981
- _____. *Planejamento e administração educacional: compatibilização entre o "pensar" e o "agir"?*
v. 4, n. 2, p. 267-289, jul./set. 1979
- FREDERICK, Alfred Daniel. *Ernani Fiori: um intelectual apaixonado.*
v. 11, n. 1, p. 11-18, jan./jun. 1986
- _____.; CORREA ZAMORA, Maria Elena. *Proposta de uma metodologia para a elaboração, aplicação e utilização de inventários de interesses de educandos adultos.*
v. 9, n. 3, p. 69-79, set./dez. 1984

- _____.; SILVEIRA, Maria Joaneete Martins da. *As habilidades interpessoais de Carkhuff no processo ensino-aprendizagem.*
v. 9, n. 2, p. 31-38, maio/ago. 1984
- FREITAG, Barbara. *Um psicólogo lê Piaget: as confusões conceituais de Fernando Becker.*
v. 12, n. 2, p. 97-102, jul./dez. 1987
- FREITAS, Lia Beatriz De Lucca. *O ensino da língua escrita e a produção de ignorância em escola pública.*
v. 13, n. 1, p. 53-60, jan./jun. 1988
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais.*
v. 18, n. 2, p. 63-72, jul./dez. 1993
- _____. *Trabalho-educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica?*
v. 14, n. 1, p. 17-28, jan./jun. 1989
- GAGLIARDI, Erasmo. *A pedagogia crítico-social dos conteúdos: sua posição no pensamento pedagógico brasileiro na década de 80.*
v. 17, n. 1, p. 69-76, jan./jun. 1992
- GANDIN, Danilo. *O ensino de 2º grau na legislação brasileira e no planejamento do estado do Rio Grande do Sul: visão geral a partir de 1961 e tendências.*
v. 6, n. 2, p. 57-69, maio/ago. 1981
- GARAYALDE, Ema Julia Massera ver MASSERA GARAYALDE, Ema Julia
- GASPARY, Lúcia Beatriz Velloso. *Como podemos colaborar na formação do profissional da educação?*
v. 7, n. 1, p. 71-75, jan./abr. 1982
- _____. ver também FERRARO, Alceu Ravanello
- GENTILI, Pablo. *O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação?: neoliberalismo, trabalho e educação.*
v. 20, n. 1, p. 191/202, jan./jun. 1995
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *A evolução das idéias pedagógicas no Brasil republicano.*
v. 11, n. 2, p. 69-79, jul./dez. 1986
- GIROUX, Henry André. *Pedagogia do conteúdo versus pedagogia da experiência: esta é uma má polarização*
v. 11, n. 1, p. 59-67, jan./jun. 1986
- GIUS, Ermínio; PREVIATO, Giovanni. *Os aspectos verbais na relação dominante-dominado.*
v. 12, n. 1, p. 53-64, jan./jun. 1987
- GOHN, Maria da Glória Marcondes. *Assessoria aos movimentos populares: história, avaliação e significado político.*
v.16, n.1, p.65-71, jan./jun.1991
- GOLBERT, Clarissa Seligman. *Identificação e discriminação de inabilidades na leitura.*
v. 6, n. 3, p. 91-93, set./dez. 1981

GOMES, Cândido Alberto da Costa. *O estudo sociológico da escola: consenso ou conflito.*

v. 10, n. 1, p. 61-70, jan./abr. 1985

_____. *As expectativas dos professores afetam o desempenho dos alunos?*

v. 6, n. 2, p. 91-107, maio/ago. 1981

GORE, Jennifer M. *O pós-estruturalismo de Foucault e a pesquisa de observação: um estudo das relações de poder na educação.*

v. 20, n. 1, p. 135-152, jan./jun. 1995

GORETE, Maria ver BURANOVSKI, Clovis

GRAEFF, Telisa Furlaretto ver SILVEIRA, Rosa Maria Hessel

GROSSI, Esther Pillar. *A alfabetização como apropriação de um objeto conceitual.*

v. 6, n. 3, p. 29-34, set./dez. 1981

GRUN, Mauro. *Uma discussão sobre valores éticos em educação ambiental.*

v. 19, n. 2, p. 171-196, jul./dez 1994

GUENTHER, Zenita Cunha. *Uma escola especial: corolário de dez anos de trabalho em educação de bem-dotados.*

v. 10, n. 3, p. 74-84, set./dez. 1985

GUERREIRO, Maria da Conceição Rodrigues Fereira ver WECHSLER, Solange Muglia

GUIMARÃES, Beatriz Maria Azambuja B. ver ANTONIAZZI, Ivo

HERRLEIN, Maria Bernadette Petersen. *Efeitos do treinamento em solução de problemas na modificação do tempo conceitual.*

v. 6, n. 2, p. 29-40, maio/ago. 1981

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação e construção do conhecimento.*

v. 16, n. 2, p. 53-58, jul./dez. 1991

JARDIM, Ilza Rodrigues ver ARMELLINI, Neusa Junqueira

KAUFMANN, B. A. *Piaget, Mary e a ideologia política da escolarização.*

v. 18, n. 1, p. 81-100, jan./ jun. 1993

KESSELRING, Thomas. *Os quatro níveis de conhecimento em Jean Piaget.*

v. 15, n. 1, p. 3-21, jan./jun. 1990

KIEFER, Nídia Beatriz Nunes. *Educação musical nas escolas.*

v. 9, n. 3, p. 53-57, set./dez. 1984

KIGUEL, Sônia Maria Moojen. *Distúrbios de aprendizagem.*

v. 6, n. 3, p. 21-25, set./dez. 1981

_____. *Ensino em psicopedagogia terapêutica.*

n. 1, p. 109-115, fev. 1976

KLAMT, Epon ver BECK, Fábio de Lima

KREUTZ, Lúcio. *Magistério e imigração alemã: a formação do professor católico teuto-brasileiro.*

v. 12, n. 1, p. 15-44, jan./jun. 1987

_____. ver também FAGUNDES, José

KUNH, Sandra Maria Ver BURANOVSKI, Clovis

- KWITKO, Noemia Fialco. *A profissionalização no ensino de 2º grau: fatores propulsores e restritivos*.
v. 5, n. 3, p. 345-352, set./dez. 1980
- _____. *Proposta da diretoria de ensino da Secretária da Educação e Cultura do Rio Grande do Sul para a gestão 1983-1986*.
v. 9, n. 2, p. 103-106, maio/ago. 1984
- LANKENAU, Terezinha De Jesus Gomes **ver** LINHARES, Célia Frazão Soares
- LA ROSA, Jorge. *A memória: perspectivas de A. R. Luria*.
v. 7, n. 2, p. 105-113, maio/ago. 1982
- LEHNEM, Helena Osório **ver** ARMELLINI, Neusa Junqueira
- LEITE, Denise Balarine Cavalheiro. *A aprendizagem política do estudante universitário*.
v. 17, n. 2, p. 25-31, jul./dez. 1992
- LEITE, Luci Banks. *Piaget e a educação: exame crítico das propostas pedagógicas fundamentadas na teoria psicogenética*.
v. 19, n. 1, p. 79-88, jan./jun. 1994
- LEITE, Marlene Carvalho. *IMEC - Colégio Americano: currículo por atividades*.
v. 7, n. 3, p. 109-111, set./dez. 1982
- LENHARD, Rudolf. *A ideologia nos livros escolares*.
v. 8, n. 2, p. 93-102, maio/ago. 1983
- LEWIN, Zaida Grinberg. *Alfabetização: uma questão de aprendizagem ou de desenvolvimento?*
v. 6, n. 3, p. 57-63, set./dez. 1981
- _____. *Fatores individuais em aprendizagem: regra ou exceção?*
v. 8, n. 2, p. 7-17, maio/ago. 1983
- _____. *Justificam-se as tentativas de escolarização formal da criança em seus primeiros anos?*
n. 3, p. 59-65, jan. 1978
- _____.; MONTEIRO, Maria Lúcia Azambuja; SAATKAMP, Nair Tesser; GRAEFF, Telisa Furlanetto. *Estratégias para o desenvolvimento da qualidade e produtividade verbal em crianças pré-escolares*.
v. 4, n. 1, p. 35-77, jan./jun. 1979
- _____. **ver também** MEDEIROS, Marilu Fontoura de
- LILGE, Frederic. *Lenin e a política da educação*.
v. 13, n. 2, p. 3-22, jul./dez. 1988
- LIMA, Balina Bello **ver** LINHARES, Célia Frazão Soares
- LINHARES, Célia Frazão Soares; OLIVEIRA, Sheilah Rubino de; LANKENAU, Terezinha de Jesus Gomes; LIMA, Balina Bello. *Mestrado em educação e escola básica: um encontro necessário*.
v. 16, n. 2, p. 59-68, jul./dez. 1991
- LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. *Colonizador-colonizado: uma relação educativa no movimento da história*.
v. 15, n. 1, p. 57-62, jan./jun. 1990

- _____. *Histoire des femmes: uma revisão bibliográfica.*
v.15, n. 2, p.23-32, jul./dez.1990
- LOURO, Guacira Lopes. *Análise da evolução da educação brasileira.*
v. 7, n. 1, p. 95-110, jan./abr. 1982
- _____. *Gênero, história e educação: construção e desconstrução.*
v. 20, n. 2, p. 101-132, jul./dez. 1995
- _____. *Lembranças de velhas colônias italianas: trabalho, família e educação.*
v. 15, n. 2, p. 33-43, jul./dez. 1990
- _____. *Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher.*
v. 14, n. 2, p. 31-39, jul./dez. 1989
- _____. *Marx y la pedagogia moderna (M.A. Manacorda): resenha crítica.*
v. 9, n. 1, p. 127-131, jan./abr. 1984
- _____. *Prendas e antiprendas: educando a mulher gaúcha.*
v. 11, n. 2, p. 25-56, jul./dez. 1986
- _____. *Que história estamos ensinando?*
v. 8, n. 2, p. 79-91, maio/ago. 1983
- LUDKE, Menga. *Por uma sociologia da avaliação.*
v. 14, n. 2, p. 73-77, jul./dez. 1989
- LUIZETTO, Flávio. *O tema educação na história do pensamento e do movimento anarquista.*
v. 12, n. 1, p. 45-52, jan./jun. 1987
- LUNARDI, Fabíola Lemanski; THORMAN, Nancy Schneider; ZADUHLIVER, Sofia Grossman. *O inglês no Colégio de Aplicação.*
v. 8, n. 1, p. 59-63, jan./abr. 1983
- LUPATINI, Tânia Lúcia ver CATAPAN, Araci Hack
- LUZ, José Luís Brandão da. *A imaginação e a criatividade na teoria piagetiana do desenvolvimento da inteligência.*
v. 19, n. 1, p. 61-70, jan./jun. 1994
- MACLAREN, Peter. *Paulo Freire e o pós-moderno.*
v. 12, n. 1, p. 3-13, jan./jun. 1987
- MAGDALENA, Beatriz Corso. *Ciências na escola: a proposta de trabalho do Colégio de Aplicação da UFRGS.*
v. 8, n. 1, p. 51-58, jan./abr. 1983
- _____. *A pesquisa e o Colégio de Aplicação da UFRGS: realizações e perspectivas.*
v. 8, n. 1, p. 35-43, jan./abr. 1983
- MARASCHIN, Cleci. *Palavras mágicas.*
v. 18, n. 1, p. 71-80, jan./jun. 1993
- _____.; BOLZAN, Doris Vargas; BECKER, Maria Luisa. *A gênese do conceito de decalagem.*
v.19, n.1, p. 143-147, jan./jun. 1994
- _____.; SCHAFFER, Margareth. *A psicologia e seus sujeitos.*
v. 19, n. 1, p. 131-135, jan./jun. 1994

- MARCOLIN, Elaine Holmer; BIAGGIO, Angela Maria Brasil. *Relações entre maturidade de julgamento moral e complexidade de estruturas linguísticas*.
v. 10, n. 1, p. 23-37, jan./abr. 1985
- MARQUES, Juracy Cunegatto. *Desigualdades e diferenças: o social e o individual no que-fazer da educação*.
v. 9, n. 3, p. 119-129, set./dez. 1984
- _____. *A educação e o mundo do trabalho*.
v. 9, n. 1, p. 101-107, jan./abr. 1984
- _____. *Enfoques de psicologia social e problemas de gerência na universidade*.
v. 7, n. 1, p. 43-51, jan./abr. 1982
- _____. *As greves e o exercício democrático: quando se decide de baixo para cima*.
v. 10, n. 1, p. 123-138, jan./abr. 1985
- _____. *O significado da escola para o indivíduo*.
v. 6, n. 3, p. 7-12, set./dez. 1981
- _____. *Universidade, o ensino de 1º e 2º graus e a formação de professores*.
n. 1, p. 91-108, fev. 1976
- _____.; TIJIBOY, Vilma Leticia G. de. *Princípios e habilidades na interação mãe-filho no meio rural: algumas situações específicas*.
v. 4, n. 3, p. 317-331, out./dez. 1979
- _____. **ver também** RODRIGUES, Aroldo Soares de Souza
- MÁRSICO, Ieda Osório. *O despertar musical da criança e o desenvolvimento da criatividade infantil no plano musical*.
v. 7, n. 2, p. 115-119, maio/ago. 1982
- _____. *A dimensão estética na educação*.
v. 8, n. 3, p. 75-79, set./dez. 1983
- _____. *Modos de participação na atividade musical*.
v. 6, n. 1, p. 81-93, jan./abr. 1981
- _____. *A presença da música no currículo por atividades*.
v. 7, n. 3, p. 73-77, set./dez. 1982
- _____. *Treinamento específico da percepção musical em estudantes de música*.
n. 1, p. 83, fev. 1976
- MARTINEZ VELASCO, Jesus. *Lenguaje y cognición: entre nativismo y construtivismo*.
n. 19, n.1, p. 7-28, jan./jun. 1994
- MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. *Alfa + beta + izar: a construção do significado para a criança, o jovem e o adulto, através das linguagens*.
v. 19, n. 1, p. 107-111, jan./jun. 1994
- MARZOLA, Norma Regina. *Reprodução e contradição: escola e classes populares*.
v. 11, n. 1, p. 43-46, jan./jun. 1986
- MASSERA GARAYALDE, Ema Julia. *Para uma pedagogia crítica dos conteúdos*.
v. 11, n. 1, p. 47-57, jan./jun. 1986
- MEDEIROS, Gilberto Mucilo de **ver** MELLO, Luzia Gracia de

- MEDEIROS, Marilu Fontoura de. *O compromisso social da universidade brasileira no processo de integração com o ensino de 1º grau: algumas reflexões sobre a democratização do saber e do poder.*
v. 10, n. 3, p. 85-103, set./dez. 1985
- _____. *O papel da educação no processo de socialização: conflito entre a escola e o trabalho.*
v. 4, n. 3, p. 353-359, out./dez. 1979
- _____. *Papel do processo de feedback na modificação de atitudes.*
v. 5, n. 1, p. 13-30, jan./abr. 1980
- _____. *Pós-graduação: um título a mais? - área de educação.*
n. 2, p. 17-38, maio 1977
- _____.; SANTAROSA, Lucila Maria Costi; LEWIN, Zaida Grinberg. *O papel do rádio no treinamento de professores.*
v. 4, n. 1, p. 7-33, jan./jun. 1979
- MELLO, Luzia Garcia de. *Importância de uma abordagem sociológica para a compreensão do conceito de sistema educacional.*
n. 1, p. 9-22, fev. 1976
- _____.; MEDEIROS, Gilberto Mucilo de. *Utilização do laboratório de línguas para ensino de outras disciplinas.*
n. 1, p. 55-62, fev. 1976
- _____.; OTERO, Elizabete de Sousa. *Faculdade de Educação: caracterização e sentido.*
n. 2, p. 73-81, maio 1977
- METTRAU, Marsyl Bulkool; GOMES, Vera Lúcia Trindade. *Programa experimental de desenvolvimento instrumental para alunos intelectualmente superdotados.*
v. 10, n. 3, p. 66-73, set./dez. 1985
- MILHOMENS, Helena Barra; MIRANDELA, Zilá de Souza. *O ensino e o superdotado.*
v. 10, n. 3, p. 63-65, set./dez. 1985
- MIRANDELA, Zilá de Souza ver MILHOMENS, Helena Barra
- MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti ver PRADO, Eugenia Damasceno
v.
- MONTEIRO, José Lemos. *Educação brasileira.*
v. 5, n. 1, p. 71-86, jan./abr. 1980
- MONTOYA, Adrian Oscar Dongo. *A criança marginalizada e a reconstrução do real.*
v. 19, n. 1, p. 71-77, jan./jun. 1994
- MONTOYA, Blas Cabrera ver CABRERA MONTOYA, Blas
- MORAES, Vera Regina Pires. *Colégio de Aplicação: perspectivas educacionais.*
v. 6, n. 1, p. 103-107, jan./abr. 1981
- _____. *Educação não formal: um estudo pela análise de projetos desenvolvidos em diferentes grupos.*
v. 4, n. 1, p. 135-148, jan./jun. 1979
- _____. *O estágio na formação do professor e o papel dos Colégios de Aplicação.*
v. 7, n. 1, p. 61-70, jan./abr. 1982

- _____. *Estratégia para o desencadeamento do processo ensino-aprendizagem.*
n. 1, p. 43-53, fev. 1976
- _____. *O gabinete pedagógico no Colégio de Aplicação.*
v. 8, n. 1, p. 45-50, jan./abr. 1983
- _____. *Treinamento e desempenho do professor em variáveis fundamentais do ensino.*
n. 1, p. 85-86, fev. 1976
- _____. ; TEIXEIRA, Cícero Marcos. *Colégio de Aplicação, 1982.*
v. 8, n. 1, p. 83-91, jan./abr. 1983
- MORAES, Zeny Oliveira de. *Influências do folclore local, em um programa de alfabetização musical, sobre a alfabetização do idioma.*
v. 9, n. 3, p. 19-30, set./dez. 1984
- _____. *A mensuração da aptidão musical.*
v. 10, n. 2, p. 61-79, maio/ago. 1985
- MORE, Marisa Mathilde. *Fatores intervenientes na aprendizagem da leitura e da escrita.*
v. 6, n. 3, p. 85-86, set./dez. 1981
- MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. *A formação do professor em uma perspectiva crítica.*
v. 17, n. 2, p. 55-61, jul./dez. 1992
- MORO, Selina Maria Dal ver DAL MORO, Selina Maria
- MOSQUERA, Juan José Mouriño ver MOURIÑO MOSQUERA, Juan José
- MOURIÑO MOSQUERA, Juan José. *A criança pré-escolar e alguns dos seus sentimentos.*
v. 7, n. 2, p. 75-84, maio/ago. 1982
- _____. *Desenvolvimento de criatividade e visão de um mundo na criança.*
n. 3, p. 5-14, jan. 1978
- _____. *Desenvolvimento infantil, moralidade e prática pedagógica.*
v. 5, n. 2, p. 161-171, maio/ago. 1980
- _____. *Educação: emergência de seu processamento epistemológico.*
v. 6, n. 1, p. 71-79, jan./abr. 1981
- _____. *Educação comunitária: considerações e perspectivas.*
v. 9, n. 2, p. 57-66, maio/ago. 1984
- _____. *O menor carenciado e a educação.*
n. 2, p. 7-16, maio 1977
- _____. *A psicologia humanística: os motivos humanos para viver sadamente.*
n. 1, p. 33-42, fev. 1976
- _____. *Reações do adolescente em face do vestibular e sua auto-estima.*
n. 1, p. 79, fev. 1976
- MOYSES, Lúcia Maria Moraes; SANTOS, Fernando Antônio Feitoza dos; LANKENAU, Terezinha de Jesus Gomes; COSTA, Lúcia Molina Trajano da. *Mudança de auto-estima em crianças de baixo nível sócio-econômico.*
v. 10, n. 2, p. 33-44, maio/ago. 1985

- NOGUEIRA, Maria Alice. *Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção.*
v. 20, n. 1, p. 9-25, jan./jun. 1995
- NOSELLA, Paolo. *O trabalho como princípio educativo em Gramsci.*
v. 14, n. 2, p. 3-19, jul./dez. 1989
- NOVAES, Maria Helena. *Atuais tendências e alternativas da educação de superdotados.*
v. 10, n. 3, p. 35-41, set./dez. 1985
- _____. *A relação criativa no ato pedagógico.*
v. 7, n. 3, p. 47-54, set./dez. 1982
- NUNES, Clarice. *Em busca de Gramsci.*
v. 15, n. 1, p. 38-51, jan./jun. 1990
- OGIBA, Sônia Mara Moreira. *A avaliação do ensinar e do aprender na universidade: controle, dissimulação ou (re)construção coletiva.*
v. 17, n. 2, p. 19-23, jul./dez. 1992
- OLIVEIRA, Marilene Pare de. *Percepção de alunos de 8ª série da figura do orientador educacional.*
v. 8, n. 1, p. 65-68, jan./abr. 1983
- OLIVEIRA, Newton Ramos de ver PUCCI, Bruno
- OLIVEIRA, Sandra Regina Ramalho E. *Função do teatro na educação.*
v. 10, n. 2, p. 95-100, maio/ago. 1985
- OLIVEIRA, Sheilah Rubino de ver LINHARES, Célia Frazão Soares
- OLIVEN, Arabela Campos. *Aspectos sociológicos da alfabetização.*
v. 6, n. 3, p. 51-56, set./dez. 1981
- _____. *Desenvolvimento da sociologia da educação: Estados Unidos e Inglaterra.*
v. 16, n. 2, p. 3-13, jul./dez. 1991
- _____. *Linguagem, condicionamento social e processos cognitivos.*
v. 4, n. 3, p. 347-351, out./dez. 1979
- OSOWSKI, Cecília Irene. *Alguns pressupostos que sustentam o atual conceito de superdotado.*
v. 10, n. 3, p. 7-24, set./dez. 1985
- _____. *Avaliação do professor ou da universidade pública?*
v. 17, n. 2, p. 87-91, jul./dez. 1992
- _____. *Estratégia para buscar informações e atitudes criadoras.*
v. 4, n. 2, p. 173-204, jul./set. 1979
- OTERO, Elizabeth de Souza ver MELLO, Luzia Garcia de
- OTT, Margot Bertoluci. *Aprendizagem de conceitos.*
n. 2, p. 59-72, maio 1977
- _____. *Criatividade e vida.*
v. 4, n. 2, p. 231-241, jul./set. 1979
- _____. *Ensino por meio de solução de problemas: sensibilidade e compromisso.*
v. 6, n. 2, p. 71-90, maio/ago. 1981

- _____. *Reflexões sobre o ensino por atividades.*
v. 7, n. 3, p. 41-45, set./dez. 1982
- _____. **ver também** FERRARO, Alceu Ravello
- PACHECO, Lourena Camargo. *A questão das estratégias e das metodologias utilizadas na preparação de recursos humanos para a área da educação.*
v. 6, n. 3, p. 99-102, set./dez. 1981
- PAES, Isolda Holmer. *Colégio de Aplicação: naqueles primeiros dias.*
v. 8, n. 1, p. 75-81, jan./abr. 1983
- PAULI, Cledi Bittencourt de. *Alfabetização: sinônimo de liberdade, alegria e criatividade.*
v. 10, n. 2, p. 81-88, maio/ago. 1985
- PAVIANI, Jayme. *Educação, poder e ação participativa.*
v. 9, n. 2, p. 89-96, maio/ago. 1984
- PELLANDA, Nize Maria Campos. *Ideologia: uma experiência didática.*
v. 8, n. 2, p. 55-68, maio/ago. 1983
- PENNA FIRME, Thereza **ver** BONAMIGO, Euza Maria de Rezende
- PETITAT, André. *A escola e a produção da sociedade.*
v. 14, n. 2, p. 21-30, dez. 1989
- PILLA, Luiz. *Reafirmo minha fé nos destinos de nossa universidade.*
v. 4, n. 1, p. 149-160, jan./jun. 1979
- PIRES, Fernando D. de Avila **ver** ÁVILA-PIRES, Fernando D. de
- PLAISANCE, Eric. *As armadilhas da precocidade: intervenção precoce e abordagem científica*
v. 17, n. 2, p. 11-18, jul./dez. 1992
- POPPOVIC, Ana Maria. *O fracasso na alfabetização.*
v. 6, n. 3, p. 13-20, set./dez. 1981
- PRA, Jussara Reis **ver** BAQUERO, Marcello
- PRADO, Eugenia Damasceno
- MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti; RODRIGUES, Aroldo Soares de Souza. *Credibilidade do comunicador, autoritarismo e mudança de atitude.*
v. 5, n. 1, p. 5-11, jan./abr. 1980
- PRADO, Zenia Raupp do **ver** SANTAROSA, Lucila Maria Costi
- PRESTES, Nadja Mara Hermann. *Abordagem sociológica do sujeito epistemológico.*
v. 18, n. 2, p. 11-19, jul./dez. 1993
- _____. *Pensamento e linguagem: estudo na perspectiva epistemológica e hermenêutica.*
v. 19, n. 1, p. 97-106, jan./jun. 1994
- _____. *O sujeito, a modernidade e a educação.*
v. 17, n. 2, p. 3-9, jul./dez. 1992
- PREVIATO, Giovanni **ver** GIUS, Ermínio
- PUCCI, Bruno. *Qualidade total em educação: ideologia administrativa e impossibilidade teórica.*
v. 20, n. 1, p. 204-228, jan./jun. 1995

- _____.; OLIVEIRA, Newton Ramos de; SGUISSARDI, Valdemar B. *Aluno do ensino noturno: um trabalhador ignorado.*
v. 17, n. 2, p. 32-44, jul./dez. 1992
- RAHDE, Maria Beatriz Furtado. *A liberdade da expressão plástica.*
v. 7, n. 3, p. 78-79, set./dez. 1982
- RASCHE, Vânia Maria Moreira. *A influência dos trabalhos iniciais de Basil Bernstein na prática educacional.*
v. 4, n. 3, p. 367-373, out./dez. 1979
- _____. **ver também** RIBOLDI, Oraci Pelicioli
- _____. **ver também** VEIT, Maria Helena Degani
- RAYS, Oswaldo Alonso. *Didática: notas para uma introdução crítica.*
v. 6, n. 2, p. 41-50, maio/ago. 1981
- REDIN, Euclides. *Representação da criança e prática pedagógica da pré-escola.*
v. 13, n. 1, p. 67-85, jan./jun. 1988
- REIS, Renato Hilário dos. *Cultura, poder, saber: alfabetização de jovens e adultos.*
v. 20, n. 1, p. 123-134, jan./jun. 1995
- REVERBEL, Olga Garcia. *Educação artística no 1º grau: ação do educador.*
v. 6, n. 2, p. 51-56, maio/ago. 1981
- _____. *O jogo dramático e o currículo por atividades.*
v. 7, n. 3, p. 80-82, set./dez. 1982
- RIBOLDI, Doraci Pelicioli. *Testagem de uma proposta curricular para 1ª série.*
v. 6, n. 3, p. 103-104, set./dez. 1981
- _____.; RASCHE, Vânia Maria Moreira. *Testagem de uma proposta curricular para 1ª série.*
v. 7, n. 3, p. 55-60, set./dez. 1982
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. 1ª Delegacia de Educação. *PROJETO: "O livro na sala de aula".*
v. 7, n. 3, p. 99-102, set./dez. 1982
- _____. Departamento de Educação Fundamental. *Trabalhos e Projetos do Departamento de educação fundamental da Secretaria de Educação.*
v. 6, n. 3, p. 77-84, set./dez. 1981
- _____. Supervisão Técnica. Unidade de Pesquisa, Supervisão e Orientação Educacional. *O significado de currículo por atividades.*
v. 7, n. 3, p. 25-39, set./dez. 1982
- ROCHA, Sílvia Maria. *Universitários para quê?*
v. 9, n. 3, p. 87-93, set./dez. 1984
- RODRIGUES, Aroldo Soares de Souza. *Algumas considerações sobre neutralidade científica e tecnológica.*
v. 8, n. 2, p. 31-36, maio/ago. 1983
- _____.; MARQUES, Juracy Cunegatto. *Atribuição de causalidade e avaliação do rendimento: como o professor valoriza aptidão e esforço.*
v. 6, n. 2, p. 7-28, maio/ago. 1981
- _____. **ver também** PRADO, Eugenia Damasceno

- RODRIGUES, Eduardo Magrone. *Ensino noturno de 2º grau: o fracasso da escola ou a escola do fracasso?*
v. 20, n. 1, p. 49-72, jan./jun. 1995
- ROPKE, Elio. *Expectativas do professor e desempenho escolar de alunos.*
v. 6, n. 3, p. 105-106, set./dez. 1981
- ROSA, Jorge la ver LA ROSA, Jorge
- RUIZ VIESSI, Ruiz ver BONAMIGO, Euza Maria Rezende
- SÁ, Luiz Fernando Nunes. *A atividade perceptiva e o relacionamento entre significados na construção do conhecimento.*
v.19, n.1, p. 137-142, jan./jun. 1994
- _____. *A representação topológica e o problema do egocentrismo.*
v.16, n. 2, p.85-87, jul./dez.1991
- SAATKAMP, Nair Tassar ver SILVEIRA, Rosa Maria Hesselb
- SALDANHA, Louremi Ercolani. *Sobre o papel do professor universitário na organização do ensino em face da tecnologia educacional.*
n. 1, p. 77-78, fev. 1976
- SANT'ANNA, Flávia Maria. *A alfabetização inicial sob uma nova abordagem.*
v. 6, n. 3, p. 27-28, set./dez. 1981
- _____. *Aplicabilidade da análise de conteúdo à pesquisa educacional.*
v. 4, n. 1, p. 89-100, jan./jun. 1979
- _____. *Estratégias quantitativas e qualitativas de pesquisa educacional: da ação a observação participante.*
v. 8, n. 2, p. 45-54, maio/ago. 1983
- _____. *Padronização do teste de conhecimentos e habilidades na área do ensino-aprendizagem.*
n. 1, p. 63-76, fev. 1976
- SANTAROSA, Lucila Maria Costi. *Educação com computadores: um desafio presente.*
v. 9, n. 2, p. 97-102, maio/ago. 1984
- _____. *Fidedignidade de escalas.*
v. 4, n. 1, p. 101-120, jan./jun. 1979
- _____. *Informatização da criança: uma experiência fora da escola.*
v. 10, n. 3, p. 111-125, set./dez. 1985
- _____. *Integração curricular: uma análise em 6ª série do 7º grau; com base na homogeneidade dos critérios de avaliação dos professores.*
v. 4, n. 3, p. 333-346, out./dez. 1979
- _____. *Padronização do teste de habilidade para o trabalho mental.*
v. 8, n. 1, p. 7-23, jan./abr. 1983
- _____.; PRADO, Zenia Raupp do. *Implicações da opção do aluno no vestibular unificado da UFRGS.*
v. 5, n. 2, p. 99-117, maio/ago. 1980
- _____. ver também MEDEIROS, Marilu Fontoura de

- SANTIAGO, Dina. *As atividades físicas no currículo por atividades: 1º a 4ª série*.
v. 7, n. 3, p. 65-71, set./dez. 1982
- SANTOS, Fernando Antônio Feitosa de ver MOYSÉS, Lúcia Maria Moraes
- SANTOS, Luciola Licínio de C. P. *História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análise*.
v. 20, n. 2, p. 60-68, jul./dez. 1995
- SANTOS FILHO, José Camilo dos; CARVALHO, Maria Rocha Duarte. *Especificidade da administração no setor educacional: possibilidade e implicações teórico-práticas*.
v. 5, n. 2, p. 139-160, maio/ago. 1980
- SARMENTO, Diva Chaves. *O uso de testes em orientação educacional*.
n. 3, p. 41-54, jan. 1978
- SARRIERA, Jorge Castella ver CASTELLA SARRIERA, Jorge
- SAVIANI, Dermeval. *Brasil: a educação que temos na democracia em que vivemos: educação formal para quem?*
v. 8, n. 2, p. 69-77, maio/ago. 1983
- SCHAFER, Margareth ver MARASCHIN, Cleci
- SCHMIDT, Ingrid Elba. *Comportamento evolutivo de crianças da pré-escola*.
v. 9, n. 1, p. 109-125, jan./abr. 1984
- SCHUTZ, Paulo; CHESTERFIELD, Ray A. *Pesquisa educacional para o meio rural*.
n. 3, p. 35-40, jan. 1978
- _____. ver também TIJIBOY, Juan Antonio
- SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*.
v. 15, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990
- _____. _____. Versão revisada.
v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995
- SGUISSARDI, Valdemar B. ver PUCCI, Bruno
- SILVA, Dinorá Fraga da. *Alfabetização em classes regulares de 1ª série*.
v. 7, n. 3, p. 91-94, set./dez. 1982
- _____. *Bases lingüísticas da alfabetização*.
v. 7, n. 2, p. 65-74, maio/ago. 1982
- _____. ver também FERRARO, Alceu Ravanello
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Abaixo as muralhas da universidade!*
v. 4, n. 2, p. 225-229, jul./set. 1979
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Distribuição do conhecimento escolar e reprodução social*.
v. 13, n. 1, p. 3-16, jan./jun. 1988
- _____. *Em resposta a um pedagogo 'epistemologicamente correto'*.
v. 19, n. 2, p. 9-17, jul./dez. 1994
- _____. ver também FISCHER, Nilton Bueno
- SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. *Educação pelo trabalho*.
v. 9, n. 1, p. 39-72, jan./abr. 1984

- _____.; WRIGHT, Richard George; SOUZA, Maria Carmem Rosa de. *Analfabetismo, evasão escolar e produto interno bruto per capita nos países da Bacia do Prata* (Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai e Uruguai).
v. 5, n. 1, p. 31-53, jan./abr. 1980
- _____. **ver também** SOUZA, Maria Carmem Rosa de
SILVEIRA, Maria Janete Martins da **ver** FREDERICK, Alfred Daniel
SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. *Uma adolescente vê o trabalho docente*.
v. 19, n. 2, p. 67-82, jul./dez. 1994
- _____. *Ampliação da competência lingüística em classes de 3ª e 4ª séries*.
v. 7, n. 3, p. 97-98, set./dez. 1982
- _____.; SAATKAMP, Nair Tesser; GRAEFF, Telisa Furlanetto. *Estudo dos programas de ensino de língua portuguesa e literatura brasileira no 2º grau*.
v. 5, n. 3, p. 259-276, set./dez. 1980
- _____. **ver também** DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost
_____. **ver também** BORDAS, Merion Campos
SOARES, Dulce Helena Penna. *Estilo cognitivo e escola profissional*.
v. 9, n. 2, p. 81-88, maio/ago. 1984
- SOARES, Esther **ver** BURANOVSKI, Clovis
SOARES JÚNIOR, Everaldo Ferreira **ver** FAVERO, Osmar
SOUZA, Ayda Connia de. *Participação política na escola: o caso das organizações estudantis*.
v. 9, n. 2, p. 7-29, maio/ago. 1984
- SOUZA, Maria Carmem Rosa de; SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo; WRIGHT, Richard George. *Sistema educacional brasileiro*.
v. 6, n. 1, p. 95-100, jan./abr. 1981
- _____. **ver também** SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo
SPOSITO, Marília Pontes. *Educação, gestão democrática e participação popular*.
v. 15, n. 1, p. 52-56, jan./jun. 1990
- STOER, Stephen R.; ARAÚJO, Helena Costa G. *Educação e democracia num país semiperiférico* (no contexto europeu).
v. 14, n. 1, p. 41-53, jan./jun. 1989
- TANGUY, Lucie. *Questão da cultura técnica na escola*.
v. 14, n. 2, p. 58-68, jul./dez. 1989
- TARAPANOFF, Kira. *A educação superior dentro dos planos do governo*.
v. 17, n. 2, p. 92-107, jul./dez. 1992
- TARGA, Jacintho Francisco. *Taxionomia do domínio psicomotor segundo Anita J. Harrow: comentário e crítica*.
v. 5, n. 1, p. 55-69, jan./abr. 1980
- TEGIACCHI, Luciana Barcellos. *O desenvolvimento moral no indivíduo e sua relação com a história da responsabilidade penal*.
v. 19, n. 1, p. 153-158, jan./jun. 1994

- TEIXEIRA, Cícero Marcos; COLLA, Anamaria Lopes; VARGAS, Alba Gonçalves de. *Referencial para o estabelecimento de regras de convivência solidária no Colégio de Aplicação*.
v. 8, n. 1, p. 69-74, jan./abr. 1983
- _____. **ver também** MORAES, Vera Regina Pires
- _____. **ver também** ARMELLINI, Neusa Junqueira
- TESON, Nestor Eduardo; ANGELI, Rosemar F. *Organização do inconsciente ideológico numa sociedade capitalista*.
v. 15, n. 1, p. 29-37, jan./jun. 1990
- THOMÉ, Zeina Rebouças Corrêa **ver** CATAPAN, Araci Hack
- THORMAN, Nancy Schneider **ver** LUNARDI, Fabíola Lemanski
- TIJIBOY, Juan Antônio. *Crescimento populacional e suas implicações econômicas e educacionais: um estudo de caso El Salvador*.
v. 7, n. 2, p. 19-31, maio/ago. 1982
- _____. *A produtividade da escola: um tema de pesquisa educacional para o desenvolvimento*.
v. 4, n. 2, p. 243-251, jul./set. 1979
- _____.; SCHUTZ, Paulo. *Uma estratégia educacional para o desenvolvimento endógeno das áreas rurais*.
v. 7, n. 2, p. 51-63, maio/ago. 1982
- TIJIBOY, Vilma Letícia G. de **ver** MARQUES, Juracy Cunegatto
- TOSTA, Zilio Teixeira. *Educação para o trânsito*.
v. 4, n. 2, p. 291-300, jul./set. 1979
- TREIN, Eunice Schiling; DELUIZ, Neise. *O papel da educação na construção de uma sociedade democrática: Durmeval Trigueiro Mendes*.
v. 16, n. 2, p. 27-34, jul./dez. 1991
- TRIVIÑOS **ver** SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo
- TRINDADE, Helgio Freitas. *Universidade e contestação estudantil na sociedade francesa (1968-1986)*.
v. 13, n. 1, p. 61-66, jan./jun. 1988
- UGHETTO, Cecília. *Educação formal e marginalidade social: meninas de rua*.
v. 16, n. 2, p. 69-77, jul./dez. 1991
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Projeto Pericampus*. Relato de Experiências.
v. 7, n. 3, p. 85-98, set./dez. 1982
- VALLA, Victor Vincent. *Nova ordem mundial e condições de vida no Brasil: modificando as relações entre sociedade civil e educação popular*.
v. 19, n. 2, p. 19-34, jul./dez. 1994
- VARELA, Julia. *Uma reforma educativa para as novas classes médias*.
v. 20, n. 1, p. 229-237, jan./jun. 1995
- VARGAS, Alba Gonçalves de **ver** TEIXEIRA, Cícero Marcos

VEIGA NETO, Alfredo José da. *Análise dos dados das eleições pela comunidade, para composição das listas sêxtuplas para diretor e vice-diretor da FAGED/UFRGS, em 1984.*

v. 10, n. 1, p. 107-121, jan./abr. 1985

_____. *A ciência em Kuhn e a sociologia de Bourdieu: implicações para a análise da educação científica.*

v. 17, n. 1, p. 93-107, jan./jun. 1992

_____. *Ciência, ética e educação ambiental em um cenário pós-moderno.*

v. 19, n. 2, p. 141-169, jul./dez. 1994

_____. *Do edifício para a árvore: fundamentos filosóficos do pensamento ecológico.*

v. 19, n. 2, p. 215-220, jul./dez. 1994

_____. *ver também* WORTMANN, Maria Lúcia Castagna

VEIT, Laetus Mário. *Análise fenomenológica da idéia de educação.*

v. 5, n. 2, p. 173-195, maio/ago. 1980

_____. *A educação para o trabalho: uma abordagem antropológica.*

v. 9, n. 3, p. 31-51, set./dez. 1984

_____. *Reflexão sobre educação e filosofia: a propósito do ensino de filosofia no ensino de 1º e 2º graus.*

v. 14, n. 2, p. 69-72, jul./dez. 1989

_____. *Trabalho e educação: uma abordagem filosófica.*

v. 9, n. 1, p. 7-26, jan./abr. 1984

VEIT, Maria Helena Degani. *Sucesso e fracasso escolar no processo de alfabetização: uma abordagem sociológica.*

v. 17, n. 1, p. 83-92, jan./jun. 1992

_____.; RASCHE, Vânia Maria Moreira. *Desenvolvimento de habilidades cognitivas para a leitura e escrita.*

v. 7, n. 3, p. 83-84, set./dez. 1982

_____. *ver também* BISOL, Leda

VELASCO, Jesus Martínez *ver* MARTINEZ VELASCO, Jesus

VELLOSO, Jacques R. *Alternativas para o doutorado em educação no país: um comentário.*

v. 10, n. 2, p. 89-94, maio/ago. 1985

VIEIRA, Denyse Maria Alcalde. *Um modelo de ensino para o desenvolvimento perceptivo-visual aplicado a educação artística.*

v. 7, n. 2, p.85-104, maio/ago. 1982

_____.; BISON, Carlos Augusto Telles. *Valores estéticos na concepção gráfica e plástica de um livro para o alunado da 1ª série.*

v. 9, n. 3, p. 59-67, set./dez. 1984

VINOLO, Eni Peinado. *A superlotação e a gênese dos fatores.*

v. 10, n. 3, p. 54-57, set./dez. 1985

WALKERDINE, Valerie. *O raciocínio em tempos pós-modernos.*

- v. 20, n. 2, p. 207-226, jun./dez. 1995
- WECHSLER, Solange Muglia; GUERREIRO, Maria da Conceição Rodrigues Ferreira. *Fatores biográficos influenciadores na criatividade da mulher brasileira*.
v. 11, n. 2, p. 81-86, jul./dez. 1986
- WEIS, Lois ver APPLE, Michael W.
- WERLE, Flavia Obino Corrêa. *Estado e a política da eleição de diretores do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná*.
v. 6, n. 2, p.35-45, jul./dez.1991
- WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. *Os programas de ensino de ciências no Rio Grande do Sul*.
v. 17, n. 1, p. 33-47, jan./jun. 1992
- _____.; TEIXEIRA, Cícero Marcos; VEIGA NETO, Alfredo José da. *Livros-textos de ciências: uma análise preliminar*.
v. 12, n. 1, 65-70, jan./jun. 1987
- _____. ver também BORDAS, Merion Campos
- WRIGHT, Richard George; CECHIN, Eugênio Marcelino. *Uma experiência com a técnica Delfi*.
v. 5, n. 2, p. 119-137, maio/ago. 1980
- _____. ver também SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo
- _____. ver também SOUZA, Maria Carmen Rosa de
- YOUNG, Michael. *Currículo e democracia: lições de uma crítica à “nova sociologia da educação”*.
v. 14, n. 1, p. 29-40, jan./jun. 1989
- ZADUCLIVER, Sofia Grossman ver LUNARDI, Fabíola Lemanski
- ZAMORA, Maria Elena Corrêa ver CORREA ZAMORA, Maria Elena
- ZANOTELLI, Jandyr. *A experiência de Pelotas*.
v. 12, n. 2, p. 38-47, jan./jun. 1989
- ZEN, Ana Maria Dalla ver DALLA ZEN, Ana Maria
- ZEN, Maria Isabel Habckost ver DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost
- ZORZO, Cacilda Maria. *A orientação educacional e o apoio ao processo de alfabetização*.
v. 7, n. 3, p. 95-97, set./dez. 1982