

Espaço Pedagógico

EP

REVISTA ESPAÇO PEDAGÓGICO



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Rui Getúlio Soares

REITOR

Ocsana Sônia Danyluk

VICE-REITOR DE GRADUAÇÃO

Carlos Alberto Forcelini

VICE-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Morisca Pottens Zilio

VICE-REITOR DE EXTENSÃO E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS

Nelson Germano Beck

VICE-REITOR ADMINISTRATIVO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Eldon Henrique Mühl

DIRETOR

Tania M. K. Rosing

EDITOR

CONSELHO EDITORIAL

Benami Bacaltchuk

Giomara Beninca

Eliane Lucia Colussi

Germano A. D. Schwartz

Hugo Tourinho Filho

João Anacleto Santin

Karen Oppermann

Lorena Consalter Geib

Luiz Airton Consalter

Marco Antônio Montoya

Mateus Flores

Paulo Becker

Pedro Alexandre V. Escosteguy

Péricles Saremba Vieira

APOIO TÉCNICO

Maria Emilse Lucatelli

EDITORIA DE TEXTO

Liana Langaro Branco

Sabino Gallon

REVISÃO DE EMENDAS

Daniel da Silva

PRODUÇÃO DA CAPA

Sirlete Regina da Silva

**EDITORIAÇÃO E COMPOSIÇÃO
ELETRÔNICA**

Sandra Maria M. Vieira

NORMALIZAÇÃO

ESPAÇO PEDAGÓGICO

Jaime Giolo
EDITOR

Bernard Charlot - Univ. Paris/França
Dermeval Saviani - Unicamp/Brasil
Fernando Gonzalez Rey - Puccampinas/Uniceub/Iesb/Brasil
Gaudêncio Frigotto - UFF/Brasil
Hans-Georg Flikinger - Univ. Kassel/Alemanha
Heinz Eidam - Univ. Kassel - Alemanha
João Wanderley Geraldi - Unicamp/Brasil
José Carlos Libâneo - Univ. Católica de Goiás/Brasil
Lucídio Bianchetti - Ufsc/ Brasil
Nicanor Palhares Sá - UFMT/Brasil
Nilton Bueno Fischer - Ufrgs/Brasil
Osvaldo Giacóia Junior - Unicamp/Brasil
Patricia B. Lerch - University of North Carolina/EUA
Rosa Maria Torres - Instituto Fronesis Quito-Buenos Aires/Argentina
Victor Vicent Valla - Fiocruz/Brasil
CONSELHO EDITORIAL DA REVISTA

Catologação na Publicação
Universidade de Passo Fundo
Biblioteca Central - Hemeroteca

Espaço Pedagógico / Universidade de Passo Fundo, Faculdade de
Educação. - Vol. 1, n. 1 (1994) - . - Passo Fundo : UPF,
1994 -

Anual do vol.1, 1994 ao vol.5, 1998
Semestral a partir do vol.6, n.1, 1999

ISSN 0104-7469

1.Educação -- Periódico I, Universidade de Passo Fundo,
Faculdade de Educação

Catologação na fonte: Bibliotecária Elisângela Rodrigues CRB 10/1457

Indexação: Latindex - Sistema Regional de Información en Línea para
Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y
Portugal - www.latindex.unam.mx

Catologação: CCN - Catálogo Coletivo Nacional de Publicações Seriadas -
www.ibict.br

Tiragem: 500 exemplares

Editora Universitária
Campus I, bairro São José
Caixa Postal 611
Fone (54) 316-8374
99001-970 Passo Fundo - RS
E-mail: Ediupf@upf.br

Revista Espaço Pedagógico
Universidade de Passo Fundo
Campus I, bairro São José
Faculdade de Educação
Caixa Postal 611
Fone (54) 316-8295
99001-970 Passo Fundo - RS
E-mail: ep@upf.br
www.upf.br/espacopedagogico

Sumário

Summary

Editorial	7
O debate sobre o estudo científico da educação: ciência pedagógica ou ciências da educação?	11
The Debate about the Scientific Study of Education: Pedagogical Science or Educational Science? <i>José Carlos Libâneo</i>	
Pedagogia, ciência pedagógica: o reconhecimento necessário na área e campo da educação	34
Pedagogy, Pedagogical Science: the Necessary Recognition in the Area and Field of Education <i>Solange Maria Longhi</i>	
Ciências da educação/ciência pedagógica: a questão do núcleo teórico-prático da educação	48
Educational Sciences/Pedagogical Science: the Question of the Educational Theoretic-Practical Core <i>José Pedro Bouffleuer</i>	
Produção de conhecimentos na/sobre a escola: por uma aliança entre trabalho pedagógico, pesquisa e formação docente	57
Production of Knowledge at and about the School: for an Alliance Between Pedagogical Work, Research and Teacher Shaping <i>Adriana Dickel</i>	
Formação do educador e compromisso pedagógico	70
Educator's Shaping and Pedagogical Commitment <i>Anna Rosa Fontella Santiago</i>	
Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade	77
A Marxist Perspective on the Subjectivity-Intersubjectivity Issue <i>Dermeval Saviani</i>	

Os alcances pedagógicos da crítica habermasiana à filosofia da consciência	98
The Pedagogical Scope of the Habermasan Critique on Conscience Philosophy	
<i>Nadja Hermann</i>	

Diálogo e conscientização: a construção do conhecimento na pedagogia freireana	112
Dialogue and Awareness: the Building of Knowledge in Freire's Pedagogy	
<i>Jaime José Zitzoski</i>	

Formação continuada: experiência participativa em Rondinha	129
Ongoing Shaping: Participative Experience in Rondinha	
<i>Jerônimo Sartori</i>	

Acompanhando o processo de tomada de consciência: uma proposta pedagógica de aprendizagem de física apoiada pelo Ava Rooda Tekton	140
Accompanying the Processes of Becoming Aware: a Pedagogical Proposal to Learn Physics Supported by AVA RODDA Tekton	
<i>Silvia F. S. Moresco, Patrícia Alejandra Behar, NUTED</i>	

Entrevista

Bernard Charlot: uma relação com o saber	159
--	-----

Resenha

Pedagogia, ciência da educação?	181
<i>Karine Callegari, Samantha Angélica Pasa Pecce</i>	
Instruções para publicação	187



Editorial

Prezado(a) leitor(a):

Com satisfação, oferecemos à sua leitura e crítica o volume 10, n. 2, da revista *Espaço Pedagógico*. Esperamos que este número agrade tanto quanto o número anterior, que, felizmente, recebeu elogios e críticas edificantes da comunidade científica.

Desta vez, o tema central da revista é a ciência pedagógica. O assunto não é novo, mas os argumentos apresentados em discussões acaloradas confirmam, sem dúvida, a atualidade do debate. A revista *Espaço Pedagógico* quer participar do colóquio, contribuindo com teses coletadas entre pesquisadores e educadores brasileiros e estrangeiros, profundamente dedicados às causas da pedagogia.

Os textos presentes neste número cercam o tema ciência pedagógica de duas formas. Diretamente, apresentando uma argumentação variada mas completamente identificada com a temática, e indiretamente, tratando de temas vinculados à ciência pedagógica, mas sem a preocupação de abordar o núcleo central da discussão. Pertencem ao primeiro grupo os trabalhos de José Carlos Libâneo, “O debate sobre o estudo científico da educação: ciência pedagógica ou ciências da educação?”; de Solange Maria Longhi, “Pedagogia, ciência pedagógica: o reconhecimento necessário na área e campo da

educação,” de José Pedro Boufleuer, “Ciências da educação/ciência pedagógica: a questão do núcleo teórico-prático da educação”; de Adriana Dickel, “Produção de conhecimentos na/sobre a escola: por uma aliança entre trabalho pedagógico, pesquisa e formação docente”; e a resenha da obra *Pedagogia, ciência da educação*, feita por Karine Callegari e Samantha Angélica Pasa Pecce.

Pertencem ao segundo grupo os trabalhos de Anna Rosa Fontella Santiago, “Formação do educador e compromisso pedagógico”; de Dermeval Saviani, “Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade”; de Nadja Hermann, “Os alcances pedagógicos da crítica habermasiana à filosofia da consciência”; de Jaime José Zitkoski, “Diálogo e conscientização: a construção do conhecimento na pedagogia freireana”; de Jerônimo Sartori, “Formação continuada: experiência participativa em Rondinha”, e de Silvia F. S. Moresco e Patrícia Alejandra Behar, “Acompanhando o processo de tomada de consciência: uma proposta pedagógica de aprendizagem de física apoiada pelo Ava Rooda Teckton.”

A revista apresenta também, de acordo com seu projeto editorial, uma entrevista com intelectual(is) referência no campo da educação. Desta vez, a entrevista é com Bernard Charlot, pesquisador da educação reconhecido internacionalmente, e trata, especialmente, da *relação com o saber*, tema de investigação atual de Bernard Charlot e de sua equipe ESCOL (Educação, Socialização e Coletividades Locais).

A exemplo do número anterior, este também publica alguns dos textos preparados pelos autores especialmente para serem discutidos no I Seminário Internacional sobre Filosofia e Educação, evento realizado em Passo Fundo de 22 a 26 de setembro próximo passado. Agradecemos, portanto, à comissão organizadora e aos autores a autorização para publicar esses trabalhos na revista *Espaço*



Pedagógico. Lembramos que a comissão organizadora do referido evento está preparando a publicação das conferências e comunicações apresentadas no seminário, entre os quais constarão também os textos aqui publicados.

Convidamos o leitor para uma visita virtual ao *site* da revista (www.upf.br/espacopedagogico), onde encontrará dados sobre todos os números publicados até o momento, além de outras informações.

Esperamos que nossos esforços se traduzam em reais contribuições ao debate educacional e à prática pedagógica.

Jaime Giolo
Editor



O debate sobre o estudo científico da educação: ciência pedagógica ou ciências da educação?

The Debate about the Scientific Study of Education:
Pedagogical Science or Educational Science?

*José Carlos Libâneo**

Resumo

O texto refere-se a questões epistemológicas relacionadas com o campo do conhecimento pedagógico. Aborda a temática em torno do que é a ciência pedagógica, o que a caracteriza, revalorizando-a como campo científico e profissional distinguindo-a das demais ciências da educação. Considera a pedagogia como prática social, destacando o caráter pedagógico presente nos processos educativos. Dedica-se a explicitar quem é o pedagogo, o que deve compor sua formação profissional, e propõe como deve ser o

curso de pedagogia. Destaca alguns desafios postos à pedagogia na contemporaneidade. São abordados os seguintes tópicos: o que é a ciência pedagógica e o que caracteriza a existência desse campo, a pedagogia e as ciências da educação, quem é o pedagogo e o que deve compor sua formação profissional, os desafios da pedagogia na contemporaneidade.

Palavras-chave: pedagogia, campo do conhecimento pedagógico, formação do pedagogo.

* Professor e pesquisador da Universidade Católica de Goiás. Doutor em Filosofia e História da Educação pela PUCSP. Consultor *ad hoc* do CNPq e membro do Colegiado da Anped. E-mail: libaneo.jc@uol.com.br.

Introdução

A especificidade do campo científico e profissional da pedagogia tem sido objeto de intensa polêmica nos meios intelectuais e profissionais ligados à educação. O desenvolvimento científico da pedagogia teve fase muito produtiva na década de 1970 e nos anos iniciais da de 1980. Mas, em seguida, teve início um período de esvaziamento dos estudos sistemáticos nesse campo e a descaracterização profissional do trabalho de pedagogos. Por volta de 1992, foram retomados os debates sobre a formação de educadores e o campo científico e profissional da pedagogia. Todavia, boa parte das discussões no interior das faculdades de educação tem sido prejudicada pela ausência dos próprios pedagogos, que, em razão de sua precária formação teórica, se deixaram substituir por filósofos, sociólogos ou psicólogos.¹ Em outros lugares tenho apresentado minha explicação para essa degradação dos estudos pedagógicos em nosso país (por ex., LIBÂNEO, 2000a; 2002b).

Por volta dos anos 1983-84, a partir da crítica à fragmentação e à divisão técnica do trabalho na escola, algumas Faculdades de Educação suprimiram do currículo as habilitações, passando a ter apenas duas habilitações – professor das séries iniciais do 1º grau e professor de cursos de habilitação ao magistério – descartando boa parte da fundamentação *pedagógica* do curso. Fora das faculdades, em decorrência dessas mudanças curriculares e da difusão das propostas do movimento pela reformulação da formação do educador, as Secretarias de Educação retira-

ram das escolas ou deixaram de contratar profissionais pedagogos, prejudicando o entendimento pedagógico-didático às escolas e comprometendo o exercício profissional do pedagogo. Além disso, com a descaracterização dos pedagogos-especialistas como profissionais, as associações de pedagogos (por exemplo, Associação Nacional de Orientadores Educacionais, Associação Nacional de Supervisores Educacionais) se auto-eliminaram, resultando na perda do espaço de discussão teórico-prática da pedagogia e do exercício profissional do pedagogo então existente nessas associações.

Essa análise mostra como se chegou a uma descentralidade do enfoque da Pedagogia como estudo da ciência da educação. [...] Na verdade, desde os anos 20, com o movimento da Educação Nova, os estudos pedagógicos sistemáticos começaram a perder espaço, a partir de operacionalização metodológica do ensino, a partir do que se propõe a formação dos técnicos de educação, com a segunda, a formação de professores, consolidando o privilégio das dimensões metodológica e organizacional em detrimento das dimensões filosófica, epistemológica e científica (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999).

São, pois, razões pelas quais a discussão sobre o campo científico e profissional da pedagogia tem levado à sua desqualificação como campo de saberes específicos e, com isso, identificá-la apenas como curso de preparação para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental.

Todavia, é paradoxal que, apesar disso, a pedagogia esteja em alta nos meios políticos, empresariais, profissional, comunicacionais e em movimentos da sociedade civil. Há, de fato, expressiva movimentação na sociedade mostrando uma ampliação do campo do educativo

com a conseqüente repercussão na busca de novas formas de ação pedagógica. Não é casual, pois, que, entre outras expressões que buscam identificar a sociedade atual, uma delas seja a de sociedade pedagógica. Evidências de práticas pedagógicas aparecem nas mídias e em outros meios de comunicação, em que se veiculam diariamente mensagens educativas em vinhetas e chamadas sobre educação ambiental, Aids, drogas, saúde; na produção de material informativo, tais como livros didáticos e paradidáticos, enciclopédias, guias de turismo, vídeos, revistas, jogos, brinquedos; na esfera dos serviços públicos estatais e em movimentos sociais, em que se disseminam várias práticas pedagógicas de assistentes sociais, agentes de saúde, agentes de promoção social nas comunidades etc.; em programas sociais de medicina preventiva, informação sanitária, orientação sexual, recreação. Também ocorrem práticas tipicamente pedagógicas nas academias de educação física, nos consultórios clínicos, assim como nos presídios e hospitais, nas empresas. Desenvolvem-se em todo o lugar iniciativas de formação continuada por meio de congressos, simpósios, seminários etc.

Verifica-se, assim, uma ação pedagógica múltipla, em que o pedagógico permeia toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não formal, criando formas de educação paralela, desfazendo praticamente todos os nós que separavam escola, sociedade, cultura, economia. Mas é um

tanto estranho que seja de fora do campo educacional específico, não dos pedagogos, essa demanda por uma reavaliação das formas convencionais do aprender, da interseção entre o ensino e os meios de comunicação e informação, o desenvolvimento de competências comunicativas, de capacidades criativas para análise de situações novas e cambiantes, da capacidade de pensar e agir com horizontes mais amplos. Estamos frente a exigências de formação de outros tipos de educadores, mas, lastimavelmente, não têm vindo dos pedagogos as melhores idéias sobre isso.

Meu investimento é, pois, pela revalorização da pedagogia como campo científico e profissional, e, para isso, apresentarei minhas idéias sobre a natureza epistemológica da pedagogia, o campo científico da educação e as interfaces entre outros campos científicos, a identidade profissional e a formação do pedagogo. Apresento, resumidamente, as quatro teses que explicitam minha posição sobre a pedagogia e a formação de educadores:

1. A pedagogia é, antes de tudo, um campo científico, não um curso, cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e a prática da formação humana.
2. O objeto próprio da ciência pedagógica é o fenômeno educativo, que compreende os processos de comunicação e internalização de saberes e modos de ação, visando à formação humana. Mas trata-se de



um fenômeno pluridimensional, tendo dimensões sociais, políticas, econômicas, psicológicas etc., que constituem outros campos de conhecimento e outros olhares do educativo. Todavia, a pedagogia constitui-se como ciência integradora dos diversos aportes oferecidos pelas demais ciências da educação.

3. A variedade de práticas educativas que ocorre na sociedade leva também à diversidade de práticas pedagógicas. Em decorrência, são pedagogos todas as pessoas que lidam com algum tipo de prática educativa relacionada com o mundo dos saberes e modos de ação. Há, contudo, que se distinguir entre pedagogos em sentido amplo e pedagogos em sentido estrito.
4. A formação profissional do pedagogo pode, pois, desdobrar-se em múltiplas especializações profissionais, uma delas a docência, mas seu objetivo específico não é somente a docência. A formação de educadores extrapola, pois, o âmbito escolar formal, abrangendo também esferas mais amplas da educação não formal e formal. Em outras palavras, *todo trabalho docente é trabalho pedagógico mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente*. A docência constitui-se em modo peculiar de atividade pedagógica, de modo que a formação pedagógica é o suporte, a base, da docência, não o inverso.

O que é pedagogia?

A pedagogia como teoria e prática da educação

Existe uma ciência que possa ser chamada de “pedagogia”? Ou não existe ou não tem cabimento existir essa ciência, então teríamos as “ciências da educação”? Para responder a essa pergunta, é preciso constatar que a idéia mais corrente de “pedagogia” está demasiadamente presa ao senso comum. Entre os próprios pedagogos é muito comum entendê-la como o modo de ensinar, prevalecendo o entendimento de que o pedagógico equivale ao metodológico. Quer dizer, uma pessoa estuda ou se serve da pedagogia para ensinar melhor a matéria, a utilizar técnicas de ensino. O raciocínio que teria dado suporte a essa idéia é simples: educação, ensino, diz respeito a crianças (inclusive porque o “peda” do termo pedagogia vem do grego *paidós*, que significa criança). Ora, ensino dirige-se a crianças, então, quem ensina para crianças é pedagogo. E para ser pedagogo, ensinador de crianças, faz-se um curso de pedagogia, isto é, um curso que forma professores para ensinar crianças. Decorre daí a idéia que ficou no imaginário dos educadores de que o curso de pedagogia deveria ser destinado à formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental.

Não se trata de recusar essa relação entre pedagogia e métodos de ensino, mas essa identificação é, a meu ver, muito simplista e reducionista. A pedagogia

ocupa-se, de fato, com a formação escolar de crianças, com processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas, antes disso, tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. É um campo de conhecimentos; diz respeito ao estudo e à reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas,² para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo. Resumidamente, a pedagogia é a teoria e a prática da educação.³ A definição do pedagogo francês Gaston Mialaret é bastante esclarecedora: "A Pedagogia é uma reflexão sobre as finalidades da educação e uma análise objetiva de suas condições de existência e de funcionamento. Ela está em relação direta com a prática educativa que constitui seu campo de reflexão e análise, sem, todavia, confundir-se com ela" (MIALARET, 1991, p. 9).

O pedagogo alemão Schmied Kowarzik chama a pedagogia de ciência *da e para* a educação, portanto, é a teoria e a prática da educação. Investiga teoricamente o fenômeno educativo, formula orientações para a prática a partir da própria ação prática e propõe princípios e normas relacionados aos fins e meios da educação, ou seja, a pedagogia é uma reflexão sistemática sobre as práticas educativas e para a ação educativa.

Para se compreender com mais profundidade o que é a pedagogia, é preciso explicitar seu objeto de estudo, a educação ou prática educativa. *Educação compreende o conjunto dos processos,*

influências, estruturas, ações, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando à formação do ser humano. A educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, dando uma configuração à existência humana individual e grupal. Escreve a esse respeito Schmied-Kowarzik (1983):

A educação é uma função parcial integrante da produção e reprodução da vida social, que é determinada por meio da tarefa natural, e ao mesmo tempo cunhada socialmente, da regeneração de sujeitos humanos, sem os quais não existiria nenhuma práxis social. A história do progresso social é simultaneamente também um desenvolvimento dos indivíduos em suas capacidades espirituais e corporais e em suas relações mútuas. A sociedade depende tanto da formação e da evolução dos indivíduos que a constituem quanto estes não podem se desenvolver fora das relações sociais.

Esses elementos formativos que constituem o objeto de estudo da pedagogia atuam por meio da comunicação e intercâmbio da experiência humana acumulada, isto é, dos saberes e modos de agir construídos pela humanidade. A educação está ligada a processos de comunicação e interação pelos quais os membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores existentes no meio culturalmente organizado e, com isso, ganham o patamar necessário para produzir outros saberes, técnicas, valores etc. É intrín-



seco ao ato educativo seu caráter de mediação, mediante o qual favorece o desenvolvimento dos indivíduos na dinâmica sociocultural de seu grupo, sendo que *o conteúdo dessa mediação são os saberes e modos de ação, isto é, a cultura que vai se convertendo em patrimônio do ser humano.*⁴

A educação refere-se, pois, à formação humana pela qual os indivíduos adquirem aquelas características humanas necessárias para a vida social, através da assimilação e reconstrução da cultura. A pedagogia refere-se aos objetivos e meios de realizar nos sujeitos humanos essas características de humanização plena, em meio à dinâmica das relações sociais na sociedade. É, assim, uma prática cultural, forma de trabalho cultural, que envolve uma prática intencional de produção e internalização de significados para a constituição da subjetividade; opera, viabiliza, a mediação cultural por meio de várias instituições, modalidades e agentes, entre as quais a educação escolar.

Numa formulação sintética temos que a pedagogia *cuida da formação humana, ou seja, lida com saberes e modos de ação, visando à formação humana. Para isso, define objetivos, finalidades, formas de intervenção, pelo que dá uma direção de sentido, um rumo, ao processo educacional, tendo em vista a atuação dos educandos em uma sociedade concreta, dentro de uma determinada dinâmica de relações sociais.*

A contextualização sociocultural da prática pedagógica põe em questão um

aspecto sumamente relevante na formulação da pedagogia como campo científico. Conforme escrevemos, a educação é uma prática social que busca realizar nos sujeitos humanos as características de humanização plena. Todavia, toda educação se dá em meio a relações sociais. Numa sociedade em que essas relações se dão entre grupos sociais com interesses distintos e, freqüentemente antagônicos, a educação só pode ser crítica, pois a humanização plena implica a transformação dessas relações. Isso significa que a pedagogia lida com o fenômeno educativo enquanto expressão de interesses sociais em conflito numa determinada sociedade. Esse fato leva a afirmar que toda pedagogia expressa finalidades sociopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa relacionada com um projeto de gestão social e política da sociedade. Dizer do caráter pedagógico da prática educativa é dizer que a pedagogia, ao par de sua característica de cuidar dos objetivos e formas metodológicas e organizativas de transmissão de saberes e modos de ação em função da construção humana, refere-se, explicitamente, a objetivos éticos e a projetos políticos de gestão social. *O processo educativo se viabiliza, portanto, como prática social precisamente por ser dirigido pedagogicamente.* Em outras palavras, é o caráter pedagógico que introduz o elemento diferencial nos processos educativos que se manifestam em situações históricas e sociais concretas. Precisamente pelo fato de a prática

educativa desenvolver-se no seio de relações entre grupos e classes sociais é que se ressalta a mediação pedagógica para determinar finalidades sociopolíticas e formas de intervenção organizativa e metodológica do ato educativo.

Podemos, finalmente, resumir: *a pedagogia é a teoria e a prática da educação*. Mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, investiga a realidade educacional sempre em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão/assimilação de saberes e modos de ação. Busca o entendimento, global e intencionalmente dirigido, dos problemas educativos e, para isso, recorre aos aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação.

Essas considerações em torno da natureza da educação e do seu campo teórico (a pedagogia) resultam, do ponto de vista escolar, na projeção e materialização dos aspectos educacionais e culturais da sociedade num currículo. Não cabe neste texto entrar nas questões de organização curricular; apenas se quer reafirmar o entendimento de que a pedagogia, antes de desdobrar-se em docência,³ constitui-se num campo de estudos com identidade e problemáticas próprias, englobando os elementos da ação educativa e sua contextualização, tais como:

- o aluno enquanto sujeito do processo de socialização e aprendizagem;

- os agentes de formação (inclusive a escola e o professor);
- as situações concretas em que se dão os processos formativos (inclusive o ensino);
- os saberes como objeto de transmissão/assimilação;
- o contexto socioinstitucional das instituições (inclusive as escolas e salas de aula).

Dessa problemática nenhuma das demais ciências da educação, como a sociologia, a psicologia, a antropologia etc. trata especificamente.

Pedagogia, ciência da educação ou ciências da educação?

Afirmada a especificidade da pedagogia como campo científico dedicado ao estudo da educação, é preciso encarar a questão da diversidade de enfoques do fenômeno educativo. Não há como negar a pluridimensionalidade do fato educativo, o que leva a se admitir a necessidade de se recorrer a um conjunto de saberes para compreendê-lo e explicá-lo. Permanece, todavia, a polêmica: a pedagogia é a única ciência da educação? Seria uma das ciências da educação? Ou não existe um campo científico chamado “pedagogia” mas “ciências da educação”?

Consideremos, a seguir, alguns posicionamentos surgidos ao longo da história a respeito do estudo científico da educação e das possibilidades de organi-



zação do conhecimento pedagógico. Parece haver, efetivamente, quatro posições: 1) pedagogia, única ciência da educação, i. e., a pedagogia geral; 2) ciência da educação (em que desaparece o termo “pedagogia”); 3) ciências da educação (excluindo a pedagogia); 4) ciências da educação (incluindo a pedagogia).

A primeira posição, mais tradicional, defende a unicidade da ciência pedagógica, ou seja, a pedagogia seria a única ciência da educação, as demais ciências são chamadas “auxiliares”. A denominação “pedagogia geral” corresponde à concepção dos pedagogos clássicos alemães, a partir de Herbart, o primeiro defensor da autonomia da pedagogia, tendo também exercido considerável influência na pedagogia católica, que aparece, por exemplo, na obra de um dos mais importantes pedagogos católicos, Otto Willmann (1970). Essa posição tem recebido muitas críticas ao longo dos anos, por pretender exclusividade no tratamento científico da educação. Na verdade, o avanço das ciências humanas e sociais tem levado a considerar a realidade educativa como pluridimensional, resultando ser impróprio destacar uma disciplina que postule tal exclusividade.

A segunda posição não adota o termo “pedagogia”, designando o estudo científico da educação como “ciência da educação” no singular, num enfoque positivista de ciência bastante impregnado da idéia de experimentação educa-

cional, por um lado, e da tecnologia educacional, por outro. No primeiro caso, o uso dessa denominação indica a aplicação ao campo educativo de princípios científicos incorporados de outras ciências, como pode ser caracterizada a tradição da psicologia experimental francesa e a concepção de Dewey (1968). No segundo caso, a ciência da educação é o suporte científico da tecnologia educacional, isto é, aplicação das teorias de aprendizagem comportamentalistas e sistêmicas à prática de ensino, concepção de larga aceitação em países sob influência norte-americana (por ex., Von Cube, 1981). Em ambas as correntes, a visão cientificista do fenômeno educativo dilui o caráter ético-normativo associado ao termo “pedagogia”, precisamente porque valores e fins da educação não podem ser inferidos cientificamente. Daí se falar em “ciência da educação”, não em pedagogia. Entendemos não ser casual que nos países anglo-saxões se empregue o termo “educação” para designar o que, em outros lugares, se conhece como “pedagogia”.

A terceira posição adota a denominação “ciências da educação”, bastante difundida em vários países, como França, Itália, Alemanha, Espanha, Portugal, e, com alguma repercussão, em instituições universitárias brasileiras. A educação é objeto de estudo de um conjunto de ciências e, em alguns lugares, desaparece o campo de conhecimento conhecido por “pedagogia”, embora não seja essa uma posição unânime. Mianet



(1976), autor francês de renome e um dos principais articuladores dessa tendência, informa que as “ciências da educação”, em substituição aos estudos sistemáticos de pedagogia, foram introduzidas nas universidades francesas em 1967. É bem possível que a redução do interesse acadêmico pelos estudos pedagógicos seja explicado pela grande difusão desta posição em vários países europeus, a partir da França.⁶ De fato, a diluição das dimensões do fenômeno educativo em vários campos produz a dispersão do estudo da problemática educativa, levando a uma postura pluridisciplinar ao invés de interdisciplinar, ou seja, a autonomia dada a cada uma das ciências da educação leva a enfoques parciais da realidade educativa, comprometendo a unidade temática e abrindo espaço para os vários reducionismos (sociológico, psicológico, econômico...), como, aliás, a experiência brasileira tem confirmado.⁷

A quarta posição adere à denominação “ciências da educação”, em que cada uma toma o fenômeno educativo de um ponto de vista específico, mantendo-se, todavia, a pedagogia como uma dessas ciências. Conforme esse ponto de vista, a pluridimensionalidade do fenômeno educativo não elimina sua unicidade, que permite “estabelecer um corpo científico que tem o fenômeno educativo em seu conjunto como objeto de estudo, com a finalidade expressa de dar coerência à multiplicidade de ações parcializadas” (SARRAMONA e MARQUES, 1985,

p. 56). Nessa concepção, a pedagogia promove uma síntese integradora dos diferentes processos analíticos que correspondem a cada uma das ciências da educação em seu objeto específico de estudo ou, ainda, a pedagogia apóia-se nas ciências da educação sem perder sua autonomia epistemológica e sem reduzir-se a uma ou outra, ou ao conjunto dessas ciências.

A última posição é a que adotamos por assegurar o caráter multidimensional e interdisciplinar do fenômeno educativo sem descartar o caráter peculiar da pedagogia e da tradição de seus estudos. Autores de vários países tendem a aderir a essa posição. O italiano Visalberghi adota a expressão “ciências da educação”, mas denomina seu livro de *Pedagogia e ciências da educação* (1983) para indicar que “o eixo do livro é o exame da relação entre os dois termos não somente numa dimensão histórica, mas, também, de um ponto de vista funcional atual pelo qual é bem legítimo falar ainda de pedagogia para indicar a aproximação mais geral e intencionalmente voltada aos problemas educativos”. Sarramona e Marques (1985, p. 56) advogam o papel da pedagogia na pluralidade das ciências da educação:

Advirta-se que a polifacética dimensão do fenômeno educativo não pode eliminar sua unicidade enquanto tal, sob o risco de perder sua justificação como processo objeto de estudo científico. Tal unicidade permite estabelecer um corpo científico que tome o fenômeno educativo em seu conjunto como objeto de estudo, com a finalidade expressa de dar



coerência à multiplicidade de ações parcializadas; trata-se, em suma, de elaborar uma síntese integradora dos diferentes processos analíticos que correspondem a cada uma das ciências da educação, em seu objeto – dimensão da educação – específico de estudo.

O educador português Albano Estrela é bastante explícito quanto aos equívocos trazidos pela utilização da expressão “ciências da educação”, seja pela falta de elucidação da problemática que a expressão envolve, seja pela sua vulgarização como substituto do termo “pedagogia”. Após reconhecer as dificuldades da pedagogia em alcançar um autêntico estatuto científico, afirma:

A necessidade de cientificação tem levado o interventor pedagógico a recorrer a conceitos e a métodos das ciências já constituídas, que poderão ter aplicação no seu campo específico, o da Educação. A Psicologia, a Psicanálise, a Sociologia, a Psicossociologia, a Economia têm representado as principais ciências de recurso. Normalmente seus diagnósticos são seguros, as hipóteses emitidas são fecundas. No entanto, seu valor para o professor ou para o investigador pedagógico é, quase sempre, diminuto ou, mesmo, nulo. Constituem análises paralelas à problemática que lhes é específica. Na verdade, quando o psicólogo trabalha no campo educacional, não faz (nem pode fazer) pedagogia: aplica conceitos e métodos de sua ciência a um dos diversos campos da atividade humana, o da educação. Os resultados são, pois, de ordem psicológica, como o seriam se o psicólogo exercesse sua ação no campo do trabalho, da clínica ou outro. O mesmo, evidentemente, se poderá dizer de outras ciências (1992, p. 12).

Em síntese, esses posicionamentos mostram que foi apressada a atitude de alguns intelectuais em postular a eliminação da pedagogia como campo de conhecimento teórico com relativa autonomia epistemológica. Mesmo autores que aderem à denominação “ciências da educação” são unânimes em reconhecer no seio delas um âmbito propriamente pedagógico como núcleo científico medular no tratamento do fenômeno educativo.

Essa afirmação não leva a concluir que a pedagogia ocuparia lugar hierarquicamente superior às demais ciências da educação. A pedagogia não é, certamente, a única área científica que tem a educação como objeto de estudo. Também a sociologia, a psicologia, a economia, a lingüística, podem ocupar-se de problemas educativos, para além de seus próprios objetos de investigação, e, nessa medida, os resultados de seus estudos são imprescindíveis para a compreensão do educativo. Entretanto, cada uma dessas ciências aborda o fenômeno educativo na perspectiva de seus próprios conceitos e métodos de investigação. É a pedagogia que pode requerer para si a investigação do campo educativo propriamente dito, como também de seus desdobramentos práticos, e, com isso, constitui-se em conhecimento integrador dos aportes das demais áreas.

Quem é o pedagogo? A pedagogia como campo de exercício profissional e a formação de pedagogos

Das considerações anteriores, fica claro que há uma diversidade de práticas educativas na sociedade e, em todas elas, desde que se configurem como intencionais, está presente a ação pedagógica, revelando amplos campos de atuação pedagógica. Nesse sentido, pode-se afirmar que o pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de comunicação e internalização de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica. A rigor, todos os profissionais que lidam com alguma modalidade de prática educativa de caráter intencional são pedagogos.

Esse entendimento permite falar de três tipos de pedagogos: 1) pedagogos *lato sensu* - todos os profissionais que se ocupam de domínios e problemas da prática educativa em suas várias manifestações e modalidades; 2) pedagogos *stricto sensu* - especialistas⁸ que, sempre com a contribuição das demais ciências da educação e sem restringir sua atividade profissional ao ensino, dedicam-se a atividades de pesquisa, documentação, formação profissional, educação especial, gestão de sistemas escolares e esco-

las, coordenação pedagógica, animação sociocultural, formação continuada em empresas, escolas e outras instituições; 3) pedagogos *stricto sensu* - professores do ensino público e privado que atuam em todos os níveis e modalidades de ensino.

Vê-se que acaba sendo bastante empobrecedor, do ponto de vista conceitual, identificar pedagogia com docência. Na verdade, a docência subordina-se à pedagogia, uma vez que o ensino é um tipo de prática educativa, vale dizer, uma modalidade de trabalho pedagógico. Portanto, há razões suficientes para se postular a existência de um curso de estudos pedagógicos específicos e, ao mesmo tempo, de cursos também específicos referentes a desdobramentos das várias modalidades de exercício pedagógico, como a formação de professores, a educação de adultos, a animação cultural, as atividades nas mídias.

Os profissionais da educação devem ser formados, predominantemente, nas atuais faculdades de educação (ou faculdades de pedagogia), que oferecerão o curso de pedagogia (estudos pedagógicos) para atividades escolares e extra-escolares e cursos de formação de professores para toda a educação básica. Dissolve-se, assim, a designação “pedagogia” para identificar apenas o curso de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental.

O curso de pedagogia (estudos pedagógicos) deve destinar-se à formação

de profissionais interessados em estudos do campo teórico-investigativo da educação e no exercício técnico-profissional como pedagogos no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive as não escolares.

Esses pedagogos-especialistas devem ser preparados para atuar em vários campos sociais da educação, decorrentes de novas necessidades e demandas socioculturais e econômicas. Tais campos são: as escolas e os sistemas escolares, a pesquisa educacional, os movimentos sociais, as diversas mídias, incluindo o campo editorial, as áreas da saúde e assistência social, as empresas, os sindicatos, as atividades de animação cultural e lazer, a produção de vídeos e filmes educativos, a educação de adultos (inclusive a terceira idade) e outros que se fizerem necessários. Em todos esses campos de exercício profissional, o pedagogo desenvolverá funções de formulação e gestão de políticas educacionais; organização e gestão de sistemas de ensino e de escolas; planejamento, coordenação, execução e avaliação de programas e projetos educacionais, relativos às diferentes faixas etárias (criança, jovens, adultos, terceira idade); formação de professores, assistência pedagógico-didática a professores e alunos; avaliação educacional; produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

Os cursos de formação de professores devem destinar-se à formação de profes-

sores para a educação básica, da educação infantil ao ensino médio, em íntima integração e articulação com o curso de pedagogia.

O presente e o futuro do pedagogo

Nessa perspectiva, destaco a seguir alguns desafios postos presentemente à pedagogia e que precisam constituir-se em projetos de investigação:

1. Reafirmar a educação como capacitação para a autodeterminação racional, pela formação da razão crítica

A pedagogia, tal como a entendemos, tem a tarefa de reafirmar seu compromisso com a razão, tendo em vista a conquista da emancipação humana, da autonomia, da liberdade intelectual e política. Certos segmentos do pensamento pós-moderno criticam a possibilidade dessa busca de autonomia dos sujeitos no mundo contemporâneo em razão das práticas engendradas nas relações de poder, como a vigilância das ações individuais; a subjugação da subjetividade, a burocratização, a racionalidade instrumental. Todavia, uma pedagogia para a emancipação humana precisa continuar apostando na possibilidade de desenvolvimento de uma razão crítica precisamente como condição para desvelar as restrições à autonomia no contexto do mundo contemporâneo. A escola é o lugar da razão crítica, é o lugar de se prover os meios cognitivos de compreen-

der o mundo e de transformá-lo; a pedagogia viabiliza isso. A razão pedagógica, a razão didática, está associada à aprendizagem do pensar, isto é, a ajudar os alunos a se constituírem como sujeitos pensantes, capazes de pensar e lidar com conceitos, para argumentar, resolver problemas, para se defrontarem com dilemas e problemas da vida prática.

A essa idéia de sujeito que pode autodeterminar-se, é necessário juntar a exigência de uma cultura geral para todos, ou seja, racionalidade, autodeterminação, liberdade intelectual e política não procedem do sujeito individual, mas são objetivação de uma atividade cultural humana prévia, expressa em conhecimentos, modos de ação e numa prática educativa válida para todos os homens. Trata-se, pois, de insistir na promoção da educação para todos, para o desenvolvimento da capacidade de autodeterminação, com base nas objetivações históricas da humanidade (a cultura, a ciência, a arte) e das possibilidades de desenvolvimento pleno do ser humano.

2. Retomar os investimentos na pedagogia crítica na perspectiva da psicologia histórico-cultural e na teoria histórico-cultural da atividade

Há que se reconhecer as notórias dificuldades, no momento atual da educação brasileira, de se chegar a entendimentos sobre as funções da educação em geral, da escola em particular e das formas pedagógicas e metodológicas frente às demandas sociais e características do

mundo atual. Estão em debate diferentes posições de educadores, pais, alunos, professores sobre os objetivos das escolas, conteúdos, formas de gestão e formas de organização curricular. Entre essas posições, algumas se distinguem em defender um currículo em que os aspectos socioculturais e da experiência cotidiana se sobrepõem ao estudo dos conteúdos escolares e do desenvolvimento dos processos mentais, numa perspectiva bastante sociologizada da escola, ou seja, faz-se uma separação inadequada entre os conteúdos e processos socioculturais. As posições que levam à secundarização dos conteúdos, à antinomia entre processos educativos e resultados da escolarização, à recusa de certa racionalidade na condução dos processos de ensino e aprendizagem, à excessiva flexibilização das práticas de avaliação escolar, à promoção automática pouco cuidadosa têm promovido certo afrouxamento nas práticas escolares. Com isso, ao invés de serem medidas progressistas, podem estar contribuindo para manter e ampliar a exclusão social e escolar. Essas posições não ajudam na luta para a eliminação das desigualdades sociais, para o reconhecimento da diversidade cultural, para a atitude crítica frente à dominância das mídias etc. Enfim, não contribuem na preparação científica e profissional para que a parte pobre e oprimida da sociedade produza idéias, crie, se prepare para o mundo da ciência, da cultura, da arte, da profissão e da cidadania.

A nosso ver, a escolarização é uma necessidade social; há um nível de desempenho escolar e social exigido pela sociedade presente, há exigências de educação social, moral e estética, sanitária, ambiental. Em razão disso, há que se destacar a atualidade da psicologia histórico-cultural e da teoria histórico-cultural da atividade. Vigotsky mostrou a relevância da escolarização para a apropriação dos conceitos científicos e para o desenvolvimento das capacidades de pensamento a partir da assimilação da produção cultural da humanidade, já que “as funções mentais específicas não são inatas, mas postas como modelos sociais” (DAVÍDOV, 1988c, p. 52). Davídov destaca a peculiaridade da atividade da aprendizagem, entre outros tipos de atividade, cujo objetivo é o domínio do conhecimento teórico, ou seja, o domínio de símbolos e instrumentos culturais disponíveis na sociedade, obtido pela aprendizagem de conhecimentos das diversas áreas do conhecimento. Apropriar-se desses conteúdos – das ciências, das artes, da moral – significa, em última instância, apropriar-se das formas de desenvolvimento do pensamento. Para isso, o caminho é a generalização conceitual, enquanto conteúdo e instrumento do conhecimento. Escreve Davídov:

Os pedagogos começam a compreender que a tarefa da escola contemporânea não consiste em dar às crianças uma soma de fatos conhecidos, mas em ensiná-las a orientar-se *independentemente* na informação científica e

em qualquer outra. Isto significa que a escola deve ensinar os alunos a *pensar*, quer dizer, desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento contemporâneo para o qual é necessário organizar um ensino que impulse o desenvolvimento. Chamemos esse ensino de *desenvolvimental* (1988, p. 3).

3. *Pôr em destaque as investigações que fortaleçam a articulação entre o cognitivo, o social e o afetivo*

É bastante admissível a crítica de que as escolas e os professores ainda se apegam demasiadamente aos aspectos cognitivos do processo de aprendizagem, na medida em que persiste a dependência aos conhecimentos formais, factuais. Seth Chaiklin, um dos mais importantes pesquisadores atuais da psicologia histórico-social, recorrendo a princípios vigotskianos, escreve: “Para compreender o ensino como desenvolvimental, a chave é ter uma análise suficientemente boa do assunto, de modo a se criar uma estrutura de tarefas de aprendizagem em cujas variações possam encontrar expressão os motivos e a motivação do aluno. O compromisso simultâneo de assunto com motivos é uma hipótese considerada como o coração do ensino desenvolvimental” (2003).

Ora, considerar a motivação dos alunos equivale a constatar a importância dos aspectos subjetivos da aprendizagem. Nesse sentido, uma das tarefas da pedagogia está em ajudar os alunos a constituírem sua subjetividade, incluindo o reconhecimento da diferença e da diversidade cultural. A estratégia da

individualização neoliberal, capitalista, combate-se com uma educação para o outro, para a presença, para a diversidade. Mas que isso não signifique perder a universalidade; significa, sim, ver o particular no universal e o universal no particular. Os alunos estão na escola para aprender a formar conceitos e desenvolver competências cognitivas, mas são, também, sujeitos concretos, condicionados por culturas particulares e origem social, portadores de saberes de experiências. Por essa razão, há necessidade de se conhecer e compreender motivações, interesses, necessidades de alunos diferentes entre si, capacidade de comunicação com o mundo do outro, sensibilidade para situar a relação docente no contexto físico, social e cultural do aluno.

Em síntese, a pedagogia contemporânea não pode mais desconhecer o fato de que as escolas precisam responder pela ajuda ao fortalecimento das subjetividades dos alunos, ao lado de desenvolver também o sentimento de pertencimento à humanidade, à coletividade, implicando valores de compartilhamento e solidariedade. A questão crucial que desponta para a investigação pedagógica, na perspectiva crítica, diz respeito à pergunta: quais conteúdos podem ajudar no fortalecimento da subjetividade dos alunos? É preciso um investimento competente dos educadores na definição desse tipo de saberes necessários que abram aos educandos possibilidades de uma existência humanizada, isto é, de

uma autodeterminação guiada pela razão e orientada para a liberdade reciprocamente reconhecida, o encontro com o outro e com a diferença, a tolerância crítica, a multiplicidade cultural, a resistência ao exercício autoritário do poder, a luta pela paz,

4. *Articular a vida da escola com o mundo social, mundo informacional e mundo comunicacional, tornando a escola um “espaço de síntese”*

O enfrentamento de novas exigências educacionais e das novas realidades das práticas educativas inclui, também, repensar os processos de ensino e aprendizagem. Há uma efetiva transformação na concepção de conhecimento, em decorrência do surgimento de novos paradigmas da ciência, das inovações tecnológicas e comunicacionais. Para essa nova racionalidade, é preciso reavaliar a investigação sobre ensino e aprendizagem, contrapondo ao paradigma tecnicista do aprender a fazer, aprender a usar e aprender a comunicar, um paradigma de cunho cognitivista mediante o qual os professores possam auxiliar os alunos no desenvolvimento das competências do pensar, isto é, capacidades e habilidades de pensamento autônomo, crítico e criativo.

Com efeito, no mundo das novas tecnologias da comunicação e da informação, a escola continua cumprindo funções que não são providas por nenhuma outra instância. Como já se disse, *o que está errado com a educação não é*



possível ser corrigido pela tecnologia. Além de suas funções de provimento da formação geral, capacidade de ler, escrever, e formação científica básica e estética, é preciso pensar a escola convertendo-se num espaço de síntese. Conforme temos difundido, a escola é um lugar de síntese entre a cultura experienciada que acontece na cidade, nos meios de comunicação, outros aportes culturais poderosos existentes nos locais em que as pessoas vivem e a cultura formal provida pela escola. Ver a escola como “espaço de síntese” é considerá-la como lugar onde os alunos aprendem a razão crítica para poderem atribuir significados às mensagens e informações recebidas das mídias e formas de intervenção educativa extra-escola. O valor da aprendizagem escolar está, precisamente, em introduzir os alunos nos significados da cultura e da ciência através de mediações cognitivas e inter-relacionais que supõem a relação docente (LIBÂNEO, 2000, p. 55).

5. Repensar os processos de gestão da escola com base em critérios de qualidade de ensino mais explícitos

Em nosso país, o tema da gestão da escola teve uma forte presença no discurso educacional, principalmente no período que se seguiu ao regime militar, até como contraposição ao autoritarismo então vigente. Dessa época até hoje, perdura a idéia de que a democratização da educação significa democratização das práticas de gestão. Criou-se, com

isso, uma inversão de prioridades, pois o objetivo da escola não seria mais o ensino, a aprendizagem, mas o estabelecimento de relações democráticas e participativas, ou seja, as práticas de gestão, de meios, transformaram-se em fins.

Não estou, com isso, diminuindo o papel dos processos e práticas de gestão, apenas desejo propor que sejam ressignificados e entendidos em sua própria dimensão. Nesse sentido, proponho revalorizá-los enquanto elemento das práticas educativas que ocorrem no interior da escola. A investigação pedagógica precisa dedicar-se a esclarecer os vínculos entre as formas de organização da escola e a sala de aula, partindo do entendimento de que o nuclear da instituição escolar é a qualidade cognitiva dos professores de ensino e aprendizagem, e é a este objetivo que a organização e gestão da escola devem servir.⁹

Na busca da qualidade democrática, ensino de qualidade é aquele que promove *para todos* o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania (inclusive como poder de participação), tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A articulação entre a escola e o mundo do trabalho converte-se na possibilidade de realização da cidadania, pela internalização de conhecimentos, habilidades técnicas, novas formas de

solidariedade social, vinculação entre trabalho pedagógico e lutas sociais pela democratização da sociedade. Para isso, *é preciso que os sistemas de ensino e as escolas prestem mais atenção à qualidade cognitiva das aprendizagens*, colocando essa exigência como foco central da gestão escolar e do projeto pedagógico.

6. *Assegurar uma vinculação mais estreita da pedagogia com a ética*

A razão pedagógica está também associada, inerentemente, ao valor, a um valor intrínseco, que é a formação humana, ajudar os outros a se constituírem como sujeitos, a se educarem, a serem bons, a serem justos, a serem cultos, a serem pessoas dignas. Vou chamar isso de “intencionalidade”. Retire-se isso da educação escolar, e não teremos mais educação.

É certo que as práticas educativas não suportam mais certezas absolutizadas, mas é impossível à pedagogia ceder ao relativismo ético. No âmbito da atividade pedagógica, marcos teóricos e morais são cruciais, pois a todo momento são requeridas opções sobre o destino humano, tipo de sujeitos a formar, o futuro da sociedade humana. A pedagogia, do mesmo modo que outras ciências práticas, como a ética e a política, realiza atividades envolvendo relações entre pessoas e grupos sociais, de modo que carrega consigo uma intencionalidade voltada para finalidades formativas, implicando um comprometimento moral de

seus agentes. Se é verdade que os caminhos da formação humana são hoje mais espinhosos, entre outras razões porque não dispomos de tantas certezas como em outros tempos, por outro lado, não há motivos sólidos para renunciar à necessidade de formar sujeitos racionais mediante a valorização da razão crítica, o resgate do sentido da busca da autonomia e a afirmação de uma ciência não absolutizada conectada ao contexto social e cultural.

7. *Formação e profissionalização dos professores*

A atividade essencial de uma escola é assegurar a relação cognitiva do aluno com a matéria, a aprendizagem dos alunos, com a ajuda pedagógica do professor. O professor é o mediador desse encontro do aluno com os objetos de conhecimento. Ele introduz os alunos no mundo da ciência, da linguagem, para ajudá-lo a desenvolver seu pensamento, suas habilidades, suas atitudes. Sem professor competente no domínio das matérias que ensina, nos métodos, nos procedimentos de ensino, não é possível aprendizagens duradouras. Se é preciso que o aluno domine solidamente os conteúdos, o professor precisa ter, ele próprio, esse domínio. Se os alunos precisam desenvolver o hábito do raciocínio científico, que tenham autonomia de pensamento, o mesmo se requer do professor. Se queremos alunos capazes de fazer uma leitura crítica da realidade

de, o mesmo se exige do professor. Se quisermos lutar pela qualidade da oferta dos serviços escolares e pela qualidade dos resultados do ensino, é preciso investir mais na pesquisa sobre a formação de professores.

8. A afirmação da especificidade do campo teórico-prático da pedagogia

O reconhecimento da pedagogia como disciplina de integração compreensiva de enfoques parciais das demais ciências humanas é apenas um passo prévio para definir o que é próprio da pedagogia. É tarefa desse campo de conhecimentos a investigação da realidade educativa, visando, mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, à explicitação de objetivos e formas de intervenção metodológica e organizativa relacionados com a transmissão/assimilação ativa de saberes. Ressalta-se aí a intencionalidade educativa própria de toda prática social, pois a pedagogia envolve intervenção humana e, portanto, um comprometimento moral de quem a realiza. É mediante esse caráter ético-normativo que ela pode formular princípios e diretrizes que dão coerência à contribuição das ciências da educação quando essas colocam a ação educativa como referência para suas investigações. Esse papel não pode ser atribuído a qualquer uma das ciências da educação, indiscriminadamente, embora todas possam dar sua contribuição no limite de suas peculia-

ridades. Além disso, a intencionalidade da prática educativa tem implicações diretas no posicionamento crítico do educador, que representa o elo fundamental no processo de formação cultural e científica das novas gerações.

O esclarecimento do campo próprio da pedagogia é requerido, também, por causa da amplitude e da complexidade que vão assumindo as práticas educativas na sociedade globalizada, pelo que vão surgindo outras instâncias e agentes do processo educativo. Com isso, vão se abrindo campos de atuação profissional do pedagogo nos âmbitos escolar e extra-escolar, antes impensáveis.

Impõem-se, assim, de forma crucial, a reconstrução da pedagogia e a ampliação do campo de ação profissional do pedagogo (especialista em educação), paralelamente a um expressivo esforço de organização de um sistema nacional de formação inicial e continuada de professores para o ensino fundamental e médio, tal como se tem pensado em países europeus e alguns latino-americanos. O desenvolvimento da ciência pedagógica e a reflexão teórica sobre a problemática educativa na sua multidimensionalidade, entretanto, seriam o pressuposto para a reconfiguração da identidade profissional dos professores para além de sua especialização na ciência/matéria de ensino em que deve ser formado. Há, assim, evidências de que a pedagogia e o curso de formação profissional que lhe corresponde não só rão

esgotaram suas possibilidades de investigação teórica como têm pela frente grandes tarefas sociopolíticas.

Considero inadiável o reforço da formação teórica dos pedagogos num curso de pedagogia (estudos pedagógicos). O mundo contemporâneo não apenas se apresenta como sociedade pedagógica como pede ações pedagógicas mais definidas, implicando uma capacitação teórica e profissional de pedagogos e professores muito além daquela que apresentam hoje. Diferentemente de filósofos, sociólogos, historiadores da educação (que hoje, aliás, são maioria nas faculdades de educação), pedagogos e professores exercem uma atividade genuinamente prática, implicando capacidade de decisão, conhecimentos operativos e compromissos éticos.

Para o enfrentamento de exigências colocadas pelo mundo contemporâneo são requeridos dos educadores novos objetivos, novas habilidades cognitivas, mais capacidade de pensamento abstrato e flexibilidade de raciocínio, capacidade de percepção de mudanças. Para tanto, repõe-se a necessidade de formação geral e profissional, implicando o repensar dos processos de aprendizagem e das formas do aprender a aprender, a familiarização com os meios de comunicação e o domínio da linguagem informacional, o desenvolvimento de competências comunicativas e de capacidades criativas para a análise de situações novas e cambiantes.

9. Combater os reducionismos, sem recusar as contribuições das ciências da educação

Este tópico é um adendo necessário ao anterior. Pelo fato de a educação ser um fenômeno plurifacetado, vários campos científicos disputam o privilégio de tomá-la como seu objeto de estudo. Com isso, a teorização dos problemas educativos tem sido fértil em reducionismos, especialmente o sociológico e o psicológico, dificultando uma unidade conceitual e metodológica no campo.

Uma das conseqüências do viés reducionista é que intelectuais ligados a algumas das disciplinas especializadas insistem em negar identidade científica à pedagogia, mesmo desconhecendo o seu campo teórico e sua problemática. Em alguns casos chega-se a defender, explícita ou implicitamente, que somente sua área pode postular um discurso científico sobre educação. Por outro lado, a denúncia do reducionismo não impede o reconhecimento da falta de tradição teórica dos estudos propriamente pedagógicos, a falta de “massa crítica” no segmento de pedagogos de profissão, a assimilação passiva das críticas provenientes de setores intelectuais mais distanciados da prática cotidiana escolar, resultando, em alguns casos, numa certa desqualificação acadêmica da área.

O viés encontrado nos estudos e pesquisas em educação talvez seja bem mais problemático do que parece à primeira vista se considerarmos que as práticas educativas, e obviamente as práticas do-

centes, têm um caráter multifacetado, ou seja, são, ao mesmo tempo, sociais, psicológicas, culturais, econômicas, biológicas etc. Mas, a nosso ver, quanto mais se reconhece a não-redução da prática educativa à prática escolar, mais se faz necessário compreender que essas relações entre o indivíduo e o meio humano, social, físico, ecológico, cultural, econômico, requerem um campo teórico-prático que integre esses vários aportes, que é a pedagogia. Com efeito, cada uma das chamadas ciências da educação (sociologia da..., psicologia da..., lingüística aplicada à..., economia da...) aborda o fenômeno educativo na perspectiva de seus próprios conceitos e métodos de investigação, ao passo que a pedagogia se distingue por estudar o educativo na sua globalidade, inclusive para integrar os enfoques parciais daquelas ciências em razão de uma aproximação global e intencionalmente dirigida aos problemas educativos. A meu ver, também as ciências da educação sairiam fortalecidas em sua especificidade se contribuíssem, efetivamente, para a construção dos saberes pedagógicos necessários ao trabalho profissional dos professores.

Entretanto, a aproximação entre as ciências da educação e a pedagogia parece estar longe de realizar-se. Por razões ainda pouco pesquisadas, boa parte dos professores formadores de professores (filósofos, sociólogos, psicólogos e, até, especialistas no ensino de disciplinas) resiste a converter os saberes das

ciências da educação – quando essas se destinam a formar professores – em saberes pedagógicos e, com isso, pouco colaboram no atendimento de necessidades e problemas postos pela prática (PIMENTA, 1999). Aliás, muitos professores dessas áreas não estão dispostos a desempenhar essa tarefa e, com isso, formulam conteúdos de ensino distanciados dos problemas concretos das salas de aula, empobrecendo a especificidade desses saberes, muitas vezes substituídos pela discussão de temas fragmentados – linguagem, gênero, interdisciplinaridade, diversidade cultural etc. –, dissociados do campo conceitual da pedagogia e da didática e, por isso mesmo, resultando em visões reducionistas. O problema não está na discussão desses temas, mas na fragmentação ou viés com que são apresentados.

Conviria, ainda, que a pesquisa pedagógica buscasse saber as razões pelas quais certos formadores de professores estariam preocupados mais com suas carreiras, suas pesquisas e seus artigos do que com as escolas e seus professores (ZEICHNER, 1998). Há casos de professores que, a propósito de análises políticas, sociais, econômicas, sobre a situação da educação e do ensino, induzem os alunos candidatos a professor a uma atitude de ceticismo, às vezes até de desdém pelas questões pedagógicas, levando à ridicularização da profissão. Nesse acaso, alguns professores formadores confundem “postura crítica” com atitudes destrutivas em relação à educa-

ção e à profissão, corroendo as possibilidades de construção da identidade profissional e compromisso com a profissão. A questão é: para que efetivamente servem essas disciplinas e suas pesquisas *quando desenvolvidas no campo investigativo da educação* e que, em princípio, deveriam estar a serviço da pedagogia e dos professores?

Conclusão

Minhas considerações procuraram mostrar que o campo científico e profissional da pedagogia, tal como o entendo, passa por muitas inquietações. Estamos frente a novas realidades sociais desafiadoras. A sociedade contemporânea, ao mesmo tempo em que se globaliza, em que cria novos patamares de progresso material, amplia também a exclusão social. O desafio continua sendo a proposta da escola de qualidade para todos, mas também uma escola atual, ligada no mundo econômico, político, cultural, midiático. A luta contra a exclusão social e por uma sociedade justa, que inclua todos, passa, fundamentalmente, pela escola, passa pelo trabalho dos pedagogos e dos professores. Essas tarefas dependem da recuperação da significação social da atividade pedagógica e da atividade do professor.

Abstract

The text is about epistemological questions related to the field of pedagogical knowledge. It approaches the theme about what pedagogical science is, what characterizes it, reassessing it as a scientific and professional field, and distinguishing it from other educational sciences. It considers pedagogy as a social practice, stressing the pedagogical character which is present in educational processes. It devotes itself to explicate who the pedagogue is, what his/her professional shaping must be made of, and it proposes how the pedagogy course should be. It stresses some challenges imposed on pedagogy at the contemporary times. The following topics are approached: what pedagogical science is and what characterizes the existence of this field; pedagogy and educational sciences; who the pedagogue is and what his/her professional shaping must be composed of; the challenges of pedagogy at the contemporary times.

Key-words: pedagogy, field of pedagogical knowledge, shaping of a pedagogue.

Referências

- BEILLEROT, Jacques. *A sociedade pedagógica*. Porto (Portugal): Rés Editora, 1985.
- CHAIKLIN, Seth. Ensino desenvolvimental na escola secundária superior. Disponível em: <http://www.marco.newmail.ru/>.
- DAVÍDOV, Vasili V. Problems of developmental teaching - the experience of theoretical and experimental psychological research. *Soviet Education*, Ago, 1988. (Traduzido).
- ESTRELA, Albano. *Pedagogia ou ciência da educação?* Porto: Porto Editora, 1992.
- FRANCO, Maria Amélia S. *Pedagogia como ciência da educação*. Campinas: Papirus, 2003.
- HOUSSAYE, Jean. *Pédagogues contemporains*. Paris: Armand Colin, 1996.
- KUENZER, Acácia Z. *Pedagogia da fábrica – as relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1985.
- LIBÂNEO, José C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.
- _____. Formação de professores e nova qualidade educacional: apontamentos para um balanço crítico. *Educativa (Dep. Educ. da UCG)*, Goiânia, v. 3, jan./dez. 2000.
- _____. *Organização e gestão da escola – teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2002.
- _____; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mirza S. *Educação escolar: políticas, funcionamento, organização*. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____; PIMENTA, Selma G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 68, dez. 1999.
- MARQUES, Mário Osório. *Pedagogia, a ciência do educador*. Ijuí (RS): Unijuí, 1990.
- MIALARET, Gaston. *Pédagogie générale*. Paris: Presses Universitaires de France, 1991.
- PIMENTA, Selma G. Para uma re-significação da didática - ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: _____ (Org.). *Didática e formação de professores - percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.
- QUINTANA CABANAS, José Maria. *Teoría de la educación – concepción antinómica de la educación*. Madrid: Dykinson, 1995.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfgang. *Pedagogia dialética*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- WILLMANN, Otto. *A ciência da educação*. Porto Alegre: Globo, 1952.

Notas

- ¹ Cumpre fazer justiça a publicações importantes sobre questões epistemológicas da pedagogia, tais como Marques (1990), Pimenta (1997) e Franco (2003).
- ² É bastante conveniente, para efeitos didáticos, a expressão “práticas educativas”, que reflete a dimensão eminentemente prática da educação. Ela facilita entender, por exemplo, que a educação não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola. E, se há uma diversidade de práticas educativas, há também uma diversidade de pedagogias: a pedagogia familiar, a pedagogia sindical, a pedagogia dos meios de comunicação, a pedagogia dos movimentos sociais, a pedagogia do trabalho etc., e também, obviamente, a pedagogia escolar.
- ³ O pedagogo espanhol Quintana Cabanas concebe a pedagogia como a ciência da educação em geral, apresentando as linhas diretrizes a que deve submeter-se a atividade educativa: fundamentos e fins da educação, o sujeito da educação, o educador e todos os tipos de educação. A existência da pedagogia geral, segundo esse autor, não substitui a teoria da educação, que seria o tratamento do fenômeno educativo em modalidades e situações concretas, envolvendo o conceito de educação e as formas de orientação do ato educativo (1995, p. 26-27).
- ⁴ A pedagogia está associada à transmissão/apropriação de saberes, mas é preciso dar a essa expressão um sentido bastante amplo: saberes-conhecimentos, saberes-experiências, saberes-habilidades, saberes-valores. Lerner e Skatkin (1984) destacam quatro elementos da cultura que precisam ser apropriados por todas as pessoas: 1)

os conhecimentos sobre a natureza, a sociedade, o pensamento, a técnica e os modos (ou métodos) de atuação; 2) a experiência prática de colocar esses métodos em ação expressa em habilidades e hábitos intelectuais e práticos; 3) a experiência da atividade humana criadora na busca de soluções para novos problemas; 4) os conhecimentos avaliativos referentes às normas de relação com o mundo, de uns com os outros, expressos num sistema de valores morais, estéticos e emocionais. Beillerot (1985) escreve que a pedagogia, e sobretudo a ação pedagógica, é, "por um lado, a imposição [...] de um sentido cultural arbitrário e, por outro lado, uma prática, ou seja, um conjunto de comportamentos e ações conscientes e voluntárias de transmissão de saberes [...], por explicações que apelam à razão de uma ou mais pessoas, com a finalidade de: (a) modificar os comportamentos, os afetos, as representações dos ensinados [...]; (b) fazer e adquirir métodos e regras fixas que permitam fazer face a situações conhecidas que se reproduzem com regularidade; (c) fazer agir".

⁵ A essa altura, seria o momento de se perguntar: e o campo do didático? Na linguagem comum é frequente a identificação entre o pedagógico e o didático, ou seja, fala-se indistintamente de ações pedagógicas e ações didáticas. À meu ver, esses termos estão inter-relacionais, mas não são sinônimos. O didático refere-se especificamente à teoria e prática do ensino e aprendizagem, considerando-se o ensino como um tipo de prática educativa, vale dizer, uma modalidade de trabalho pedagógico. Dessa forma, o trabalho docente é pedagógico porque é uma atividade intencional, implicando uma direção (embora nem todo trabalho pedagógico seja trabalho docente).

⁶ Quintanas Cabanas lamenta a substituição do nome de "pedagogia" pelo de "ciências da educação" na década de 1970, mencionando "uma triste iniciativa que recorreu o mundo pedagógico", ainda que seus criadores tenham acreditado que o novo modo de expressão estaria

mais compatível com o caráter científico dos estudos da educação. Na verdade, segundo o autor, a expressão "ciências da educação" não tem equivalência com a de "pedagogia", não substitui a pedagogia (1995, p. 11).

O próprio Mialaret reconhece esse risco ao comentar o desenvolvimento desigual e separado entre os domínios das ciências da educação: "[...] basta que uma obra importante ou original marque um dos domínios para que, no espírito de muitos dos nossos contemporâneos, as ciências da educação sejam identificadas com esse domínio" (1976, p. 91). No caso brasileiro, não se trata de um risco, mas de uma realidade, pois são notórios todos os tipos de reducionismos: filosófico, sociológico, psicológico. O já citado Quintanas Cabanas, criticando a denominação "ciências da educação", escreve que não é certo que a "soma" das partes equivalha ao todo, necessitando de um campo científico que faça uma integração compreensiva dessas partes (1995, p. 25).

⁸ O termo "especialista" incomoda algumas pessoas por verem nele uma expressão da divisão do trabalho, que seria típico de uma visão tecnicista. Todavia, as organizações necessitam de especialistas, técnicos, ou seja lá o nome que se dê a alguém que exerça funções diferenciadas. O coordenador pedagógico é um especialista, os professores também o são nas suas "especialidades", ou seja, não faz mais sentido recusar a divisão de funções na escola, pois isso corresponde a uma lógica das práticas de organização e gestão. O que se critica, e é necessário continuar criticando, é o controle da informação, o autoritarismo, a exacerbação das relações de poder. Mas aqui estamos já frente a concepções de gestão, entre as quais as escolas podem escolher livremente.

⁹ Consultar a esse respeito LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola* – teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2002; LIBÂNEO, José C.; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mirza S. *Educação escolar: políticas, funcionamento, organização*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

Pedagogia, ciência pedagógica: o reconhecimento necessário na área e campo da educação

Pedagogy, Pedagogical Science: the Necessary Recognition in
the Area and Field of Education

*Solange Maria Longhi**

Resumo

Analisando o desenrolar das questões que acompanham o entendimento da pedagogia como ciência pedagógica nos âmbitos regional e nacional, o presente texto pretende reafirmar a possibilidade e a importância da atividade investigativa no campo pedagógico tanto para o crescimento da área quanto para a formação inicial de professores. Aponta para a necessidade do reconhecimento da pedagogia como um campo de conhecimento científico no meio acadêmico e no próprio sistema de ciência e tecnologia vigente no país.

Palavras-chave: educação, classificação da pedagogia como ciência, ciência pedagógica.

Origens da abordagem

O presente texto insere-se na linha de pesquisa que o Núcleo de Pesquisas em Filosofia e Educação da Universidade de Passo Fundo (Nupefe/UPF) vem desenvolvendo acerca da relação entre filosofia e educação, constituída com base em uma reflexão sobre problemas que estão na fronteira entre ambos os saberes (DALBOSCO, 2003). As idéias que perpassam o referido núcleo, embora situem a pedagogia como parte da filosofia prática (desde a visão de conhecimento na concepção de Aristóteles), não ad-

* Professora e pesquisadora do curso de Pedagogia (Anos Iniciais e Educação Infantil) e do Programa de Mestrado em Educação da Faed/UPF. Doutora em Educação pela Ufrgs. E-mail: solamlon@upf.br.

vogam a supremacia daquela sobre esta nem o seu contrário. Entendem a filosofia como reflexão racional sobre a ação em geral e a pedagogia como sendo a reflexão sobre a ação educacional-formativa. Nessa perspectiva, ambas têm vinculações profundas. Se a filosofia provoca a constituição de uma ciência pedagógica, esta, por sua vez, em seu espaço teórico, problematiza a prática apresentando indagações à filosofia.

Assim, o presente texto não coloca em questão essa divisão que entende a filosofia como primeira ciência, mas reconhece a necessidade de se dar continuidade aos estudos desenvolvidos no que vem sendo denominado de “área da educação”, apontando para a necessidade do reconhecimento da pedagogia como um campo de conhecimento científico, no meio acadêmico e no próprio sistema de ciência e tecnologia vigente no país, com a intenção de visualizar novas possibilidades para o desenvolvimento de pesquisas de âmbito pedagógico que venham a consolidar a ciência pedagógica.

O presente texto não pretende desenvolver, em profundidade, a compreensão em torno da educação e dos processos pedagógicos que vêm sendo elaborados por diferentes indivíduos e grupos em sua trajetória ao longo dos últimos anos e até séculos. Isso é uma tarefa que se impõe para além deste texto. Pretende-se fazer apenas uma rápida retomada dessa temática com a finalidade de reafirmar a possibilidade e a importân-

cia da atividade investigativa no âmbito da própria ciência pedagógica e na formação inicial de professores, em especial, de pedagogos.

Reconhecer a importância e, mesmo, a necessidade da pesquisa no campo pedagógico, tanto para o crescimento na área quanto para a formação de professores, não elimina as preocupações com os riscos que a pedagogia corre de centrar-se excessivamente em questões de técnicas e de instrumentos de ensino-aprendizagem, adensando uma visão empirista e utilitarista da ciência numa perspectiva positivista. Em outras palavras, essa ênfase poderia contribuir para o recrudescimento da razão instrumental, reduzindo a pedagogia a uma tecnologia, podendo reavivar a intencional (e conseqüente) onda tecnicista que invadiu a grande área das ciências humanas e, nela, a educação no mundo, e especialmente no Brasil, a partir da segunda metade do século passado.

Não tem sido ponto pacífico dentro da comunidade científica o entendimento da pedagogia como ciência; as discussões acerca do reconhecimento de seu estatuto epistemológico dentre as ciências humanas e sociais têm se intensificado. A própria classificação das áreas do conhecimento vigente no país, embora inclua a educação na grande área das ciências humanas, não enquadra a pedagogia como um dos campos específicos que comporiam a área.¹ O que, certamente, gera uma situação “incômoda” para os que pesquisam em pe-



dagogia, considerando a discussão epistemológica.

Em face da complexidade da questão em si e as suas conseqüências em situações práticas e operacionais, não apenas no sistema de ciência e tecnologia já referido, mas especialmente no de ensino, torna-se necessário expor, inicialmente, de forma bastante sucinta, a evolução dessas discussões, relacionando o que ocorreu em âmbito nacional com o que se desenvolveu em nosso estado (Rio Grande do Sul) e região. Decorrente dessas posições emergem diferentes interpretações quanto à formação de professores, mais especificamente, em relação à formação do pedagogo.

A polêmica questão em torno da pedagogia e da formação de professores

Em meados da década de 1970, no contexto profundamente tecnicista da época, já se discutia, em nível nacional, a redefinição dos cursos de pedagogia com a contribuição das pesquisas dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, liderada especialmente pelo eixo Rio-São Paulo. Concomitante a esse período, no Rio Grande do Sul, a Associação de Escolas Superiores de Formação dos Profissionais do Ensino, (Aesufope), criada em 1970,² a qual, congregava as instituições do estado que mantinham cursos de formação de professores, desenvolvia sistemáticas discussões acerca desse tema, especialmente com a

participação de representantes das faculdades de educação do estado.

Em decorrência dessas discussões, a organização em nível de estado fortaleceu-se. Embora em nível de país o movimento pela reformulação dos cursos de formação dos profissionais tenha se desenrolado desde 1978, apenas em 1990 efetivou-se a criação da Anfope.³ Como conseqüência desse fortalecimento, ocorreram modificações substanciais na estrutura curricular dos cursos de pedagogia em muitas instituições de ensino superior, não apenas do Rio Grande do Sul, mas do país.

Na UPF, a Faed, com base em um expressivo número de experiências de assessoramento pedagógico às redes de ensino (pública e privada) em municípios da região e, principalmente, na realização de cursos adicionais para professores da rede de ensino, desenvolvidos através do Centro Regional de Educação (CRE) (criado ainda na década de 1970),⁴ reconheceu-se a necessidade de oportunizar maior formação aos professores que atuam nas séries iniciais da escolarização. Defendendo o que se tornou princípio – o professor que ensina a criança precisa ser mais bem preparado –, em 1980, implantou na graduação o curso de Pedagogia para a Formação de Professores das Séries Iniciais e para as Disciplinas Pedagógicas da (então) Habilitação de Magistério em nível de segundo grau.⁵

Com isso, não desconsiderou a importância da formação de especialistas

para atuar no sistema de ensino, em especial na educação escolar; também implantou logo após (1984) a formação de Supervisores e Orientadores Educacionais, em nível de pós-graduação *lato sensu*.⁶ Este, com algumas modificações, avanços e retrocessos continua sendo oferecido pela Faed com regularidade (em média, a cada dois anos se constitui nova turma).

A década de 1980 considerada, pelo prisma de avanços econômicos e sociais no Brasil, como a década perdida, olhando-se daqui e agora, foi, entretanto, inegavelmente, fecunda para a construção dos princípios que orientaram a crítica do processo educacional vigente no país. Em âmbito nacional, educadores destacados, como Dermeval Saviani, Jefferson Ildefonso da Silva, Moacir Gadotti, Carlos Roberto Jamil Cury, dentre outros, produziram vários estudos aprofundando o debate em torno da especificidade da educação, os quais foram reunidos em histórico número da revista *Em Aberto* (1984). No ano anterior (1983), Saviani havia publicado *Escola e democracia*, obra em que apresenta, de forma condensada, sua proposta de rompimento com o que denomina de *senso comum pedagógico*.⁷ Em sua interpretação, esse senso comum representa a *tendência dominante e hegemônica entre os educadores, que, de modo geral, adotaram o ideário escolanovista*.

Embora o debate, em âmbito nacional, estivesse mais concentrado entre Rio, São Paulo e Minas, a efervescência

em torno da questão se disseminou, demonstrando que o tema acerca do entendimento do que constitui propriamente o pedagógico e a forma de preparar o profissional dessa área exigiria, ainda, longos debates. As buscas nesse sentido prosseguiram ao longo desses quase vinte anos, o que, sem dúvida, representa muito tempo frente à urgência das questões sociais mais amplas entre as quais as educacionais se situam.

Mário Osório Marques, da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), apresentou, ainda em 1988, a obra *Conhecimento e educação* e, em 1990, publicou a síntese de seus estudos *Pedagogia: a ciência do educador*, entendendo a pedagogia como a explicitação das teorias que se constroem no processo social da educação e das suas práticas educativas, dando as coordenadas para a compreensão da pedagogia como ciência do educador. A visão de ciência, nessa perspectiva, engloba a compreensão teórica e a orientação da prática, em relação à dialética.⁸

Em período concomitante, Selma Garrido Pimenta e José Carlos Libâneo também desenvolviam estudos acerca da atuação do pedagogo e dos especialistas em educação, com base em teses produzidas na PUC/SP, direcionando seus estudos sobre a pedagogia como ciência da educação, porém publicando-os bem mais tarde (1996).

Tal similaridade de enfoque entre pensadores não poderia estar indicando crescimento e progressiva maturidade da

área? Com isso, a ciência em construção poderia já estar saindo ou, na pior das hipóteses, atravessando o que Kuhn (1975) denomina de “fase pré-paradigmática” (de divergências) entre os componentes da comunidade científica envolvida, encaminhando-se para uma fase de maior articulação entre as posições, aproximando-se do que se poderia caracterizar como uma “fase paradigmática”.

Essa problemática epistemológica implica, como consequência, diferentes interpretações quanto à formação do pedagogo. Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (período de 1995-2002), no bojo das reformas do Estado e, dentre elas, as da educação (lei nº 9 394/1996), surgiu a figura dos “institutos superiores de educação”⁹ e a possibilidade de formação do professor das séries iniciais no “Curso Normal Superior”. A possível novidade de formação dos professores das séries iniciais em nível superior poderia sê-lo para algumas partes do país em face das desigualdades regionais. Entretanto, nas IES do Rio Grande do Sul, isso já se constituía em decisão consumada e com uma diferença fundamental: inúmeras IES, em especial as universidades comunitárias do centro e do norte do estado, já haviam implantado, em nível de ensino superior, tal formação.¹⁰

Não estaria essa discrepância mostrando que as políticas públicas colocam-se, muitas vezes, na contramão das discussões e do esforço teórico empreen-

dido por estudiosos? É incontestável entender que a formação de professores fora das universidades, isto é, das instituições pluridisciplinares caracterizadas pela indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, ficaria bastante prejudicada, pois não fortaleceria a idéia de construção da pedagogia como ciência. Libâneo e Pimenta (2002) chegam a questionar se a origem dos referidos institutos superiores de educação não estaria, justamente, na retirada do papel pedagógico das faculdades de educação. Essas se reduziriam a um centro de formação de professores. Embora, aos institutos superiores não tenha sido negada a possibilidade de realização de pesquisa, suas condições (pessoal preparado e tempo de dedicação) não permitiriam, a curto prazo, que isso ocorresse a contento. E esse era e continua sendo um ponto fundamental para o desenvolvimento, e, especialmente, para o reconhecimento da pedagogia no campo da educação, na área das ciências humanas, na qual se insere.

Voltando ao eixo da retrospectiva iniciada, de 2000 em diante, sobretudo em decorrência dos impasses que emergiram das discussões travadas no interior do grupo de trabalho (GT) de Licenciatura da Anped e na Comissão de Pedagogia, por ocasião da elaboração das novas diretrizes curriculares emanadas do MEC para a formação de professores da educação básica em nível superior, em curso de licenciatura ou de graduação plena (Resolução do Conselho Na-



cional de Educação – CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002), essa discussão foi retomada. Como o impasse não foi superado, decretou-se a suspensão, por parte do CNE, das diretrizes específicas para o curso de pedagogia.¹¹

Objetivando: um dos principais pontos de embate referia-se a considerar a docência como sendo a base de formação do pedagogo.

Diante de todo esse panorama, é de se indagar se o problema, para além dos componentes políticos, não se situa, justamente, no campo teórico. Benincá (1998) sinaliza para essa questão ao considerar que a desqualificação da pedagogia enquanto ciência estaria contribuindo para o tipo de tratamento que os professores vêm recebendo da sociedade. De qualquer forma, parece que os conhecimentos na área de educação, onde se situam a teoria e a prática pedagógica, continuam abertos a novas discussões. A questão, como destaca Nóvoa (1996), não é nova, mas continua sendo atual.

Área da Educação – campo da pedagogia

É freqüente o uso de expressões que podem ser equivalentes pela proximidade que tenham num dado campo do conhecimento. Embora haja propriedades comuns em campos distintos da produção intelectual, há sempre um conjunto de relações objetivas que aproximam os componentes (história social, lingua-

gem, conceitos, epistemologia, principalmente, pelo estabelecimento da forma de relação entre sujeito e objeto do conhecimento, princípios e conteúdo da ação), firmando-se uma relação necessária entre eles e criando-se, efetivamente, o campo próprio de uma dada área do conhecimento.

Em Bourdieu, a noção de *campo* contém sempre a dinamicidade das relações desses componentes para edificação do próprio *campo*; para ele, o *campo* é, efetivamente, um espaço de luta para a prevalência de determinadas concepções. Assim, desdobramentos, especificações, retiradas de determinados conhecimentos de campos mais amplos, certamente, revigoram disputas envolvendo revisão de posições hierárquicas adquiridas no desenrolar da própria ciência. “O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social” (1994, p. 122).

Isso não é diferente na grande área (para usar a nomenclatura do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq) das ciências humanas e sociais, onde se insere a educação, mais precisamente no *campo* específico que seria o da pedagogia.

Cabe destacar alguns aspectos que emergem do exame da classificação das áreas do conhecimento, segundo o CNPq. O primeiro é em relação à área de educação, que se situa na grande área das ciências humanas. Esta apresenta sete subáreas a saber: 1) *fundamentos da*

educação (com seis especialidades – filosofia, história, sociologia, antropologia, economia e psicologia, todas da educação); 2) *administração educacional* (com três especialidades – de sistemas educacionais, de unidades educativas e planejamento e avaliação educacional); 3) *política educacional* (com duas especialidades – planejamento educacional e avaliação de sistemas, instituições, planos e programas educacionais). É aqui que reside o primeiro ponto para o qual se deseja chamar a atenção. Há superposição por especificações similares nas especialidades das duas subáreas (administração educacional e política educacional), mas, também, há ausência de delimitação nas especificações (como as relativas ao planejamento e à avaliação educacional), revelando problemas intrínsecos na sistemática de classificação da tabela.

Prosseguindo na descrição, as demais subáreas não apresentam problemas dessa natureza: 4) *ensino-aprendizagem* (com quatro especialidades – teorias da instrução, métodos e técnicas de ensino, tecnologia educacional e avaliação da aprendizagem, denotando forte caráter tecnicista na própria nomenclatura adotada); 5) *currículo* (com duas especialidades – teoria geral de planejamento e desenvolvimento curricular e currículos específicos para níveis e tipos de educação); 6) *orientação e aconselhamento* (com duas especialidades – orientação educacional e orientação vocacional); 7) tópi-

cos específicos de educação (com sete especialidades – educação de adultos, permanente, rural, em periferias urbanas, especial, pré-escolar, ensino profissionalizante; certamente, novas especialidades já estão surgindo, como educação a distância).

O outro aspecto que se pretende chamar a atenção, e efetivamente relacionado ao tema do presente texto, evidencia-se quando se examinam outras áreas que compõem a grande área das ciências humanas, como a filosofia, a sociologia, a antropologia, a história. Em nenhuma dessas áreas, nem nas suas subáreas e respectivas especialidades, aparecem as denominações relacionadas à área de educação. Os desdobramentos dessas em filosofia da educação, sociologia da educação, história da educação, antropologia educacional, economia educacional e, até mesmo, psicologia educacional estão enquadrados apenas na área de educação, como visto anteriormente. Nesse caso, é a educação que chama para si os conhecimentos dessas outras ciências. Porém, ao se examinar a psicologia, surpreendentemente, existe uma subárea (psicologia do ensino e da aprendizagem) com cinco especialidades (planejamento institucional, programação de condições de ensino, treinamento de pessoal, aprendizagem e desempenho acadêmicos e, em especial, *ensino e aprendizagem na sala de aula*), nitidamente sombreando e trazendo para si subáreas e especialidades da educação, anterior-

mente descritas. Por que essa repetição? A quem caberiam tais estudos: à psicologia ou à educação?

Por último, outro ponto precisa, ainda, ser destacado: em nenhum momento, seja na área geral da educação, em suas subáreas e especialidades, seja, ainda, nas outras áreas afins indicadas, é mencionada a *pedagogia* como sendo um dos componentes da área. Em síntese, a pedagogia não se encontra reconhecida dentre outros, como campo específico do conhecimento. Que repercussões isso traz para a ciência pedagógica, em discussão, no mínimo, há mais de duas décadas?

Nessa perspectiva, torna-se realmente procedente a questão: como os teóricos da educação pensam em contribuir para que a pedagogia, compreendida como ciência que trata da teoria e da prática da educação (interpretação defendida por Marques, 1990; Estrela, 1992; Libâneo, 1999, 2002; Mazzotti e Oliveira, 2002), se enquadre numa classificação geral das ciências, garantindo-lhe, como consequência, o reconhecimento também perante as agências de fomento?¹² Certamente, essa é tarefa de grande envergadura e exige que alguns pontos sejam mais bem esclarecidos. A pretensão deste texto é trazer uma contribuição mais indagativa do que afirmativa nesse particular.

Pensar que, num dado momento, através da reflexão construída com base nas experiências acumuladas, pesquisadores, começa-se a examinar um con-

junto de conhecimentos (no caso a pedagogia) em si mesmo, conseguindo visualizar sua própria especificidade, diferenciando-o do conhecimento mais genérico do *campo* amplo (nesse caso a educação), tendo um objeto próprio (qual seja, o da relação educando-educador num processo de aprendizagem) com possibilidade de se desenvolver teoricamente de modo a definir uma prática efetiva, leva, certamente, a controvérsias entre partidários das concepções até então estabelecidas. Além disso, as distinções entre conceitos muito próximos tornam-se difíceis de ser clareadas quando referentes a um mesmo campo.

Assim, evidencia-se a necessidade de prosseguir reavivando a discussão em torno dos conceitos de educação e de pedagogia. Embora amplamente debatidos, esses precisam continuar a ser mais esmiuçados e fazer parte do cotidiano de quem lida com essa realidade, garantindo-lhes o reconhecimento de fato e de direito na área e campo da educação. Sem dúvida, seria mais adequado dar-lhe a merecida atenção em obra de maior fôlego, como a sugerida na nota de nº 6.

Dos fins da educação e dos processos pedagógicos

Educadores, em especial os professores universitários brasileiros da área, consideram e iniciam falas e produções explicitando que entendem “educação” como um conceito bastante abrangente; porém, imediatamente, sem muito es-



clarecer o significado, falam em pedagogia, valendo-se da expressão “pedagógicos” para qualificar os processos educativos. Pedagogia e educação são sinônimos?

Convém destacar que, em outros contextos, como o da Alemanha, essa abrangência do conceito de educação parece ser atribuída ao de “formação” (*bildung*), o que conduz a explicar educação como formação, conceito que em nosso contexto não satisfaz a plenitude do que se pretende alcançar com o processo educativo. Entre nós, educação é um conceito mais denso do que formação, o qual sugere a idéia de processo ao qual o indivíduo se submete.

Na perspectiva dos estudos que o Nupefe vem desenvolvendo, com base em Kant e na linha da teoria crítica, a finalidade da educação é tornar o ser do homem humano. É a compreensão da educação para a autonomia, para a emancipação, para a maioridade. Nessa perspectiva, a educação desempenha um papel central no processo civilizatório, de preservação da vida individual e coletiva, de compreensão do mundo, de organização da sociedade. Assim, entende-se a “educação”, em sentido amplo, como processo individual e coletivo, constante e permanente de construção da cultura e de realização do ser humano situado em um determinado contexto.

Embora essa compreensão do processo educacional possa ser vista como genérica, dadas as conseqüências desse processo para a vida dos povos, desde os

mais primitivos, o valor atribuído à educação difere conforme a sociedade, gerando-se concepções diversas de educação, as quais não apenas orientam, mas definem de modo bastante operacional seu papel na própria sociedade. Há um certo consenso em considerar que, na contemporaneidade, distinguem-se três grandes vertentes acerca do papel da educação na sociedade, as quais têm gerado propostas educativas diferentes. Saviani (1984) elaborou uma síntese dessas propostas fazendo-lhes a crítica.¹³ Sintetizando-as, sem querer reduzir a importância dessa compreensão, a educação é solução para todos os problemas do homem e da sociedade, ou é perpetuadora dos processos sociais, ou representa possibilidade de transformação dos indivíduos e da sociedade.

Saviani (1984, p. 2), coerente com sua formação marxista, considera que a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana, entendendo que o ser humano produz continuamente (ao contrário dos outros animais), através do trabalho, sua própria existência. Nessa tarefa transforma a natureza, cria a cultura, constrói e constitui o saber. Para ele, a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. O ato educativo consiste, pois, em gerar “[...] direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (p. 2).



Enquanto houver vida, haverá educação. O papel da educação é, justamente, de promover a formação permanente do ser humano, construindo a plenitude da vida humana. Para Mário Osório Marques (1990, p. 87), a educação como fenômeno vital do fazer-se homem não preexiste ao homem nem o supõe feito. É tão essencial que “não há uma prática social anterior à educação, mas é ela o próprio processo de auto-entendimento e autotransformação social do homem, prática social por excelência”.

A educação, como fenômeno humano, constitui-se na prática social, permitindo ao indivíduo tornar-se membro da humanidade (nessa perspectiva se valoriza a educação como um direito inalienável de todo ser humano). Sua importância é imensa para a continuação da vida humana no planeta. Há, pois, no processo educativo, intencionalidade e bipolaridade: educador(es) e educando(s) se reconhecem mutuamente. Para que a educação se realize, torna-se necessário que ambos se apropriem do processo. Paulo Freire, ao longo de sua vida, e isso se encontra explícito em quase todas as suas obras, sempre destacou que educadores e educandos se educam mutuamente, mediados pelo mundo. O educando não se educa se simplesmente se submeter ao mestre, ou se a ele se recusar. Este, por sua vez, somente educa se conseguir mediar o processo de autoformação do aprendiz. É aqui que emerge o sentido do termo *pedagogia*. Sua problemática fundamental se situa na relação

que se estabelece entre educador/educando. É nessa perspectiva que entendemos a pedagogia como ciência, envolvendo a prática e a teoria da educação.

Não se deseja retomar a idéia de pedagogia desde sua origem etimológica, bem como não se repetirá a discussão em torno das ciências da educação ou da ciência pedagógica. Inúmeros tratados já o fizeram e com muita propriedade (apenas como destaque, Bebesse e Mialaret, Estrela e Nóvoa na Europa; Marques, Pimenta e Libâneo no Brasil).

Pelo que se pode deduzir do exposto até aqui, a educação precisa ser pensada, organicamente estruturada e praticamente conduzida para alcançar seu grande intento de formação de uma vida humana melhor no mundo. Para tal, a educação precisa ser pensada científica e praticamente. Essa seria a função da pedagogia. Não seria apenas conhecimento teórico sobre educação, mas também a aplicação prática desse conhecimento na efetivação do processo educacional.

Schmied-Kowarzik (1983, p. 10) denomina a pedagogia como sendo naturalmente dialética; enquanto ciência, não pode realizar-se a não ser enquanto teoria dialética, cuja tarefa consciente é “[...] a de ser ciência prática da e para a *práxis* educacional”.¹⁴ Salienta que a relação teoria e prática é a mais fundamental para a pedagogia e, em decorrência disso, está presente em todos os seus campos, seja na forma de elaboração teórica das experiências práticas, seja na



forma da pesquisa que procura a elucidação da práxis, ou seja, na formação de professores. Para o autor, a pedagogia só pode ser entendida como ciência prática da e para a educação enquanto esclarecimento racional da ação educativa dirigida à humanização da geração em desenvolvimento.

Assim, a incumbência específica do processo pedagógico seria tornar a educação possível e efetiva. Segundo pronunciamentos verbais, Elli Benincá defende a idéia de que é o ato pedagógico que produz a educação. Mazzotti e Oliveira (2002, p. 45) destacam que o reconhecimento da existência do fato educacional revela a possibilidade de ser investigado. Para os autores, “[...] de qualquer prática humana é factível constituir um conjunto de conhecimentos confiáveis e válidos”. Seu objeto de estudos seria o fenômeno educativo enquanto processo educacional organizado segundo determinados princípios e realizado no âmbito das diversas instituições sociais, e, dentre estas, a instituição escolar.

Considerações finais

Em decorrência da natureza complexa do fenômeno educativo, são inúmeras as áreas do conhecimento que concorrem para a sua compreensão. Assim, as diferentes orientações filosóficas contribuem com diretrizes para uma teoria do conhecimento, para a construção de uma cosmovisão homem-mundo,

com a discussão de valores éticos que orientam fins da educação.

A contribuição de outras ciências somente evidencia o caráter interdisciplinar da educação e aponta a necessidade, cada vez mais imprescindível, do estudo acerca das relações da pedagogia, especialmente, com as outras ciências humanas e sociais, como a filosofia, a sociologia, a psicologia, a antropologia, a economia, a história. Mas, não é apenas nessas áreas mais tradicionais que a pedagogia vem travando relações. Outras áreas, como a biologia, a saúde, as artes, a comunicação, a informática, a arquitetura (em razão da organização do espaço urbano), apenas para destacar algumas delas, vêm se tornando cada vez mais próximas e exigentes (quase que cobrando uma resposta) da área de educação e, sobretudo, da pedagogia mesmo. Seu intento é que se efetive a ação pedagógica capaz de gerar, por exemplo, uma educação ambiental, da saúde, da comunicabilidade, da compreensão entre grupos, culturas e povos, da arte, da criatividade; enfim, uma educação que permita vida longa, de paz e de realização para a humanidade. Quanto mais as relações entre diferentes esferas da sociedade forem aprofundadas e examinadas, mais facilmente se destacará a especificidade da pedagogia como ciência e prática da educação.

Independentemente, da nomenclatura adotada – ciência da educação, ciência do educador, ciência pedagógica –, a pedagogia já tem sua tarefa: desvelar o

fenômeno educativo, entender as relações e práticas que se estabelecem para que o ato pedagógico resulte em educação.

É incumbência da pedagogia ocupar-se do fenômeno pedagógico, da relação que se estabelece entre educador e educando, em qualquer esfera da vida humana e social. Certamente, a pedagogia escolar, como bem destaca Albano Estrela (1992, p. 15), se ocupará do aluno,

[...] isto é, o indivíduo numa situação específica de ensino-aprendizagem. O grupo de pesquisadores do Instituto Central de Ciências Pedagógicas de Cuba cita como decorrente dessa concepção diversas denominações da pedagogia conforme esta se refira a um ou outro campo de atuação – pedagogia familiar, pedagogia militar, pedagogia desportiva, pedagogia profissional; conforme a idade ou tipo de educação – pedagogia pré-escolar, pedagogia especial, pedagogia da educação superior (HURTADO et al., 2001, p. 60).

De fato, haveria muitas pedagogias, porém, minimamente, poder-se-ia sinalizar para uma dupla classificação da pedagogia: a específica do sistema educacional – pedagogia escolar (abrangendo a educação sistemática em todos os níveis de ensino) e a ampla e abrangente das demais esferas da sociedade – que poderia designar-se, numa iniciativa ainda incipiente, de pedagogia social. Nesse sentido, poder-se-ia prosseguir tentando reconhecer a pedagogia como campo do conhecimento teórico e prático na área da educação, provocando, como consequência, uma reorganização em suas subáreas, permitindo, assim,

sua classificação dentre as demais ciências.

Abstract

By analyzing the unwinding of questions which accompany the understanding of pedagogy as a pedagogical science, the purpose of this text is to reaffirm the possibility and importance of the investigative activity in the pedagogical field for the area growth as well as for the initial shaping of teachers. It points out the need to recognize pedagogy as a field of scientific knowledge in the college environment and in the very Science and Technology System which is in force in the country.

Key-words: education, classification of pedagogy as a science, pedagogical science.

Referências

- BENINCÁ, Elli. Em busca de um método para a ciência pedagógica. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 5, n. 1, p. 129-153, 1998.
- BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1994.
- BOTTOMORE, Tom (Ed.). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- COMIN, I. C.; BONA, S. C. Da docência à construção de uma pedagogia... *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 4, n. 1, p. 57-74, 1997.



- DALBOSCO, C. A. (Org.). *Filosofia prática e pedagogia*. Passo Fundo: UPF, 2003).
- ESTRELA, Albano. *Pedagogia, ciência da educação?* Porto: Porto Editora, 1992.
- KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- LEITE, H. Centro regional de educação: uma história em construção. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 4, n. 1, p. 75-79, 1997.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.
- _____. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 59-97.
- LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-57.
- MARQUES, Mario Osorio. *Conhecimento e educação*. Ijuí: Unijuí, 1988.
- _____. *Pedagogia: ciência do educador*. Ijuí: Unijuí, 1990.
- MAZZOTTI, T. B.; OLIVEIRA, R. J. de. *Ciência(s) da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MOROSINI, M. C. (Org.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: Fapergs/Ries, 2003.
- NÓVOA, António, (Org.). *Vida de professores*. 2. ed. Portugal: Porto, [1992].
- PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984.
- _____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.
- _____. Sobre a natureza e especificidade da educação. *Em Aberto*, Brasília, ano 3, n. 22, p. 1-6. jul./ago, 1984.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SILVA, Jefferson Ildefonso. A natureza e a especificidade da educação – subsídios para uma reflexão sobre a formação do educador. *Em Aberto*, Brasília, ano 3, n. 22, p. 7-13. jul./ago, 1984.

Notas

- ¹ Ver as listagens disponibilizadas pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e Faps (Fundações de Amparo à Pesquisa dos estados) para classificação das áreas do conhecimento, disponíveis nos respectivos sites.
- ² Ver MOROSINI, 2003, p. 348.
- ³ Ver MOROSINI, 2003, p. 350.
- ⁴ Ver LEITE, 1997. •
- ⁵ Tal decisão, embora considerasse muito importante que o pedagogo especialista (administrador, orientador, supervisor) fosse professor, não contemplava, ainda, a polêmica questão acerca da docência como base (exigência) para a formação do pedagogo, que, a partir da década seguinte, vem ocupando estudiosos como Selma Garrido Pimenta, José Carlos Libâneo e outros, para os quais esse elemento não é imprescindível.
- ⁶ O referido curso, bastante extenso (mais de 700 horas) obteve autorização do MEC para conferir o registro profissional de Especialistas aos seus concluintes (Ver COMIN; BONA, 1997).
- ⁷ *Escola e democracia* é considerada, pelo próprio autor, como uma introdução preliminar (SAVIANI, 1991, p. 13) à *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, obra em que o referido educador, através de um conjunto de textos, costura, de forma mais detalhada, suas reflexões em torno da Educação e da Pedagogia. Entretanto, pela envergadura dos pensamentos que suas idéias agregam à compreensão do papel contraditório, mas possibilitador da transformação que a educação tem em uma sociedade desigual e injusta, ainda se espera continuidade no detalhamento e estabelecimento de novos constructos teóricos que possam dar conta da realidade educacional brasileira. A educação brasileira ain-

da carece de uma obra de maior fôlego que ordene uma compreensão orgânica, histórica e sistemática do conhecimento pedagógico brasileiro já construído. Tal conjunto teórico deverá, certamente, aproximar a obra e os pensamentos de Saviani e de outros educadores brasileiros como Anísio Teixeira, Álvaro Vieira Pinto, Paulo Freire (este estudado e reconhecido fora do Brasil como autoridade no campo da educação popular). Não se pode deixar de destacar o papel importante que vem sendo desempenhado por grupos que vêm retomando a obra de Paulo Freire aqui no Brasil como o Instituto Paulo Freire (ver o site www.paulofreire.org).

⁸ Esse é, também, o entendimento de SCHMIED-KOWARSIK, em sua obra *Pedagogia dialética*, 1983.

⁹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, em vigor desde 1996, criou, no ensino superior, um novo tipo de instituições não universitárias que atuam em áreas específicas do conhecimento ou de formação profissional, os chamados ‘Institutos Superiores de Educação’ – ISE, que ministrariam a formação de professores para a educação básica. A regulamentação dos ISEs deu-se através da resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE-CP nº 01/1999. Ver o glossário na *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*, organizada por MOROSINI et al., 2003.

¹⁰ É importante destacar que para o MEC e para o CNE a proposta de formação de professores para os anos iniciais, em nível superior, representaria uma inovação. Entretanto, uma proposta nesse teor já vinha sendo desenvolvida na maioria das IES do grupo do Comung (Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas), desde os anos de 1980. A conselheira do CNE Eunice Durán, em visita à UPF, no ano de 2000, manifestou surpresa ao tomar conhecimento do conteúdo dessa proposta pedagógica. Além da UPF e atendendo ao seu convite, estiveram presente ao referido encontro a UCS, URI e Unisc.

¹¹ Recomenda-se ler a publicação organizada em 2002 por Pimenta com textos de José Carlos Libâneo (e de outros autores), os quais fazem uma retrospectiva dessa polêmica questão desde suas raízes.

¹² Encontra-se em andamento no Brasil, em nível de ministérios (período previsto de janeiro a julho de 2004), a reclassificação das áreas do conhecimento pela Comissão Interministerial para o desenvolvimento da Pós-Graduação. Segundo o relatório final dessa comissão, disponível no site do CNPq (em fevereiro de 2004), reconhece-se que a tabela de classificação vigente (desde 1984) se encontra defasada e desatualizada, prejudicando o desenvolvimento de novas subáreas. Haverá

algum teórico da educação participando dessa tarefa? Essa seria mais uma oportunidade para a área de educação buscar o reconhecimento da pedagogia como um dos seus componentes.

¹³ As três vertentes são: a) corrente *não-crítica*, atribui poder absoluto à educação, como *redentora* de todo o processo de melhora da sociedade, a qual, pela continuidade de sua ação, será capaz de promover a equalização social. Torna-se perigosa por camuflar os problemas e inspirar uma visão ilusionista do processo educativo, entendendo a marginalização cultural como culpa do próprio indivíduo, devendo ser aceita como natural. b) Na segunda versão, a educação passa a ser, justamente, instrumento de discriminação social; a educação é dependente da sociedade, é *reprodutora* dessa sociedade, a serviço desse modelo de sociedade. Reproduce cultural e ideologicamente as condições materiais e espirituais dessa sociedade, perpetuando-a em seus avanços e em seus problemas. Essa corrente faz a crítica da sociedade, do sistema de ensino enquanto violência simbólica; da escola como aparelho ideológico do Estado; da escola dualista, adequada segundo os grupos sociais. Entretanto, essa compreensão acaba por reforçar e legitimar as desigualdades, por não conseguir romper com o círculo vicioso de oportunidades e condições. Em decorrência dessa interpretação instalou-se uma onda pessimista, derrotista que muito prejudicou o avanço das sociedades onde há muita carência de educação. c) A corrente *crítica ou histórico-crítica* dimensiona a educação considerando seus determinantes sociais, mas visualiza a possibilidade dialética da superação do impasse. Reconhece o poder emancipatório da educação, superando a visão ingênua, trabalhando com o pessimismo para desvelar a realidade e acreditando na possibilidade da construção coletiva. A teoria crítica que embasa essa concepção destaca a indústria cultural, a semicultura, a atrofia do poder de decisão dos menos favorecidos, a degradação humana, social e ambiental, enaltecendo como alternativa a educação para a autonomia e para a emancipação, relevando sua importância para o ser humano e para a sociedade.

¹⁴ Fez-se a leitura de Schmied-Kowarszik (*Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*), dentro da compreensão que o conceito de dialética está sendo empregado pelo autor, no seu sentido epistemológico, isto é, no contexto do método dialético como o próprio método científico (*Dicionário do pensamento marxista*, p. 104). Assim como o de práxis na perspectiva posta por Karel Kosik (1986) não se limitando à atividade prática em si, contraposta à teoria e, sim, implicando a teorização e a prática da ação.

Ciências da educação/ciência pedagógica: a questão do núcleo teórico-prático da educação

Educational Sciences/Pedagogical Science: the Question of the Educational Theoretic-Practical Core

*José Pedro Boufleuer**

Resumo

Apresenta a questão da pedagogia e de suas relações com as áreas do conhecimento que também se ocupam com a educação, não fazendo propriamente uma revisão da literatura ou do debate acadêmico estabelecido, mas tentando explicitar o que ao longo dos tempos se tem entendido como sendo “o pedagógico”, seja como aspecto ou dimensão da vida humana em sociedade, seja como definição do âmbito de atuação dos educadores. Destaca, em especial, a tarefa do pedagogo profissional e sua preparação acadêmica.

Palavras-chave: o sentido do pedagógico, campo de atuação dos educadores, pedagogo profissional.

O “pedagógico” como âmbito de uma prática social

A abordagem que pretendo fazer a cerca do tema é mais na perspectiva da forma como a questão da pedagogia apareceu em minha trajetória de investigação e de trabalho do que propriamente na linha das revisões especializadas sobre este tema. Em outros termos, pretendo apresentar a questão da pedagogia e de suas relações com as áreas do conhecimento que também se ocupam com a educação, não fazendo propriamente uma revisão da literatura ou do debate acadêmico estabelecido, mas tentando

* Professor e pesquisador do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unijui - RS. Doutor em Educação pela Ufrgs. E-mail: jospebou@unijui.tche.br.

mostrar como o campo de conhecimento pedagógico se configurou dentro dos referenciais com os quais tenho trabalhado e em meio aos desafios práticos com os quais, junto a outros educadores e formadores, tenho me deparado.

Dependendo do enfoque que formos dar e do conceito de ciência que formos utilizar, certamente encontraremos bons argumentos em favor da pedagogia como ciência, assim como também bons argumentos em favor da idéia de que existem várias ciências da educação, ou de que a educação pode apenas ser considerada como uma prática social ou, ainda, simplesmente como uma arte. Minha intenção é não entrar por esse caminho de discussões ou polêmicas.

De outra parte, há uma discussão que, em meu entender, não podemos deixar de fazer: a busca de entendimento daquilo que constitui propriamente o pedagógico, isto é, o núcleo teórico-prático da educação. Trata-se do esforço em explicitar o que ao longo dos tempos se tem entendido como sendo “o pedagógico”, seja como aspecto ou dimensão da vida humana em sociedade, seja como definição do âmbito de atuação daqueles que chamamos de educadores e que foi se constituindo como um campo de estudos que passamos a chamar de “pedagogia”.

Um melhor entendimento do que constitui propriamente a pedagogia, bem como de suas relações e reciproci-

dades com outras áreas de saber, é de fundamental importância para o debate de uma série de questões que reiteradamente se colocam para os que se ocupam com a educação. No caso da universidade, um esclarecimento dessas questões pode servir de orientação para a formação daquele profissional que chamamos de “pedagogo” e, também, para a formação de todo e qualquer educador. Só a partir da definição de um núcleo de auto-referência, expressão de identidade e especificidade própria, a pedagogia pode se habilitar a um diálogo produtivo (interdisciplinar) com outras disciplinas ou áreas do saber, como a filosofia, a sociologia, a história, a psicologia etc.

A “pedagogia” como núcleo teórico-prático da educação

As expressões “ciências da educação” e “ciência pedagógica” nos remetem àquela prática social que chamamos de “educação” ou de “ação pedagógica”. Trata-se, portanto, de configurar esse âmbito da prática social diferenciando-o de outras possíveis práticas sociais.¹ Para isso, sempre tenho considerado sugestivo o conceito filosófico-antropológico da “pedagógica” de Enrique Dussel. Para esse autor latino-americano, há três níveis de proximidade entre os homens e que têm sua origem na estrutura básica da família: a relação en-

tre um homem (varão) e uma mulher, que constitui a relação erótica; a relação entre pai e filho e, por extensão, a de mestre-discípulo, que configura a pedagógica, e, por último, a relação irmão-irmão, a partir da qual se constitui a relação que chamamos de “política”. Dussel se vale desses níveis de proximidade humana para caracterizar os processos de alienação e de libertação latino-americana (DUSSEL, 1977).

Mas o que interessa, em razão do tema em debate, é a possibilidade de visualizar, a partir da pedagógica dussealiana, uma dimensão fundamental da vida em sociedade, e que proponho tomarmos como o próprio objeto daquilo que chamamos de pedagogia. “A pedagógica é, essencialmente, toda bipolaridade em que há anterioridade de um dos pólos sobre o outro, e onde há legado tradicional ou cultural a ser transmitido. Trata-se, portanto, daquelas interações socioculturais que permitem a continuidade histórica de uma geração para a outra” (BOUFLEUER, 1991, p. 77).

Assumindo esse conceito como expressão daquilo que estamos buscando como objeto da pedagogia, temos aí a abertura para uma dimensão que não inclui apenas a relação entre mestre-discípulo, mas também a que se estabelece entre pai-filho, médico-paciente, político-cidadão etc. Trata-se, portanto, de um campo de atuação que transcende o espaço de atuação profissional da escola e da sala de aula para abarcar, também, as muitas outras instituições e

espaços de atuação em que se realizam atividades educativas ou que demarcam um sentido pedagógico em seu fazer.² Por isso, o núcleo teórico-prático da educação deve ser pensado a partir dessas múltiplas possibilidades de atuação pedagógica.

O campo de estudos da pedagogia adquire, nessa perspectiva teórico-conceitual, uma identidade similar ao campo de estudos da política. Enquanto a pedagogia se coloca na dimensão bipolar da anterioridade-posterioridade, do mestre e do discípulo, a política se coloca na dimensão da relação de igualdade, dos irmãos, dos colegas. Do ponto de vista da ética, a pedagogia cumpre a sua tarefa quando, na responsabilidade para com as novas gerações, mostra o caminho já percorrido pelas gerações adultas, para que possa servir de referência a quem tem tudo por andar. Em transmitindo o legado histórico e cultural às novas gerações, a pedagogia prepara para a política, para a inserção no debate acerca dos destinos da sociedade.

A pedagogia, nesse seu sentido ampliado, deve ser tomada como essa dimensão constituidora dos homens, já que... Tornamo-nos propriamente humanos graças à pedagógica relação que estabelecemos com a geração mais velha e com nossos coetâneos. Desde a mais tenra idade, outras pessoas, nossos pais e educadores, irmãos e companheiros, interagem conosco estabelecendo entendimentos sobre “aspectos do mundo”, a fim de que possamos nos desen-

volver como indivíduos socializados (BOUFLEUR, 1997, p. 21).

Assim, a pedagogia se realiza no âmbito da educação das novas gerações, seja na família, seja na escola, seja nos espaços sociais ampliados, incluindo aí instituições diversas e, particularmente, os meios de comunicação. Também não é possível aprender profissões a não ser de forma pedagógica, sendo que o exercício de muitas delas também exige uma consciente e bem elaborada visão pedagógica que oriente e qualifique o seu fazer. Nesse sentido, todos nós somos frutos de ações pedagógicas, de ações de pedagogos e pedagogas. Mas também, de uma forma ou de outra, atuamos pedagogicamente junto a outros, os nossos filhos, os nossos alunos, os nossos irmãos mais novos ou aqueles junto a quem atuamos no exercício de nossas profissões.

A pedagogia constitui, portanto, essa atividade interativa mediante a qual “homens produzem outros homens em homens”, para nos valermos da linguagem do filósofo Kant. E a questão crucial da pedagogia é que, para essa “produção de homens”, não existe uma orientação previamente definida, um modelo a ser seguido. Cada geração deve educar a outra a partir do seu entendimento do “humano”. É essa a situação dialética fundamental que constitui a pedagogia. É essa, também, a sua condicionalidade histórica.

A pedagogia, à luz desse entendimento, tem como sua tarefa precípua a

tematização do sentido do humano, reconstruído em cada contexto histórico, e das condições que permitem a sua produção através de processos educativos intencionalmente estabelecidos. Compete a ela, portanto, instaurar-se como campo específico de conhecimento mediante o estabelecimento de categorias interpretativas e de análises capazes de embasar abordagens críticas desse domínio prático da existência humana. Da tematização crítica das práticas efetivamente existentes, ou que já existiram, no sentido da percepção de suas motivações, proposições, razões e consequências, é que algo como uma normatividade ou um critério de orientação poderá ser estabelecido para os educadores.

Em síntese, podemos entender por pedagogia o campo de estudos que se ocupa dos fundamentos e das condições de possibilidade do encontro de educadores e educandos, em dialético confronto de anterioridade e posterioridade pedagógica. Encontro esse que ocorre em função de um saber a ser comunicado, de uma percepção de mundo a ser transmitida.

O processo de formação “pedagógica” e a recorrência às “ciências da educação”

A formação pedagógica (tomada aqui em sentido geral e, de forma alguma, restrita àquela oferecida nos atuais cursos de pedagogia em nossas univer-



sidades), deve ser vista como a inserção na dinâmica de um campo específico de conhecimento e que, obviamente, é a pedagogia. A questão central da formação pedagógica só pode ser a tematização explícita das condições de possibilidade, das questões implicadas e dos fins desejáveis aos diferentes processos educativos, ou seja, a tematização dos nexos internos das práticas dos educadores, num esforço de percepção de sua possível coerência entre pressupostos, finalidades e resultados efetivos.

Uma formação assim entendida requer a construção de um discurso *da* educação, feito por quem se coloca na perspectiva do lugar social de educador e das tarefas pedagógicas que a ele competem. Nesse sentido, é preciso superar o mero discurso *sobre* a educação, feito a partir “de fora” e jogado sobre ela, com referenciais que não aqueles construídos através da tematização da questão pedagógica propriamente dita. Nessa perspectiva, Pimenta assinala que “os saberes *sobre a educação e sobre a pedagogia* não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora. [...] O retorno autêntico à pedagogia ocorrerá se as ciências da educação deixarem de partir de diferentes saberes constituídos e começarem a tomar a prática dos formados como o ponto de partida (e de chegada)” (1997, p. 51 e 53).

Essa concepção de pedagogia, como campo de estudos da prática (dos educadores) para a prática (dos educado-

res), põe a necessidade da tematização da prática como ponto de partida do processo de formação. Isso porque a dialeticidade fundamental da educação exige uma percepção das condições específicas de cada contexto histórico e uma adequação aos objetivos que os educadores venham a se colocar. Recusar-se, dessa forma, as lógicas dedutiva e prescritiva como estruturantes do processo de formação. Já não se sustenta a idéia de que, a partir de uma concepção filosófica do mundo e da vida, previamente estabelecida, algo como uma normatividade para a educação pudesse ser estabelecida, nem a idéia de uma determinação das questões concretas e práticas do fazer pedagógico, independentemente de uma percepção dos contextos e condições em que as ações ocorrem.

As lógicas dedutiva e prescritiva serão superadas à medida que o processo formativo buscar a inserção no campo de estudos da pedagogia, entendido como o domínio prático-teórico de um campo de conhecimento e que, obviamente, necessita da interlocução com outras áreas do conhecimento, especialmente com as chamadas “ciências da educação”. Observe-se que a definição desse domínio teórico-prático ou núcleo de auto-referência é condição indispensável para o próprio processo de interlocução.

Uma vez estabelecido o lugar teórico-prático a partir do qual a pedagogia coloca questões e se põe a dialogar, inaugura-se uma perspectiva em que as

chamadas “ciências da educação” já não mais falam *sobre* a educação ou *para* os educadores, mas são demandadas na ótica destes. Assim, é o educador, a partir das questões que a ele se colocam em função de sua prática, que vai recorrer ao filósofo, ao sociólogo, ao psicólogo, ao historiador etc., para melhor entender aspectos, condicionantes ou implicações do seu trabalho. Já não se trata, portanto, de uma recorrência da educação ou do educador em busca dos fundamentos do seu fazer ou de sua área de conhecimento, mas de uma recorrência em busca da ampliação de percepções, de um diálogo propriamente dito.

No caso da filosofia, por exemplo, é preciso renunciar àquela postura subserviente de solicitação à filosofia ou ao filósofo profissional o delineamento da perspectiva teórica dentro da qual a educação pudesse ser situada. É necessário que os educadores mesmos passem a se exercitar na tarefa de filosofar, percebendo a dimensão filosófica implicada em sua práxis. Em outros termos, não se trata mais de ver no filósofo o teórico que estabelece os parâmetros do entendimento da educação, como que definindo suas condições de possibilidade, mas de os educadores, enquanto filósofos, também se esforçarem em tornar reflexiva e coerente a sua prática, auxiliando-se do que dizem os filósofos sobre temas que, de alguma forma, tocam à educação. O mesmo deverá acontecer em relação às demais chamadas “ciências da educação”.

Compreensão, organização e condução da educação como dimensões da pedagogia

Em seu livro *Pedagogia: a ciência do educador*, Mário Osório Marques (1990) propõe um desdobramento do núcleo teórico-prático da educação, isto é, da pedagogia, em três dimensões: a hermenêutica, a instrumental e crítico-reflexiva. A dimensão hermenêutica buscaria desvendar o sentido histórico da educação, esforçando-se em compreender os saberes e as práticas existentes a partir das intencionalidades que os produziram. Em outros termos, tratar-se-ia do esforço em compreender como os modos de pensar, de ser e de agir se sedimentaram ao longo dos tempos, percebendo como os sentidos se colocam, se mantêm ou se modificam. A dimensão instrumental colocar-se-ia na perspectiva do controle estratégico das interações sociais e da satisfação das inúmeras necessidades da vida humana. Esse caráter instrumental atravessa a educação na medida em que esta se coloca objetivos vinculados à reprodução da vida social e cultural. Tais objetivos, no entanto, deveriam estar sempre submetidos a uma visão crítica da educação que fosse capaz de orientá-la para fins sempre humanitários. Por fim, a dimensão crítico-reflexiva colocaria o sentido radical da emancipação humana, garantindo sempre as condições ideais de uma comunicação sem coações. Além disso, tal dimensão seria indicativa do



sentido a se imprimir ao processo educativo e que se expressa pela passagem “daquilo que é” para “o que deve ser”.

Essas três dimensões, entendidas como complementares, circunscrevem, no entender de Mário Osório Marques, uma pedagogia da compreensão, da organização e da condução dos processos educativos. Com base nessa formulação, a pedagogia articularia o seu núcleo teórico-prático tomando como referência esta tríplice competência exigida do educador: compreender, organizar e conduzir os processos educativos. Com base nesse delineamento teórico, poderíamos dizer que o aprimoramento nessas três competências deve ser a meta de todo e qualquer processo de formação pedagógica. Assim, a construção do saber do profissional que se ocupa com a educação deve objetivar:

- a compreensão e explicação do que ocorre na educação, para o que corroboram as chamadas “ciências da educação” na medida em que permitem entender, por exemplo, como ocorre a aprendizagem, ou quais interesses sociais e ideologias são mediados pela educação;
- a organização dos processos educativos, para o que contribuem os chamados “saberes curriculares” que intervêm na montagem dos programas de ação e daqueles saberes que se apresentam como técnicas e modos de ação;

- a condução dos processos educativos, oferecendo-lhe uma orientação num sentido mais global mediante reflexões racionais e normativas que buscam fazer da educação um sistema mais ou menos coerente.³

Compreender, organizar e conduzir os processos educativos é, pois, a tríplice tarefa que cabe a todo e qualquer educador. Os cursos de formação de educadores têm como meta, justamente, desenvolver nos educadores e futuros educadores a capacidade de melhor compreenderem, organizarem e conduzirem os processos educativos a eles confiados.

É óbvio que essas três dimensões não podem ser vistas de forma estanque, mas como constituindo a unidade de um processo educativo. Em outros termos, a educação requer uma articulação de globalidade no tocante às suas condições de possibilidade, seus meios e seus fins. O que alguns saberes científicos sugerem como condições de possibilidade da educação não pode estar desvinculado daquilo que os saberes organizacionais e condutores propõem como meios e fins da educação. O conhecimento da educação que pretende compreender, organizar e conduzir os processos educativos deve saber adequar, coerente e criticamente, a base científica da educação, os saberes técnicos e curriculares e a ideologia pedagógica.

O “pedagogo” profissional

Num certo sentido, todos os que se encontram numa posição de anterioridade pedagógica, como pais, professores, assistentes sociais, instrutores e orientadores, podem ser chamados de “pedagogos”. Nesse caso, o fazer pedagógico pode perfeitamente orientar-se por convicções pessoais, não necessariamente justificadas, ou até num saber intuitivo. Já, em sentido estrito, o pedagogo é quem construiu a competência de tematizar explícita e reflexivamente a dimensão pedagógica da vida humana. É esse o sentido que se reserva ao pedagogo academicamente formado ou a quem se dedicou especificamente ao estudo da pedagogia. Desse profissional espera-se capacidade de analisar situações pedagógicas e de argumentar em torno de afirmações ou proposições.

Para além de uma óbvia competência para o exercício profissional, que o diploma vem a conferir, e que permite pleitear certos postos de trabalho, há muitas outras razões que justificam a existência de um profissional pedagogo. Isto porque, em sendo a pedagogia essa dimensão fundamental da sociedade humana, mediante a qual são educadas as novas gerações numa perspectiva de qualificação da vida humana, de humanização propriamente dita, é de fundamental importância que tenhamos profissionais especializados e com competência específica em relação a essa dimensão de nossas vidas. Trata-se de uma

especialização que se esboça na forma de um saber intencional, argumentado e defensável junto a projetos educacionais e a sua clientela, como no caso das escolas, e junto à sociedade como um todo. Afinal, a sociedade precisa, de forma mais ou menos intencional, implementar um projeto de educação das novas gerações. Assim, o pedagogo profissional é alguém que se distingue pela sua capacidade de pensar e de atuar de modo crítico, isto é, com base em critérios, em referenciais ou estudos especializados sobre tudo o que está implicado no fazer pedagógico. Enfim, o pedagogo profissional é alguém que trabalha em educação sabendo o que faz, por que faz e como faz. E a sociedade não pode prescindir de bons e competentes pedagogos.

É bom saber, no entanto, que a formação em pedagogia, como de resto a formação nas demais áreas do conhecimento, é sempre uma formação inconclusa. Mas essa inconclusão, essa incompletude, esse nunca-estar-formado de modo definitivo, aparece no pedagogo como algo intrínseco a sua condição. O pedagogo é alguém que sabe que as situações educacionais nunca se repetem, que nunca são as mesmas. Isso porque mudam as épocas, as conjunturas políticas e sociais, os alunos, o caráter dos conhecimentos e, inclusive, o próprio professor, já que ele se encontra nesse contínuo processo de qualificação e de afirmação de sua identidade. E é exatamente por isso que a formação que a universidade venha a oferecer deve ser



entendida apenas como uma formação inicial, como o desenvolvimento de uma capacidade de aprender, de aprender sempre, de modo sempre novo diante de cada nova experiência ou situação.

A propósito desse tema, vale perguntar: será que nas atuais formas de estruturação dos cursos de pedagogia em nossas universidades estamos conseguindo formar o profissional com efetivas condições de se apresentar como interlocutor em questões de educação, com professores ou profissionais de qualquer área, em função do seu domínio teórico-prático da pedagogia como construção histórica e dimensão constituinte da sociedade humana?

Abstract

It presents the question of pedagogy and its relationships to the fields of knowledge which deal with education, not quite reviewing the literature and academic debate, but trying to explicate what, along the times, has been understood as being "pedagogical", whether as an aspect of human life in society or as a definition of the acting ambit of educators. It stresses especially the task of the professional pedagogue and his/her academic profession.

Key-words: the sense of pedagogical, educators' action field, professional pedagogue.

Referências

- BOUFLEUER, José Pedro. *Pedagogia latino-americana*: Freire e Dussel. Ijuí: Unijuí, 1991.
- _____. *Pedagogia da ação comunicativa*: uma leitura de Habermas. Ijuí: Unijuí, 1997.
- _____. Identidade da pedagogia e formação do pedagogo. *Cadernos de Educação*, Pelotas: FaE/UFPel, ano 9, n. 15, p. 123-130, jul./dez. 2000.
- DUSSEL, Enrique D. *Para uma ética da libertação latino-americana III: erótica e pedagógica*. São Paulo: Loyola, 1977.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.
- MARQUES, Mário Osório. *Pedagogia: a ciência do educador*. Ijuí: Unijuí, 1990.
- PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, I. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 215-234, 1991.

Notas

- ¹ Um ou outro aspecto desta reflexão já consta em publicação anterior sobre "Identidade da pedagogia e formação do pedagogo" (BOUFLEUER, 2000).
- ² Essa percepção ampliada do conceito de pedagogia tem sido defendida por autores como Mário Osório Marques (1990) e José Carlos Libâneo (1998). Em seu livro *Pedagogia: a ciência do educador*, Marques situa três âmbitos de atuação pedagógica: o das práticas educativas diretas, o da educação institucionalizada e o das práticas coletivas no espaço público. Libâneo, em seu livro *Pedagogia e pedagogos, para quê?*, explicita a presença da dimensão pedagógica nos mais diversos âmbitos da vida cotidiana, como na família, na escola, nos meios de comunicação, nas empresas etc.
- ³ Para a caracterização dessas dimensões, que integram o processo de formação pedagógica, valho-me de algumas das indicações feitas por Tardif, Lessard e Lahaye (1991) em artigo acerca da problemática do saber docente.

Produção de conhecimentos na/sobre a escola: por uma aliança entre trabalho pedagógico, pesquisa e formação docente

Production of Knowledge at and about the School:
for an Alliance Between Pedagogical Work, Research and
Teacher Shaping

Adriana Dickel*

Resumo

O presente artigo insere-se no debate acerca da constituição de um campo epistemológico para a pedagogia. Para tanto, explora as possíveis vinculações entre a produção de conhecimentos sobre o universo pedagógico e o trabalho desenvolvido pelos docentes. Tematiza-se o que se entende por *processos de formação*, alguns dos impasses que propostas de trabalho junto a professores podem vir a enfrentar e a relação entre *trabalho pedagógico* e *produção de conhecimentos*

sobre a escola, visando a alicerçar a premissa segundo a qual os processos de investigação que resultam nesta última, por focalizarem atividades complexas das quais participam sujeitos de diferentes procedências, não podem prescindir da colaboração e, por vezes, do protagonismo dos professores.

Palavras-chave: pesquisa e ensino, formação continuada de professores, teoria educacional.

* Professora e pesquisadora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo - RS. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação. E-mail: dickel@upf.br.

Na trajetória de constituição da pedagogia como ciência da educação, o campo epistemológico sobre o qual as práticas de investigação vinculadas a essa área têm sido desenvolvidas tem assumido vários matizes. Entre eles interessa-nos, no momento, destacar a perspectiva segundo a qual o universo de investigação pedagógica constitui-se, fundamentalmente, de sujeitos que se relacionam com intenções explícitas e geralmente institucionalizadas de desenvolver conhecimentos que permitam a um dos elementos dessa relação situar-se no mundo, compreendê-lo em sua complexidade e historicidade, reunir ferramentas que lhe possibilitem a criação de algo novo ou a superação de situações ou produtos já existentes. No debate acerca da relação professor/aluno no ambiente escolar, com vistas à constituição de situações de aprendizagem que permitam a este último o acesso a conhecimentos que atualizem nele as conquistas que a humanidade ao longo dos tempos acumulou, aparecem desde a década de 1960¹ indagações referentes às possíveis vinculações entre a produção de conhecimentos sobre esse universo e o trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes.

Tendo por base esse contexto teórico, proponho-me recompor algumas questões que surgem no bojo dessa discussão, entre elas: como se articulam a produção de conhecimentos no campo educacional e a formação de seus profissionais? O que norteia a formação do-

cente? Que impacto o trabalho docente produz sobre o desenvolvimento de conhecimentos sobre a docência, o ensino, a aprendizagem? E o inverso: que contribuições trazem os conhecimentos sobre docência, ensino e aprendizagem para o trabalho pedagógico realizado pelo professor na escola?

Tratarei de observar em minha exposição algumas dessas questões. Para elegê-las, levei em consideração uma experiência particular – a minha participação, desde 1991, do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação² (Gespe). Com base nela, temos defendido a tese segundo a qual, mediante processos de formação, pode-se inovar na escola e, principalmente quando combinados a processos de pesquisa, o professor pode restituir ao seu trabalho um caráter intelectual do qual tem sido expropriado por muitas razões que aqui não cabe apresentar. E é dela que vem o eixo que orientará a exposição que segue.

Inicialmente, desconstruo alguns elementos que estão imbricados nessa tese, para que, ao fazê-lo, possa também expor algumas questões metodológicas e epistemológicas que julgo serem relevantes para vinculá-las à exposição que as precedeu. O texto foi organizado em duas partes: na primeira, dou a entender o que estou considerando como “processos de formação” e como alguns dos impasses que propostas de trabalho junto a professores podem vir a enfrentar; em seguida, abordo a relação entre *trabalho pedagógico* e *produção de conhecimen-*

tos sobre a escola, visando a alicerçar a premissa segundo a qual os processos de investigação que resultam nesta última, por focalizarem atividades complexas das quais participam sujeitos de diferentes procedências, não podem prescindir da colaboração e, por vezes, do protagonismo dos professores. Dessa forma, os conhecimentos não serão somente *sobre* a escola, mas poderão também ser produzidos *na* escola.

Processos de formação e alguns de seus impasses

Maria da Conceição Moita (1997), em seu artigo “Percursos de formação e de trans-formação”, em publicação organizada por Nóvoa (*Vidas de professores*), trata de entender o que são “percurso de formação”. Segundo ela, são os momentos pelos quais o sujeito passa em sua trajetória de vida, que vão constituindo a sua subjetividade e condicionando as suas opções, as suas relações, os seus limites.

Fazendo parte há treze anos de um grupo de pesquisa cujas integrantes viveram percursos de formação distintos e se mobilizaram em torno de alguns objetivos e de um espaço de formação em comum – o grupo –, é possível perceber com mais clareza o que estamos entendendo como “processos de formação”.

Trata-se de um percurso produzido intencionalmente, sistemático, coordenado, refletido e avaliado continuamente,

que permite a um sujeito que dele participe e com ele se engaje recuperar criticamente percursos de formação anteriores e, com base em mediações teóricas consistentes e em reflexões possibilitadas pelo seu encontro com os outros,³ estabelecer novas relações entre o que já sabe e o que ainda não conhece. Tais produtos permitem sínteses/compreensões elucidativas de situações vividas sejam em nível pessoal, social, profissional.

Enunciam-se aqui três pressupostos quase evidentes: um percurso de formação se articula com outros percursos; a formação do sujeito não é algo, necessariamente, resultante de um processo intencional, mas, fundamentalmente, de momentos marcados pela espontaneidade e imprevisibilidade dos eventos; o encontro com o outro produz neste um excedente de visão que permite ao sujeito saber coisas de si e do seu lugar que, sozinho, teria dificuldades em reconhecer.

A consciência, dessa forma, vai se constituindo no embate entre sensações e pensamentos produzidos nas experiências de vida, no contato com os outros. Expressa-se em modos de dizer o mundo, em perspectivas e desejos que os sujeitos se colocam, manifesta-se nos conhecimentos que elaboram e articulam, em suas palavras, em seus atos.

A formação aqui, portanto, é tomada como a constituição da consciência; consciência essa não só impregnada do que pode ser inteligível ao outro, mas



também de emoção, sentidos, desejos. Consciência que move ações, gera novas emoções, movimenta desejos e que, por vezes, organiza-se e manifesta-se com o auxílio da palavra. Todas essas tentativas e formas de exteriorização da consciência produzem sobre ela novos e inusitados momentos de formação, modificando-a num processo complexo e ininterrupto.

Assim é que chegamos a “processos de formação”: como um momento possível na vida de um sujeito, como um momento de seu percurso de formação. Diferente de outros, como uma situação intencional de formação da consciência, pretende-se que o conjunto de atos, de significados que esse sujeito irá encontrar seja o mais produtivo possível, tendo em vista a organização ou reorganização da consciência e, portanto, das suas relações com o mundo, com o outro, com novos conhecimentos. Esse é um processo a se realizar em todos os espaços pedagógicos.

Da compreensão do processo de formação dos professores tal como foi exposto, emergem alguns dos problemas a serem enfrentados, principalmente por propostas de formação continuada. A seguir situo rapidamente dois deles, com vistas a registrar alguns desdobramentos daquela compreensão sobre o entendimento do trabalho pedagógico.

a) Ao constituir sua consciência também pelo trabalho que realiza, o professor produz um conjunto de conhecimentos que poderíamos vincular

ao que Gramsci (1989) entende como “bom senso”. São conhecimentos que lhe permitem dar respostas a muitas das necessidades dos seus alunos, a criar alternativas para a aprendizagem das crianças, a imprimir em seu trabalho uma “direção consciente”; conhecimentos que poderiam ser desenvolvidos e dotados de maior coerência. Por outro lado, em meio a esses, é também produzido um contingente bastante significativo de respostas simplistas a problemas complexos. Recuperam, portanto, aprendizagens que, ao ordenar a conduta do professor em aula e a da criança, ao tornar aceitável o inaceitável, ao negar os sujeitos em suas necessidades, em suas buscas em troca de um conjunto de idéias que a tradição prática permitiu ao professor dominar, mostram a rigidez que está à espera de novas formas de conceber o sujeito, o ensino, a aprendizagem. As noções que orientam tais idéias são difíceis de serem constatadas e questionadas, apesar de estarem manifestas, por exemplo, na fala de professores mais experientes quando se dirigem a colegas em início de carreira.

b) Os processos de formação que têm espaços e tempos determinados (cursos universitários, jornadas pedagógicas, seminários) podem atuar paralelamente à consciência do sujeito sem, necessariamente, desestabilizá-la. Podem, até mesmo, fazer o profes-

sor circular por entre discursos e concepções que sejam contraditórios entre si, sem que tais contradições provoquem conflitos no modo de entender e de encaminhar o seu trabalho. É como se houvesse um filtro com base no qual ele conseguisse compreender algumas das coisas do que lhe são ditas, porém não em sua complexidade, somente naquilo que é necessário para se manter presente em seu campo de atuação.

Trabalho pedagógico e produção de conhecimentos sobre a escola: há possibilidades de aliança?

a) Como entendemos o trabalho pedagógico?

O trabalho pedagógico é uma forma de trabalho, uma forma de intervenção do homem sobre a natureza, sobre outros homens. É uma ação consciente que tem em vista a ampliação dos horizontes de compreensão de um sujeito acerca de si, do mundo, dos outros, do passado, do presente, do futuro, do aqui e do longínquo. Aquele que interage com o profissional da educação, com o sujeito responsável pelo trabalho pedagógico, espera, por sua vez, que com ele possa aprender coisas que não sabe, fazer relações que até então não estabeleceu.

Muito já se disse e se diz sobre o trabalho pedagógico, a sua organização na

escola, o seu impacto sobre a relação ensino-aprendizagem. Muitas dessas produções visam à constituição de fundamentos ou de elementos para uma teoria pedagógica, uma teoria que propicie coerência e fundamentos aos produtos da investigação pedagógica. Cada uma delas, à sua maneira e partindo de diferentes pressupostos, permite lançar sobre esse universo perspectivas de análise que produzem um excedente de visão entre aqueles que agem nesse lugar e que com base nelas podem perceber coisas que, por estarem tão próximos dele, não conseguem visualizar. Também porque há muitos conhecimentos acerca de fenômenos pedagógicos que somente podem ser gerados caso se focalizem, com mais cuidado alguns de seus elementos e se percebam as inter-relações existentes entre eles. Isso o professor, como agente do processo de ensino, não consegue fazer, a não ser que se afaste por um tempo das preocupações mais gerais de seu fazer pedagógico e exerça somente a função de pesquisador.

No entanto, uma teoria pedagógica não se constitui tão-somente do produto da análise de fragmentos do fenômeno pedagógico; precisa considerar um âmbito de difícil apreensão, que é o da dinâmica do processo pedagógico, dos processos de formação que envolvem as intencionalidades, as linguagens, os planejamentos, as reações dos sujeitos, os produtos de suas ações, os lugares e o tempo em que se situam. Trata-se, por-



tanto, de considerar não somente o âmbito externo do processo pedagógico – como ele pode ser descrito –, mas também a sua constituição interna –, fundamentalmente, o conjunto de significados e sentidos entranhados, por exemplo, nas palavras e nas ações dos sujeitos.

Sabemos, com o auxílio metodológico de Vygotsky (1996), que, para estudar um fenômeno interno, é necessário exteriorizá-lo experimentalmente, relacionando-o com alguma atividade exterior. Dessa forma, segundo ele, torna-se possível a análise funcional objetiva de um processo interno. As teorias pedagógicas produzidas sobre o processo pedagógico, focalizando-o de fora para dentro, percebem algumas coisas de sua dinâmica, mas não aspectos importantes que estão inerentes ao fazer e ao pensamento do professor, ao fazer e ao pensamento da criança, o que depende de uma postura metodológica que compreenda esses elementos como unidades significativas, necessárias à sua elaboração.

Por isso se justifica e concordo com a proposição de Stenhouse (1996) quando diz que não há teoria educativa sem investigação curricular nem investigação curricular prescindindo-se dos professores, sejam eles professores-pesquisadores ou professores colaboradores em pesquisas assumidas por pesquisadores.

b) De que forma o trabalho do professor se relaciona, então, com a produção de uma teoria pedagógica?

No universo escolar, a dinâmica do processo pedagógico exige que se trabalhe com algumas condições muito peculiares a esse fenômeno. Poderíamos caracterizá-las apoiando-nos, entre outros, nos seguintes conceitos: complexidade, heterogeneidade, positividade, contradição.⁴

- *complexidade*: o fenômeno pedagógico requer uma perspectiva não fragmentária dos elementos que o constituem e dos elementos com os quais se relaciona. É em si complexo, constituído de múltiplas facetas, todas elas formando uma teia, cujos nexos são de difícil explicitação e determinação.
- *heterogeneidade*: o fenômeno pedagógico aproxima diversos sujeitos com diferentes percursos de formação, que falam com base em diferentes formações ideológicas, com desejos e expectativas distintos. O diálogo entre eles é marcado pela heterogeneidade. A heterogeneidade é também marca constitutiva do fenômeno pedagógico e o distingue de muitos outros fenômenos.
- *positividade*: o fenômeno pedagógico acontece. As intenções, o planejamento exteriorizam-se em descontinuidade com o previsto. A positividade da escola envolve a sua realização, os seus sujeitos; as relações entre eles, o modo como o movimento histórico, social se concretiza na teia das relações constitutivas desse lugar.
- *contradição*: dadas as demais características, o fenômeno pedagógico não



poderia deixar de ser contraditório, isto é, de congregar em si o seu contrário, a negação do que afirma. Há descontinuidades entre o pensar e o fazer, entre o desejar fazer e o produto das ações etc. Isso faz com que, por vezes, pareça caótico, sem possibilidade de organização ou controle de qualquer natureza.

A complexidade, heterogeneidade, positividade, contradição, para situar alguns dos conceitos-chave para a tematização do cotidiano escolar e dos processos de formação que nele ocorrem, emergem de referenciais trazidos pela sociologia, pela antropologia, pela filosofia para dentro do campo da pedagogia. Precisam, como tantos outros, ser reconstruídos com base nos elementos peculiares a esses objetos. Fazem-se necessárias, portanto, abordagens metodológicas capazes de descrever situações vividas nas escolas e problematizá-las, pondo em questão conceitos já desenvolvidos e com vistas a constituir novos conceitos, capazes de explicitar a diversidade e a abrangência desse lugar.

Para tanto, insisto, não se pode prescindir do trabalho de investigação do professor. Participando da maior parte dos momentos do processo pedagógico, desde o seu planejamento à sua execução e avaliação, das múltiplas ocorrências da escola que repercutem direta ou indiretamente sobre a sua organização e a da sala de aula, ele é competente para contribuir com a explicitação

desse fenômeno e, especialmente, para a abordagem de seu trabalho.

Isso exige do professor, no entanto, um esforço para além do que o seu trabalho cotidiano requer. Exige dele que consiga produzir um deslocamento, uma vez que, como vimos, a consciência prática permite agir no cotidiano, mas não, necessariamente, problematizá-lo – algo fundamental na constituição da escola e de seus fenômenos como objetos de estudo. Faz-se necessário criar um espaço de estranhamento. Duas figuras são importantes nesse momento: a reflexão teórica e o grupo. Ambos são espaços de intervenção do outro; espaços em que atuam elementos de mediação que permitem ao sujeito que estuda/reflete/pesquisa olhar de um outro modo o seu trabalho, desnaturalizar o seu cotidiano, desinstalar as certezas.

A tematização da prática com contribuições de teorias é fundamental no sentido de produzir níveis de análise abrangentes e de perceber as relações entre os condicionantes do trabalho pedagógico. Nesse processo, a prática é complexificada e a teoria, constatada, reiterada, ampliada, negada, reformulada. Essa interação assegura ao professor o direito de compreender o que se passa ao seu redor e de entender os produtos que o seu trabalho gera.

Complexificada a prática (*versus* naturalizada, mecanicizada), a busca pela compreensão teórica, como uma das



formas de domínio sobre o objeto de trabalho do professor, torna-se iminente. As teorias, até mesmo aquelas veiculadas no curso da formação inicial ou de outros momentos de formação, são ressignificadas e o trabalho pedagógico reaproxima-se de seu valor ontológico.

O grupo, nesse sentido, faz-se muito importante. Podemos dizer que, nas atuais condições de trabalho do professor, é condição sem a qual esse percurso não consegue ser realizado. Os companheiros de grupo atuam como portadores de perspectivas, de compreensões, de desejos que nutrem as perspectivas, compreensões e os desejos de seus colegas. Tenho trabalhado desde há muito com a tese segundo a qual o grupo é “uma instância de produção e de resistência frente aos desgastes da profissão docente e do processo de constituição do professor-pesquisador” (DICKEL, 1996).

No nosso caso, o professor-pesquisador o é também por compor o grupo, por fazê-lo existir. A desistência de uma colega estremece não só a estrutura da pesquisa, mas os alicerces de cada um individualmente provocando a dor da perda. Esse compromisso forjado e alimentado no processo compõe a ética do grupo, o tipo de relação aceita para ser considerado um de seus membros. Nosso grupo se alimenta da presença de seus componentes para que, diante dos percalços, a proposta de trabalho seja a cada encontro reafirmada em sua validade.

[...]

Outro elemento peculiar ao grupo e, portanto, ao professor-pesquisador é o fato de que estar em grupo significa estar pressionado. Pressionado aqui não se confunde com opressão, cuja situação envolve subordina-

ção, perda de liberdade ou cerceamento da reflexão e da ação. A pressão à qual nos referimos é o impulso de que muitas vezes precisamos para que nossas ações redundem em algo que possa, por um lado, nos satisfazer individualmente e, por outro, auxiliar na sobrevivência do grupo. Cada uma oferece nesse espaço o seu modo de ser, a sua visão do mundo, as suas convicções e questões, provocando a outra a, além de também se revelar, buscar auxílio para que isso possa ser compreendido e, se necessário, redimensionado. Essa revelação e essa busca proporcionam um crescimento individual que dá prazer e que estimula.

Grupo e reflexão teórica, trabalho pedagógico e investigação sobre a escola passam, assim, a ser elementos de um mesmo processo: um processo que visa à formação e à elaboração de conhecimentos.

c) Que possibilidades efetivas têm os docentes de produzir conhecimentos na escola?

A produção de conhecimentos sobre/na a escola recupera a discussão sobre a autoria. Quem elabora o conhecimento em um processo tradicional de pesquisa, quem o debate, quem o divulga, quem o referencia? O seu autor. É ele quem fala e quem, ao falar, não só diz, mas sistematiza pelos outros. E o que é sistematizar senão produzir relações, expor num exercício de clarificação o que ocorre, elevando o cotidiano a níveis que prescindam da vivência do cotidiano para serem entendidos. Fecundar o vivido com modos de dizê-lo, reconhecer os nexos existentes entre os fenômenos,

situar uma vivência no contexto de outras vivências. Em uma pesquisa tradicional não é o professor que faz esse trabalho – é ele, geralmente, um dos prováveis objetos de análise dos processos de pesquisa.

Nos últimos tempos, no entanto, contra essa “perspectiva acadêmica” de pesquisa,⁵ emerge, sem consenso, mas impositivamente, uma *perspectiva prática* que reconhece que a docência é uma atividade complexa, desenvolvida em cenários singulares, determinados pelo contexto, com resultados imprevisíveis, carregados de conflitos de valor, que requerem opções éticas e políticas. O professor é visto de modo semelhante a um artesão, capaz de enfrentar situações únicas, ambíguas e conflitantes.

A pesquisa, nesse caso, restringe-se à aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática, com vistas a sistematizar o acúmulo de conhecimentos produzidos por meio de tentativa e erro, ao longo de séculos, por esse profissional. Apesar de se opor à abordagem tradicional do processo pedagógico, mesmo nessa última perspectiva o professor poderá ser privado do apoio conceitual e teórico da investigação educativa e da reflexão sistemática e compartilhada sobre a prática. Essa reflexão teórica permite mediações capazes de fortalecer convicções provenientes da reflexão na ação, mas, fundamentalmente, permite criticar tais conhecimentos.

O cuidado ao se lidar com a prática como eixo nos processos de formação é

que o aluno ou o professor pode estar submetido à e imerso na pressão da cultura pedagógica dominante e às exigências impostas pela escola, o que o leva a reproduzir vícios e preconceitos acumulados pela prática e empobrecer o seu pensamento em face da inércia dos comportamentos reiterados na instituição.

Para auxiliar na superação desse obstáculo, é importante considerar que não se aprende com a prática, mas com a produção de uma ação, previamente planejada, finalmente executada e avaliada com base em conhecimentos sistematizados e na capacidade intelectual dos sujeitos (formadores e em formação) para enfrentar problemas e situações incertos, complexos e desconhecidos. A ação por si educa o sujeito que age, incorporando-se a ele. Torna-se cultura de difícil deslocamento. A prática na escola pode ser, então, nociva à educação dos professores quando não mediada pelo estudo sistemático das possibilidades do conhecimento e do ato pedagógico.

Por outro lado, se for possível chamar Vygotsky e Bakhtin em meu auxílio, digo que não há reflexão sem mediação do pensamento, não há pensamento sem a mediação da linguagem e que a linguagem requer conceitos capazes de explicar, cada vez de modo mais complexo, a existência, a relação entre os sujeitos e entre eles e o mundo.

O segundo aspecto ao qual gostaria de dar destaque emerge do primeiro. As pesquisas colaborativas, próprias de proces-



sos de *pesquisa-ação*, enfrentam também o problema da autoria: quem produz o conhecimento proveniente desse tipo de trabalho? Ao colocar geralmente dois sujeitos sociais juntos – o professor de escola e o professor de universidade –, aproximam-se percursos de formação distintos, mas não só isso: aproximam-se universos de poder historicamente distintos. Nesse diálogo, os auditórios sociais podem não ser os mesmos, como nos ajuda a pensar Bakhtin.⁶

Para o professor de escola importa organizar o seu trabalho de modo a reencaminhá-lo e obter sucesso. A sua fala aos outros identifica-se com o princípio da abordagem naturalística: o seu interlocutor compreende-o dependendo das suas vivências. Se algo os aproxima, a compreensão inclui a possibilidade de interlocução; caso contrário, o que diz não cria vínculo com o outro. Isso não ocorre com o professor universitário, cuja atividade requer dele determinados resultados e participação em lugares específicos. O professor de universidade tem os seus interlocutores, tem de prestar contas de seu trabalho em um nível de exigência distinto do exigido do professor. Cada um tem responsabilidades e sofre pressões próprias de seu meio profissional.

Para quem o professor escreveria? Para quem o pesquisador acadêmico o faria? Se a sistematização é produzida por um, as marcas no texto serão umas; se, por outro, serão outras. Onde estará a produção de um quando o outro escre-

ve? Diante do conjunto de problemas práticos que o professor enfrenta cotidianamente no seu trabalho, que produção feita por um colega o auxiliaria? Em que a autoria na produção de conhecimento sobre a escola e o fenômeno pedagógico contribuiria para a qualidade do trabalho do professor, de sua intervenção didática?

Do ponto de vista de um processo de formação que vise à autonomia dos sujeitos, à ampliação de seus horizontes de expectativas, a escrita oferece ao professor momentos de confrontação com o que é, com o que faz, com o que planeja, com o que produz. Pelo confronto com outros enunciados, pelo diálogo com outros sujeitos que essa prática/reflexão exteriorizada exige, permite também o debate público, a crítica, a arguição. Isso cria para o professor instâncias novas de formação, qualitativamente superiores aos espaços que todos os dias se lhe apresentam.

A produção escrita tem constituído um momento forte de reflexão e de produção, um momento em que o professor denuncia as contradições que invadem o seu trabalho, as condições materiais com as quais convive e convivem seus alunos, as suas inquietudes e os avanços que consegue em relação a suas práticas. Pressionar o professor a observar a sua ação, o movimento da sua escola, as relações que estabelece com seus alunos e as relações que eles estabelecem entre si, com o meio onde vivem, com a escola, registrar tais dados e

os pensamentos que produz com base neles leva a que o seu trabalho, até então restrito ao âmbito individual, ao ser exposto aos seus colegas de grupo, transforme-se em um espaço de interação para o qual convergem diferentes compreensões e, portanto, diversas possibilidades de intervenção.

No entanto, o registro não implica, necessariamente, a percepção dos elementos em jogo nessa prática. Há a necessidade de criar um excedente de visão que permita ao profissional desconstruir esse escrito em um outro patamar que não o do cotidiano, da positividade. Esse excedente lhe permite reconstruir as situações vividas em bases conceituais que as aproximem de situações vividas por outros e perceber os seus determinantes, as complexas relações que as constituem. No grupo, há sempre quem possa fazer esse papel. Mas é preciso que o sujeito construa algum nível de autonomia teórica para poder participar desse diálogo e ir construindo para si possibilidades de compreensão que ascendam ao nível imediato dos fenômenos. Estudar, compreender conceitos, usar adequadamente categorias são elementos essenciais na produção de conhecimentos.

Um sujeito se serve da palavra para orientar-se em um dado contexto, para atender a necessidades concretas. É nessas condições sociais – sujeitos determinados (com histórias, concepções de mundo), em um espaço de discussão,

abordando o trabalho pedagógico, a escola, os condicionantes socioeconômicos – que a “atividade mental” encontra um “território social” para a sua objetivação. É nele que o pensamento torna-se uma força material capaz de modificar aspectos do trabalho passíveis de mudança imediata ou de reconhecer as forças sociais atuando sobre ele e impondo-lhe limites.

Enquanto a consciência permanece fechada na cabeça do ser consciente, com uma expressão embrionária sob a forma de discurso interior, o seu estado é apenas de esboço, o seu raio de ação ainda limitado. Mas assim que passou por todas as etapas da objetivação social, que entrou no poderoso sistema da ciência, da arte, da moral e do direito, a consciência torna-se uma força real, capaz mesmo de exercer em retorno uma ação sobre as bases econômicas da vida social. Certo, essa força materializa-se em organizações sociais determinadas, reforça-se por uma expressão ideológica sólida (a ciência, a arte, etc.) mas, mesmo sob a forma original confusa do pensamento que acaba de nascer, pode-se já falar de fato social e não de ato individual interior (BAKHTIN, 1992, p. 118).

O pensamento do professor, as suas produções, os seus achados somente serão reconhecidos e ampliados quando as sínteses não forem somente de quem conduz o processo de pesquisa. Nesse sentido, a dedicação à reflexão teórica é condição para momentos de suspensão da prática e de seus conflitos para poder voltar a eles com um olhar mais qualificado. A pesquisa, nesse caso, torna-se um processo de formação. A capacidade de problematizar a prática não se dá espon-

taneamente pela reflexão na prática, mas pela reflexão mediada teoricamente sobre a reflexão que se faz na prática.⁷

Partindo disso, parece fundamental que os processos de formação visem, fundamentalmente, à *autoconsciência* – uma das características eminentemente humanas, porém nem sempre exercida pelos sujeitos; que possibilitem aos sujeitos saber o que sabem, saber como compreendem as coisas para permitir que outros conhecimentos ampliem, ressignifiquem, superem conhecimentos anteriores.

Abstract

This article is inserted in the debate about the constitution of an epistemological field for pedagogy. Therefore it explores the possible links between the production of knowledge about the pedagogical universe and the work developed by the teacher. One uses as a theme what is understood as shaping processes, some of the impasses of work proposals that the teachers may have to face, and the relationship between pedagogical work and knowledge production about the school, with the purpose to base the premise according to which the investigation processes that result in the latter, because they focus on complex activities where subjects of different origins participate, cannot do without the collaboration and, sometimes, the teachers' leadership.

Key words: research and teaching, teachers' ongoing shaping, educational theory.

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

CARR, W. *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. La Coruña: Paideia, Madrid: Morata, 1996.

_____; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza; la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, 1988.

DICKEL, A. O grupo como elemento constituidor do professor-pesquisador. *Série Documentos*, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, v. VIII, n. 1, maio 1996.

ELLIOTT, J. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 1990.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, L. C. de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Interações possíveis entre a área de currículo e a didática: o caso da avaliação. *Revista Anual da ANPED*, 21, 10 p. Caxambu, 1998.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). *Cartografias de trabalho docente: professor(a)-pesquisado(a)*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1998.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

KINCHELOE, J. L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 111-140.

NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. 3. ed. Madrid: Morata, 1996.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993a.

_____. Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA: VOLVER A PENSAR LA EDUCACIÓN. La Coruña: Paidéia; Madrid: Morata, v. 1, p. 385-398, 1995.

Notas

¹ Em artigo de 1996, recupero uma das vertentes relacionadas a essa discussão. Ver também Stenhouse (1996), Geraldi, Monteiro e Fiorentini (1996).

² Grupo criado em 1991, constituído por professoras da rede pública de ensino e da Universidade de Passo Fundo, vinculado à Faculdade de Educação desta universidade.

³ O outro, segundo Bakhtin (1997, p. 43), são todos aqueles que se situam fora de mim e que me auxiliam a produzir um "excedente de visão" relativamente ao lugar que ocupo. Para ele, o fato de um homem estar situado em lugar distinto daquele onde está um outro homem e possuir um horizonte concreto que com o dele não coincide, permite-lhe ver e saber coisas que este outro, pela posição que ocupa, não pode ver ou saber.

Esse *excedente* constante de minha visão e de meu conhecimento a respeito do outro, é condicionado pelo lugar que sou o único a ocupar no mundo; neste lugar, neste instante preciso, num conjunto de dadas circunstâncias – todos os outros se situam fora de mim.

O excedente de visão, no entanto, não se opõe necessariamente ao horizonte de visão do outro, uma vez que, para ser gerado, o sujeito precisa ver através dos olhos do outro para, a partir deste conhecimento, saber o que em sua posição, com sua visão poderia acrescentar-lhe. Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar e, depois, de volta ao meu lugar, completar o seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento (BAKHTIN, 1997, p. 45).

⁴ Optamos aqui por uma breve descrição de tais conceitos, sem que uma análise exaustiva de sua origem, abrangência e desdobramentos interrompesse a dinâmica do texto. Fica para um outro momento um trabalho desse porte.

⁵ Tomamos da análise de Kincheloe (1997), acerca das perspectivas dominantes no discurso teórico e nas propostas acerca da função docente e da formação de professores, essa forma de denominar as tendências de pesquisa em sua relação com a formação de professores.

⁶ Para este autor, toda enunciação exige ao menos dois sujeitos socialmente organizados visto que todo aquele que fala sempre fala para alguém, para um auditório social para o qual orienta a sua palavra.

⁷ Schön propõe três conceitos para se compreender o conhecimento produzido pelo professor: conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Opondo-se à racionalidade técnica como o modelo epistemológico da prática pedagógica, Schön entende que o professor possui um saber fazer e que este saber está presente no curso de sua prática. Além disso, esse profissional pode usufruir de um espaço que é o da análise *a posteriori* da própria ação.

Formação do educador e compromisso pedagógico

Educator's Shaping and Pedagogical Commitment

*Anna Rosa Fontella Santiago**

Resumo

Analisa a repercussão da “crise” das licenciaturas ocorrida em meados da década de 1980, tendo como referência as idéias propugnadas por Mário Osório Marques da Unijuí. O texto discute o processo de formação do educador enfatizando a necessidade de se aliar o ser educador e o ser professor, superando-se o divórcio entre o saber e o fazer. Destaca que a leitura dos sentidos presente no processo educativo exige, ainda, no exercício da docência, a pesquisa pedagógica. Valoriza o fortalecimento interno da escola através do processo coletivo de reflexão sobre as práticas educativas.

Palavras-chave: pedagogia, formação do educador, compromisso pedagógico.

Todo professor/educador deve ser esse profissional especializado em educação, educador por inteiro, capaz de conduzir o inteiro processo educativo: do pensar ao agir e fazer e avaliar, dispensando-se os chamados “especialistas” enviados de fora: supervisores, inspetores, fiscais, etc. Em obra complexa e tarefa imensa como é a da educação, nem todos serão iguais em tudo ou tudo farão, mas a obra é de todos, as responsabilidades compartilhadas, as competências intercomplementares

Mário Osório Marques

* Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unijuí. Doutora em Educação pela Ufrgs. Membro do Comitê Científico da Fapergs. E-mail: anna@unijui.tche.br.

Desde que, a partir da década de 1980, no contexto das denúncias à pedagogia tecnicista, começamos a criticar a mera formação instrumental dos professores, desencadeou-se no Brasil um amplo debate sobre o caráter que deveriam assumir os cursos de formação para o magistério. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) liderou o Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, apoiada, no Rio Grande do Sul, pela Associação das Escolas Superiores de Formação de Professores (Aesufop) que provocou intensa discussão envolvendo todas as IES (universidades e faculdades isoladas) que mantinham cursos de licenciatura e, em especial, cursos de pedagogia. Esses eram considerados, então, carentes de identidade, pelo desgaste do fundamento epistemológico em que assentavam suas propostas e, especialmente, pela rejeição da função dos “especialistas” em educação. Foi nesse contexto que Mário Osório Marques liderou, dentro do “Centro de Educação” da Universidade de Ijuí, estudos que nos inseriam profundamente nessa reflexão.

Era um tempo em que se dizia estarem em crise as licenciaturas. Poucos alunos, cursos deficitários nas instituições particulares e comunitárias, magistério em crise, muitas denúncias às escolas, ausência de pesquisa e currículos saturados da dimensão técnica que preparava o futuro professor para a mera

aplicação das “receitas” pedagógicas, produzidas pelos especialistas/intelectuais/pesquisadores numa perspectiva homogeneizante e ingênua, porque se acreditava na neutralidade da técnica e na promoção da igualdade social através de currículos unificados. Foi também nesse processo que Mário Osório produziu dois livros que foram, simultaneamente, fruto e subsídio às discussões que se faziam na Unijuí, cujos consensos eram levados às reuniões e seminários como posicionamento institucional: *Pedagogia a ciência do educador e A formação do profissional da educação*.

Embora já se recusando a viajar (por questões de saúde) para participar dos debates nacionais e regionais, nosso mestre trouxe, nesse período tão fértil do debate nacional, talvez a mais significativa contribuição às discussões sobre a formação do educador. Ele nos estimulava à reflexão e nos oferecia sua genialidade, sua experiência, sua capacidade de ampla percepção dos problemas e, sobretudo, nos contagiava com sua profunda crença na educação e paixão pelo magistério. É, portanto, deste lugar que falo: como discípula de Mário Osório Marques, pois ninguém que viveu esse processo na Unijuí ou nos debates promovidos pelas instituições que pensavam a formação docente, no início da década de 1990, ficou impune ou se fez estéril às questões que ele semeava.

Em primeiro lugar, nosso mestre nos ensinou que é impossível separar as dimensões científica, técnica e humana



na profissão docente e que, portanto, são estéreis as discussões (tão ardentes em época das greves do magistério) que falam sobre uma identidade binária de “ser educador” e “ser professor”, identificado este como o profissional, trabalhador da educação e aquele, como o idealista, o missionário, o engajado, ou qualquer que sejam os adjetivos ou concepções que se queira atribuir a essa binaridade. Mário dizia que “não se pode ganhar a vida senão no duplo sentido dessa expressão: garantir as condições de sobrevivência não pode separar-se do realizar os sentidos e valores pelos quais se vive, sob pena de o trabalho, a profissão, converter-se em forma de alienação pessoal e social. O sentido humano, espiritual, pessoal e social do trabalho não pode, senão como abstração, existir fora das situações concretas e das condições reais do mundo da vida” (MARQUES, 1992, p. 55).

A partir desse princípio fundamental é que entendemos ser necessário superar “o divórcio entre o saber e o fazer, a matéria e a forma, a teoria e a prática, a educação e o ensino, os conteúdos e a proposta pedagógica com suas intencionalidades políticas”. Em outras palavras, concluímos com Mário Osório que é necessário resgatar a identidade do professor/educador na dimensão pedagógica da ação educativa e devolver à pedagogia o seu caráter de ciência da educação.

Diante da complexidade crescente do mundo social e da responsabilidade atribuída à instituição escolar por todas

as tendências político-ideológicas que se delinearam a partir da última década do século XX, fez-se consenso nacional a idéia de que a formação do educador deve superar as fronteiras impostas pela especialização extrema, sem, contudo, abrir mão da qualificação técnico-científica em campos específicos de atuação. Isso significa dizer que não desejamos uma formação geral onde se dissipem os objetos específicos de cada ciência, nem uma especificidade tal que, em cada licenciatura, se perca a dimensão da pedagogia como ciência que fundamenta a formação do professor/educador, fornecendo-lhe as bases para o entendimento, a criatividade, a organização e a condução dos processos de ensino e aprendizagem.

É nessa perspectiva que entendemos a formação de “competências”, tão enfatizadas, atualmente, pelas teorias educacionais e pelas diretrizes curriculares do MEC. Competente é o professor/educador que assume a postura de intelectual e que, para além dos saberes específicos que constituem os conteúdos do componente curricular ou da disciplina em que atua, assume a reflexão pedagógica como núcleo orgânico da sua profissão. Trazemos novamente as palavras de Mário Osório para reforçar esta idéia: “A identidade da profissão de educador exige a formação cele a partir do caráter de unidade e totalidade da ciência da educação, que denominamos Pedagogia, a ciência do entendimento, da organização e da condução

do trabalho educativo, na dimensão hermenêutica da leitura dos sentidos presentes nos processos da educação” (1992, p. 57).

Por certo, a *leitura dos sentidos* presentes no processo educativo requer que esse educador/intelectual e, portanto, professor competente seja um *pesquisador* que busca o entendimento da práxis na multiplicidade de relações implicadas no ato educativo. Por isso, a dimensão da pedagogia enquanto ciência da educação deve ultrapassar os limites estreitos da instrumentalização técnico-didática para alojar-se no âmbito de cada área do conhecimento como possibilidade de reflexão crítica e criativa, devolvendo ao professor a autonomia de planejar, de produzir metodologias, de propor ações, de fazer articulações curriculares, tarefas que o tornam, enfim, autor e ator no projeto pedagógico da escola.

Nessa perspectiva, a formação de educadores há de buscar na ciência pedagógica as competências necessárias para a interlocução que estrutura o *coletivo da escola* numa dimensão que supera a interdisciplinaridade, pois acolhe a polifonia de vozes, de saberes, de valores culturais que estão além das fronteiras disciplinares. Isso porque entendemos que a dimensão hermenêutico-pragmática da pedagogia atribui à formação pedagógica o caráter de capacitação para o entendimento da pluralidade de articulações implicadas no ato de ensinar e aprender.

Não é suficiente saber o conteúdo de uma ciência para se fazer professor, do mesmo modo que não basta entender ou dominar técnicas didáticas esvaziadas dos conteúdos científicos que lhe imprimem sentido. Na mesma perspectiva em que desejamos superar a dicotomia entre os que pensam e os que fazem educação, entendemos que não se pode separar conteúdo de ensino e métodos didáticos. Daí por que o exercício da docência exige a *pesquisa pedagógica* como uma atividade inerente ao processo de ensinar e aprender, como uma atitude assumida pelo educador, capaz de produzir o *deslizamento* do conhecimento e da investigação científica, realizada em áreas específicas, para o âmbito da sociedade e da cultura na pragmática do mundo da vida. Supõe-se, dessa forma, uma relação de reciprocidade entre “o fazer da ciência e os processos de sua aprendizagem” (MARQUES) na mediação da ação pedagógica.

Entendemos, assim, que a pesquisa educacional é responsabilidade de todos os educadores, não somente dos especialistas, da academia, ou de alguns privilegiados. É essa atitude que Paulo Freire chamou de “séria e curiosa” no enfrentamento das questões cotidianas, que produz o acercamento das questões educativas. É uma atitude que supõe reflexão crítica sobre os problemas, de qualquer ordem, implicados na construção do conhecimento e que dizem respeito à produção de sentidos que articulam os saberes da ciência e da cultura popular



como condição fundamental para a aprendizagem, pois “não se ensinam coisas ou saberes prontos, mas relações conceituais em que se articulam as práticas sociais com as razões que as impulsionam e delas derivam” (MARQUES, 1995, p. 115).

Essa dimensão atribuída à pesquisa na prática docente está fundamentada no princípio organizador da proposta de formação profissional que espera devolver ao educador sua posição de intelectual e implica não separar o sujeito que conhece do objeto de conhecimento e dos processos que o constituem e formalizam. Pois, como explica Marques, “o sujeito que se reintroduz na ciência não é mais a substância separada, metafísica, fundamento e juiz supremo, organizador do sentido. É, antes, um eu que dialeticamente se constitui no embate da objetivação e da subjetivação. Sujeito e objeto constituem-se e designam-se em reciprocidade” (1990, p. 33).

É nesse sentido que a pedagogia – como ciência articuladora na racionalidade plural em que se inscrevem as diversas áreas e campos específicos do conhecimento –, ao ser colocada como eixo em torno do qual se estrutura todo o sistema formativo (disciplinas, metodologias, conteúdos, temas, enfoque...), assume na formação de educadores a dimensão que caracterizamos como “hermenêutico-pragmática”, reconstruindo, em bases teóricas, o fazer educativo da prática docente.

Daí por que o processo de formação é permanente, ininterrupto, pois a prática docente nos impulsiona, sempre, à busca de esclarecimentos sobre o que fazemos. Com essa postura de permanente indagação, investigação, interlocução teórica e planejamento de ações sempre criativas, originais, inovadoras, porque peculiares a situações que não se repetem, intentamos dispensar, na formação de educadores, as práticas – que por muito tempo prevaleceram nas disciplinas de didática e metodologia – pautadas na racionalidade técnico-instrumental, produtoras de “receitas pedagógicas”. Acreditamos que a atitude crítico-reflexiva, própria do professor/pesquisador, há de superar a consciência ingênua que acredita na possibilidade de promover mudanças na escola, ou na sociedade, a partir de ações externas, através de planos tecnicamente bem organizados, de metodologias inovadoras, de discursos bem estruturados, que constituem os “modismos pedagógicos” de cada época e estabelecem as tradicionais hierarquias entre o pensar e o fazer, entre a investigação e o seu produto, ou, ainda, entre o conhecimento e o uso que dele se faz.

A atitude hermenêutica assumida pelo professor/pesquisador, pelo contrário, supõe a interação entre sujeitos que, na perspectiva posta por Gadamer (1993), vão em busca das perguntas para as quais suas ações se fazem respostas, o que significa entender que o objeto de sua ação “existe dentro de um horizonte

de sentido²¹ situado na tradição e na história. Daí porque sua abordagem não pode desconsiderar os elementos macro-estruturais, contextuais e intersubjetivos, que constituem os ‘préjuízos’²² e determinam modos particulares de ver a realidade” (SANTIAGO, 1999).

Nessa perspectiva, os educadores em permanente processo de formação, ao se fazerem pesquisadores inseridos em suas práticas específicas, deverão perceber que o saber é sempre pessoal, contextualizado, e surge em circunstâncias, ao mesmo tempo, afetivas, cognitivas e sociais (BARTH, 1993). Daí por que não se sustentam as atitudes que hierarquizam e separam o conhecimento produzido pelos especialistas, na academia e a sua aplicação técnica pelos professores, que, nas escolas, executam as normas, orientações ou diretrizes oficiais dele resultante. São, agora, os próprios educadores, organicamente articulados no processo permanente de construção e reconstrução de propostas pedagógicas, que se constituem, enquanto “corpo docente”, em autores de propostas e agentes de mudanças.

É assim que a atitude de autor/pesquisador requer ação coletiva, “interlocução de saberes” entre os professores que desenvolvem suas atividades na escola e os que, na academia, dedicam-se a reflexões teóricas mais amplas. Entende-se que, na sociedade atual – cada vez mais exigente de reconstrução permanente do conhecimento pelo desenvolvimento dinâmico da ciência e da tecno-

logia –, os professores e professoras que iniciam sua formação na universidade com ela precisam manter diálogo contínuo e permanente, para que ambos (academia e educadores) se “realimentem” na complementaridade da reflexão pedagógica que se confronta agora com os desafios da prática. “Se antes a teoria se construía na antevisão das práticas futuras, agora as práticas se antecipam à teoria, exigem ser melhor entendidas para melhor exercidas” (MARQUES, 2000, p. 206).

Desse modo, a ênfase que hoje se dá à pesquisa educacional e à formação continuada de professores supõe a necessidade de fortalecer internamente a escola, recuperando a dignidade do saber profissional dos professores e professoras que estão em sala de aula ao oferecer condições e espaços para a reflexão coletiva e o aperfeiçoamento das práticas educativas. Acreditamos que somente através desse processo envolvente de reflexão e participação pela pesquisa poderão ocorrer mudanças significativas na educação. Em síntese, poderíamos dizer que a proposta de Mário Osório Marques para “a formação desse professor/educador por inteiro, esse profissional especializado em educação capaz de conduzir o processo educativo: do pensar ao agir e fazer e avalia, dispensando os chamados ‘especialistas’ enviados de fora”, implica devolver aos professores e professoras a posição e o compromisso que lhes cabe na produção do conhecimento e na participação pública, em



plano de igualdade, nas decisões políticas acerca de seu fazer pedagógico, como convém a uma sociedade democrática.

Abstract

It analyzes the repercussion of the licensure "crisis" which took place in the 1980s, having as reference the ideas preached by Mário Osório Marques from Unijuí. The text discusses the educator's shaping process, stressing the need to unite the educating being and the teaching being, overcoming the divorce between knowing and doing. It stresses that the reading of the senses which is present in the educational process still demands pedagogical research in the teaching exercise. It values highly the internal strengthening of the school through the collective process of reflection about educational practices.

Key-word: pedagogy, educator's shaping, pedagogical commitment.

Referências

- BARTH, Britt-Mari. *O saber em construção*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.
- GADAMER, Hans-Georg. *A razão na época da ciência*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.
- _____. *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1993.
- MARQUES, Mário Osório. *Pedagogia a ciência do educador*. Ijuí: Unijuí, 1990.
- _____. *A formação do profissional da educação*. Ijuí: Unijuí, 1992.
- _____. *Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. Ijuí: Unijuí, 1995.
- SANTIAGO, A. R. F. *Política, currículo e educação*. Porto Alegre: Faced/Ufrgs, 1999.

Notas

- ¹ Esta expressão refere-se à perspectiva em que Gadamer coloca o conceito de horizonte histórico, isto é, a noção de situação, ponto de vista e limite que se coloca em todo presente finito: "Horizonte es el ámbito de visión que abarca y encierra todo lo que es visible desde un determinado punto" (Gadamer, 1993, p. 372).
- ² Expressão de Gadamer que explica a antecipação de sentido que guia nossa compreensão, situando o processo hermenêutico na tradição e na história, desde que o todo só é compreensível a partir do individual e, simultaneamente, o individual só se explica no todo.

Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade¹

A Marxist Perspective on the Subjectivity-Intersubjectivity Issue

Dermeval Saviani*

Resumo

O texto "Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade" busca defender, contra estereótipos que há tempo acusam o marxismo de ater-se apenas a questões econômicas e a elas tudo reduzir, que o conceito de subjetividade é central no pensamento de Marx, entendido como correlato com o conceito de individualidade e indissociável do conceito de intersubjetividade. Explorando esses conceitos na obra de Marx e de destacados comentadores marxistas, o autor encadeia neles a temática da educação, já que, para o marxismo, o fenômeno da subjetividade adquire sentido no espaço social, intersubjetivo, de sua formação.

Palavras-chave: marxismo, subjetividade, intersubjetividade.

Feliz e oportuna a iniciativa desse seminário internacional de debater o problema da subjetividade em sua relação com a intersubjetividade no contexto atual marcado pela crise da política, interpretada por uns como retorno ao individualismo apolítico e, por outros, como exigência de se desenvolver uma nova forma de fazer política apoiada em individualidades autogeridas (SÈVE, 1989, p. 172-173).

No que se refere à parte que me foi atribuída, isto é, a perspectiva marxiana,² essa iniciativa é particularmente oportuna em razão do estereótipo que se disseminou, por certo com o concurso de certas correntes marxistas, segundo o qual Marx e os marxistas teriam colocado todo o peso de suas análises na es-

* Professor Emérito da Unicamp. Pesquisador do CNPq. Pós-Doutor pela Universidade de Bolonha. E-mail: dermevalsaviani@yahoo.com.br.

trutura econômica, reduzindo a subjetividade a mero reflexo das determinações materiais. Além de oportuna, a iniciativa é também, particularmente, feliz porque, como veremos, em Marx a questão da subjetividade se manifesta como indissociável da intersubjetividade.

O problema da subjetividade, cujo conceito será considerado neste texto como correlato da individualidade, é central no pensamento de Marx, fazendo-se presente desde suas primeiras reflexões até as formulações mais amadurecidas expressas nas notas que prepararam a obra sistemática d'*O capital*. Não obstante essa centralidade, as leituras da obra de Marx que acabaram por prevalecer tenderam, senão a excluir, a relegar para um plano muito secundário o problema da individualidade.

Nesse quadro, enquanto a sociologia, entendida como ciência da sociedade, não teve maiores dificuldades em incorporar Marx como uma referência clássica ao lado de Durkheim e Weber, a psicologia, compreendida como ciência da subjetividade, sempre teve dificuldade em lidar com as idéias de Marx.

O testemunho de Lucien Sève, que procurou articular explicitamente a psicologia com o marxismo, o que se materializou na obra *Marxismo e teoria da personalidade*, publicada em 1969 (SÈVE, 1973), é revelador. Em um texto publicado na França em 1987, depois incluído numa coletânea brasileira (SILVEIRA; DORAY, 1989), diz ele que, “apai-

xonado pela psicologia” ele esperava que ela fizesse ciência “a partir do próprio conteúdo da existência, a fim de contribuir para sua revolução” (p. 151). Mas, ao invés disso, “ela ignorava tudo dos problemas da vida para mergulhar na mania classificatória quando preteridia ocupar-se da personalidade”. Por isso, a psicologia lhe “parecia incuravelmente conservadora”. E, se a psicanálise lhe parecia “bem mais voltada para a existência concreta” ao esclarecer “nossos mistérios infantis e a arquitetura de nossos desejos”, ela nada dizia sobre a “formidável complexidade de uma crise de adolescência e fechava os olhos diante das imensas especificidades da vida adulta”.

Contraposto a isso, Lucien Sève considerava atraente o “misto de lucidez global e de paixão transformadora em relação à vida real que diferenciava a cultura marxista de qualquer outra. Mas como explicar que não houvesse, aparentemente, uma *psicologia marxista*?” (p. 151-152). Na direção da resposta a essa pergunta, uma primeira iluminação lhe adveio da leitura do livro de Politzer, *A crise da psicologia contemporânea*, publicado em 1947. E seu depoimento nos dá, por fim, o quadro de precariedade em que se encontrava a chamada “cultura ocidental” no que se refere à relação entre psicologia e marxismo nas primeiras décadas da segunda metade do século XX:

Nesse caminho já tão marginal, nossa geração padeceu, de modo cruel, da falta de guias.

Politzer antes indicava uma rota que deixava uma obra. A glória nascente de Piaget obliterava já o sempre menosprezado trabalho de Wallon. Da psicologia soviética ignorávamos até mesmo a existência. Vivamente ressentido com as carências da psicologia, empenhei-me seriamente, no início dos anos cinquenta, a estudar, levado por essa preocupação, as obras econômicas de Marx, sem suspeitar que vinte e cinco anos antes um certo Vygotski havia escrito, em sua "Signification Historique de la Crise de la Psychologie": "A psicologia tem necessidade do seu *Capital* – de seus conceitos de classe, de base, de valor..." Eu me surpreendia que os marxistas acentuassem a contribuição do materialismo dialético para a psicologia, mas não esse, bem mais tangível, do materialismo histórico, sem desconfiar que o próprio Vygotski havia construído justamente a partir dessa idéia uma obra bastante elaborada. Quanto tempo esses desconhecimentos não fortuitos nos terão feito perder, repetindo os erros mais clássicos e reinventando as contribuições mais avançadas do marxismo no campo da psicologia! (SEVE, 1989, p. 152).

Hoje, já adentrados no século XXI, poderíamos dizer que a situação está bastante modificada, havendo, já, um relativamente amplo conhecimento não apenas de Vygotski, mas de outros autores que trouxeram importantes contribuições ao estudo de questões psicológicas a partir do aporte teórico de Marx, ainda que a difusão dessas idéias, em especial aquelas oriundas da ex-União Soviética, tenha ocorrido freqüentemente buscando-se depurá-las de suas bases marxianas. Mas, inegavelmente, avanços importantes foram e vêm sendo feitos tanto para construir uma nova ciência psicológica a partir do universo teórico legado por Marx como para com-

bater as apropriações desfiguradoras das teorias construídas a partir dessa base. Provavelmente, o exemplo mais conspícuo desse esforço nos é dado pelos trabalhos do professor Newton Duarte, inaugurados com sua tese de doutorado *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo* (DUARTE, 1993), construída sobre a base do conjunto da obra de Marx, com destaque para os "Grundrisse" (Fundamentos para a crítica da economia política), ou seja, as notas preparatórias redigidas por Marx para a elaboração d'O *capital*, com apoio nos autores da Escola de Budapeste (Luckács, Agnes Heller e Gyorgy Markus) e da Escola Soviética (Vigotski, Leontiev, Davidov, Luria e Elkonin), além de Gramsci. Esse trabalho teve seqüência em diversos outros textos com destaque para a tese de livre-docência *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana* (DUARTE, 2001), culminando na criação, junto ao CNPq, do Grupo de Estudos Marxistas em Educação, no seio do qual se destacam, pela sua ligação com o tema de que estamos tratando, as teses de doutorado de Lígia Márcia Martins (2001), *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores*; de João Francisco Rossler (2003), *Sedução e modismo na educação: processos de alienação na difusão do ideário construtivista*, e de Marilda Gonçalves Dias Facci (2003), *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estu-*

do crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana.

Essas vicissitudes da psicologia em seu contraste com a sociologia diante das idéias de Marx me fazem recordar o Fórum de Debates, disciplina semestral que organizei em torno do tema “O estatuto teórico da educação”, em 1977, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. O tema foi tratado a partir das quatro áreas básicas dos fundamentos da educação, a saber: a filosofia, a história, a sociologia e a psicologia. O desenvolvimento dos trabalhos deu-se ao longo do semestre com a contribuição de especialistas convidados, sendo um para cada uma das quatro áreas. Ao final do semestre, na penúltima semana de aulas, realizou-se uma mesa-redonda com a participação dos quatro convidados. Nessa oportunidade, travou-se um debate interessante entre os representantes da sociologia e da psicologia: o primeiro punha em evidência as determinações sociais da educação considerando os indivíduos como inteiramente condicionados por essas determinações, ao passo que a psicóloga destacava a autonomia do indivíduo e sua capacidade de determinar os rumos do processo educativo. Embora cada um reconhecesse o aspecto defendido pelo interlocutor, entendia-o, porém, como subordinado àquele por ele próprio defendido.

Coordenando a mesa e vendo que o debate tendia a desembocar em impasse

insolúvel, fiz uma intervenção bem humorada sugerindo que aquela discussão estava me parecendo variações em torno de um mesmo tema, qual seja, aquele traduzido na frase enunciada por Marx no texto “O dezoito brumário de Luiz Bonaparte”: os homens fazem sua própria história, mas eles o fazem em circunstâncias dadas, independentes de sua vontade.³ Assim, o sociólogo afirmava: os homens fazem a história, *mas eles a fazem em circunstâncias dadas*. A psicóloga, por sua vez, afirmava: os homens fazem a história em circunstâncias dadas, *mas são os homens que fazem a história*.

Com essa observação, eu estava propondo que, em lugar de se colocar o acento nesse ou naquele pólo, deveríamos deslocá-lo para a relação recíproca entre ambos os aspectos considerados. Assim, em lugar de pensar o problema segundo os cânones da lógica formal, que é a lógica da exclusão dos opostos, caberia pensá-lo em termos dialéticos, em que os pólos opostos não se excluem, mas se incluem, determinando-se reciprocamente. No caso que está sendo considerado, em lugar de termos de decidir entre duas proposições mutuamente excludentes, a saber, ou os homens determinam as circunstâncias ou são determinados por elas, cabe considerar que os homens determinam as circunstâncias ao mesmo em que são determinados por elas. Em lugar do pensar formal, esta é a forma dialética de pensar. É esse o método de Marx. E é nessa pers-



pectiva que o problema da subjetividade se manifesta em sua obra, como procurarei mostrar a seguir.

O que é e como se manifesta a subjetividade humana na visão de Marx

Como já assinalei, a questão da subjetividade ou da individualidade ocupa lugar central no conjunto da obra de Marx.

Segundo o seu próprio testemunho, da jurisprudência a cujos estudos especializados ele se dedicava “como disciplina complementar da filosofia e da história”, na condição de redator da *Gazeta Renana* nos anos de 1842-1843, se encontrou “pela primeira vez na obrigação embaraçosa” de opinar “sobre o que é costume chamar-se os interesses materiais” (MARX, 1973, p. 27). O que estava em causa, aí, era a questão do roubo de lenhas de que eram acusados os camponeses do Mosella, aliada às discussões sobre o livre-câmbio e o protecionismo, além das superficiais referências ao socialismo francês que ecoavam na *Gazeta Renana*. Diz Marx que o primeiro trabalho que realizou “para esclarecer as dúvidas que o assaltavam” foi a revisão crítica da filosofia do direito de Hegel. Ora, o que ele procurava compreender, entre essas questões de “interesse material”, era exatamente o sentido da acusação de roubo de lenhas. Na verdade, o que os camponeses faziam era

tomar os galhos de árvore e gravetos que encontravam na região em que habitavam, o vale do rio Mosela, para se aquecer no inverno e para preparar seus alimentos. Isso era algo perfeitamente aceitável nas condições em que vigorava a apropriação comum dos elementos da natureza necessários à produção da existência humana, isto é, à satisfação das necessidades vitais dos homens, como ocorria no comunismo primitivo, nas condições da sociedade burguesa em que vigora a propriedade privada, passou a ser considerado violação da propriedade e, portanto, como roubo. Estava em causa, pois, o direito de propriedade, razão pela qual Marx se debruçou sobre a filosofia do direito de Hegel. Na base, portanto, de sua crítica à filosofia do direito de Hegel estavam indivíduos reais, sujeitos de uma prática efetiva, os camponeses do Mosella que eram ameaçados de ter impedida a satisfação de suas necessidades vitais pela acusação de roubo de lenha.

Esse primeiro trabalho de Marx, cuja introdução foi publicada nos *Anais Franco-Alemães*, em 1844, foi seguido nesse mesmo ano, quando ele se encontrava exilado em Paris, da redação, entre os meses de abril e agosto, dos *Manuscritos econômico-filosóficos*, por isso também chamados de *Manuscritos de Paris*.

As idéias centrais dos *Manuscritos* são a essência humana e o trabalho alienado, que, na verdade, constituem um só tema.

Nos *Manuscritos*, Marx procura entender em que consiste a essência humana, correlato de outras denominações que também aparecem no texto, como “natureza humana” e “realidade humana”. E a resposta que encontra para a pergunta formulada é o trabalho. O conteúdo da essência humana reside no trabalho. Portanto, já se encontra aí de forma clara a idéia que será desenvolvida depois de forma sistemática, objetiva e científica: o ser do homem, a sua existência, não é dada pela natureza, mas é produzida pelos próprios homens. Deixado a si mesmo, submetido ao jugo da natureza, o homem perece. Diferentemente dos outros animais que têm sua existência garantida pela natureza, bastando-lhes adaptar-se a ela para sobreviver, o homem necessita fazer o contrário; precisa agir sobre a natureza transformando-a e ajustando-a às suas necessidades. Em lugar de adaptar-se à natureza, tem de adaptar a natureza a si. E esse ato de agir sobre a natureza transformando-a é o que se chama “trabalho”. Portanto, é pelo trabalho que os homens se produzem a si mesmos. Logo, o que o homem é, o é pelo trabalho. O trabalho é, pois, a essência humana. Mas, diz Sánchez Vázquez, “quando Marx vai à realidade histórica social, só vê essa essência – ao contrário de Hegel – por seu lado negativo. O trabalho que ele encontra na existência real, concreta, do homem é justamente o trabalho alienado” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977, p. 415-416). Assim, a essência

humana só se manifesta como essência alienada, isto é, negada nas relações reais que os homens mantêm com os produtos de sua atividade, com sua própria atividade e com os outros homens com que se defronta no processo de trabalho.

Mas o que é, então, essa alienação que afeta o trabalho e, como tal, a própria essência do homem?

Etimologicamente, a palavra “alienação” deriva do adjetivo latino *alius*, *alia*, *aliud*; *alius* significa, simplesmente, “outro”, desse adjetivo deriva alienar, alienação, alienado. E são essas expressões que tanto podem significar “tornar outro”, “tornado outro”, isto é, objetivar, objetivação, objetivado, como “passar para outro”, “passado para outro” ou “apropriado por outro”. A primeira acepção traduz o significado positivo de alienação que prevalece em Hegel, ao passo que a segunda acepção corresponde ao significado negativo destacado tanto por Feuerbach como por Marx. É dessa segunda acepção que vem o sentido mais corrente de alienação e alienado para se referir àqueles que não têm consciência de sua própria situação, que não se sabem como sujeitos da história; aqueles que perderam sua condição de sujeitos de seus próprios atos, de suas próprias obras.

O termo “alienação” remonta, em português, ao século XVI, mas já aparecia na Idade Média no século XII, em Ricardo de São Vitor, que considerava a alienação como “o terceiro grau da

elevação da mente a Deus (depois da *dilatação* e da *sublevação*)” (ABBAGNANO, 1970, p. 24). Nessa acepção, o termo implicava um estado de transfiguração da mente, coincidindo com o *êxtase*. Além desse significado religioso, pouco comum, sabe-se também que alienação é uma palavra que integra o vocabulário do direito (alienação de bens, alienação fiduciária), da psicologia (alienação mental), assim como da psicopatologia e de psiquiatria. No campo da filosofia, foi empregada por Rousseau quando, ao tratar do pacto social, se refere a uma cláusula que resume todas as outras: “A alienação total de cada associado, com todos os seus direitos, à comunidade toda, porque, em primeiro lugar, cada um dando-se completamente, a condição é igual para todos, e, sendo a condição igual para todos, ninguém se interessa por torná-la onerosa para os demais” (ROUSSEAU, 1978, p. 32).

Embora com certeza Marx deva ter tomado conhecimento dessa análise de Rousseau, não são encontrados aí os elementos que irão caracterizar sua reflexão sobre o problema da alienação. Esses elementos serão derivados de Hegel e Feuerbach a partir dos quais Marx irá elaborar seu próprio conceito de alienação. Os três autores trabalham o conceito a partir do alemão, sua língua nativa.

Conforme esclarece Betty Oliveira (2003), não há, em alemão, uma palavra única para designar o sentido abrangente de alienação.⁴ Por isso, são

utilizados três termos: *Entäußerung*, *Entfremdung* e *Veräußerung*, sendo o segundo o mais utilizado”. Eis o significado de cada um desses vocábulos:

O termo “*Entäußerung*” é traduzido em português, por vezes, como “exteriorização” ou “externação” e, em outras vezes por “exaurimento”; o termo “*Entfremdung*” é traduzido em português, por vezes, por “estranhamento” e, em outras vezes, por “alheamento”. Em princípio, a utilização, em português, de um ou de outro termo para a tradução de cada um dos dois termos em alemão dependeria do significado positivo ou negativo, bem como de seu significado mais amplo ou mais específico, que é dado a cada um dos termos num determinado momento da argumentação de um texto. O terceiro termo “*Veräußerung*” era um termo empregado originalmente somente para as questões jurídicas da economia. Essa designação permanece até hoje, como acontece em português, quando dizemos “alienação de bens”, “bem alienado”, etc. O termo passa, mais tarde, a ser utilizado também no seu sentido figurado. Nos clássicos do marxismo, por exemplo, é um dos 3 termos utilizados com o significado de processo de exploração entre os homens, embora com menos frequência que os dois anteriormente citados (OLIVEIRA, 2003, p. 12).

Vê-se, portanto, que *Entäußerung* corresponde ao sentido positivo de “tornar outro”, isto é, objetivar; designa, pois, o processo de produção por meio do qual o homem cria um mundo objetivo, isto é, pelo trabalho põe em ação suas forças subjetivas que se exteriorizam e se objetivizam nos produtos de sua atividade. *Entfremdung*, por sua vez, corresponde ao sentido negativo de “passar para outro”, “apropriado por outro”, designando o processo pelo qual os produ-

tos do trabalho se tornam estranhos ao trabalhador e, sendo apropriados por outro, o não-trabalhador, se voltam contra o seu criador. Como assinala Betty Oliveira, esse segundo termo é o mais freqüentemente utilizado.

Sánchez Vázquez (1982, p. 70) elabora o seguinte quadro comparativo das teorias da alienação, segundo os três pensadores alemães:

	Hegel	Feuerbach	Marx
1. Sujeito da alienação	O espírito	O homem	O operário
2. Atividade em que se aliena	Espiritual	Atividade da consciência	O trabalho
3. Caráter da atividade	Teórica (autoconhecimento do espírito)	Teórica (consciência de si do homem)	Prática (ato de produção)
4. Objetivação	Universal (na natureza, na história, na cultura)	Em Deus	Nos produtos do trabalho
5. Relação entre objetivação e alienação	Toda objetivação é alienação	Existe uma objetivação não alienada	Nem toda objetivação é alienada
6. Superação da alienação	Ao se cancelar toda objetivação	Ao se cancelar a objetivação religiosa	Ao se abolir a propriedade privada
7. Valor desta categoria	Positivo	Negativo	Negativo

Em outro trabalho, baseando-se nas obras *A essência do cristianismo*, de Feuerbach, e *Manuscritos econômico-filosóficos*, de Marx, Sánchez Vázquez (1977, p.

435) elabora um quadro semelhante ao anterior, mas agora contemplando apenas esses dois autores:

	Feuerbach	Marx
Sujeito que se aliena	O homem em geral	O operário
Caráter dessa atividade	Teórico	Prático
Produto dessa atividade	Um objeto ideal: Deus	Um objeto real: o produto do trabalho humano
Esfera da alienação	A consciência humana	O trabalho humano
Conteúdo da alienação	Desumanização do homem	Desumanização do operário
Ação inversa do sujeito sobre o objeto	Deus domina o homem	O produto do trabalho se volta contra seu produtor
O que se aliena e se desaliena	Essência humana	Essência humana

Vê-se por esse quadro que, em Feuerbach, a alienação diz respeito ao homem em geral, entendido em sua natureza sensível, mortal e limitada. A alienação manifesta-se, pois, como uma necessidade antropológica, indiferente

ao seu caráter histórico e social. Diferentemente, em Marx a alienação não é vista como constitutiva, isto é, como essencial à natureza do homem, mas decorrente de razões históricas: o operário aliena sua própria essência na re-

lação prática, isto é, material, com a natureza (o trabalho), que, por sua vez, determina a relação entre os homens que aí se apresentam como o operário e o não-operário. Portanto, o conceito de trabalho alienado já remete à produção material. A alienação ocorre na história, onde também se criam as condições para a sua eliminação. Assim, ao contrário de Feuerbach, para Marx, a alienação não é algo decorrente de uma essência universal e abstrata, um conceito meramente antropológico. Para ele, “a alienação se dá numa forma concreta do trabalho humano e está condicionada historicamente tanto em seu aparecimento e desenvolvimento como em sua eliminação” (p. 436).

Marx situa a alienação num duplo plano, objetivo e subjetivo, acentuando-a, nos *Manuscritos*, como atitude subjetiva. Diz ele que “o trabalho alienado: 1) aliena a natureza do homem e 2) aliena o homem de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital, assim também o aliena da espécie. Ele transforma a *vida da espécie* em uma forma de vida individual. Em primeiro lugar, ele aliena a vida da espécie e a vida individual e, posteriormente, transforma a segunda, como uma abstração, em finalidade da primeira, também em sua forma abstrata e alienada” (MARX, 1967, p. 95). Vista desse modo, no aspecto subjetivo, a alienação consiste no não-reconhecimento, pelo homem, de si mesmo, seja em seus produtos, seja em sua atividade, seja, ainda, nos outros

homens: a) os produtos de seu próprio trabalho são vistos como objetos estranhos, alheios; b) o trabalho, apesar de ser sua própria atividade, é considerado como algo externo no qual ele encontra não a sua realização, mas a sua perdição, um fator de sofrimento e não de satisfação; c) em relação aos outros homens, o trabalho alienado torna cada homem alienado por outros, os quais, por sua vez, são alienados da vida humana.

Contudo, o trabalho alienado não se reduz a esse aspecto subjetivo, apresentando, também, um conteúdo objetivo, cujas características independem do modo subjetivo de senti-las, como ocorre com a pauperização material e espiritual do trabalhador, cujo mundo se desvaloriza na proporção direta da valorização do mundo das coisas por ele produzidas. Com efeito, objetivamente, o trabalho alienado, ao mesmo tempo em que produz mercadorias, produz também o próprio operário como mercadoria.

Vê-se que a concepção marxiana da essência humana distingue-se da concepção corrente, de caráter especulativo e metafísico, que se contrapõe, portanto, à existência histórica e social dos homens. Marx se empenha em compreender a essência humana no desenvolvimento histórico em que ela se manifesta, primeiro, como negação e, depois, como realização. Assim entendido, o conceito desenvolvido nos *Manuscritos* não coincide com a “idéia metafísica de uma essência humana abstrata e uni-



versal que não dá lugar a sua realização histórica e social” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977, p. 418). Igualmente, essa concepção não se reduz à idéia também abstrata e universal da essência humana “como conjunto de traços característicos de todo indivíduo”, uma vez que, no entender de Marx, “enquanto não se chega historicamente à fusão de essência e existência os indivíduos vivem na negação de sua essência”.

Não obstante, é preciso reconhecer um problema na concepção de essência humana alienada apresentada nos *Manuscritos*: se toda a história, até agora, se apresenta como a negação da “verdadeira essência humana”, de onde surgiu esse conceito de essência humana? Não poderá ter surgido da própria história, isto é, das relações reais ou do comportamento concreto dos sujeitos humanos. Resulta, pois, que esse conceito foi construído pela negação ideal, no plano do pensamento, da existência efetiva dos homens.

Há, pois, ainda, um caráter especulativo na concepção de essência humana exposta no texto dos *Manuscritos*, o qual consiste no entendimento de que a essência humana não se dá, efetivamente, na história, pondo-se, antes, como uma possibilidade a ser realizada numa situação futura.

Essa concepção será superada, a partir de 1845, quando Marx redige com Engels *A ideologia alemã*, concebida, conforme o depoimento do próprio Marx, como um ajuste de contas com sua cons-

ciência filosófica anterior. Datam dessa mesma época as *Teses sobre Feuerbach*, “uma série de aforismos que ora esboçam uma argumentação crítica, ora enunciam uma proposição lapidar, às vezes quase uma palavra de ordem” (BALIBAR, 1995, p. 23). Redigidas em março de 1845, essas teses não teriam sido escritas para publicação: “Elas se assemelham ao *memorandum*, fórmulas que são lançadas no papel para que não se percam e sirvam de contínua fonte de inspiração” (p. 25).

As *Teses*, que se anteciparam à *A ideologia alemã*, já revelam a nova concepção de homem superadora do caráter ainda especulativo dos *Manuscritos*. Lemos na VI tese:

Feuerbach dilui a essência religiosa na essência *humana*. Mas a essência humana não é algo abstrato, interior a cada indivíduo isolado. É, em sua realidade, o conjunto das relações sociais. Feuerbach, que não empreende a crítica dessa essência real, vê-se, portanto, obrigado:

- 1 - a fazer caso omissivo da trajetória histórica, fixar o sentimento religioso em si mesmo e pressupor um indivíduo humano abstrato, *isolado*;
- 2 - nele, a essência humana só pode ser concebida como “espécie”, como generalidade interna, muda, que se limita a unir *naturalmente* os muitos indivíduos (MARX, 1977, p. 119, grifos no original).

Aí já se encontra a definição de homem, vale dizer, do sujeito humano, do indivíduo, como o conjunto das relações sociais, na qual se encerra a síntese do complexo de reflexões e análises constitutivas da concepção marxiana da subjetividade.

Se os enunciados das *Teses* podem ser considerados uma espécie de “ontologia da práxis”, *A ideologia alemã* se constituirá em uma “ontologia da produção”. Com efeito, aí já não se trata mais de considerar o processo histórico como o desenvolvimento da essência humana que é primeiro negada, depois vista como possibilidade e, finalmente, realizada. Agora, parte-se de fatos reais, da produção e das relações sociais que ela engendra:

As premissas de que partimos não têm nada de arbitrário, não são nenhuma classe de dogmas, mas premissas reais, das quais só se pode abstrair na imaginação. São indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas que encontraram já prontas como as engendradas por sua própria ação. Estas premissas podem ser comprovadas, conseqüentemente, pela via puramente empírica (MARX e ENGELS, 1974, p. 19).

E o texto prossegue frisando que “a primeira premissa de toda história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos”.

É, portanto, na existência efetiva dos homens, nas contradições de seu movimento real, não numa essência externa a essa existência, que se descobre o que o homem é: “Tal e como os indivíduos manifestam sua vida, assim são. O que são coincide, por conseguinte, com sua produção, tanto com o que produzem como com o modo como produzem” (grifos no original).

Na passagem dos *Manuscritos de 1844* para as *Teses sobre Feuerbach* e *A ideologia alemã*, o conceito de essência huma-

na passa a coincidir com a práxis, ou seja, o homem passa a ser entendido como ser prático, produtor, transformador. Em conseqüência, o conceito de alienação deixa de desempenhar o papel central que desempenhava nos *Manuscritos*. Em lugar de ser o fundamento explicativo da situação humana, passa a ser considerado como um fenômeno social que, por sua vez, é fundamentado e explicado por outro fenômeno histórico, a saber, a divisão do trabalho.

As premissas estabelecidas em *A ideologia alemã* vão ser aplicadas rigorosamente no estudo do modo de produção capitalista sistematizado n’*O capital*. Trata-se, aqui, de “pôr a nu o caráter social, humano, das relações que os homens contraem dentro de um todo estruturado que determina que essas relações – sendo sociais, humanas – se apresentem como relações entre coisas” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977, p. 427). É impossível neste breve texto resumir toda a riqueza relativa à concepção da subjetividade humana contida nas análises da obra máxima de Marx. Limito-me apenas a algumas passagens do luminoso texto “o fetichismo da mercadoria: seu segredo”, que finaliza o capítulo I, o qual trata da mercadoria. Esse texto mostra, com toda a evidência, a objetividade da análise de Marx, que n’*O capital* se desprende completamente dos resquícios ainda de algum modo especulativos que se faziam presentes nos *Manuscritos*. Metodologicamente, Marx considera que “refletir sobre as

formas da vida humana e analisá-las cientificamente é seguir rota oposta à do seu verdadeiro desenvolvimento histórico. Começa-se depois do fato consumado, quando estão concluídos os resultados do processo de desenvolvimento” (MARX, 1968b, p. 84). Isso porque, conforme ele esclarece em seguida, as formas de conversão dos produtos do trabalho em mercadorias “já possuem a consistência de formas naturais da vida social” antes que os homens procurem apreender o seu significado, a eles escampano inteiramente o caráter histórico dessas formas, que, ao contrário, eles consideram imutáveis. A mercadoria torna-se misteriosa ao encobrir as características sociais do trabalho humano. Conseqüentemente, “uma relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas” (p. 81). Para explicar esse mecanismo, Marx recorre à religião: “Aí, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas que mantêm relações entre si e com os seres humanos. É o que ocorre com os produtos da mão humana, no mundo das mercadorias.” E arremata: “Chamo a isto de fetichismo, que está sempre grudado aos produtos do trabalho quando são gerados como mercadorias. É inseparável da produção de mercadorias”.

O caráter misterioso da mercadoria liga-se, então, à opacidade das relações que caracterizam a sociedade capitalista, que outra coisa não é senão uma so-

riedade produtora de mercadorias. Marx lembra que, “no regime feudal, sejam quais forem os papéis que os homens desempenham, ao se confrontarem, as relações sociais entre as pessoas na realização de seus trabalhos revelam-se como suas próprias relações pessoais, não se dissimulando em relações entre coisas, entre produtos do trabalho” (p. 86). A partir dessa constatação, ao tratar da contradição entre os objetivos proclamados e os objetivos reais na educação, desenvolvi as seguintes considerações.

A função de mascarar os objetivos reais por meio dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal, dada a sua condição de ideologia típica do modo de produção capitalista, o qual introduziu, pela via do “fetichismo da mercadoria”, a opacidade nas relações sociais. Com efeito, se nas sociedades escravista e feudal as relações sociais eram transparentes já que o escravo era, no plano da realidade e no plano da concepção, de fato e de direito, propriedade do senhor e o servo, por sua vez, estava submetido ao senhor (também de fato e de direito, real e conceitualmente, na sociedade capitalista defrontam-se no mercado proprietários aparentemente iguais, mas de fato desiguais, realizando, sob a aparência da liberdade, a escravização do trabalho ao capital. Instala-se a cisão entre a aparência e a essência, entre o direito e o fato, entre a forma e o conteúdo (SAVIANI, 2003, p. 191).

Como salienta Paulo Silveira, sendo uma característica da sociedade produtora de mercadorias, o “fetichismo da mercadoria” é uma determinação que nos atinge a todos, não apenas externamente: “A sujeição ao fetichismo nos envolve de modo mais profundo, faz parte mesmo de nossa própria estruturação psíquica” (SILVEIRA, 1989, p. 74). Ainda segundo Silveira, a forma mercadoria molda os indivíduos “na carne e na psique”, resultando num conflito entre “uma dimensão *internalizada* do sujeitamento” e a dimensão contrária representada pela “subversão desse sujeitamento”, subversão esta que implica a existência de “condições internas que tornam possível o indivíduo determinar-se como *sujeito*” (p. 75, grifos no original). Assim, afirma Paulo Silveira ainda que, “presa às condições objetivas do capital”, essa dialética conflitiva tornaria possível a emergência do sujeito. E conclui:

Esta aceção não apenas rechaça uma perspectiva *cínica* de adesão completa e acrítica às condições do capital, como também recusa sua contraface, que resulta numa perspectiva *cética*, da qual se aproximam alguns teóricos que se pretendem de orientação marxista, e, segundo a qual o fetichismo da mercadoria na dinâmica atual da reprodução do capital abrangeria de uma maneira completamente totalizante, o conjunto das atividades dos indivíduos. E se a primeira dessas perspectivas vincula-se, quando muito, a uma concepção abstrata e, portanto, metafísica do sujeito, a segunda, radicalizando, no limite, a abrangência da coisificação das relações e do fetichismo, anuncia a própria morte do sujei-

to. Em ambas, o que se evidencia é uma genuflexão à alienação: o espírito absoluto historicizando-se em sua encarnação no capital (p. 76, grifos no original).

É interessante observar que essa idéia da morte do sujeito, que está na ordem do dia em razão da voga pós-moderna, que se reporta a autores como Foucault e, daí, a Nietzsche, teria sido antecipada por Max Stirner a cuja crítica Marx se dedicou, estendendo-se por quase dois terços da *Ideologia alemã*. Conforme Balibar, Stirner não se limita a demolir os gêneros metafísicos tradicionais, de ressonância teológica, como o Ser, a Substância, a Idéia, a Razão, o Bem. Sua crítica “engloba *todas* as noções universais, sem exceção, antecipando assim certos desenvolvimentos de Nietzsche e o que se chama hoje pós-modernismo” (BALIBAR, 1995, p. 46). Stirner não admite nenhuma “grande narrativa”. Seu livro, *O único e sua propriedade*, objeto da contestação de Marx, foi publicado em 1844. Para lá de irônico, me parece algo que exige detida meditação o fato de que uma concepção que hoje relega o marxismo a uma visão ultrapassada, própria do século XIX, tenha sido minuciosamente criticada por Marx em 1845.

Em síntese, a definição do homem como o conjunto das relações sociais indica que o indivíduo se põe, na concepção marxiana, como um sujeito histórico e social. Isso significa que “o indivíduo só pode se tornar um homem se assimilar e incorporar à sua própria



vida, à sua própria atividade, as forças, formas de comportamento e idéias que foram criadas pelos indivíduos que o precederam e que vivem ao seu redor” (MARKUS, 1974, p. 88). Assim, o indivíduo só pode se constituir como homem e, nessa condição, como sujeito de seus próprios atos, nas relações cotidianas com os outros homens. Eis por que afirmei no início deste texto que em Marx a questão da subjetividade se manifesta como indissociável da intersubjetividade.

O nó da psicologia: é possível uma ciência da subjetividade?

Não sendo eu da área de psicologia, mas tendo, com frequência, psicólogos como alunos nas disciplinas que ministrei na pós-graduação em educação, costumava provocá-los indagando: a psicologia é ciência? Se, como deixou claro Aristóteles, não existe ciência dos efeitos, já que ciência é conhecimento pelas causas, como a psicologia pode ser ciência uma vez que as investigações têm mostrado, de forma cada vez mais clara, que o comportamento dos indivíduos, objeto da psicologia, é efeito e não causa da vida social? E, também, como evidenciou Aristóteles, se a ciência diz respeito sempre ao geral, não pode existir ciência do particular. Então, como pode a psicologia ser ciência uma vez que se propõe a estudar os indivíduos?

Fazia essas indagações para levá-los a pensar sobre sua própria atividade

cognitiva, levantando a necessidade de se superar uma visão empirista, sugerindo, mesmo, que, no caso da psicologia, mais do que em relação às demais ciências humanas, a condição de se ascender a um conhecimento de tipo científico impunha a ultrapassagem da lógica formal situando-se na perspectiva dialética.

Essa mesma problemática, constato agora, foi levantada por Lucien Sève no tópico “para uma ciência do singular”, que integra seu texto “A personalidade em gestação” (SÈVE, 1989, p. 174-176). Nesse texto Sève também se reporta a Aristóteles, contestando o adágio, válido para a maioria dos cientistas, de que “só há ciência do universal”, para fazer a defesa de uma “ciência do singular” como o único saber adequado para dar conta do caráter exclusivo de cada indivíduo.

Sève argumenta que o adágio aristotélico não era, para o próprio Aristóteles, uma *tese*, mas, dialeticamente, uma *aporia*, entendida como “uma contradição insolúvel, um impasse da razão”. Com efeito, sendo o real sempre singular, se a ciência só se dirige ao universal, jamais poderá apreender o real. Como contornar esse problema? Segundo Sève, haveria dois caminhos completamente distintos.

O primeiro, que domina desde a Renascença, põe a ênfase no repetitivo, no invariante, buscando apreender “o geral no real”, o qual se converte num “objeto qualquer”, como ocorre com a



“psicologia geral”. Assim, o singular é remetido para um plano secundário, que, entretanto, não deixa de ser considerado, recorrendo-se, para isso, a uma abordagem clínica ou construindo-se uma “teoria de sua dispersão”, como se vê no exemplo da “psicologia diferencial”.

Há, porém, um outro caminho para se captar de maneira científica a essencialidade do singular sem reduzi-lo a um “objeto qualquer”. Esse caminho “consiste em apoiar todo o esforço teórico apenas sobre a *lógica* – ou, melhor dizendo, sobre a *dialética* – das relações e processos universais, topológicos e cronológicos, de sua produção sempre única, a fim de introduzir o rigor conceitual e de apreender as necessidades de desenvolvimento em seu estudo monográfico” (SÈVE, 1989, p. 175).

Em seguida o autor vai se reportar a Marx observando que o seu projeto de elaboração de uma ciência da história também não pretendia construir um modelo de “sociedade em geral”, mas, por meio de categorias como o conceito de infra-estrutura e a lei geral da acumulação capitalista, estudar “uma formação social singular e seu desenvolvimento original” (p. 176). Sobre essa questão da ciência da história, é interessante observar, de novo, o contraponto com Aristóteles. Este, ao tratar, no capítulo IX, de sua *Poética*, da relação entre poesia e história, entende que “não é ofício de poeta narrar o que aconteceu; é, sim, o de representar o que poderia

acontecer” (ARISTÓTELES, 1979, p. 249). E, mais adiante, conclui:

Por isso a poesia é algo de mais filosófico e mais sério do que a história, pois refere aquela principalmente o universal, e esta o particular. Por “referir-se ao universal” entendo eu atribuir a um indivíduo de determinada natureza pensamentos e ações que, por liame de necessidade e verossimilhança, convêm a tal natureza; e ao universal, assim entendido, visa a poesia, ainda que dê nomes às suas personagens.

Por essa manifestação reitera-se a idéia de que só existe ciência do universal, nesse caso recaindo o questionamento sobre a cientificidade da historiografia. O empreendimento de Marx levado a cabo n’*O capital* a partir das premissas lançadas n’*A ideologia alemã* contrapõe-se claramente a essa idéia. Em verdade, a lógica aristotélica, pelo seu caráter formal, tendia a contrapor de modo excludente o universal e o particular resultando na *aporia* referida por Sève. A lógica operada por Marx, de caráter dialético, permitiu-lhe trilhar um outro caminho que lhe possibilitou, na expressão de Althusser, realizar a “abertura do Continente-História ao conhecimento científico” (ALTHUSSER, 1976, p. 16).

Entendo, pois, que, colocando-se numa perspectiva marxiana, a psicologia deveria tomar como seu objeto não o indivíduo empírico, como ocorre predominantemente, mas o indivíduo concreto. O empírico é aquilo que cai sob o campo de nossa percepção sensível; é o aparente, aquilo que aparece diante de

nós. É, portanto, de certo modo, uma abstração, pois nossa percepção sensível não alcança as múltiplas conexões e relações que o configuram. Em contrapartida, como assinala Marx (1973, p. 229) no *método da economia política*, “o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade”. Assim, apreender o indivíduo em termos concretos significa considerá-lo como síntese de múltiplas determinações, como síntese de relações sociais, o que coincide com a definição de homem enunciada por Marx na sexta tese sobre Feuerbach: o homem é o conjunto das relações sociais. Assim, uma ciência da subjetividade humana, isto é, a ciência dos indivíduos como sujeitos singulares, para reconstruir a teia de relações que caracteriza o seu objeto, terá de partir do empírico, ou seja, do indivíduo tal como ele se manifesta em nossa representação imediata, em nossa intuição. Nesse momento o complexo da subjetividade nos aparecerá como um “todo caótico”. Procedendo à sua análise, isto é, recorrendo à abstração, chegaremos a enunciar as suas características básicas na forma de categorias simples e gerais a partir das quais reconstruiremos a síntese de relações que definem o indivíduo, que será entendido, agora, não mais de modo caótico, de forma sincrética, mas como “uma rica totalidade de relações e de determinações numerosas” (MARX, 1973, p. 229). Pelo primeiro movimento, aquele que vai do empírico (a síncre-

se, o “todo caótico”, o todo figurado na intuição) à análise (as abstrações mais simples), a plenitude da representação é reduzida a uma determinação abstrata; pelo segundo movimento, o que vai da análise à síntese das múltiplas determinações do objeto estudado, isto é, o concreto, “as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento”. Ocorre que a psicologia, tal como obteve seu estatuto de cientificidade a partir do final do século XIX e tal como vem sendo praticada correntemente, realiza apenas o primeiro movimento. Com efeito, a concepção de ciência que se firmou a partir da época moderna é de caráter empirista, isto é, entende que fazer ciência é reduzir o complexo ao simples; é reduzir o empírico às suas determinações gerais, o que é obtido por um processo de abstração em que se opera a análise dos dados da experiência. No entanto, segundo Marx, é pelo segundo movimento que se dá “evidentemente o método científico correto”.

A perspectiva marxiana da subjetividade e a educação

Brevemente e à guisa de conclusão, registro que, a meu ver, a educação se constitui num espaço privilegiado de manifestação da problemática posta pela concepção de subjetividade que estamos examinando. Com efeito, se cada indivíduo humano sintetiza relações sociais, isto significa que ele só se consti-

tui como homem por meio das relações que estabelece com os outros homens, isto é, só pode se tornar homem se incorporar em sua própria subjetividade formas de comportamento e idéias criadas pelas gerações anteriores e retrabalhadas por ele e por aqueles que com ele convivem. Isto significa que o indivíduo da espécie humana não nasce homem; ele se torna homem, se forma homem. Assim, para integrar o gênero humano, ele precisa ser formado, precisa ser educado. Por isso afirmei, em outro lugar, que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 13). Conforme salientou Gyorgy Markus (1974, p. 89), para que a criança possa proceder de maneira humana diante dos objetos de seu meio resultantes de trabalho anterior e, portanto, humanizados e “para que ela possa tratá-los como objetivações de ‘forças essenciais’ humanas, deve desenvolver em si a faculdade, que não é dada pela natureza, de seu uso (e em parte de sua fabricação)”. Ora, não será possível à criança realizar esse percurso sem a mediação dos adultos, vale dizer, da sociedade, da coletividade que lhe é contemporânea, sendo “justamente devido a isso que pode ocorrer num tempo tão inverossimilmente curto”. Vigotski (2001, p. 224), em seus estudos sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança, constata que o ama-

durimento dessas funções ocorre “com o auxílio e a participação do adulto”, sendo que “a essa colaboração original entre a criança e o adulto” é que se deve “o amadurecimento precoce dos conceitos científicos”.

À vista das características da subjetividade humana evidenciadas pela perspectiva marxiana, o educador, o professor se defronta com um educando, com um aluno concreto e não, simplesmente, com um aluno empírico. Isso significa que o aluno, isto é, o indivíduo que lhe cabe educar, sintetiza em si as relações sociais próprias da sociedade em que vive e em que se dá o processo educativo em referência.

Em razão dessa peculiaridade da prática educativa é que, em minhas provocações aos psicólogos, eu costumava dizer que, em lugar da psicologia se colocar na posição de uma ciência já constituída que se propõe a fundamentar a pedagogia enquanto sistematização da prática educativa, caberia partir da educação para se verificar as condições em que a psicologia poderia postular o estatuto de cientificidade. Com efeito, na forma como a psicologia vem sendo praticada, pondo o foco no indivíduo empírico e não no indivíduo concreto, suas contribuições para a educação resultam praticamente neutralizadas. Isso porque o professor, na sala de aula, não se defronta com o indivíduo empírico, descrito nas suas variáveis que permitem conclusões precisas, estatisticamente significativas. O professor lida com o in-

divíduo concreto que é síntese de inúmeras relações sociais. Assim, esse aluno não se enquadra nos modelos descritos pela psicologia, pois o indivíduo empírico é uma abstração, pressupõe um corte onde se definem determinadas variáveis que compõem o objeto estudado. O professor não pode fazer esse tipo de corte. O aluno se depara diante de vivo, inteiro, concreto. E é em relação a esse aluno que ele tem de agir. É esse aluno que ele tem de educar. A situação real do ensino coloca, pois, a necessidade de se desenvolver uma psicologia que leve em conta o indivíduo concreto e não apenas o indivíduo empírico. Avanços significativos nessa direção foram realizados pela corrente da psicologia histórico-cultural desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores com relevantes implicações pedagógicas (SCALCON, 2002) e importantes contribuições de caráter didático (GASPARIN, 2002).

A questão levantada pode ser ilustrada com o tema relativo aos interesses do aluno, colocado no centro do debate pedagógico pelo movimento da Escola Nova. O objetivo do processo pedagógico é o crescimento do aluno; logo, seus interesses devem necessariamente ser levados em conta. Cabe, porém, indagar: quais são os interesses do aluno? De que aluno estamos falando? Do aluno empírico ou do aluno concreto? O aluno empírico, enquanto indivíduo imediatamente observável, tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua situação empírica

imediate. Ora, esses desejos e aspirações, esses seus interesses, não correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto. Para esclarecer essa distinção, tenho recorrido ao seguinte exemplo. Os pais das crianças das camadas trabalhadoras costumam dizer: “Coloquei meu filho na escola para aprender, mas ele não está aprendendo; o professor está lá para ensinar, mas não está ensinando; o que está acontecendo?” E arremata: “Se meu filho não quer aprender, o professor tem que fazer com que ele queira.” Assim procedendo, os pais das crianças pobres revelam, é certo que de forma intuitiva, uma consciência muito clara da importância da escola, de que a aprendizagem implica a aquisição de conteúdos significativos e que a aquisição desses conteúdos não se dá de modo espontâneo. Conseqüentemente, eles têm uma consciência muito clara de que para aprender é preciso disciplina, é preciso esforço e, em função disso, eles exigem mesmo dos professores garantam a aquisição dos conhecimentos por parte de seus filhos mesmo que seja contra a vontade da criança que, espontaneamente, não tem condições de enveredar pela realização dos esforços necessários à aquisição dos conteúdos mais ricos, sem os quais ela não terá vez, não terá chance de participar ativamente da sociedade.

O que se evidencia nesse exemplo é que, enquanto indivíduo empírico, a



criança se interessa por satisfações imediatas ligadas à diversão, à ausência de esforço, às atividades prazerosas. Como indivíduo concreto, por sintetizar as relações sociais que caracterizam a sociedade em que vive, seu interesse coincide com a apropriação das objetivações humanas, isto é, o conjunto dos instrumentos materiais e culturais produzidos pela humanidade e incorporados à forma social de que a criança participa. Por isso Gramsci pôde dizer que a função da educação é tornar os indivíduos contemporâneos à sua própria época. Ora, os pais das crianças pobres, tendo eles próprios vivido todo um conjunto de experiências que mostram que os estudos fazem falta, percebem que seus filhos, que não viveram essas experiências, compreensivelmente não têm consciência dessa necessidade. Entendem, porém, que os professores sim, não só por experiência, mas por dever de ofício, devem saber o que é importante que seus filhos aprendam para a sociedade atual. Daí, a sua cobrança.

Efetivamente, à luz dessa concepção, o currículo escolar deve dispor, de forma a viabilizar a sua assimilação pelos alunos, o conjunto de objetivações humanas referido. E o professor, ao lidar com o aluno concreto, precisará ter o domínio dessas objetivações para realizar aquela colaboração original do adulto para com a criança de que falava Vigotski. Isso significa, portanto, que os

cursos de preparação de professores devem visar à formação de seres humanos plenamente cultos, profundos conhecedores da história concreta dos homens, em lugar da formação de indivíduos “curtos”, preconizada pela atual política de formação de professores que vem incentivando os cursos de curta duração dos institutos superiores de educação e suas escolas normais superiores.

Abstract

The text “A Marxist Perspective on the Subjectivity-Intersubjectivity” seeks to defend itself against stereotypes which for a long time have accused Marxism of limiting itself to economical issues and of reducing everything to them, that the subjectivity concept is central in Marx’s thinking, and that it is understood as correlated to the individuality concept and inseparable from the intersubjectivity concept. By exploring the concepts in Marx’s work and of outstanding Marxist commentators, the author chains the theme education in them, since for Marxism the subjectivity phenomenon acquires sense in the social, intersubjective space of its formation.

Key-words: marxism, subjectivity, intersubjectivity.

Referências

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- ALTHUSSER, L. *Elementos de autocrítica*. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1976.
- ARISTÓTELES Poética. In: *Os pensadores: Aristóteles (II)*. São Paulo: Abril Cultural.
- BALIBAR, É. *A filosofia de Marx*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995. (O original francês é de 1993).
- DUARTE, N. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.
- _____. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Tese (Doutorado) – Unesp, Araraquara, 2003.
- GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- MARKUS, G. *Teoria do conhecimento no jovem Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- MARTINS, L. M. *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores*. Tese (Doutorado) – Unesp, Araraquara, 2001.
- MARX, K. Primeiro manuscrito. In: FROMM, E. *Conceito marxista do homem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- _____. *O 18 brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Escrita, 1968a.
- _____. *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968b. v. 1.
- _____. *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa: Estampa, 1973.
- _____. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Textos*. São Paulo: Edições Sociais, 1977. v. 1. p. 118-120.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Montevideo/Barcelona: Pueblos Unidos/Grijalbo, 1974.
- OLIVEIRA, B. A. *Algumas dificuldades com o uso do termo "alienação" e suas implicações para os estudos em educação*. São Carlos, 2003. (Texto em elaboração, ainda não publicado).
- ROSSLER, J. F. *Sedução e modismo na educação: processos de alienação na difusão do ideário construtivista*. Tese (Doutorado) – Unesp, Araraquara, 2003.
- ROUSSEAU, J.-J. Do contrato social. In: *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- _____. *Filosofía y economía en el joven Marx*. México: Grijalbo, 1982.
- SAVIANI, D. *A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- _____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SCALCON, S. *À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- SÈVE, L. *Marxismo y teoría de la personalidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 1973. (O original francês é de 1969).
- _____. A personalidade em gestação. In: *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade*. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1989. p. 147-178.
- SILVEIRA, P. Da alienação ao fetichismo – formas de subjetivação e de objetivação. In: ____; DORAY, B. (Org.). *Elementos para uma teoria nar-*

xista da subjetividade. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1989. p. 41-76.

SILVEIRA, P.; DORAY, B. (Org.). *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade*. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1989.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Notas

- ¹ Conferência proferida no I Seminário Internacional sobre Filosofia e Educação. Passo Fundo, 29/set./2003.
- ² Estou tomando o enunciado do título desta conferência, proposto pelos organizadores do I Seminário Internacional sobre Filosofia e Educação, na acepção já consagrada segundo a qual se reserva o adjetivo "marxiano" para se referir ao pensamento do próprio Marx em contraposição a "marxista" referido aos seguidores ou intérpretes de Marx.
- ³ Literalmente, é este o enunciado da frase: "Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado" (MARX, 1968, p. 15).
- ⁴ A análise de Betty Oliveira, à qual me reporto, é feita no texto "Algumas dificuldades com o uso do termo alienação, suas implicações para os estudos em educação", em elaboração, portanto, ainda não publicado. Agradeço a ela a gentileza de me permitir o acesso ao texto e sua utilização neste trabalho.

Os alcances pedagógicos da crítica habermasiana à filosofia da consciência

The Pedagogical Scope of the Habermasan Critique on Conscience Philosophy

Nadja Hermann*

Resumo

O presente texto procura expor e problematizar, em largos traços, os possíveis alcances pedagógicos provocados pela teoria da ação comunicativa de Habermas, que propõe um deslocamento da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem. A produtividade dessa mudança pode se expressar através do entendimento da educação como interação, a partir da idéia de intersubjetividade, do conceito não relativista de verdade e da defesa de uma moral universal diante do ceticismo pós-moderno.

Palavras-chave: ação comunicativa, esclarecimento, educação.

I

É quase um lugar-comum dizer que há uma aproximação do pensamento de Habermas e a educação, sobretudo como uma alternativa diante do assim chamado 'irracionalismo' que impregna a filosofia e a cultura desde as primeiras décadas do século XX e que chega mais tardiamente no âmbito da teoria educacional. A possível aproximação se dá exatamente na medida em que a teoria habermasiana tem como pano de fundo a reconstrução dos conteúdos normativos presentes na prática comunicativa cotidiana, o que aponta para a

* Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uirgs. Membro do Comitê Científico da Fapergs. Doutora em Educação pela Uirgs. E-mail: nadjaht@portoweb.com.br.

instauração de sentido da educação, desestabilizada pela queda do fundamento normativo. Isso se expressa na possibilidade de a ação comunicativa dar continuidade às tradições culturais e à renovação do saber, promover a integração social e a formação da personalidade. Mas uma tal afinidade estrutural não se dá imediatamente. Ao contrário, requer um demorado trabalho de explicitação conceitual porque a teoria de Habermas emerge de um contexto extremamente complexo, que pressupõe o entendimento das discussões sobre a crise da razão e as formas de dominação geradas pelo predomínio da racionalidade instrumental.

Sabedor de que não é mais possível fazer filosofia sistemática “com a consciência tranqüila” depois de Hegel, mas também considerando “supérfluos os grandes gestos dos anti-sistemáticos”,¹ Habermas marca sua inserção no panorama filosófico como alguém que aceitou o desafio de pensar a razão e uma teoria social com exigência de fundamentação e com consciência de falibilidade. Isso já não é pouco se pensarmos nas dificuldades teóricas da área das ciências humanas.

Os alcances pedagógicos da teoria só podem, então, ser compreendidos no horizonte em que se situa o problema central de sua investigação, que desloca o ponto de análise da teoria crítica da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem. Habermas vai tornando explícito, ao longo das obras que ante-

cedem a publicação da *Teoria da ação comunicativa* (*Theorie des kommunikativen Handelns*, 1981), que não existe um movimento social organizado que possa ter um papel revolucionário e abandona a ortodoxia da filosofia da história, que interpreta o processo histórico como crescente racionalização técnica e culmina com uma sistema fechado de dominação. Essa concepção é tributária da filosofia da consciência (vinculada à filosofia da história), em que os sujeitos entendem como racional uma relação cognitiva de domínio sobre os objetos. Nessa perspectiva, o desenvolvimento histórico consiste, antes de tudo, no desdobramento dos potenciais da racionalidade com vistas ao domínio instrumental do homem sobre a natureza e sua manipulação. É nessa direção que se situa o diagnóstico de Adorno e Horkheimer levado a efeito na *Dialética do esclarecimento* (*Dialektik der Aufklärung*, 1947) e que Habermas critica porque os autores só “percebem um amalgamar de razão e dominação, poder e validade”.²

Além disso, Habermas recebe influências teóricas estranhas aos antigos membros da Escola de Frankfurt, tais como a hermenêutica, o pragmatismo e a filosofia da linguagem, que irão determinar uma reformulação independente da teoria da sociedade e uma nova compreensão do próprio significado da racionalidade e da filosofia. Ao consolidar a influência anglo-saxônica, já era capaz, segundo seu próprio depoimento, de distanciar-se de um “conceito força-

do de teoria, derivado de Hegel”. Assim, prossegue Habermas:

Meus interesses teóricos foram determinados consistentemente por aqueles problemas filosóficos e socioteóricos que surgiram a partir do movimento do pensamento que vai de Kant a Marx. Minhas intenções e convicções fundamentais foram cunhadas na metade da década de 1950 pelo marxismo ocidental, através de uma relação crítica com Lukács, Korsch e Bloch, Sartre e Merleau-Ponty, e, obviamente, com Horkheimer, Adorno e Marcuse. Tudo o mais de que me apropriei adquire significado somente em relação ao projeto de uma renovação da teoria social fundada na tradição.³

Esse “tudo o mais de que se apropriou” permitiu-lhe dar uma nova fundamentação à teoria crítica da sociedade, escapando dos “afunilamentos da filosofia da consciência”. A crítica ao solipsismo da filosofia da consciência tem consequências muito além do âmbito filosófico, pois expõe também os aspectos “antropocêntricos, egoístas, possessivos e dominadores do individualismo ocidental”.⁴

A base da mudança proposta é a intersubjetividade da ação social, em que os sujeitos que estão unidos pelas estruturas da língua desde sempre buscam a compreensão pela linguagem. Nessa perspectiva, Habermas já rompeu com os pressupostos da filosofia da história, que fundamentava a teoria crítica. Honnet, ao fazer uma avaliação da teoria de Habermas diante da tradição dos frankfurtianos, destaca que ele não mais considera a socialização humana como “operação continuamente expandida de

transformar a natureza”, mas, sim, o fato de a “garantia coletiva de existência depender, desde o início, da manutenção simultânea do acordo comunicativo. [...] A comunicação lingüística é o vínculo graças ao qual os indivíduos garantem aquela reciprocidade em atos e concepções de valor tão necessárias para que as tarefas de reprodução material possam ser socialmente regidas”.⁵

Assim, no projeto habermasiano, a ação racional e intencional, de estrutura monológica, derivada da filosofia da consciência, é distinguida cada vez mais da prática diária comunicativa, que conduz ao entendimento. A pragmática universal, enquanto capaz de reconstruir as condições universais do entendimento, passa a constituir a sustentação teórica exigida para reformular a teoria crítica. A racionalidade da ação comunicativa, cujo *médium* é a linguagem, é capaz de criticar os reducionismos dos processos de racionalização social diagnosticados por Adorno e Horkheimer. As longas e complexas exposições que Habermas faz na obra mestra *Teoria do agir comunicativo* só têm sentido se pensarmos que ele quer demonstrar uma tese: que a teoria da racionalidade, que extrai seus conceitos básicos da idéia de ação comunicativa, voltada ao entendimento, está em condições de abordar os problemas levantados pelos grandes teóricos sociais (Marx, Weber, Mead etc.) e fazer uma teoria crítica, na qual entram em convergência filosofia e teoria da sociedade.



A tese de Habermas de que na linguagem existe um télos de entendimento (*Verständigung*) pressupõe um nexo interno entre significado e validade. A racionalidade “não tem tanto a ver com a posse do saber do que com o modo como os sujeitos capazes de falar e de agir empregam o saber”.⁶ Desse modo, uma racionalidade orientada ao entendimento explicita-se pela aceitabilidade de um ato da fala. Os atos de fala estão aqui referidos em sua função pragmática, em que um falante expõe a força ilocucionária de seu proferimento. Nesse proferimento lingüístico são levantadas pretensões de validade de retidão normativa (se é correto ou não um sistema de normas), de verdade (se os enunciados são verdadeiros ou falsos, pertinentes ou coerentes) e de sinceridade (a autenticidade dos aspectos vivenciais do desejo e dos sentimentos). Tais pretensões de validade só serão resgatadas se examinarmos o potencial de razões que se pode aduzir a favor ou contra determinadas pretensões de validade no âmbito do discurso. Habermas distingue a racionalidade comunicativa, que requer um tratamento intersubjetivo de pretensões de validade (pela qual os sujeitos criticam, recusam e aceitam pretensões de validade, de acordo com a pragmática da linguagem), da racionalidade própria do agir estratégico e instrumental (pela qual os sujeitos entendem como racional uma relação cognitiva de domínio sobre os objetos,

conforme a tradição da filosofia da consciência).

Passar de um conceito teleológico de ação no âmbito da razão instrumental para a ação comunicativa e mundo da vida e articular mundo da vida e mundo dos sistema é o esforço teórico que Habermas faz para enfrentar aquilo que ele considera o beco sem saída com que se defrontou a teoria crítica. Assim, toda a construção habermasiana se efetiva na constituição de dois mundos, uma sociedade em dois níveis:

Somente porque considera as modernas sociedades divididas em sistema e mundo existencial (mundo da vida), em contextos funcionais organizados racional e intencionalmente, e esferas de ação comunicativamente constituídas, é que Habermas pode entender a incursão de formas sistêmicas de controle nos domínios até o momento intactos da prática comunicativa diária como a patologia determinante de nossa época.⁷

Com base nesse enfoque, a sociedade é compreendida como o mundo da vida de um determinado grupo social que coordena suas ações comunicativamente e, por outro, como a sociedade se regula a si mesma através de ações funcionais e estrategicamente articuladas. A teoria de Habermas propõe a combinação desses dois mundos com suas distintas formas de integração (social e sistêmica) e de análise (a interpretativa e a sistêmica). Tomando de forma isolada mundo da vida e sistema, cairíamos em unilateralismo. Pela integração social realiza-se a reprodução simbólica do mundo da vida, que depende, também,

das solidariedades sociais, das tradições culturais e dos processos de socialização orientada pelo entendimento; pela integração funcional realiza-se a reprodução material necessária à sobrevivência e à conservação do sistema.

II

Reconhecendo, então, que Habermas faz um deslocamento da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem, pode-se expor e problematizar quais seriam os possíveis alcances pedagógicos dessa mudança. Entendo que a produtividade de sua teoria pode se expressar através do (1) entendimento da educação como interação, a partir da idéia de intersubjetividade e do (2) conceito não relativista de verdade e da defesa de uma moral universal diante do ceticismo pós-moderno.

1. A mudança da subjetividade, princípio fundamental da filosofia da consciência, para a intersubjetividade permite estabelecer a diferença entre uma relação dialógica (sujeito-sujeito) e uma relação instrumental (sujeito-objeto), dimensionando o caráter interativo da educação.⁸

Masschelein⁹ publicou, em 1991, o livro *Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln (Ação comunicativa e ação pedagógica)*, no qual expõe como o conceito de ação comunicativa pode elucidar o problema das relações entre subjetividade e intersubjetividade na ação pedagógica diante do fracasso das

tentativas de entender a educação como essencialmente interativa, não mais embasada na *relação meio-fim*, que é considerada como ação tecnológica.

As tentativas de solução que compreendem a educação como determinada por um processo intersubjetivo de formação da identidade constituem-se numa reação ao paradoxo do pensamento clássico, segundo o qual, a educação conduz à liberdade, através da coação e da submissão. Também a liberdade, enquanto auto-regulação, conforme aparece na filosofia moral kantiana, é uma celebração desse paradoxo. Na educação tal paradoxo se reproduz, pois a liberdade, finalidade maior do processo educativo, é possibilitada pela ausência ou pela negação da liberdade, o que justifica o poder do educador sobre a criança. Kant formulou-o da seguinte forma: “Um dos maiores problemas da educação é o de poder conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade. Na verdade, o constrangimento é necessário! Mas de que modo cultivar a liberdade?”¹⁰ A idéia de singularidade da infância passa, assim, a ser confrontada com a necessidade de disciplina e submissão às condições exteriores à subjetividade. Essa concepção teórica “autoriza” o poder do educador sobre o educando com vistas à obtenção da autonomia moral. Muitas das críticas ao conceito de infância e aos procedimentos teórico-metodológicos para a educação das crianças decorrem das aporias resultantes dessa relação de poder.

Como resultado da crítica às relações de poder, o debate teórico passa a recomendar uma igualdade de posição dos alunos no interior do processo educativo.¹¹ A relação de poder é recusada segundo novos fundamentos teóricos, que alegam uma radical abertura da existência humana e sua historicidade. Pelo princípio de uma indeterminação dessa existência, a criança torna-se um parceiro equivalente ao educador na tarefa social de determinação do ser humano. Como consequência, surgem as dificuldades de uma possível reconciliação do papel específico do educador com a idéia de parceria, e sua ação perde o caráter mediador, como foi entendido pela tradição. Desse modo, a crítica ao modelo da tradição baseada na relação de poder do educador que, sob determinado fim ou objetivo, exerce influência nos educandos torna-se, na verdade, uma crítica da concepção educativa baseada na relação meio-fim. Diante dessa provocação, a teoria pedagógica reage, buscando a determinação do processo educativo não mais na relação meio-fim, mas na relação intersubjetiva. Esse quadro é característico da necessidade de superar as relações de dominação que se gestam no interior da filosofia da consciência e de dar conta das questões relativas à historicidade e à contingência, que passam a ter sua reivindicação, sobretudo a partir do século XIX.

Masschelein aponta como fracasso dessas propostas,¹² conhecidas como “pedagogias emancipatórias” ou “peda-

gogias do diálogo”, o fato de se fundamentarem em um equívoco, ou seja, na equiparação da intersubjetividade e reciprocidade, pois a idéia de diálogo adquire, nessa referência teórica, um alcance reduzido, tornando-se manejável como um mero método. A própria interação, sob ação intencional do educador, torna-se também reduzida. “‘A fala com’, ‘o jogo com’, ‘interagir com’ devem ser considerados como ilusão, na medida em que passam a se constituir em um meio que conduz a um fim. A interação mesma torna-se instrumental, ou melhor dito, torna-se essencialmente concebida como relação instrumental.”¹³ Nesse sentido, a intenção do professor determina as ações necessárias a um fim, do que decorre a necessidade de um conhecimento sobre a natureza humana para nela intervir.

Diante do diagnóstico de fracasso das tentativas que pretendem uma igualdade entre educador e educando, Masschelein entende que essa situação é possível de ser superada pela renovação do conceito de ação comunicativa nos termos da *teoria do agir comunicativo*, através da inversão da primazia da verdade proposicional diante de outros modos de validade. Tal inversão permite indicar uma diferença fundamental entre a relação sujeito-objeto e sujeito-sujeito e superar o impasse de uma lógica de dominação. É justamente esse um dos pontos que Habermas critica na filosofia da consciência, na medida em que o sujeito se refere aos objetos para representá-

los como são ou dizer como deveriam ser, de forma que o êxito de uma ação requer o conhecimento da cadeia causal para intervir sobre essa realidade.

A resposta de Habermas a esse problema indica que a intersubjetividade é possível, pois entende-a como “linguagem” e “mundo da vida”, como práxis comunicativa. A estrutura do diálogo significa que os parceiros têm um mútuo reconhecimento em suas pretensões de validade, o que implica um mundo de significados e normas comuns. As asserções recíprocas de pretensões de validade apresentadas pelos participantes não devem ser entendidas como um ato intencional, mas como uma comunicação concreta, dada a necessidade de cada participante tomar posição diante das pretensões que são apresentadas. A responsabilidade é o fundamento da intencionalidade, não o inverso.¹⁴ Desse modo, as asserções não se ligam ao poder do sujeito, mas a sua possibilidade de ação. A capacidade para aceitação ou recusa como um ato intencional só é possível quando baseada na estrutura do mundo da vida, a qual medeia nosso entendimento e ação.

Uma das implicações para a educação a partir da idéia de práxis comunicativa é conceituar ação como um sentido *fundamental* de interação. A ação só se viabiliza porque nos encontramos com outros em um mundo compartilhado. Segundo Habermas, “os sujeitos capazes de linguagem e ação só se constituem como indivíduos porque ao crescer co-

mo membros de uma particular comunidade de linguagem se introduzem no mundo da vida intersubjetivamente compartilhado. Nos processos comunicativos de formação se constitui e mantém *cooriginariamente* a identidade do indivíduo e do coletivo”.¹⁵ Nesse sentido, a educação implica a equiparação de professor e aluno,¹⁶ uma vez que a interação traz o reconhecimento recíproco dos participantes da interação e um mundo vivido em comum. É preciso, então, questionar em que consiste a diferença da equiparação anteriormente condenada por Masschelein como causa do fracasso das pedagogias emancipatórias e a equivalência entre professor e aluno decorrente dos fundamentos da teoria habermasiana.

Masschelein¹⁷ indica como base de sustentação de seu argumento a diferença fundamental entre ação comunicativa e ação intencional. No conceito de “ação comunicativa” estão compreendidas aquelas condições sob as quais a ação social é possível e diferenciam-se radicalmente daquelas que estão implícitas no conceito de ação intencional:

Aqui ação intencional e comunicativa não podem se transformar em conceitos equivalentes, mas excluem-se mutuamente. O ponto de referência teórico e, portanto, as condições de possibilidade a que a ação comunicativa remete são fundamentalmente diferentes. O conceito de ação intencional traz a subjetividade como ponto de partida para a conceituação de ação social (intersubjetividade). Sua referência teórica é [...] a consciência ou a filosofia da consciência. Ao contrário, o conceito de ação comunicativa encontra seu

ponto de partida na “intersubjetividade” e, a partir disso, interpreta a subjetividade. Seu ponto de referência teórico é a filosofia da linguagem e a teoria da comunicação.¹⁸

Na interpretação habermasiana, linguagem ou mundo da vida não são instrumentos para o desenvolvimento do indivíduo. Tampouco a interação é intercâmbio de sentidos e significados do sujeito, nem reciprocidade, mas um encontro com outros num mundo comum. A intersubjetividade constitui a subjetividade e tem parte na sua estruturação uma vez que uma pessoa não pode afirmar sua identidade *por si*.¹⁹ A práxis comunicativa é condição para a mediação da cultura, e o autodesenvolvimento de um indivíduo só é possível numa relação intersubjetiva, pois não estão *antes* da comunicação.²⁰ Temos, assim, nesse enfoque teórico o entendimento de educação como interação e, por consequência, o reconhecimento da igualdade dos participantes da interação. Mas Masschelein diferencia esse reconhecimento daqueles promovidos pelas pedagogias emancipatórias, pois ele “não decorre da atividade do educador ou do aluno. As condições de interação referem-se à estrutura, não a uma qualidade subjetiva. O reconhecimento da responsabilidade é uma implicação da linguagem e da ação, de modo que a primeira palavra que é dirigida a um ‘novo homem’ é, na verdade, sempre uma *resposta*”.²¹ Numa tal perspectiva, a criança sempre tem uma reivindicação, como qualquer outra pessoa, mesmo de uma

forma passiva. Seu *status* como participante da interação é o sentido da educação como práxis social. Isso confere outro significado para a afirmação de que o ponto de partida da educação é a realidade da criança, ou seja, essa realidade não é reduzível ao fato de que há um ser menor que necessita de nossa assistência. Segundo Masschelein, deve-se aceitar a despedida do pensamento que entende a intersubjetividade como uma resposta à fraqueza ou à debilidade humana. Enquanto a intersubjetividade for considerada uma ajuda para que o homem possa realizar sua autonomia, sempre será passível de tornar-se um instrumento. Na práxis comunicativa, a essência da educação não é ajuda, tampouco instrumento, mas um poder dado pela vida, que forma o sujeito. “O tornar-se da subjetividade através da intersubjetividade – educação do homem – não é entendida através da relação meio-fim. A interação não é disponível. Ela não é a condição *técnica* para a realização do objetivo do ensino (o autodesenvolvimento), mas ela estrutura o sujeito.”²²

Na interpretação que Masschelein faz da teoria de Habermas, a educação não tem começo, nem um ponto final, nem um centro que situe sua origem. Tampouco se trata de uma auto-atividade do aluno, nem de uma ação intencional do professor; sua essência é uma práxis comunicativa, em que “tanto a identidade (como é o homem) como o mundo comum (como é o verdadeiro, o

justo e o valioso) *estão sob um jogo*, ou seja, são vulneráveis e criticáveis. A vulnerabilidade é, ao mesmo tempo, o correlato do engajamento [...]. ‘Ser alguém’ depende da estrutura comunicativa e sempre relaciona-se com as circunstâncias, que, por princípio e de forma inevitável, é vulnerável”.²³

Segundo Masschelein, a problemática pedagógica refere-se à vulnerabilidade do sujeito envolvido no processo comunicativo, a qual não deve ser confundida com a idéia de desamparo do homem. O sujeito só pode formar sua identidade à medida que se descobre numa rede sutil de relações entre homens, engajado numa história comum e complexa em que, ao mesmo tempo, se perde. Essa vulnerabilidade vincula-se à qualidade e ao destino da práxis comunicativa, que não tem objetivo, nem tem uma norma técnica que assegure o procedimento legítimo, justamente porque não está na dependência do poder do sujeito. “A práxis comunicativa *nesse* sentido ‘não é evidente’. A qualidade da práxis comunicativa não é trabalho nem função da educação, ela é muito mais uma tarefa incompleta, para a qual não há uma norma ideal ambicionada.”²⁴

Certamente, o caráter interativo e comunicativo da ação pedagógica não é exclusivo. Há momentos em que se torna instrumental e espaço de ação de teleológica. Essa advertência decorre da própria estrutura da teoria que com-

preende a existência de dois mundos, o mundo da vida e o mundo sistêmico, a integração social e a sistêmica. O predomínio de um tipo de ação ou de outra é o que determina o caráter interativo da educação. A possibilidade de a teoria de Habermas fundamentar a ação interativa não coloca a ação comunicativa como alternativa à ação teleológica e instrumental; ao contrário, ambas constituem uma polaridade no interior do sistema social. Em certo aspecto, defrontamo-nos com a permanente tensão entre o espírito aberto e criativo e as tendências metodicamente mais restritas. As possibilidades de esclarecimento dessa estrutura é que podem abrir nossa interpretação para o caráter interativo do ato pedagógico, abandonando os modelos puramente tecnológicos em favor do reconhecimento de que o comportamento humano não pertence exclusivamente à ação instrumental e à racionalidade técnico-científica, mas, sim, ao âmbito da racionalidade comunicativa e do reconhecimento intersubjetivo.

2. Outro aspecto importante da contribuição de Habermas para a educação refere-se ao conceito não relativista de verdade e à defesa de uma moral universal diante do ceticismo pós-moderno. Tal ceticismo leva a uma indefinição de critérios para estabelecer um núcleo comum de orientações normativas e curriculares, tal como aparece nos discursos desconstrutivistas. A partir da idéia de con-

sensos mínimos em relação à verdade do mundo objetivo e à retidão normativa do mundo social, é possível a educação socializar verdades, que a sociedade entende como válidas, bem como reconhecer como legítimas certas orientações valorativas e normas necessárias à socialização. Isso, evidentemente, não significa que o espaço pedagógico é o lugar para estabelecer consensos, pois sabemos que o consenso, na teoria habermasiana, para pretender universalidade, é qualificado, ou seja, depende do apelo à situação ideal de fala. O que cabe à educação é o desenvolvimento da competência comunicativa através da ênfase em aprendizagens solidárias e da possibilidade de o sujeito colocar-se diante de diferentes perspectivas, fazendo valer a rede interativa. O sentido da competência aqui se refere às aprendizagens que promovam a crítica argumentativa das diferentes pretensões de validade, ou seja, não se trata mais de um sujeito soberano, mas de construir uma autonomia para participar de processos discursivos.

A exigência pedagógica de orientar-se para bens e valores culturais consensuais, no sentido de aspirar à legitimidade junto à comunidade, uma vez que não podemos educar sem uma orientação valorativa legítima, encontra na idéia de consenso habermasiano um critério possível para conduzir o processo de socialização e de formação de su-

jeitos competentes na dimensão cognitivo-instrumental, prático-moral e estético-expressivo. Embora os críticos de Habermas²⁵ considerem que o consenso não é uma experiência possível no plano do mundo prático, a educação não tem alternativas para a legitimação, além de consensos sempre provisórios, se, efetivamente, abandonar uma fundamentação última.

Desse modo, a teoria habermasiana torna-se mais adequada ao caráter de vulnerabilidade do processo educativo. Em outros contextos e mediante outras experiências podem ser encontrados argumentos melhores que retomem aquilo que até então era considerado verdadeiro e justo. Numa sociedade pluralista, impulsionada por diferentes projetos individuais de vida, diferentes concepções religiosas e diferentes tradições culturais, é preciso alguns acordos mínimos que orientem o agir pedagógico e que possam socializar normas justas, que assegurem a integridade da própria vida. Assim, é o mundo prático que pode dar conta da racionalidade e da legitimidade que conduz o agir pedagógico. O que se faz necessário é esclarecer os limites dessa nova justificação, ou seja, a educação não é mais justificada substancialmente, mas procedimentalmente, o que implica o reconhecimento de uma fundamentação mais fraca.

Por fim, devemos lembrar o problema da circularidade que aqui se apresenta: a educação, enquanto práxis comu-

nicativa, depende de uma sociedade que opere com regras pragmáticas e que não as exclua por processos autoritários, ou seja, depende de uma sociedade moderna que promova os processos argumentativos, realidade ainda bastante obstaculizada na sociedade brasileira pelas mais variadas formas de violência à pessoa. Como afirma Berten em relação à teoria de Habermas:

Poder-se-ia então afirmar que o que está em jogo na posição original são as condições *puras*, pragmáticas, de uma discussão *moderna*, quer dizer, argumentada, independente de *formas de vida e de concepções de bem* (independentemente também de posições sociais), mas não independente de uma concepção *moderna* de pessoa: pois representar os indivíduos, como livres e iguais e como capazes de dois poderes morais, não é dar um *conteúdo* particular a uma tradição; é somente reconhecer o *estágio* ao qual acedem os indivíduos que reconhecem os pressupostos pragmáticos de seu próprio *agir comunicativo*.²⁶

A teoria do agir comunicativo tem seu alcance pedagógico na perspectiva de instaurar uma nova compreensão da formação humana, não mais apoiada em uma fundamentação última, mas nos pressupostos inevitáveis da prática comunicativa cotidiana, na qual estamos

desde já imersos. Certamente, isso não é a última palavra, pois seria ir contra o caráter dialógico que a própria teoria deseja preservar. Uma conclusão é sempre transitória, aberta a uma nova ponderação, e a filosofia é produtiva para a educação somente na medida em que auxilia a esclarecer o sentido dos pressupostos que orientam nosso agir.

Abstract

The text seeks, in broad traits, to expose and make an issue out of the pedagogical scope proposed by Habermas's theory of communicative action. Such a theory proposes a displacement from the conscience philosophy to the language philosophy. The productivity of this change can be expressed by the understanding of education as interaction, departing from the idea of intersubjectivity, from the non-relativist concept of truth and from the defense of a universal moral before a post-modern skepticism.

Key- words: communicative action, clarification, education.

Referências

- ANDREOLI, Miguel. Los limites de la etica del discurso. In: ROHDEN, Valério (Org.). *Ética e política*. Porto Alegre: Goethe Instituto, Editora da Universidade/Ufrgs, 1993.
- BERTEN, A. Habermas crítico de Rawls. A posição original do ponto de vista da pragmática universal. In: BOMBASSARO, Luiz Carlos; PAVIANI, Jayme (Org.). *Filosofia, lógica e existência*. Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul.
- DIAS, Maria Clara. Ética do discurso: uma tentativa de fundamentação dos direitos básicos. *Síntese Nova Fase*, Belo Horizonte, v. 22, n. 68, p. 85-98, 1995.
- GUIDDENS, A. et al. *Habermas y la modernidad*. Trad. Francisco Rodríguez Martín. Madrid: Catedra, 1994.
- GIANNOTTI, José Arthur. Habermas: mão e contramão. In: ROHDEN, Valério. *Racionalidade e ação*. Porto Alegre: Ufrgs, Goethe Institut, 1992.
- HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Trad. Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- _____. *Die Neue Unübersichtlichkeit*. Frankfurt am Main.: Suhrkamp, 1985.
- _____. *O discurso filosófico da modernidade*. Trad. de Ana Maria Bernardo e outros. Lisboa: Dom Quixote, 1990a.
- _____. Um perfil filosófico-político: entrevista com Jürgen Habermas. *Novos Estudos Cebrap*, n. 18, p. 77-102, set. 1987.
- _____. *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Buenos Aires: Paidós, 1991.
- _____. A idéia de universidade: processos de aprendizagem. *Revista de Educação*, Lisboa, v. 1, n. 2, 1987.
- _____. Modernidade: projeto inacabado. In: ARANTES, Otilia B. Fiori; ARANTES, Paulo Eduardo. *Um ponto cego no projeto moderno de Jürgen Habermas*. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- _____. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- _____. *Passado como futuro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.
- _____. *Pensamento pós-metafísico*. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempos Brasileiro, 1990b.
- _____. *Teoria de la acción comunicativa*. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, 1987. v. I e II.
- _____. *Teoria de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Cátedra, 1989.
- HABERMAS, Jürgen. *Erläuterungen zur Diskursethik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1992.
- _____. *Die Einbeziehung des Anderen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997.
- _____. *Wahrheit und Rechtfertigung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1999.
- HERMANN, Nadja. *Validade em educação: intuições e problemas na recepção de Habermas*. Porto Alegre: Edipucrs, 1999.
- HONNETH, Axel. Teoria Crítica. In: GUIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan (Org.). *Teoria social hoje*. São Paulo: Unesp, 1999.

Notas

HONNETH, Axel. Os herdeiros de Adorno. *Folha de São Paulo*, Mais! p. 5-7, 22 jun. 2002.

KANT, Immanuel. *Sobre pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1996.

LÓPARIC, Zelyko. Habermas e o terror prático. Manuscrito. *Revista Internacional de Filosofia*, v. XIII, n. 2, p. 111-116, out. 1990.

McCARTHY, Thomas. *A teoria crítica de Jürgen Habermas*. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Tecnos, 1987.

MASSCHELEIN, Jan. *Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort*. In: MAYER-DRAWE, Käte; PEUKERT, helmut; RUHLOFF, Jörg. *Pädagogik und Ethik*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1992.

MASSCHELEIN, Jan. *Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag; Leuven: Leuven University Press, 1991.

PRESTES, Nadja Hermann. *Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.

ROUANET, Paulo S. *Ética iluminista e ética discursiva. Jürgen Habermas: 60 anos*. Rio de Janeiro: Revista Tempo Brasileiro, 1989. p. 23-78.

WHITE, Stephen. *The Cambridge Companion to Habermas*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

WELLMER, Albrecht. Consenso como télos da comunicação lingüística? *Novos Estudos Cebrap*, n. 48, p. 85-96, jul. 1997.

WELLMER, Albrecht. *Ética y diálogo: elemento do juízo moral en Kant y en la ética del discurso*. Barcelona: Anthropos, Universidad Autónoma Metropolitana, 1994.

¹ HABERMAS, *Um perfil filosófico-político*, p. 84.

² HABERMAS, *O discurso filosófico da modernidade*, p. 121.

³ HABERMAS, *Um perfil filosófico-político*, p. 79.

⁴ MCCARTHY, *A teoria crítica de Jürgen Habermas*, p. 448.

⁵ HONNETH, *Teoria crítica*, p. 539.

⁶ HABERMAS, *Pensamento pós-metafísico*, p. 69.

⁷ HONNETH, *Teoria crítica*, p. 543.

⁸ Essa dimensão interativa foi desenvolvida como parte da pesquisa sobre a recepção da obra de Habermas na educação. Ver HERMANN, Nadja. *Validade em educação: intuições e problemas na recepção de Habermas*, 1999.

⁹ MASSCHELEIN, *Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln*, 1991.

¹⁰ KANT, *Sobre a pedagogia*, p. 34.

¹¹ Ver o artigo de MASSCHELEIN, *Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort*, 1992.

¹² Conforme artigo *Pädagogisches Handeln und Verantwortung Erziehung als Antwort* (p. 83). Na obra *Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln*, p. 112 ss., Masschelein analisa os limites da ação pedagógica entendida como emancipatória, quando essas bases são construídas a partir da primeira fase de Habermas, em *Interesse e conhecimento*. A suposição da comunicação e do diálogo é aqui o postulado teleológico da intencionalidade. O objetivo do processo de comunicação é a emancipação, a maioridade do educando. Atingir esse status significa tornar-se independente de determinação que restringe uma ação não consciente, ou seja, a maioridade do homem é obtida quando os motivos da ação são efetivamente conscientes. Esse modo de entender a ação pedagógica – enquanto ação libertadora – é pensado de acordo com o modelo de auto-reflexão, como a fala psicanalítica entre médico e paciente. Essa reflexão baseia-se na interação comunicativa entre professor e aluno, mas a estrutura específica da ação pedagógica não corresponde àquela proposta por Habermas na fase da teoria do agir comunicativo. Ao contrário, essa estrutura vincula-se à “ação terapêutica”, conferindo ao processo comunicativo pedagógico um caráter funcional. Nesse sentido, diz Masschelein, a fala torna-se um veículo de crítica, em que não a fala, mas o saber, tem efeito. A reflexão passa, então, a motivar a práxis, pela qual a realidade transforma-se. O saber resulta, em si, numa ação que é emancipatória e racional. O conhecimento da suposição sob o qual a pessoa age aumenta as possibilidades de ação, ou seja, o esclarecimento (Aufklärung) é, nesse particular, emancipatório, ampliado como uma disposição consciente em relação a aspectos normativos e instrumentais. Assim, o limite da autonomia aparece como limite do saber, e a racionalidade da ação é uma racionalidade cognitivo-instrumental.

¹³ MASSCHELEIN, *Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln*, p. 214.

¹⁴ Idem, *ibidem*, p. 166, 209.



¹⁵ HABERMAS, *Escritos sobre moralidad y eticidad*, p. 105-106.

¹⁶ MASSCHELEIN, *Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort*, p. 88-89.

¹⁷ MASSCHELEIN, *Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln*, p. 206.

¹⁸ Idem, *ibidem*, p. 207.

¹⁹ HABERMAS, *op. cit.*, p. 107.

²⁰ HABERMAS, *op. cit.*, p. 215.

²¹ MASSCHELEIN, *Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort*, p. 89.

²² Idem, *ibidem*, p. 90.

²³ Idem, *ibidem*, p. 91.

²⁴ Idem, *ibidem*, p. 91.

²⁵ A idéia de consenso na teoria de Habermas tem sido criticada especialmente por Wellmer. Ver *Ética y diálogo*, 1994 e o artigo *Consenso como telos da comunicação lingüística*, 1997. Wellmer distingue um sentido forte e

um sentido fraco para a idéia de consenso. "Entendida em seu sentido fraco, a tese é expressão de uma teoria pragmática do significado "Bedeutung"; apesar de sua aparente trivialidade, ela não é trivial, porque o seu sentido mais exato pode ser determinado somente por uma explicação do nexo interno entre significado e validade e, isto quer dizer, ao mesmo tempo: por uma explicação do vínculo interno entre ação comunicativa e discurso. Entendida em seu sentido forte, a tese de Habermas é a expressão de uma teoria da verdade como consenso, e por isso vinculada aos conceitos idealizantes de situação-ideal-de-fala, de uma comunidade-de-comunicação ideal ou de um consenso 'infinito'. Em sua versão fraca, considero a tese de Habermas não apenas correta, como também extraordinariamente produtiva de um ponto de vista filosófico-lingüístico e teórico-social; em sua versão forte, considero a tese falsa e, no que diz respeito às implicações críticas de uma filosofia pragmática da linguagem, inútil" (Wellmer, 1997, p. 87).

²⁶ BERTEN, *Habermas crítico de Rawls: a posição original do ponto de vista da pragmática universal*, p. 46.



Diálogo e conscientização: a construção do conhecimento na pedagogia freireana¹

Dialogue and Awareness: the Building of Knowledge in Freire's Pedagogy

Jaime José Zitkoski*

Resumo

Este texto mostra a originalidade da concepção epistemológica de Paulo Freire (articulando profundamente o contexto social brasileiro com as teses centrais da fenomenologia e da dialética hegeliano-marxista) que oportuniza o rigor e a fecundidade de sua pedagogia. O conhecimento é visto a partir da totalidade da própria vida humana no mundo, superando-se, assim, as dicotomias e fragmentações tradicionalmente presentes na história da filosofia ocidental, principalmente o dualismo sujeito-objeto que acompanhou a filosofia moderna. A concepção freireana de conhecimento engloba a totalidade da experiência humana por razões intrínsecas à concep-

ção da própria natureza do ato de conhecer, que, segundo Freire, requer a essencial abertura do ser humano ao mundo. Essa abertura recíproca da consciência humana, que revela sua estrutura intencional a partir da qual é possível a dialética consciência-mundo, constitui-se na própria condição da possibilidade do conhecimento. Portanto, é através dessa estrutura que se tornam possíveis a comunicação, o diálogo e a troca de saberes entre os seres humanos, estando estes em constante busca de conhecer o mundo e a si mesmos. É esse processo que desencadeia a conscientização e que possibilita a pedagogia do oprimido.

Palavras-chave: conscientização, diálogo, epistemologia.

* Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: zitkoski@bage.unisinos.br.

Introdução

A compreensão que Freire elabora sobre o que é o conhecimento e qual é a sua importância para a existência humana é o fundamento de uma visão epistemológica original, que oportuniza o rigor e a fecundidade de sua pedagogia. O conhecimento é visto a partir da totalidade da própria vida humana no mundo, superando-se, assim, as dicotomias e fragmentações tradicionalmente presentes na história da filosofia ocidental, especialmente o dualismo sujeito-objeto que acompanhou a filosofia moderna.

A concepção freireana de conhecimento engloba a totalidade da experiência humana por razões intrínsecas à concepção da própria natureza do ato de conhecer, que, segundo Freire, requer a essencial abertura do ser humano ao mundo. Essa abertura se dá em um duplo sentido. “Um primeiro sentido no qual a consciência se abre, lançando o ser humano junto às coisas, em um movimento de ir aos demais entes; outro (sentido), em que a consciência se abre, deixando que os entes também venham a ela, entrem nela e se objetivem” (DAMKE, 1995, p. 62).” Essa abertura recíproca da consciência humana, que revela sua estrutura intencional a partir da qual é possível a dialética consciência-mundo, constitui-se na própria condição da possibilidade do conhecimento. Portanto, é através dessa estrutura que

se tornam possíveis a comunicação, o diálogo e a troca de saberes entre os seres humanos, estando estes em constante busca de conhecer o mundo e a si mesmos.

Nesse sentido, buscaremos esclarecer as bases filosóficas do processo de construção do conhecimento em Freire, em suas relações com a realidade existencial vivenciada pelo ser humano, ou seja, o nosso esforço será o de tematizar a radicalidade dialógica (intersubjetiva) do processo do conhecer e a relação necessária que Freire estabelece entre teoria-prática, reflexão-ação, enquanto caminho coerente para conhecer a realidade a fim de transformá-la em busca da humanização do mundo.

A partir desse processo dialético-dialógico articulador das estruturas da consciência e do mundo histórico (que constitui a consciência, mas também é constituído por ela), a visão epistemológica de Freire encontra um sentido profundamente original, que lhe permite falar em conscientização sem cair em um subjetivismo idealista, nem no outro extremo, que seria o mecanicismo objetivista. Isso porque o processo do conhecer é visto em sua globalidade, implicando a existência humana em seus compromissos éticos e políticos de intervenção crítica no mundo. Portanto, a conscientização requer a práxis transformadora da realidade sem a qual não há conhecimento que verdadeiramente humanize o mundo.



Uma epistemologia que emerge na síntese entre dialética e fenomenologia

Freire foi capaz de articular, com sucesso, o referencial fenomenológico – da tradição que parte de Husserl e se desenvolve com seus discípulos da primeira e segunda gerações, principalmente com Sartre, Jaspers e Merleau-Ponty – com a filosofia dialética de Hegel e Marx. Esse é um aspecto profundamente original e significativo, a partir do qual a epistemologia freireana ganha corpo e articula-se coerentemente com uma visão antropológico-política libertadora. Mas por que foi possível para Freire articular fenomenologia com dialética?

A razão principal dessa nova epistemologia está no fato de que Freire não parte simplesmente das teorias ou das escolas filosóficas, mas nelas busca auxílio para compreender melhor a vida prática, concretamente experienciada nas realidades socioculturais. A vida humana em sociedade é o grande “fenômeno” para ser analisado e, da mesma forma, a concretude existencial das realidades constitutivas de nosso mundo histórico-cultural é a própria dialética, que deve ser compreendida pelo diálogo crítico problematizador que brota das comunidades humanas em suas experiências vitais. Nesse sentido, ele próprio confessa:

Minha perspectiva é dialética e fenomenológica. Eu acredito que daqui temos que olhar

para vencer esse relacionamento oposto entre teoria e práxis: superando o que não deve ser feito num nível idealista. De um científico diagnóstico desse fenômeno nós podemos determinar a necessidade para a educação como uma ação cultural. Ação cultural para a libertação é um processo através da qual a consciência do opressor “vivendo” na consciência do oprimido pode ser extraída (FREIRE apud TORRES, 1998, p. 82).

Ao partir da realidade concreta do *mundo vivido* buscando instrumentos na fenomenologia de Husserl, Freire analisa o *ser da consciência* em sua estrutura mais original da *intencionalidade*. Através da dinâmica intencional da sua consciência, que se caracteriza por ser sempre “consciência de”, o ser humano afirma-se enquanto abertura ao mundo, por estar em constante busca de seu “outro”.

O homem é um corpo consciente. Sua consciência “intencionada” ao mundo é sempre *consciência de* em permanente desprego até a realidade. Daí que seja próprio do homem estar em constantes relações com o mundo. Relações em que a subjetividade, que toma corpo na objetividade, constitui, com esta, uma unidade dialética, onde se gera um conhecer solidário com o agir e vice-versa (FREIRE, 1992, p. 74-75).

A estrutura essencial da consciência – que é sempre ser “consciência de” – é a base filosófica a partir da qual Freire busca superar as concepções mecanicistas e fragmentadoras que historicamente fundamentaram, de modo equivocado, o conhecimento humano e sua reprodução por uma pedagogia bancária, autoritária e alienante. Um dos equívocos mais evidentes dessa epistemologia é conceber a “consciência como se fosse



alguma seção ‘dentro’ dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que poderá ir se ‘enchendo’ de realidade” (FREIRE, 1993, p. 63).

Para essa maneira mecânica de conceber a consciência humana, enquanto peça do mundo à espera passiva de ir sendo preenchida pelos conteúdos (FREIRE, 1993) da realidade que o circunda, não é necessária a problematização crítica do mundo. Bastam os “depósitos” que garantem o preenchimento de seus espaços vazios com conteúdos da realidade do mundo circundante.

A superação freireana dessa passividade pedagógica e, mais ainda, da equivocada visão epistemológica que confunde presentificação do mundo na consciência com entrada do mundo tem como ponto de partida o referencial fenomenológico husserliano e, sobretudo, o conceito de visões de fundo relacionado à estrutura intencional da consciência humana. “Na medida em que os homens, simultaneamente refletindo sobre si e sobre o mundo, vão aumentando o campo de sua percepção, vão também dirigindo sua ‘mirada’ a ‘percebidos’ que, até então, ainda que presentes ao que Husserl chama de ‘visões de fundo’, não se destacavam, ‘não estavam postas por si’” (FREIRE, 1993, p. 71).

Essa transcendência da consciência por sua própria capacidade intencional – que faz da consciência ser essencialmente um caminho para algo que não é ela mesma, que transcende a si própria

por dirigir-se para fora dela – é o que caracteriza o ser da consciência em uma interpretação fenomenológica. Sua intencionalidade é o potencial de ressignificar seus percebidos e/ou de perceber o que ainda não tinha sido percebido, dando, assim, novos sentidos ao conteúdo constitutivo da própria consciência e problematizando o mundo presentificado na mesma. “Desta forma, nas suas ‘visões de fundo’, os seres humanos vão destacando percebidos e voltando sua reflexão sobre eles. O que antes já existia como objetividade, mas não era percebido em suas implicações mais profundas, [...] se destaca e assume o caráter de problemas, portanto, de desafio”.

A estrutura intencional da consciência constitui-se, então, a partir de uma visão interna da mente (HUSSERL, 1990) que não significa o olhar físico de nossos sentidos, mas o olhar da nossa consciência. É a partir desse olhar da consciência que nós, seres humanos, nos caracterizamos pela transitividade de nosso ser epistemológico, encontrando-nos sempre abertos aos diferentes objetos cognoscíveis presentes na realidade que nos cerca. E, igualmente, é a partir dessa estrutura interna à consciência intencional que cada ser humano é capaz de transcender suas percepções já elaboradas e atingir novos níveis de percepção de seus atos e/ou estados intencionais.

Entretanto, mesmo que Freire lance mão da teoria de Husserl para trabalhar



as realidades sociais e históricas, a fenomenologia transcendental não constitui seu único embasamento para conceber o processo epistemológico. Como fizemos menção anteriormente, o mérito da proposta freireana encontra-se em sua síntese original entre fenomenologia e dialética. Contudo, faz-se necessário explicitar em que nível teórico e/ou a partir de que chaves de leitura Freire elabora essa síntese, aparentemente inconciliável.

Partindo da relação *consciência-mundo* e, mesmo, assimilando a explicação fenomenológica da estrutura intencional da consciência, Freire não cai na armadilha de uma espécie de enclausuramento da consciência em que Husserl se vê preso ao final da quarta *Meditação cartesiana*. Para além do idealismo transcendental da fenomenologia husserliana, a proposta de Freire conserva o *mundo vivido* enquanto conteúdo da consciência por não efetivar a *epoché* (que consiste em sucessivas reduções transcendentais chegando ao ego puro) característica do método fenomenológico.

Em outras palavras, pode-se dizer que é possível a síntese freireana entre referencial dialético e filosofia fenomenológica porque a intencionalidade da consciência concebida por Freire – que, à semelhança da estruturação fenomenológica, concebe o ser da consciência como consciência de – não implica retirar ou suspender da estrutura “de” da consciência a carga histórico-social e cultural nela presente. Ou como nos ex-

plicita o estudo de Krombauer (1998, p. 28): “Em Freire, feitas as reduções, até podemos falar de atingir a ‘essência’ de algo, mas de algo histórico, em processo, pois não se trata de saber simplesmente a essência de algo, mas do desvelamento de seu significado histórico, social, cultural.”

A forma de Freire conceber o sujeito cognoscente é sempre a partir de um ser situado em sua cultura, sociedade e instituições a que pertence existencialmente. A consciência desse sujeito, portanto, não é uma consciência pura, abstraída do contexto social. Ao contrário, o contexto condiciona a consciência porque o conteúdo constitutivo dela (que se ilustra no “de” de sua estrutura intencional) advém desse contexto, podendo fazê-la servil, alienada, mistificada, fanática ou, como Freire denomina, consciência “semi-intransitiva”.

Freire propõe, como superação radical dessa clausura epistemológica, a constante dialetização entre consciência-mundo, que jamais implicará a suspensão do mundo vivido, da historicidade da consciência e de seus condicionantes socioculturais, além de reconhecer a radicalidade da condição intersubjetiva da existência humana em seu histórico fazer-se a si mesma a partir do contexto social, vivendo em um mundo com os outros.

A dialética consciência-mundo concebida por Freire (1993) parte do princípio de que a constituição da consciência e a constituição do mundo se dão

(simultaneamente) em um processo indicotomizável. O mundo é para a consciência a provocação que desafia, problematiza e a impulsiona para além de si própria. A consciência constitui-se a si como consciência do mundo, que se torna objetivação da consciência em duplo sentido: o teórico (enquanto processo de conhecer e presentificar o mundo) e o prático (enquanto elaboração e reelaboração de um mundo histórico-existencial que é partilhado coletivamente).

E, no sentido prático, a dialética consciência-mundo remete-nos para o fato de que o *mundo* é formado intersubjetivamente. É, portanto, histórico, pois resulta da própria atividade humana em permanente interação sociocultural. O conceito de práxis implica conceber que a reflexão crítica só pode, efetivamente, fundar-se no processo histórico a partir da constante tensão entre reflexão-ação, que nos impulsiona para a construção e reconstrução intersubjetiva e dialógica de um mundo histórico-existencial comungado por todos.

As conseqüências epistemológicas mais significativas dessa constante dialetização entre consciência-mundo é a busca da superação da dualidade entre sujeito-objeto e, igualmente, entre seres vivos e natureza. As teses freireanas explicitam, desde o início da obra de Freire, as condições necessárias para fundamentar um novo paradigma epistemológico com base na intersubje-

tividade e na importância do processo dialógico-comunicativo. O conhecimento, para Freire, em sua relação originária, não pode implicar a condição solipsista e egológica da simples relação entre sujeito e objeto. Ao contrário, o verdadeiro conhecimento implica a dialogicidade e a essencial troca intersubjetiva de saberes.

A função gnosiológica não pode ficar reduzida à simples relação do sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Sem a relação comunicativa entre sujeitos cognoscentes em torno do objeto cognoscível desapareceria o ato cognoscitivo. A relação gnosiológica, por isto mesmo, não encontra seu termo no objeto conhecido. Pela intersubjetividade, se estabelece a comunicação entre os sujeitos a propósito do objeto (FREIRE, 1992, p. 65).

A concepção do conhecimento em Freire fundamenta-se na radicalidade intersubjetiva, portanto, social e histórica de seu processo de construção. A elaboração do processo cognitivo, segundo Freire, não se realiza integralmente senão na prática intersubjetiva do diálogo entre dois ou mais sujeitos mediatizados pelos objetos, ou seja, há uma exigência radical para se completar o movimento gnosiológico que necessariamente requer uma tripla presença de momentos distintos: o sujeito relacionado com outros sujeitos mediatizados pelo mundo. Tal noção de conhecimento acrescenta às tradicionais relações constitutivas do conhecimento – gnosiológico, lógico e histórico – uma nova relação indispensável a todo e qualquer ato de conhecimento e ao processo de



construção do conhecimento como um todo, que é a relação dialógico-comunicativa.

Ao conceber coerentemente o ser humano, não só como possuindo a faculdade da consciência, mas como corpo consciente, Freire concebe, também, que o homem, existindo em seu mundo em si mesmo concreto, não vive isolado. Por ser capaz de presentificar o mundo pela sua capacidade intencional da consciência, o ser humano pensa, age, fala e se comunica com os outros. Essa condição humana no mundo é que faz do pensar, do agir e, portanto, do processo do conhecimento uma vivência naturalmente intersubjetiva e comunicativa. Por essa razão, Freire (1992) entende que não é o sujeito que fundamenta o seu pensar, mas a presença dos outros: “O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’ e não o contrário” (p. 66).

O processo dialético é inesgotável na história, e a superação do subjetivismo fenomenológico, por exemplo, ou do objetivismo mecanicista fundamenta-se na radical relacionalidade do ser humano com o mundo vivido, partilhado intersubjetivamente com os outros, na vida social e coletiva. A dialética consciência-mundo recebe o impulso dessa contradição entre consciência do mundo (objeto) e consciência de si (sujeito) que, em constante oposição – em suas

relações subjetivas e de alteridade –, resulta na construção de um mundo comum intersubjetivamente elaborado e que sofre permanentemente transformações reconstrutivas a partir da práxis humana.

O diálogo e sua concretude no processo educativo

Outra característica profundamente original na concepção epistemológica freireana é a noção de que o conhecimento é construção coletiva mediada dialogicamente, que deve articular dialeticamente a experiência da vida prática com a sistematização rigorosa e crítica. É a partir dessa maneira de compreender o conhecimento que Freire propõe a discussão do “tema gerador” em sua fundamentação dialógica, comprometida com um processo educativo crítico-humanizador.

A partir da radicalidade intersubjetiva intrínseca à construção e à reelaboração do conhecimento, o pensamento freireano oferece desdobramentos fecundos para o campo da pesquisa nas ciências e, principalmente, para as discussões pedagógicas que visam refletir sobre a formação do ser humano, levando em conta os desafios da reflexão e inserção crítica na realidade.

A concepção de que o conhecimento não é um ato solipsista, mas que se situa, por sua própria natureza, em um conjunto de relações socioculturais fundamentadas em um mundo partilhado

intersubjetivamente, provoca, simultaneamente, uma reviravolta nas tradicionais concepções de ciência e pesquisa e na forma de conceber e praticar o que fazer educativo.

Vê-se assim que a busca do conhecimento que se reduz à pura relação sujeito cognoscente-objeto cognoscível, rompendo a “estrutura dialógica” do conhecimento, está equivocada, por maior que seja a sua tradição. Equivocada também está a concepção segundo a qual o que fazer educativo é um ato de transmissão ou de extensão sistemática de um saber (FREIRE, 1992, p. 68).

A ruptura com o paradigma do disciplinamento do saber articula-se coerentemente com a superação da noção de consciência compartimentada (que passivamente armazenaria o mundo dentro de si) por uma noção de consciência enquanto corpo consciente que, em sua estrutura intencional essencialmente ativa, está em um constante tensionamento com o mundo.

A educação que Freire denomina de “bancária”, concebendo uma falsa visão de ser humano ao dicotomizar consciência-mundo e entendendo a consciência como algo espacializado no ser humano, compreende como normal a pura transmissão passiva do conhecimento por um sujeito que sabe (professor) para os outros que não sabem (alunos). É através dessas concepções e práticas bancárias que se reproduz o disciplinamento do conhecimento. São práticas que requerem a conservação das “verdades” e não a produção de novas verdades, o controle da reflexão crítica pela

censura e/ou desmobilização do questionamento problematizador e/ou dialético-dialógico.

No entanto, o resultado dessas práticas bancárias da educação (considerando-a no sentido mais amplo de formação humana) é um grande equívoco para a vida humana em sua radical exigência epistemológica da permanente construção e reconstrução do saber pela inserção crítica de todos os sujeitos envolvidos no processo. Na busca de reproduzir os conhecimentos válidos e de arquivá-los para transmiti-los às novas gerações, ocorre a morte do verdadeiro saber e do próprio sentido da busca curiosa da consciência intencional do ser mais, que é intrínseca à natureza humana. Portanto, nesse processo,

os grandes arquivados são os homens [...] porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nessa distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (FREIRE, 1993, p. 58).

As conseqüências desse processo de formador da verdadeira educação (que deve ser dialógica e problematizadora) não afetam apenas as práticas pedagógicas mais restritas de salas de aula. Ao contrário, estendem suas raízes à própria cultura socioistórica, reproduzindo-se, assim, no campo político, econômico, social e, principalmente, na elaboração do conhecimento sistemático



materializado nas tradições das pesquisas acadêmicas.

Por tais razões, a proposta de Freire é uma ruptura com os paradigmas tradicionais que deram sustentação às revoluções científicas modernas (KHUN, 1975) a partir de uma fundamentação mecanicista e determinista do universo. A modernidade perseguiu incansavelmente o mito do progresso científico e técnico (SANTOS, 1993) a partir das concepções de que o universo é uma máquina regida por leis perfeitas e instáveis e de que o sujeito humano é capaz de descobrir tais leis pela pesquisa e elaboração científica. As disciplinas passam a ser uma consequência da verticalização do conhecimento, que, para aprofundar-se na explicação das causas dos fenômenos e descobrir as leis que regem cada parte do universo, fragmenta a explicação da realidade em áreas e campos cada vez mais restritos e delimitados (ZITKOSKI, 1996).

Na lógica das especializações científicas, ancorada no tradicional dualismo sujeito-objeto, o mundo é representado como um espelho quebrado a partir do qual cada pedaço representa uma ciência particular que busca refletir a realidade da parte do mundo que lhe é de direito. Entretanto, os equívocos desse modelo científico reproduzem uma verdadeira opressão e desumanização sociocultural que se torna cada vez mais visível nas relações práticas da nossa vida em sociedade.

Por essa razão Freire propõe uma alternativa radicalmente nova para tratar a questão do conhecimento e do processo educativo, que também está diretamente ligada com o problema epistemológico. A novidade freireana reside na elaboração de uma metodologia coerente para desencadear o processo de construção do conhecimento. É para esse fim que Freire propõe o tema gerador como superação tanto do dualismo sujeito-objeto quanto da fragmentação do saber decorrente do paradigma científico moderno, que, por causa da verticalização do saber, produziu uma “ciência necrófila”, sem vida e distante das demandas existenciais da humanidade.

Freire não adota uma concepção intelectualista, ou racionalista do conhecimento. O conhecimento engloba a totalidade da experiência humana. O ponto de partida é a experiência concreta do indivíduo, em seu grupo ou sua comunidade. Esta experiência se expressa através do universo verbal e do universo temático do grupo. As palavras e os temas mais significativos deste universo são escolhidos como material para [...] a elaboração do novo conhecimento, partindo da problematização da realidade vivida (ANDREOLA, 1993, p. 33).

A proposta dos temas geradores de Freire representa a coerência prática de sua visão epistemológica, porque é a partir dessa categoria que ele dá corpo e concretude a sua visão de que o conhecimento não pode se fechar na mera relação solipsista entre sujeito e objeto. Ao contrário, a natureza do processo de construção do conhecimento sempre

implica uma relação dialógica, ou a comunicação e o debate intersubjetivo, que alimentam a produção dos sentidos que recriam os saberes a partir de trocas e complementação dos sentidos já constituídos. Mas, além disso, essa proposta inovadora implica tencionar os diferentes tipos de saberes que tradicionalmente foram dicotomizados e, grande parte deles, até mesmo preconcebidos como “insignificantes”, “inúteis” ou “pouco válidos” para o “verdadeiro saber” da ciência.

Um dos aspectos mais originais da pedagogia freireana é sua radicalidade dialógico-intersubjetiva a partir da qual não há separação entre seres humanos sábios e ignorantes. Freire desmascara, de uma vez por todas, o pedantismo de uma cultura elitista que está na origem dos formalismos científicos e hoje prolifera na tecnocracia necrófila e opressora que classifica a sociedade entre os “donos do saber” e as “tábulas rasas” enquanto recipientes vazios que devem receber o saber dos outros.

O tema gerador impulsiona a troca de saber através do diálogo que respeita as diferenças de cada sujeito cognoscente em suas visões de mundo próprias. O objetivo dessa proposta é a superação de uma visão de mundo ingênua para uma consciência crítica (mais objetiva) que se assume como sujeito responsável diante da realidade sociohistórica comum a todos.

Enquanto na concepção “bancária” [...] o educador vai “enchendo” os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos;

na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com eles não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo (FREIRE, 1993, p. 71).

O fundamento radicalmente novo da pedagogia freireana em seu âmbito epistemológico é a visão dialetizante do processo de construção do conhecimento. Seu ponto de partida é que todo e qualquer ser humano é detentor de conhecimentos significativos, não importa sua idade, meio social, grau de escolaridade, posição político-econômica, ou outras diferenças reais. O conhecimento consiste no conjunto de saberes que formam a visão de mundo de cada sujeito cognoscente. Mas essa visão de mundo não se constitui de modo solipsista, nem pode ser entendida de forma estática, fixa, ou sem contradições.

O papel do tema gerador é tensionar entre o saber já construído pelo sujeito e o saber em processo de construção intersubjetiva a partir da discussão em grupo. Através da exposição do que cada um já sabe – do seu nível de compreensão da realidade constitutivo de um mundo intersubjetivamente partilhado –, é possível desencadear a discussão problematizadora que, explicitando as diferenças de visão de mundo e as contradições intrínsecas à produção da realidade social, gera novos níveis de consciência/conhecimento da realidade problematizada, oportunizando a cada sujeito a ressignificação de sua visão de mundo.

A investigação dos temas geradores, no conjunto da sociedade, deve partir da análise sobre a relação pensamento-linguagem da população com que está sendo realizado o trabalho, procurando ver as contradições que tal relação revela, as percepções que se expressam aí e a visão de mundo embutida na linguagem manifesta. Contudo, é importante ressaltar que

essa investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione ao mesmo tempo a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos (FREIRE, 1993, p. 87).

A problematização do mundo através da metodologia do tema gerador visa oportunizar, nesse sentido, a construção de um conhecimento crítico-problematizador capaz de captar o dinamismo da realidade e as transformações intrínsecas ao processo dialético da relação consciência-mundo. Nesse processo, o conhecimento se faz e se refaz constantemente através da inserção crítica dos mesmos no mundo. O desafio da efetiva práxis transformadora da realidade brota dessa coerência entre teoria e prática, reflexão e ação, desencadeada pelo processo dialógico e pelo debate problematizador do mundo intersubjetivamente construído.

Por tais razões, o verdadeiro papel do educador “é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da

doxa, pelo verdadeiro conhecimento), o que se dá no nível do logos” (FREIRE, 1994, p. 70). Somente nesse nível é possível perguntar pelo porquê dos fatos, realidades e objetos problematizados e estimular a reflexão crítica do educando para que, no exercício de sua curiosidade, que lhe é natural, possa tomar distância do objeto de sua consciência e analisá-lo de diferentes formas, pois o diálogo crítico e coletivamente orientado estimula o pensar para além de si mesmo. É esse processo problematizador e intersubjetivo que impulsiona a construção, ou produção, do conhecimento humanamente válido porque está em constante movimento de incavacão, rupturas e ressignificação.

O papel do professor na problematização epistemológica é desafiar seus educandos para o cultivo de uma postura essencialmente dialógica e crítica diante do mundo. Essa postura requer o compromisso do ser humano em assumir-se enquanto ser epistemologicamente curioso diante dos fatos, realidades e fenômenos constitutivos de seu próprio mundo, a partir do qual deverá cultivar sua curiosidade enquanto uma atitude metódica – que supere a espontaneidade que lhe é natural. “O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente ‘perseguidora’ do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo se ‘rigoriza’, tanto mais epistemológica ela vai se tornando” (FREIRE, 1997, p. 97).

Essa proposta de educação, no sentido amplo do termo, concebe como sinônimos educação-conscientização-humanização. Portanto, mais educado é o ser humano que, em constante processo de intersubjetivação de sua consciência, vai alargando os horizontes de sua visão de mundo a partir da qual é capaz de entender as razões dos fenômenos que o cercam e, além disso, comprometer-se de modo corajoso e esperançoso com a transformação da realidade constitutiva de nosso mundo. O nível da consciência crítica é o que corresponde aos objetivos da educação problematizadora/libertadora. Mas esse nível só é possível a partir do processo dialético e dialógico da busca permanente de reelaboração do conhecimento e da transformação ético-política da realidade histórico-cultural – processo que é, por sua própria natureza, algo coletivo, social, de interação intersubjetiva das consciências, e que não acontece espontaneamente, sem planejamento, sem lutas, sem brigas e organização, para que se torne viável e possível a intervenção no mundo social concreto.

A conscientização e os desafios de um conhecimento transformador da realidade

A epistemologia freireana é revolucionária igualmente pela unidade dialética entre ação-reflexão, que requer o testemunho da práxis política. Eis a

importância, então, do processo de conscientização que Paulo Freire sempre destacou em sua proposta, mesmo que, por algum tempo, tenha evitado falar explicitamente em conscientização em razão das distorções que o termo sofreu ao ser interpretado, equivocadamente, com ênfase psicologista ou mecanicista. Ou seja, Freire não fez mais uso do termo desde os meados da década de 1970 até sua última obra publicada em vida, quando buscou retomar a importância da conscientização para os processos pedagógico-políticos e éticos das lutas sociais emancipatórias. A conscientização, concebida adequadamente, sem desvios idealistas ou mecanicistas, é considerada por Freire uma categoria muito fecunda para pensar criticamente a educação, a política, a cultura e a vida em sociedade como um todo. Mas, para esse fim, é preciso desmistificar as falsas concepções do processo de conscientização, objetivo que também foi abordado por Freire em sua elaboração teórica.

Nesse sentido, o conceito de conscientização é utilizado por Freire para expressar a unidade dialética entre consciência-mundo, subjetividade-objetividade ou mundo da consciência e mundo objetivo (exterior). A subjetividade opõe-se ao mundo objetivo pela própria natureza da consciência humana, que se diferencia do ser do mundo exterior opondo-se a este, mas não se dualizando com ele, ou seja, o processo de conscientização é explicado em Freire a par-



tir da própria estrutura intencional da consciência que se constitui pela transi-
tividade² característica da essencial
abertura da consciência ao mundo ex-
terior, que é presentificado intencional-
mente em si. A partir dessa estrutura de
intencionalidade da consciência, que
dialetriz constantemente sujeito-objeto,
sendo impossível separar um do outro,
é que se torna humanamente possível o
processo de emersão da consciência
(conscientização). No entanto, tal pro-
cesso só é possível com a inserção dia-
lógica, intersubjetiva e crítico-reflexiva
da consciência no mundo real concreto
comum a todos os sujeitos, que no con-
junto o constroem e o reconstroem.

O termo “conscientização” não foi
cunhado por Freire como muitos acre-
ditam. Mas ele mesmo explicita que o
extraiu do Iseb:

Acredita-se geralmente que sou autor deste
estranho vocábulo “conscientização” por ser
este o conceito central de minhas idéias sobre
educação. Na realidade, foi criado por uma
equipe de professores do INSTITUTO SU-
PERIOR DE ESTUDOS BRASILEIROS
por volta de 1964. Pode-se citar entre eles o
filósofo Álvaro Vieira Pinto e o professor
Guerreiro. Ao ouvir pela primeira vez a pala-
vra conscientização, percebi imediatamente
a profundidade de seu significado [...] (FREI-
RE, 1980, p. 25).

Entretanto, Freire foi capaz de inter-
pretar o sentido revolucionário da pala-
vra “conscientização”, concebendo-a
como o próprio processo educativo e
epistemológico necessário para libertar
o ser humano das amarras que o opri-

mem e da visão ingênua do mundo que
o cerca. Coerente com sua visão de ser
humano enquanto abertura ao mundo,
inacabamento do próprio ser e consciên-
cia dos próprios limites que o condicio-
nam, as teses de Freire convergem epis-
temologicamente para a tensão dialética
entre tomada de consciência e conscien-
tização. Ou seja, o ser humano, para
Freire, é capaz de ir além da simples
“aproximação espontânea do mundo”
para presentificá-lo em sua consciência.
Nesse primeiro momento da espontânea
“experiência da realidade”, o ser huma-
no encontra-se numa “posição ingênua”
ou acrítica diante do mundo. A conscien-
tização consiste no desenvolvimen-
to crítico da tomada de consciência e,
por isso mesmo, é a superação desta. “A
conscientização implica, pois, que ul-
trapassemos a esfera espontânea de
apreensão da realidade, para chegarmos
a uma esfera crítica na qual a realidade
se dá como objeto cognoscível e na qual
o homem assume uma posição episte-
mológica” (p. 26).

O ser humano não pode ser visto
como um *espectador desinteressado* do
mundo no qual apenas observa as reali-
dades que o cercam. Ao contrário, o ser
consciente implica o agir consciente
sobre a realidade, constituindo, assim,
a unidade dialética entre ação e reflexão,
entre teoria e prática. Por serem essen-
cialmente indissociáveis, o sacrifício de
uma delas compromete o verdadeiro sen-
tido da existência humana, que é intrin-



secamente dialética, ou seja, encontram-se “ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressent, imediatamente, a outra” (FREIRE, 1993, p. 77).

O ser humano é entendido como ser da *práxis* e, nesse sentido, o processo de construção intersubjetiva do conhecimento só tem sentido quando se traduz em instrumento de intervenção humanizadora do mundo. Esse sentido praxiológico, libertador e humanizador do conhecimento é o próprio processo de conscientização que somente é possível no âmbito da coletividade, ou da intersubjetivação das consciências, que, assumindo-se a si mesmas, comprometem-se coletivamente com a construção da história enquanto obra de todos. “Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece[...]” (FREIRE, 1980, p. 26).

Contudo, as exigências de uma superação dialética da tomada de consciência pela conscientização explicitadas na proposta de Freire nos remetem para o verdadeiro papel da educação. Esse processo jamais ocorrerá espontaneamente, ou mecanicisticamente, na história da humanidade. É necessário um trabalho planejado, intencional, de superação

do nível de consciência ingênua para a posição de criticidade. Entretanto, não é qualquer trabalho educativo que é capaz de impulsionar o processo de conscientização, ou seja, Freire alerta para os equívocos de interpretação que podem comprometer um trabalho que seja realmente educativo, humanizador e conscientizador: “Este aprofundamento de tomada de consciência, que se faz através da conscientização, não é, e jamais poderia ser, um esforço de caráter intelectualista, nem tampouco individualista. Não se chega à conscientização por uma via psicologista, idealista ou subjetivista, como tampouco se chega a ela pelo objetivismo [...]” (FREIRE, 1992, p. 77).

As razões desse esclarecimento crítico defendido por Freire nos remontam novamente para a necessária visão dialética e dialógica da vida humana, ou seja, os seres humanos só podem ser entendidos a partir das relações que travam entre si e com o mundo enquanto expressões da própria *práxis* humana transformadora de si e do mundo. Por essa razão é que a tomada de consciência já implica a percepção de que a consciência encontra-se condicionada pela realidade social e histórica que é o seu conteúdo intencional. Nesse primeiro nível já se encontram, embora não articuladas por uma visão crítico-sistemática, as percepções das contradições intrínsecas à realidade enquanto conteúdos da consciência. Então, “se a tomada de consciência, ultrapassando a mera

apreensão da presença do fato, o coloca, de forma crítica, num sistema de relações, dentro da totalidade em que se deu, é que, superando-se a si mesma, aprofundando-se, se tornou conscientização” (p. 77-78).

Portanto, a conscientização não poderá ser entendida como um processo individual, mas essencialmente social. E, mais ainda, não ocorre com seres abstratos (intelectualmente concebidos), mas com pessoas humanas que vivem em estruturas sociais, construídas historicamente, que são contraditórias, contingentes e devem ser reconstruídas a partir da práxis transformadora enquanto momento da própria conscientização.

Esse processo histórico de conscientização, que implica a própria transformação do mundo, dos seres humanos e da cultura, jamais atingirá um ponto final. Do contrário, seria o fim da dialética consciência-mundo e, portanto, também seria o fim da história. Ambas as hipóteses são humanamente inconcebíveis, segundo o que se conhece de nossa história até então, ou melhor, “a conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais. [...]. A conscientização, que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil” (FREIRE, 1980, p. 27).

O nível da consciência crítica enquanto busca de formação do cidadão crítico e responsável, concebido por Freire como objetivo do processo de conscientização, não deve ser interpretado como uma conquista inabalável, que, uma vez alcançado por alguém (grupos, classes sociais), estaria garantido historicamente e socialmente falando. Ao contrário, a conscientização deve ser entendida como processo dialético e dialetizador da história humana. Como tal, só pode ser coerentemente concebido como busca permanente dos sujeitos sociais, que intersubjetivamente visam construir uma história humanizadora, engajados em lutas pela transformação das realidades sociais opressoras, que desumanizam e atrofiavam a *vocação de ser mais* das pessoas em suas relações existenciais concretas. Como bem expressa Fiori (1992), em sua profundidade filosófica, que nos revela o constante movimento dialetizador da reflexão-ação humana no mundo, “a conscientização, como processo interno às contradições estruturais, pode ser fator relevante da transformação sociocultural, de qualquer maneira deverá se, sempre, o seu acabamento. O homem não pode libertar-se se ele mesmo não tomar sua existência em suas mãos. A isso conduz a dinâmica da conscientização” (p. 65-66).

Eis o sentido inovador e profundamente instigante para nós hoje da proposta pedagógica freireana. Parte-se do conhecimento crítico-humanizador pa-

ra cultivar a essencial abertura do ser humano enquanto ser inacabado; portanto, nossa educação precisa ser um instrumento de humanização do mundo. Somente tem sentido o conhecimento (a busca da verdade, a visão de fundo da consciência, o diálogo crítico e criativo entre sujeitos) se servir de instrumento de intervenção crítica e criativa no mundo para transformá-lo e humanizá-lo. Esse é o sentido do papel da educação no mundo – que se deve cultivar a coerência dialética entre a produção da existência antropológica do universo, a capacidade epistemológica de presentificar o mundo e a responsabilidade ético-política de transformá-lo. Em Freire, a antropologia nos remete para a epistemologia e esta, para a política e a ética.

Abstract

The text shows Paulo Freire's originality of his epistemological concept (deeply articulating the Brazilian social context with the central theses of the Hegelian-Marxist phenomenology and dialectics) which provide occasion for the rigor and fecundity of his pedagogy. Knowledge is seen from the totality of human life itself in the world, thus overcoming the dichotomies and fragmentations which are traditionally present in the history of western philosophy, especially the subject-object dualism which accompanied modern philosophy. Freire's conception of

knowledge embraces the totality of the human experience for reasons which are intrinsic in the conception of the very nature of the knowing act, which, according to Freire, requires man's essential openness to the world. This reciprocal openness of human conscience, which reveals its intentional structure from where world conscience dialectics is possible, constitutes the very condition of knowledge possibility. Therefore, it is through this structure that communication, dialogue and exchange of knowledge became possible among human beings that are always seeking to know the world and themselves. This is the process which unleashes awareness and makes the pedagogy of the oppressed possible.

Key-words: awareness, dialogue, epistemology.

Referências

- ANDREOLA, Balduino A. O processo do conhecimento em Paulo Freire. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 18, p. 32-45, jan./jul. 1993.
- DAMKE, Ilda. *O processo do conhecimento na pedagogia da libertação: as idéias de Freire, Fiori e Dussel*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FIORI, Ernani M. Aprender a dizer sua palavra. In: *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- _____. *Textos escolhidos*. Porto Alegre: L&PM, 1992, v. 2.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

_____. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Extensão ou comunicação*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. *Conscientização*. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

HUSSERL, Edmund. *Meditações cartesianas*. Porto: Rés, 1990.

KRONBAUER, Gilberto L. Acerca de Paulo Freire: fundamentação filosófica da conscientização. In: *Estudos leopoldenses*. São Leopoldo: Unisinos, 1998.

TORRES, Carlos A. Da pedagogia do oprimido à luta contínua. In: *Paulo Freire: poder, desejo*

e memórias da libertação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZITKOSKI, Jaime J. *O método fenomenológico de Husserl*. Porto Alegre: Edpucrs, 1994.

_____. Paulo Freire e o atual contexto dos movimentos populares. *Coletânea do PPGE/UFU*. Ufrgs, out./dez. 1996.

Notas

¹ Trabalho apresentado no Seminário Internacional de Filosofia e Educação na UPF realizado nos dias 14 a 16 de setembro de 2003.

² A consciência em Freire jamais poderá ser concebida como totalmente intransitiva, pois, se assim o fosse, não seria possível o processo educativo para as consciências que se encontrassem reduzidas ao nível intransitivo. A educação é possível e torna-se o sinônimo de conscientização graças à transitividade da consciência humana.

Formação continuada: experiência participativa em Rondinha

Ongoing Shaping: Participative Experience in Rondinha

Jerônimo Sartori*

Resumo

A formação continuada constitui requisito indispensável a todo profissional, especialmente no atual momento histórico. O professor, desse modo, não escapa a essa exigência emergente da dinâmica das mudanças socioeducacionais. O trabalho de extensão do PAM/CRE, através do projeto "Nos coletivos, o reencontro com a pedagogia da esperança", constitui-se em espaço de formação continuada tanto aos professores da rede de ensino municipal quanto aos professores da universidade. Assim, o presente texto busca relatar e analisar o pro-

cesso desenvolvido no projeto junto aos professores municipais de Rondinha no período de 1998 a 2002. Os princípios da contextualização e da problematização perpassam a experiência metodológica vivenciada no processo, buscando a superação das resistências, o avanço da consciência e a ressignificação da prática através do registro e da sistematização da caminhada pelos próprios instituídos.

Palavras-chave: formação continuada, teoria-prática, problematização, contextualização, reflexão crítica.

* Professor e pesquisador da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo. Mestre em Educação pela PUCRS. E-mail: jsartori@upf.tche.br.

Introdução

Os processos pedagógicos são construídos a partir da análise crítica da realidade que se configura no contexto onde o fazer educativo se desenvolve. É necessário, desse modo, que se ressignifique o projeto educativo formal, buscando o compromisso com as intervenções que possibilitem as transformações no processo de ensinar e de aprender. Assim, o processo social e histórico pode contribuir para o aperfeiçoamento das proposições intencionais que se desenvolvem no cotidiano da unidade escolar, especialmente daquelas que buscam romper com as rotinas e as estruturas condicionantes conservadoras. Por essa razão, faz-se necessário investir na formação continuada do educador através de uma teoria crítica, que permita ao professor ter uma cosmovisão de si e do contexto, podendo reconhecer-se como intelectual reflexivo e crítico (LIBÂNEO, 2002).

O Centro Regional de Educação (CRE) da Faculdade de Educação (Faed) da Universidade de Passo Fundo (UPF), através do projeto “Nos coletivos, o reencontro com a pedagogia da esperança”, buscou criar espaços de formação continuada nos sistemas municipais de ensino, na própria escola e no grupo de professores da universidade envolvidos nesse processo. O referido projeto visa, ainda, assessorar e coordenar as redes de ensino municipal através da organização dos instituídos em coletivos que se

movimentem em diferentes espaços e instâncias, bem como registrem o processo através de memórias, possibilitando a sistematização e a teorização da própria prática.

Entretanto, “a compreensão da unidade da prática e da teoria, no domínio da educação, demanda a compreensão, também, da unidade entre a teoria e a prática social que se dá numa sociedade” (FREIRE, 2001, p. 20). A partir desse indicativo, o projeto busca orientar a relação teoria-prática na perspectiva da construção e execução de uma proposta de educação emancipatória, não de uma educação para a alienação e submissão.

Entende-se, desse modo, que é necessário desconstruir a prática mecânica e, supostamente, aceita como neutra de conteúdo político, bem como construir alternativas de práticas intencionadas com a participação dos sujeitos instituídos na organização escolar. Para Benincá (1997), isso significa substituir as práticas intencionadas pelo ambiente (contexto social, histórico e cultural) por práticas intencionadas pelos sujeitos do processo (professores, funcionários, alunos e pais).

O projeto “Nos coletivos, o reencontro com a pedagogia da esperança”, iniciou em 1997 no município de Santa Bárbara do Sul em 1998, estendeu-se aos municípios de Casca, Novo Barreiro, Palmeira das Missões, Pontão, Ronda Alta, Rondinha e São José das Missões. Em cada um desses municípios foi in-

dedicado um professor ligado ao Programa de Assessoria aos Municípios (PAM) do Centro Regional de Educação para coordenar o processo. A esse coordenador coube a tarefa de motivar e orientar as ações, inicialmente discutindo a dinâmica do projeto, que consistia na organização dos professores em diferentes coletivos (grupos), bem como em dar atenção à articulação entre as ações das diferentes instâncias envolvidas no processo implantado; à medida que o projeto fosse avançando, o coordenador também teria o papel de mediar as relações de conflito e os desafios inerentes ao processo, que, pela participação, busca redefinir as relações de poder, especialmente no cotidiano da escola e da rede municipal de ensino.

Neste texto pretende-se relatar e analisar os aspectos considerados significativos no processo vivenciado junto aos professores da rede municipal de ensino do município de Rondinha, que conta com, aproximadamente, quarenta profissionais da educação no quadro funcional, atuando na educação infantil e no ensino fundamental. Esse município conta com nove escolas municipais, das quais uma está localizada na sede e oferece pré-escolar e ensino fundamental de 1ª a 8ª série; as demais localizam-se na zona rural e oferecem ensino fundamental incompleto (1ª a 4ª série ou 1ª a 5ª série). Nestas últimas, o funcionamento dá-se na modalidade de escola multisseriada.

Metodologia vivenciada no processo

O projeto “Nos coletivos, o reencontro com a pedagogia da esperança” coloca-se como um desafio ao PAM-CRE, aos professores da instituição envolvidos e aos professores da rede municipal de Rondinha, requerendo o envolvimento em um processo metodológico participativo e comprometido com a mudança e a transformação das práticas escolares. A construção da proposta político-pedagógica para as escolas da rede municipal de ensino de Rondinha, anseio maior da comunidade escolar, ocorreu através dos coletivos de professores, funcionários, alunos e pais. Também, no processo buscou-se discutir formas para a superação da fragmentação da prática pedagógica, que implica assumir uma nova postura frente àquilo que existe e é praticado, no sentido de articular as ações que possibilitem construir a unidade filosófica, política e metodológica no contexto da escola.

A problematização do contexto, enquanto princípio metodológico, constitui a possibilidade de desenvolver a ação pedagógica estabelecendo relações com o conhecimento sistematizado e com as questões do cotidiano da sociedade. De acordo com Benincá (1994), para agir com base na metodologia da práxis, o sujeito do processo pedagógico necessita partir das várias concepções pedagógicas que perpassam os saberes e os fa-



zinhos dos instituídos, ou seja, do aluno, do professor, da direção, dos funcionários e dos pais. Ainda, é necessário considerar as interferências do micro e do macrocontexto e a influência da ação pedagógica praticada ao longo da história da educação brasileira. Essas influências, apesar dos propósitos dos intelectuais da teoria crítica da educação, pouco avançaram rumo à emancipação do ser humano, continuando a contribuir para a manutenção dos interesses da ordem social vigente.

Os processos participativos fundam-se em posições de busca, primando pelo debate na superação dos conflitos que podem ocorrer através do consenso e do estabelecimento de linhas de ação comuns aos envolvidos no processo. Para isso, é preciso explorar a diversidade das histórias pessoais, das posições filosófico-políticas e das contradições sobre a leitura da realidade e da busca de superação das crises do momento histórico presente. A reflexão, enquanto ato pedagógico, possibilita organizar ações político-pedagógicas considerando a compreensão que se tem sobre o mundo e o poder de interferência dessa compreensão no processo de construção da consciência dos sujeitos.

A opção metodológica pela organização do grupo em forma de coletivos possibilita distribuir o exercício do poder-serviço, buscando envolver os sujeitos do processo de forma mais equilibrada e igualitária. Assim, mensalmente, desenvolvem-se encontros com o coletivo

municipal¹ formado por representantes da Secretaria Municipal de Educação (SME) e representantes das escolas, estes com a responsabilidade de mobilizar e articular o processo na sua escola. Por sua vez, o coletivo da escola conta com o professor que faz parte do coletivo municipal, com a equipe diretiva e com os demais professores e funcionários do estabelecimento; pode, ainda, ter em sua composição a participação de alunos e pais. Esse coletivo encontra-se uma vez por mês e, quando necessário, reúne-se extraordinariamente.

Nos encontros de coletivos com o coordenador, é realizada a reflexão da prática em desenvolvimento. Também são realizados estudos e teorizações, são tomadas decisões e dados novos encaminhamentos. A organização e articulação entre os coletivos e, internamente, em cada coletivo permite orientar o processo pela metodologia da práxis – ação-reflexão-ação –, que necessita perpassar a construção da proposta político-pedagógica.

Esse processo desenvolve-se a partir dos registros-memória que são lidos no início de cada encontro, onde são levantados indicativos que permitem dar encaminhamentos e prosseguir o processo. Assim, cada elemento participante do coletivo realiza seu registro através de memória, que permite a socialização do processo pedagógico vivenciado e amplia as possibilidades de análise e de reflexão crítica sobre o mesmo. Nesse sentido, “o desenvolvimento de uma

consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo a história pela sua própria atividade criadora” (FREIRE, 1997, p. 33).

O movimento metodológico do projeto buscou possibilidades de criação de novas alternativas para ver, perceber, atuar e intervir, buscando a transformação da realidade socioeducacional, especialmente do fazer pedagógico necessário à sustentação da ação docente na perspectiva da emancipação dos instituídos. A sistemática do estudo e do registro reafirma o progressivo envolvimento dos educadores no processo, comprometendo-se com as ações desencadeadas pelos coletivos organizados como parte da metodologia do projeto.

Contextualização da ação

A maioria dos professores envolvidos no projeto desenvolvia sua prática docente com base em concepções de educação, de ensino e de aprendizagem situadas no paradigma da educação bancária. A SME oferecia algumas oportunidades de atualização e de formação continuada, porém de forma fragmentada, sem a característica de processo. O envolvimento nessa proposta metodológica de ação teve algumas implicações que precisaram ser transpostas, especial-

mente tendo de romper com a resistência aos estudos/leituras e ao registro/sistematização. Esse grupo também vivenciou a transição de administração municipal, pois, historicamente, o município fora administrado por forças políticas de ideologias conservadoras e autoritárias e, em 1997, assumiu o município uma gestão com proposta democrática e participativa na perspectiva de uma administração popular. Isso teve repercussões de ordem político-partidária entre os próprios professores, pois havia o entendimento de que o projeto em desenvolvimento estaria ligado a questões ideológicas vinculadas aos partidos políticos de esquerda.

Os indicativos expostos expressavam, naquele momento (início do projeto) o pensamento de que “a sociedade alienada não tem consciência de seu próprio existir. Um profissional alienado é um ser inautêntico. Seu pensar não está comprometido consigo mesmo, não é responsável. O ser alienado não olha para a realidade com critério pessoal, mas com olhos alheios. Por isso vive uma realidade imaginária e não a sua própria realidade objetiva” (FREIRE, 1997, p. 35).

Certamente, o olhar crítico sobre a realidade social, política, econômica, cultural e educacional foi sendo aperfeiçoado por meio dos estudos e dos eventos que foram ocorrendo no percurso do processo. A reflexão balizada nas circunstâncias concretas do cotidiano da prática docente apontava para a neces-

cidade de aprofundar estudos teóricos que facilitassem, pelo menos em parte, a superação da dicotomia teoria e prática.

Inicialmente, o projeto previu o encaminhamento da construção da proposta político-pedagógica para as escolas da rede municipal de ensino. Deu-se o encaminhamento para que esse processo fosse realizado de modo participativo, de modo a envolver todos os segmentos da comunidade escolar (equipe diretiva, professores, funcionários, pais e alunos). O segmento pais, por sua vez, entendia que a responsabilidade da educação escolar cabe aos professores visto que somente estes saberiam o quê e como devem ensinar. Não se sentiam corresponsáveis com a educação escolar dos filhos, muito menos com a construção da proposta político-pedagógica, que pudesse dar conta dos seus anseios e interesses. Essa barreira, aos poucos, foi sendo removida, e os pais foram participando mais da caminhada da escola e da educação escolar dos filhos.

Cabe salientar que os pais cobravam dos professores que fossem ministrados conteúdos. Desse modo, os professores manifestavam preocupação com o conteúdo a ser trabalhado, sentindo-se pressionados pelos pais, pelos professores das séries seguintes e de outras escolas quando da transferência de alunos. Assim, o conhecimento era repassado ao educando como algo pronto, acabado e definitivo, que deveria ser memorizado e, após, reproduzido na avaliação-prova.

A ansiedade dos dirigentes e dos professores, que desejavam ver a proposta político-pedagógica pronta (documento), foi outro aspecto que necessitou ser trabalhado. A visão imediatista de ver o documento pronto foi administrada durante o processo, buscando-se criar a consciência de que a configuração do documento precisa se dar aos poucos e pela assimilação das idéias que, uma vez discutidas, tornam-se consenso e passíveis de aplicação e execução na prática e no cotidiano da escola. Nesse sentido, Benincá (1994, p. 28) aponta para o fato de que “a fé entre as pessoas que compõem a comunidade escolar é a dimensão pedagógica primeira que deve ser alimentada, quando se deseja sustentar uma proposta pedagógica participativa. A fé é a essência da participação. Não há participação sem credibilidade”.

A formação dos professores estava constituída, na sua maioria, pela habilitação magistério – nível médio. Alguns cursavam graduação e poucos estavam graduados. Os dirigentes da SME tinham formação na área das ciências exatas (duas professoras) e em pedagogia (uma professora). Isso também contribuía para que o processo demandasse mais tempo de estudos e discussões, para a compreensão de que se necessitava de um determinado tempo, pois, ao contrário, corria-se o risco de ter apenas um documento (proposta político-pedagógica) sem ser assumido pelos co-participantes do processo de elaboração. Dessa forma, entende-se que “os agen-

tes que não têm interesse pelo envolvimento político, provocado pelo processo pedagógico, podem assumir a postura explícita de negação da proposta, optando por uma prática política que acaba sendo, também, outra prática pedagógica” (BENINCÁ, 1994, p. 32).

Projeto: experiências e ações

Em 1998 iniciou-se essa caminhada cheia de expectativas, de angústias, de temores, recheada de desafios, especialmente no que se refere a coordenar o “processo de formação continuada” juntamente com os professores municipais de Rondinha. Entre avanços e recuos, rupturas e resistências, êxitos e obstáculos, entre outros, passaram-se cinco anos (1998-2002), tempo em que se buscou fazer o processo evoluir na consciência e na prática dos instituídos.

O início desse processo ocorreu em meio a muitas resistências e desconfianças em relação ao projeto que estava sendo proposto. A idéia de que o assessor, no caso o professor da universidade, indicasse as etapas e o modo como essas deveriam ser realizadas foi frustrada, visto que o projeto buscava a implementação de uma nova dinâmica, na qual todos os instituídos pudessem ser sujeitos e agentes desse processo. Isso, de certa forma, foi causando alguns impactos e a sensação de que não havia rumo, nem horizonte (fim). Nessa linha, surgiram os seguintes questionamentos: afinal, por que registrar, por

que ler memórias, por que estudar textos, por que participar dos seminários dos coletivos? Essas questões apareciam declaradamente na escola entre os pares, mas não no grande grupo, especialmente na presença do coordenador pela universidade. Talvez os olhares e as expressões faciais apontassem para uma descrença no processo, porém isso não era explicitado publicamente. Mesmo assim, manteve-se a crença de que o processo de reflexão produz conhecimento e que este se constitui num “reinvestimento no próprio sujeito da ação. O produto, portanto, do trabalho metodológico da reflexão não se separa do produtor, mas o qualifica e capacita para uma ação de melhor qualidade; trata-se de um processo permanente de capacitação humana e profissional” (BENINCÁ, 1997, p. 170).

O processo, pouco a pouco, foi sendo compreendido, e os professores, em seus diferentes espaços, foram acreditando e se agregando com maior intensidade ao projeto que se implantara naquela realidade do ensino municipal. Os estudos foram se desenvolvendo, e o aprofundamento teórico sobre a temática “proposta político-pedagógica” foi se configurando. Nesse sentido, buscou-se apoio em Benincá (1996, p. 100), para o qual “a proposta pedagógica inscreve-se nas consciências dos participantes, que apreendem o processo de construção da proposta, imprimindo-lhe uma marca subjetiva. Essa primeira compreensão vai, aos poucos, se explicitando e, da



compreensão subjetiva, cria-se uma compreensão coletiva de processo”. Com base nisso, organizou-se um roteiro-sugestão de elaboração da proposta político-pedagógica, no qual foram levantadas formas de participação dos diferentes segmentos envolvidos na comunidade escolar de Rondinha. Esse processo desenvolveu-se a partir das discussões, dos registros e da sistematização dos elementos emergentes e das necessidades do contexto de cada unidade escolar.

O processo de elaboração/sistematização da proposta político-pedagógica estendeu-se do final de 1998 ao final de 1999, sendo lançada em fevereiro de 2000. Após o lançamento da proposta, decidiu-se trabalhar a partir das metas elaboradas para atender às dificuldades/necessidades da comunidade escolar. Para isso, elegeram-se as metas consideradas prioritárias para serem trabalhadas durante o ano letivo de 2000.

Ainda no ano de 2000, procedeu-se a estudos sobre planos de estudos a partir da resolução nº 243/99 – Conselho Estadual de Educação (Ceed). O estudo dessa resolução permitiu encaminhar uma metodologia para a elaboração dos planos de estudos de pré-escolar e de 1ª a 8ª série. Esse processo desenvolveu-se por séries (1ª a 4ª) e por áreas de estudo (5ª a 8ª), inicialmente em grupos restritos, e após a discussão, estendido a todos os professores da escola, através de seminários com toda a rede municipal de ensino de Rondinha. Respeitando as

limitações de compreensão teórico-prática, o processo possibilitou manter espaços e instâncias de articulação horizontal e vertical no ordenamento da estrutura curricular. Também foram analisadas as alternativas que permitem estreitar a relação entre a realidade, as experiências, os interesses e os pressupostos didático-pedagógicos que possibilitam a unificação das ações educativas em torno de valores, atitudes e conhecimentos necessários ao pensar e ao fazer no cotidiano da escola.

Nessa dinâmica, discutiu-se o currículo pelo viés da relevância pedagógica, não burocrática, isto é, na busca da coerência e integridade com a proposta político-pedagógica da escola. Porém, no que se refere aos aspectos burocráticos, foram respeitados a carga horária mínima, os dias letivos, entre outros. Segundo o parecer 323/99, currículo é “muito mais ‘processo’ do que ‘estado’ ou ‘ponto de chegada de um planejamento’, a despeito de permanências, como as prescrições formais emanadas da administração do sistema”. Desse modo, os planos de estudos devem traduzir-se em proposta concreta, “capaz de oferecer as oportunidades de realizar aprendizagens, tanto em termos de assimilação de conceitos e dados (conhecimento), quanto de instrumentos de trabalho (habilidades) e capacidade de atuação autônoma (competências)” (parecer 323/99).

Na perspectiva de avançar no processo de organização da estrutura e do funcionamento da escola, em 2001 desen-

volveu-se o estudo sobre a resolução nº 236/98 – Ceed, que orienta a elaboração do regimento escolar. Após o estudo dessa resolução foi analisado o regimento escolar em vigor na rede, com o que foram levantados os pontos que deveriam ser contemplados no regimento no momento de sua reformulação, considerando a exigência do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - lei nº 8 069/90 e da LDB - lei nº 9 394/96. Após esse estudo e a elaboração de um roteiro sugestão, os professores, nas diferentes instâncias, organizaram-se para a sistematização da proposta de regimento, que foi sendo submetida continuamente à apreciação dos diferentes coletivos, até ser aprovada pelo coletivo dos professores, funcionários, alunos e pais.

Em relação à elaboração do regimento escolar, o coletivo da escola buscou pautar-se pela articulação das normas de funcionamento da instituição com o estatuto pedagógico expresso formalmente na proposta político-pedagógica. Assim, na elaboração do regimento escolar houve o cuidado de que se constituísse na “tradução legal de tudo aquilo que o projeto pedagógico descreveu, esclareceu, definiu e fixou”.²

Os estudos acerca da nova proposta de regimento escolar possibilitaram aprofundar a reflexão sobre o caráter democrático e pedagógico da organização formal da escola. Também possibilitaram avançar na definição de ações coletivas, participativas e solidárias, com vistas ao aperfeiçoamento do sen-

tido humanista e do compromisso ético com a formação de cidadãos autônomos, críticos e criativos.

A partir das metas da proposta político-pedagógica, no ano letivo de 2001 optou-se por adotar a metodologia de projetos, buscando alternativas adequadas ao atendimento das demandas da comunidade escolar, especialmente daquelas relacionadas ao aperfeiçoamento do processo de ensino e de aprendizagem. O mesmo procedimento metodológico teve continuidade no ano de 2002. Enfatiza-se, que para a implementação desse processo, houve estudos sobre a pesquisa educacional/escolar, a metodologia de projetos e outras formas e abordagens de desenvolvimento do currículo escolar.

A pesquisa passa a ser vista na perspectiva de “sabermos recuperar a vocação de saber e de sempre poder aprender mais e melhor como a razão fundadora do próprio aprendizado e da busca humana do conhecimento e da sabedoria” (BRANDÃO, 2002, p. 75). Nesse sentido, o ser humano cria saberes que lhe permitem pensar-se e pensar o mundo em que vive, imprimindo sentido às ações concretizadas ou por concretizar.

Para Sáinz (1939), o método de projeto desenvolve-se a partir do meio natural, onde o problema surge e se resolve com a colaboração entre os sujeitos do processo, pela experiência desses sujeitos e articulação com o saber elaborado – conhecimento científico. Certamente, a adoção de procedimentos

metodológicos a partir do método de projetos supõe romper com ações fragmentadas e pautadas pela dicotomia entre teoria e prática, isto é, abre a perspectiva da fusão de várias matérias – ação interdisciplinar.

Em Rondinha, pode-se afirmar que houve avanços, especialmente porque

as concepções de homem, de mundo e de instituição, elaboradas a partir da teoria da práxis, fundamentam a proposta pedagógica. A escola, nessa concepção, é uma construção histórica, produto da ação dos homens e de suas necessidades sociais. Seus objetivos são decorrentes dessa natureza e finalidade. A proposta, portanto, projeta a intenção da ação pedagógica para um futuro concebido pela concepção teórica, transformando a realidade através da ação metodológica (BE-NINCA, 1996, p. 106-107).

Desse modo, entende-se que na escola se desencadearam mudanças na dinâmica da condução do ato de ensinar e de aprender, no qual o professor imprime sustentação e concretude à proposta político-pedagógica, buscando concretizar a comunhão de princípios comuns construídos pelo conjunto dos instituídos da unidade de ensino.

Enquanto coordenação do projeto, buscou-se respeitar a caminhada do grupo de professores municipais de Rondinha. O processo foi se constituindo pouco a pouco, sem a imposição do roteiro constante do projeto original, mas buscou-se ajustá-lo às necessidades do grupo, sem, contudo, desviá-lo da meta

principal: a formação continuada. Acredita-se que essa flexibilidade permitiu que o projeto fosse ganhando corpo, fortalecendo-se e estendendo-se até o presente momento (2003).

A estratégia do diálogo permitiu aproveitar os espaços que iam se constituindo na caminhada, compreendendo os movimentos vividos e modificando o olhar a respeito da prática individual e coletiva. Mesmo diante das dificuldades que perpassaram esse período de encaminhamentos e ações, pode-se afirmar que os resultados do processo foram significativos, especialmente no que se refere ao fortalecimento do compromisso e da responsabilidade social com o ato de ensinar desses educadores.

Esse projeto, sem dúvida, teve repercussões positivas na consciência dos professores municipais de Rondinha, que vivem intensamente no cotidiano da escola o desafio de refletir sobre sua própria prática, buscando torná-la mais significativa e ajustada às demandas e aos interesses da comunidade escolar. O espaço da escola como espaço político e de aprendizado passa a ser ressignificado em razão da necessidade da construção de situações de ensino que possibilitem ao educando desenvolver-se nos aspectos cognitivo e socioafetivo, respeitadas as diferenças e as experiências individuais e culturais.

Abstract

Ongoing shaping is a necessary requisite for every professional, especially at the present historical moment. Thus, a teacher cannot run away from this emerging demand of the dynamics of socio-educational changes. The PAM/CRE extension work by means of the project "Collectively, the reunion with the pedagogy of hope" consists of a space of continuous shaping both for the municipal teachers and for the university professors. Thus, this text seeks to relate and analyze the developed process by means of the alluded project along with the municipal teachers of Rondinha from 1998 through 2002. The principles of contextualization and problematics go through the methodological experience acquired from the process, seeking the overcoming of resistances, the advance of awareness and the re-significance of practice by means of registration and systematization of the work by the learners themselves.

Key-words: ongoing shaping, theory-practice, critical reflection.

Referências

- BENINCÁ, Elli. Indicativos para a elaboração de uma proposta pedagógica. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 1, n. 1, p. 13-33, dez. 1994.
- _____. A proposta pedagógica e sua legitimidade. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 3, n. 1, p. 97-110, dez. 1996.
- _____. Prática pedagógica uma questão de método. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 4, n. 1, p. 161-171, 1997. (Edição Especial).
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. *Ação cultural para a liberdade: e outros escritos*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-79.
- RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 323/99.
- _____. Resolução nº 236/98.
- _____. Resolução nº 243/99.
- SÁINZ, Fernando. *El método de proyectos*. Buenos Aires: Losada, 1939.

Notas

¹ O coletivo municipal é denominado de "coletivo dirigente", sendo legitimado através de processo democrático com a escolha dos representantes por votação.

² Justificativa da resolução nº 236/98.



Acompanhando o processo de tomada de consciência: uma proposta pedagógica de aprendizagem de física apoiada pelo AVA Rooda Tekton

Accompanying the Processes of Becoming Aware:
a Pedagogical Proposal to Learn Physics Supported by
AVA ROODA Tekton

Silvia F. S. Moresco, Patrícia Alejandra Behar**, Nuted****

Resumo

Este trabalho objetivou acompanhar e analisar o processo constitutivo da tomada de consciência através de atividades práticas e teóricas apoiadas por um ambiente virtual de aprendizagem de física. Uma proposta pedagógica de aprendizagem de física foi elaborada, disponibilizada em forma de um *site* e incorporada no ambiente virtual de aprendizagem – Rede Cooperativa de Aprendizagem (Rooda). A metodologia utilizada, os recursos pedagógicos e os dispositivos comunicacionais permitiram acompanhar o processo de aprendizagem numa perspectiva construtivista, baseada em desafios. Os adolescentes que participaram da pesquisa experimentaram um novo espaço relacional, acessaram informações, enviaram dados, discutiram e analisaram questões polêmicas, levantaram hipóteses, testaram possíveis soluções, elaboraram perguntas e res-

postas. Suas produções foram registradas e publicadas para que todos os envolvidos no processo de aprendizagem a elas tivessem acesso. As produções individuais e as coletivas foram repensadas e reconstruídas pelos sujeitos de pesquisa sempre que necessário, considerando-se o processo de aprendizagem, não somente o produto final.

Palavras-chave: aprendizagem, física, cooperação, tomada de consciência, adolescentes.

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufrgs. Rua João Iser, nº 43 - Rio Pardo - RS - CEP 96640-000 - Fone: (51) 3731-4080 - E-mail: ferreto@netp.com.br.

** Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufrgs. E-mail: pbehar@terra.com.br.

*** Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada à Educação – Ufrgs – Av. Paulo da Gama, s/n – prédio 12201 – 10º andar – sala 1002 Campus Central – 90 046-900 – Porto Alegre - RS – E-mail: Brazil.ferreto@netp.com.br.

Introdução

A informática, especialmente a internet e os ambientes virtuais de aprendizagem, se utilizada adequadamente, pode ser um importante recurso de aprendizagem de física. A internet possibilita as interações interindividuais, a plurivocidade, a manipulação de dados, a correlação dos conhecimentos entre si por meio de *links* e nós de redes hipertextuais. As ferramentas comunicacionais disponibilizadas pelos ambientes virtuais de aprendizagem permitem que autores e leitores estabeleçam novas relações, dinamizando a comunicação, os trabalhos cooperativos e, conseqüentemente, a resolução de desafios. Isso pode ser observado durante as interações interindividuais de adolescentes em *chats*, em listas de discussões, fóruns e correios eletrônicos.

Na experiência em ministrar aulas no curso de ensino médio durante doze anos, observou-se que os adolescentes apresentam algumas dificuldades durante o processo de aprendizagem de física. Acredita-se que os recursos telemáticos podem contribuir para diminuir esses problemas e, também, auxiliar o professor a compreender as dificuldades que aparecem durante a construção dos conhecimentos físicos. Com base nessa perspectiva e na teoria de Jean Piaget, elaborou-se uma proposta pedagógica de aprendizagem de física, baseada na solução de desafios. Essa proposta oportunizou aos alunos que participa-

ram do processo empírico situações desafiadoras e de vivência cooperativa, nas quais eles encontraram condições para produzir novas relações e construir novos conhecimentos.

Nesse contexto, o presente trabalho apresenta definições sobre o processo de tomada de consciência, características da fase da adolescência, a proposta pedagógica de aprendizagem de física Rooda Tekton, a metodologia adotada na pesquisa e uma reflexão sobre os resultados obtidos durante o processo empírico. Essa proposta objetivou verificar como ocorre a tomada de consciência quando os sujeitos constroem seus conhecimentos físicos interagindo com outros sujeitos a partir de atividades experimentais e teóricas, baseadas em desafios e apoiadas por um ambiente virtual de aprendizagem.

Com a finalidade de fundamentar teoricamente este trabalho, define, segundo a epistemologia genética, o processo de tomada de consciência.

A tomada de consciência

Para Piaget (1977), a tomada de consciência constitui uma conduta em interação com todas as outras. Em outras palavras, pode-se dizer que é a passagem do inconsciente à consciência; é um processo de reconstruções. Portanto, segundo Becker (1993), não se trata apenas de uma simples iluminação que nada acrescenta ou transforma. Piaget, baseado em seus diferentes experimen-



tos, define tomada de consciência como uma verdadeira construção, que consiste em elaborar não a consciência considerada como um todo, mas seus distintos níveis enquanto sistemas relativamente integrados. Define consciência utilizando os mesmos critérios adotados por Freud para definir o inconsciente, considerando este um sistema dinâmico em permanente atividade.

Piaget distingue a consciência elementar de uma tomada de consciência, segundo os seguintes critérios: a consciência elementar estaria ligada a um dado imediato, proprioceptivo,¹ ou seja, informações externas que chegam ao cérebro e que vêm dos músculos e das articulações. Por outro lado, a tomada de consciência seria a passagem da ação a sua representação e comportaria sempre uma reconstituição, dependendo da conceituação. É claro que, a partir da função simbólica,² toda percepção vem sempre acompanhada de uma interpretação, o que não significa, de modo algum, que as duas se confundam, tampouco que a segunda aja necessariamente sobre a primeira. A percepção, segundo Piaget e Inhelder (1998), constitui um caso particular das atividades sensorio-motoras; entretanto, depende do aspecto figurativo do conhecimento do real na medida em que a ação em seu conjunto é basicamente operativa e transforma o real. Entende-se por interpretação o mesmo que Piaget (1977), isto é, uma forma qualquer de conceituação,

ou melhor, conceituação do tipo verbal ou a base de imagem.

Complementando, segundo Becker (1993), pode-se dizer também que tal conceituação extrai da ação a sua substância; melhora a capacidade de previsão da ação e possibilita a elaboração de um plano de ação para o uso imediato, em razão de circunstâncias específicas. A interpretação melhora a capacidade de coordenação da ação, de forma que o sujeito não necessite isolar sua prática de seu sistema conceitual. É essa interpretação que possibilita integrar a percepção e que, na visão de Piaget, constitui sua tomada de consciência. Sem a interpretação, a percepção, embora consciente num grau elementar, permanece desaparecida, pois várias outras percepções são impostas ao sujeito pelo meio, mas que ele não consegue registrar, e cuja consciência não permanece, não é interiorizada. A percepção considerada inconsciente desempenha um papel importante nas condutas dos sujeitos em relação aos dados de observação não notados por ela, mas com certeza percebidos. Acredita-se que seja apenas uma percepção sem interpretação, com uma consciência elementar, mas não suficiente para ocasionar uma “tomada de consciência”.

Conforme Piaget (1977), o que causa a tomada de consciência é o fato de que as regulações automáticas, as quais acontecem por correções parciais, positivas ou negativas, de meios já em ação,

não são mais suficientes. Outra razão é a necessidade de procurar outras alternativas através de regulações mais ativas, as quais são a origem de escolhas decididas que levam à consciência. Existe, portanto, inadaptção,³ mas Piaget considera que o processo ativo das readaptações é de igual importância. A existência de regulações indica que a tomada de consciência não se constitui somente em decorrência das inadaptções. Piaget e seus colaboradores constataram a formação de tomadas de consciência tardias, mas, de maneira alguma, menos efetivas, sem que haja intervenção de nenhuma inadaptção nas ações do sujeito. Todas as vezes que o sujeito se propõe atingir um novo objetivo, este é consciente, podendo ocorrer sucesso depois de várias tentativas ou de imediato. Entretanto, não se pode afirmar que a escolha de um novo objetivo é, com certeza, o indício de uma inadaptção. O contexto das inadaptções não é condição necessária para fundamentar as razões funcionais da tomada de consciência, entretanto seria conveniente não desprezá-las e, de acordo com Piaget, considerá-las como um caso particular.

Segundo Piaget (1977), a tomada de consciência parte da periferia, ou dos objetivos e resultados, orienta-se na direção das regiões centrais da ação no momento em que busca atingir o mecanismo interno desta, ou seja, reconhecimento dos meios utilizados, causas de

sua escolha ou de sua mudança durante a experiência. Entretanto, é preciso entender por que Piaget adota os termos “periferia” e “centro”; embora sendo o resultado da ação certamente periférico em relação ao sujeito, o fato de determinar um objetivo para essa ação engloba mais fatores internos, apesar de condicionado, em parte, pela natureza do objeto.

O autor encontra duas razões para isso. Em primeiro lugar, esses fatores internos fogem rigorosamente à consciência do sujeito; em segundo, permanecendo no limite das reações deste último, o conhecimento não parte do sujeito nem do objeto, mas da interação indissociável entre os dois. Partindo, então, do ponto P, o qual pode ser observado na Figura 1, ponto efetivamente periférico em relação tanto ao objeto (O) quanto ao sujeito (S), a tomada de consciência segue em direção aos mecanismos centrais C da ação do sujeito ou direção da consciência progressiva. Enquanto o progressivo conhecimento do objeto orienta-se para suas propriedades intrínsecas e, no mesmo sentido, são igualmente centrais C' e não mais superficiais como ainda relativas às ações do sujeito. Nesse contexto, as iniciativas cognitivas que se dirigem para C' e para C são sempre correlativas, constituindo a lei essencial da compreensão dos objetos como conceituação das ações. A Figura 1 representa o processo de tomada de consciência descrito por Piaget.



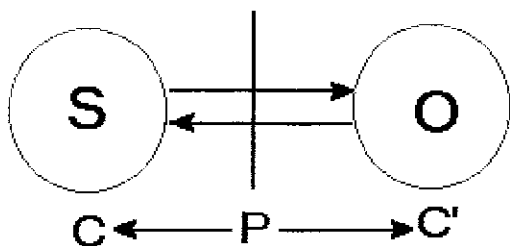


Figura 1 - Diagrama do processo de tomada de consciência.

Resumindo: o mecanismo de tomada de consciência pode ser definido como um processo que reconstrói e depois supera, no patamar da semiotização e da representação mental, o que era obtido no patamar dos esquemas de ação. Não existe, assim, nenhuma diferença de natureza entre a tomada de consciência da sua própria ação e os conhecimentos das séries exteriores ao sujeito, admitindo os dois uma elaboração gradativa de idéias com base em um dado observado, caso este consista em critérios materiais da ação realizada pelo sujeito, caso em critérios materiais das ações que são constituídas entre os objetos.

A seguir faz-se a descrição da proposta de aprendizagem de física Rooda Tekton, elaborada a partir de um levantamento inicial que teve como pressupostos a escuta dos sujeitos de pesquisa da dissertação de mestrado da autora e o desenvolvimento cognitivo referenciado por Jean Piaget. Neste estudo exploratório, foram levantados alguns aspectos considerados básicos para a am-

pliação das possibilidades de interações interindividuais a fim de favorecer a cooperação. Os aspectos levantados não são tidos como verdades absolutas dentro deste planejamento, mas, sim, como norteadores no desenvolvimento da estrutura do *site* que disponibiliza a proposta de aprendizagem.

Proposta pedagógica de aprendizagem de física Rooda Tekton

Entendem-se por ambientes virtuais de aprendizagem todos os ambientes computacionais com recursos das telecomunicações, que oferecem aos sujeitos um espaço de troca de informações, de reflexão, de estabelecimento de relações, de pesquisa e elaboração de projetos. Trata-se de uma estrutura composta de funcionalidades, interface e proposta pedagógica, enriquecida de códigos simbólicos, de representações, imagens, sons, movimentos e dispositivos de comunicação síncrona e/ou assíncrona. Todos os dados de interação dos sujeitos são registrados/disponibilizados pelo ambiente para que tanto esses quanto os professores possam acompanhar o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e simbólico.

Considerando essa definição de ambientes virtuais de aprendizagem, incorporou-se uma proposta pedagógica de aprendizagem de física denominada Rooda Tekton, no Rede Cooperativa de

Aprendizagem (Rooda),⁴⁴ um ambiente virtual de educação a distância baseado na Web, que disponibiliza num só sistema várias funcionalidades que dão suporte à cooperação, comunicação e coordenação das atividades. Sua interface é centrada no usuário e no desenvolvimento de suas atividades. O ambiente possui várias ferramentas síncronas e assíncronas que visam auxiliar o professor e os participantes do curso a conduzirem o desenvolvimento do trabalho de maneira transparente. O sistema disponibiliza as seguintes funcionalidades a seus usuários: publicação do webfólio pessoal, fórum de discussões, *chat*, perfil do usuário, *finder*, produções, sistema de acompanhamento para o professor e *e-mail*.

Além das ferramentas disponibilizadas pelo Rooda, utilizou-se paralelamente durante o processo empírico o editor de texto coletivo (ETC)⁵, desenvolvido pela equipe do Núcleo de Tecnologia Aplicada à Educação – (Nuted). O ETC foi utilizado para elaborar textos cooperativos sobre os assuntos que estavam sendo discutidos em aula. Através desses textos puderam-se acompanhar o processo de tomada de consciência e a construção de alguns conceitos (aceleração centrípeta, atrito, velocidade, vetor velocidade, impulso, quantidade de movimento) que estavam sendo estudados pelos sujeitos da pesquisa.

Em relação aos aspectos pedagógicos, os conceitos fundamentais da proposta construída são: a) desafiar o aluno a re-

solver desafios e, com base nesses, construir seus conhecimentos físicos; b) proporcionar liberdade durante o processo de aprendizagem, promovendo a interação entre os sujeitos, pois, segundo Piaget, o conhecimento não parte nem do sujeito nem do objeto, mas da interação indissociável entre eles. Assim, o conjunto ambiente virtual de aprendizagem mais proposta pedagógica de aprendizagem de física Rooda Tekton procurou romper, simultaneamente, com o idealismo e com o empirismo, em proveito de um construtivismo, ao mesmo tempo, reflexivo e objetivante. Nesse estudo, o professor assumiu o papel de um orientador/problematizador, deixando de ser o detentor absoluto do saber.

Como já exposto anteriormente, o Rooda Tekton⁶ é uma proposta de aprendizagem incorporada ao Rooda, voltada para a aprendizagem de física, e desenvolvido no primeiro semestre de 2002. Sua finalidade é permitir ao professor/pesquisador verificar como acontece o processo ativo e constitutivo da tomada de consciência, como o sujeito se apropria de um esquema de ação, passando, dessa forma, a compreender o que fez. Também serve como material de apoio para o professor. Na mesma perspectiva do Rooda, a proposta de aprendizagem Rooda Tekton procura romper com o paradigma tradicional de ensino, buscando promover uma mudança na concepção matematizada do ensino de física.

Essa proposta de aprendizagem é considerada mais do que um material didático multimídia, pois existe toda uma filosofia de uso das funcionalidades do Rooda. Convém salientar que essas ferramentas permitem acompanhar a aprendizagem dos sujeitos dentro de uma epistemologia construtivista, dando ênfase não apenas ao resultado final, mas, sim, a todo o processo de construção do conhecimento.

A proposta de aprendizagem Rooda Tekton foi planejada com a metáfora de uma sala de aula, por ser o ambiente onde os adolescentes convivem no dia-a-dia, de acordo com um estudo exploratório realizado por Meirelles Leite, S. Moresco, S.F.S.; Behar, P. (2002). Segundo Valentini e Fagundes (2001), a metáfora é um recurso linguístico útil para a cognição humana, traduzindo a correspondência entre nossas abstrações e fenômenos nomeáveis; bem escolhida, oferece associações produtivas e funciona como suporte para os pensamentos. Assim, o uso da metáfora nesta proposta de aprendizagem pretende convidar o sujeito a ocupar um novo espaço relacional, um espaço para a troca de idéias, de materiais e informações.

Esse novo espaço é mais do que um endereço no ciberespaço, onde os sujeitos podem acessar informações, enviar dados, perguntas e respostas. Nele não basta somente navegar, pois o sujeito é desafiado, durante o tempo todo, a solucionar problemas, a estabelecer rela-

ções, a construir e reconstruir conhecimentos. A ênfase se dá no processo de interação e na aprendizagem, principalmente no processo de tomada de consciência, que ocorre de maneira presencial e semipresencial, através do suporte digital. A Figura II representa o adolescente Tekton chegando à sala de aula e a Figura III, página principal do Rooda Tekton.

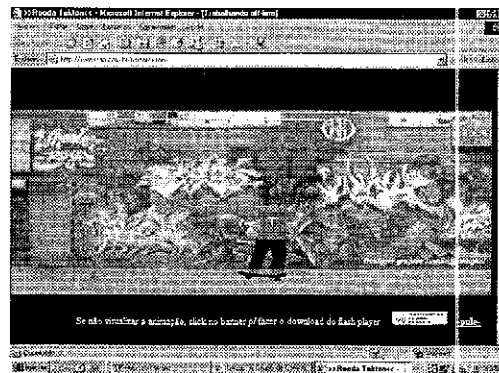


Figura I – Página principal do Rooda Tekton

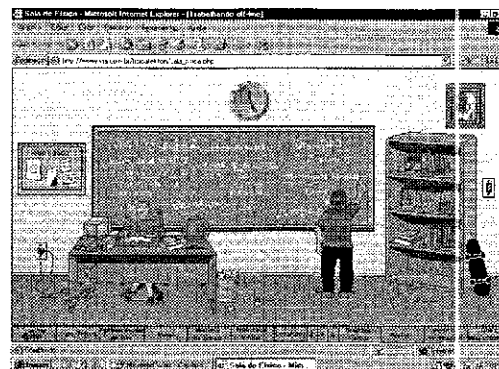


Figura II – Tekton chegando à sala de aula

A proposta de aprendizagem de física Rooda Tekton apresenta recursos pedagógicos que podem ser acessados

através de um menu na parte inferior da página ou clicando-se nos objetos da sala de aula. Assim, ao clicar no ícone relógio, o *site* abrirá a página sobre a história da física; o ícone mural remete a uma página com dicas sobre a elaboração e publicação das tarefas; o ícone computador acessa a página do laboratório virtual e o ícone estante de livros é um *link* para a biblioteca virtual; o ícone globo dá acesso à página que disponibiliza *links* para *sites* de física, relacionados com o assunto focado no curso e outras curiosidades. No quadro verde estão os ícones que permitem o acesso às páginas dos desafios 1, 2, 3 e 4; acima da estante encontra-se o quadro do físico Albert Einstein e, clicando nesse ícone, reporta-se à página dedicada à vida dos grandes físicos. A imagem da professora remete ao perfil do professor/pesquisador.

Na elaboração da proposta Rooda Tekton, considerou-se a visão de Piaget (1973), para o qual o conhecimento humano é essencialmente coletivo, e a vida social constitui um dos fatores essenciais da formação e do crescimento dos conhecimentos pré-científicos e científicos. Nesse contexto, a explicação sociológica de cooperação fundamenta a proposta de aprendizagem Rooda Tekton. Para Piaget (1977), a cooperação acontece quando o “eu” é substituído pelo “nós”, e as ações e operações se tornam, uma vez completadas pela

adjunção da dimensão coletiva, interações, ou melhor, condutas que modificam umas às outras, ou operações efetuadas em comum ou em correspondência recíproca.

Assim, a proposta de aprendizagem Rooda Tekton baseia-se na resolução de desafios, que utiliza recursos tecnológicos e materiais concretos manipuláveis como apoio à metodologia que está sendo utilizada para a aprendizagem. Logo, a proposta apresenta atividades práticas e teóricas que oportunizam aos sujeitos situações de vivência cooperativa, com o professor passando a ser um orientador/problematizador, não adotando uma conduta tradicional, como detentor absoluto do saber.

No Rooda Tekton levou-se em consideração a teoria da equilíbrio piagetiana, em que a fonte do processo de desenvolvimento está nos desequilíbrios, por serem esses que levam o sujeito a ultrapassar o seu estado atual e a procurar novas perspectivas, construindo novas estruturas, as quais serão a base para a solução de novos desafios, constituindo um processo dinâmico. Com base nessa premissa, essa proposta apresenta situações desafiadoras, que permitem a construção de novas equilíbrios a partir do desafio ou problema.

A seguir apresenta-se a metodologia adotada na pesquisa, adotada em virtude das concepções epistemológicas consideradas e da problemática em questão.

Analizando os resultados

A partir da vivência com os adolescentes, durante o período de observação e coleta de dados, foi possível verificar distintas reações. No contato com o ambiente, os alunos exploraram ferramentas e recursos pedagógicos. Percebeu-se, claramente, que eles gostaram muito de acessar o laboratório virtual e de explorar as diferentes simulações; utilizaram a biblioteca virtual quando desejavam definir algum termo novo e quando desejavam verificar alguma fórmula; elaboraram textos no ETC e demonstraram muito prazer em trabalhar coletivamente. O *chat* e o fórum de discussão foram utilizados paralelamente para debater questões polêmicas; por meio dessas ferramentas, eles esclareceram dúvidas, compararam diferentes pontos de vista e construíram conhecimento. Os alunos elogiaram o *design* do ambiente, gostaram das cores utilizadas, da metáfora de sala de aula e das diferentes opções de navegação; apontaram, nesse primeiro contato com o ambiente, a ausência de uma ferramenta para resolver problemas fechados, ou seja, um espaço onde pudessem escrever as equações, substituir as variáveis por dados numéricos ou literais e calcular o resultado.

Segundo Sá (1990), os conceitos físicos necessitam de uma quantificação numérica para serem formalmente constituídos. O conteúdo e a forma da realidade percebida e realizada pela criança

diferem daqueles percebidos e conceituados pelo adolescente. O conhecimento é o resultado da ação que o sujeito realiza sobre os objetos, a qual se efetua em diferentes níveis cognitivos, de acordo com a capacidade de efetuar operações e em diferentes graus de profundidade, dependendo da faixa etária. Acredito que a importância dada pelos alunos a esse tipo de ferramenta reflete, também, a prática cristalizada que predomina no ensino médio e nos concursos vestibulares do nosso país, isto é, a exaustiva resolução de problemas fechados, em razão da ênfase dada à concepção matematizada do ensino de física.

Durante o experimento, os alunos levantaram e discutiram muitas dúvidas, contudo a questão mais polêmica versou sobre a aceleração centrípeta. A polêmica sobre a diferença entre aceleração centrípeta e aceleração centrífuga foi tão significativa que Rodolfo, o primeiro aluno que compreendeu a função do fórum, abriu um fórum de discussão por conta própria sobre o assunto. Verifica-se, assim, a tomada de consciência da diferença entre a aceleração centrífuga e centrípeta que ocorreu durante os debates, bem como a tomada de consciência em relação à utilização do fórum.

Observou-se, ainda, o caso particular das inadequações quando Rodolfo e Felipe apresentaram opiniões opostas em relação aos conceitos de aceleração centrípeta e centrífuga. Nesse caso, confirma-se que o erro não é condição ne-

cessária para que ocorra a tomada de consciência, pois, mesmo um aluno estando certo e o outro errado, ambos construíram conhecimento.

A seguir pode-se observar a passagem expressa no fórum de discussão do Rooda, que caracteriza o caso particular das adaptações:

Assunto: força centrípeta

Data da mensagem: 08/10/2002 07:42

Remetente: rodolfo1 (Rodolfo da Silva Rodrigues)

Mensagem: Força centrípeta e força centrífuga é a mesma coisa?

Assunto: Res: força centrípeta

Data da mensagem: 08/10/2002 08:07

Remetente: felipe1 (Felipe Lima)

Mensagem: Eu acho que deve ser a mesma coisa, porque você considerando uma máquina de lavar fazendo a centrifugação pode ser a mesma coisa que a força centrípeta. Porque na força centrípeta você faz, por exemplo, tentar acertar um alvo com uma certa distância com uma bolinha girando em sentido horário e anti-horário. Ela iria fazer o mesmo movimento que o da máquina de lavar.

Assunto: força centrípeta

Data da mensagem: 22/10/2002 07:52

Remetente: luan1 (Luan Varreira)

Mensagem: Se força centrípeta e centrífuga são a mesma coisa, por que não se pode falar máquina centrípeta?

Assunto: força centrípeta

Data da mensagem: 22/10/2002 09:14

Remetente: jonas1 (Jonas Granada)

Mensagem: Eu acho que ã é a mesma coisa, mas vou confirmar isso pesquisando mais tarde.

Assunto: força centrípeta

Data da mensagem: 23/10/2002 06:34

Remetente: rodolfo1 (Rodolfo da Silva Rodrigues)

Mensagem: Força centrípeta é diferente de força centrífuga, porque força centrífuga pode-se definir como a força que tende a afastar a massa em rotação do seu centro de rotação, lançando-a na tangente à trajetória, e força centrípeta tende a aproximar a massa rotativa do centro de rotação.

Em virtude do experimento da funda e das discussões que surgiram a partir dela, acompanhou-se o processo de tomada de consciência dos sujeitos durante as atividades experimentais e teóricas. Nesse processo, eles conceituaram a aceleração centrípeta, a aceleração centrífuga, o vetor velocidade e o vetor aceleração. Convém salientar que esses conceitos surgiram a partir da ação concreta e das conseqüentes discussões, sem a necessidade de exercícios matematizados.

O texto a seguir foi elaborado no ETC e ilustra uma das passagens do processo empírico no qual Jonas expressou suas conclusões sobre o tema que estava sendo tratado: “Num estudo mais profundo pude ver, que a aceleração centrípeta é gerada pela força centrípeta, e é ela que gera o círculo da trajetória da bolinha em volta do centro. Pode-se calculá-la com a seguinte fórmula: $F_{cp} = m \cdot a$ (centrípeta) (Jonas, 13/12/2002. 08:45h).”

A autora, na condição de professora de física, teve o privilégio de observar o empenho dos alunos durante a realização das tarefas e a sua felicidade ao com-

preenderem cada novo conceito. Acredita-se que a metodologia empregada motivou os sujeitos de pesquisa, pois eles construíram seus conhecimentos livremente, sem se preocupar em ter de resolver uma série de problemas fechados preestabelecidos, como acontece na concepção que privilegia as operações matemáticas. A partir desses fatos, confirmou-se a opinião inicial em relação à concepção conceitual de ensino de física, o que pode ser comprovado, visto que, quando se dá prioridade ao diálogo constante e dinâmico, verifica-se uma aprendizagem significativa e contextualizada, que valoriza os conhecimentos espontâneos dos sujeitos, partindo deles para a construção de saberes mais elaborados.

Diante do que foi observado, acredita-se que a aprendizagem de física não pode basear-se somente na memorização de equações e na utilização destas para a resolução de desafios descontextualizados da realidade do aluno. A aprendizagem deve estar pautada em discussões significativas, mantendo um constante diálogo com o mundo, com a sociedade e com todos os atores do processo de aprendizagem.

Durante o experimento da funda, do plano inclinado e da colisão das bolinhas, observou-se que os alunos conseguiram prever procedimentos que deveriam ser realizados, para atingir um determinado resultado, antes da ação concreta. É importante salientar que essas previsões geralmente se confirmavam:

Eles também conseguiram explicar verbalmente essas hipóteses, o que se deve à capacidade hipotético-dedutiva do período formal.

No decorrer do experimento do plano inclinado, surgiu uma discussão bem interessante sobre as forças que atuam sobre uma moeda quando esta desliza sobre um plano inclinado. Identificou-se, claramente, durante este experimento uma tomada de consciência brusca ou *insight* no momento em que Luan definiu o atrito, como pode ser observado na fala transcrita a seguir. Luan interfere: “– Acho que o fato da moeda raspar no papelão, também interfere. Isso tem um nome. Eu já ouvi falar sobre isso. Acho que é o atrito.” Rochele interfere: “– O atrito faz força contrária ao sentido do deslocamento. Por isso, a moeda não desliza.” Acredita-se que a tomada de consciência brusca de Luan não se trata apenas de uma simples iluminação, mas pode ser interpretada como uma reconstrução, pois, provavelmente, ele já apresentava estruturas prévias que possibilitaram a tomada de consciência.

Entretanto, deve-se considerar que tanto os *insights* como a tomada de consciência progressiva, que podem ser acompanhados pelo professor/pesquisador, têm como base a ação. Porém, a ação não constitui a condição suficiente para ocorrer esse processo, pois certas ações podem continuar sensório-motoras até a fase adulta. Entende-se que a interação entre o sujeito e os outros sujeitos e a relação entre o indivíduo e o meio social

são condições importantes para a tomada de consciência.

Para Piaget (1996), o caráter mais notável do conhecimento humano quanto ao modo de formação, estabelecendo relações com as transformações evolutivas do organismo e as formas do conhecimento acessíveis ao animal, é sua natureza coletiva, tanto quanto a individual. No âmbito do conhecimento, segundo o mesmo autor, parece claro que as operações que garantem a troca na cooperação cognoscitiva são uma só e mesma coisa, correspondendo à coordenação geral das ações, à coordenação interindividual tanto quanto à intra-individual.⁷ Isso ocorre porque essas ações são, ao mesmo tempo, coletivas e executadas por indivíduos.

Segundo Piaget e Inhelder (1998), a vida do grupo é o meio natural da atividade intelectual, e a cooperação, o instrumento necessário para a formação do pensamento racional. É através do atrito incessante com o outro, pela oposição das vontades e das opiniões, pela troca, discussão, conflitos e pela compreensão mútua, que todos aprendemos a nos conhecer e a conhecer o mundo que nos cerca. Na produção "A funda", pode-se observar, claramente, o esforço de Jonas para situar as suas idéias no conjunto das perspectivas dos outros colegas que também estavam construindo o texto no ETC. Observa-se ainda o processo reflexivo que a construção coletiva do texto proporcionou a Jonas,

provocando uma discussão interior e uma aplicação sobre si mesmo do que ele aprendeu através do que foi escrito pelo outro. Esse processo pode ser observado nos textos a seguir:

Abrindo este texto onde iremos argumentar e debater sobre nossa experiência sobre a funda, no qual tivemos que girar uma bolinha amarrada a um barbante e calcular o lançamento de modo que atinja um certo alvo. Assim, pudemos descobrir a tal força centrípeta, a qual estávamos estudando. Podemos ver, que esta força gera uma tangencial circular entre o círculo e o alvo. (Jonas, 20/12/2002. 06:57h).

A força centrípeta é o princípio fundamental da dinâmica; a aceleração que o corpo apresenta é causada por uma força que terá a mesma direção e o mesmo sentido da aceleração que causou. $Fr = m.a$ (Felipe, 20/12/2002. 07:47h).

Pensando melhor a respeito da tangente circular, posso dizer, com maior certeza, que no instante do arremesso a bolinha continuará o movimento na direção tangente à trajetória e no sentido do movimento (Jonas, 20/12/2002. 07:24h).

Considerando a educação intelectual, entende-se que a tomada de consciência do pensamento próprio, com tudo o que isso implica do ponto de vista do autocontrole, é favorecida pela cooperação. Na visão de Piaget e Inhelder (1998), pela comparação do que foi realizado pelo outro, o indivíduo liberta-se de sua perspectiva particular e consegue construir uma representação adequada do real. Para ele, a cooperação é condição do verdadeiro pensamento.

Em resumo, segundo Piaget e Inhelder (1998), verifica-se que a cooperação não

age apenas sobre a tomada de consciência do sujeito e sobre seu senso de objetividade, mas culmina na constituição de toda uma estrutura normativa. A cooperação finaliza o funcionamento da inteligência individual, completando-a, porém no sentido de reciprocidade. A reciprocidade, por sua vez, constitui a única norma fundamental que leva ao pensamento racional. Pode-se dizer que a cooperação é efetivamente criadora e, também, que é importante para a constituição da razão. Assim, cada interação entre o sujeito e outros sujeitos constitui uma totalidade nela mesma, produzindo novas características e transformando a estrutura mental do indivíduo.

Considerações finais

No presente trabalho, buscou-se acompanhar e analisar a tomada de consciência dos alunos a partir de atividades experimentais e teóricas baseadas em desafios e apoiadas por um ambiente virtual de aprendizagem. Na condição de professora da disciplina de física no ensino médio, deu-se ênfase ao estudo da epistemologia genética de Jean Piaget e, especialmente, à tomada de consciência na formação da pesquisadora. Essa formação contribuiu para o uso adequado da tecnologia e para o processo de tomada de consciência dos sujeitos de pesquisa.

Pôde-se verificar o sucesso da metodologia empregada no curso, pois teve-se o privilégio de observar o empenho

dos alunos durante a realização das tarefas e a sua felicidade ao compreendendo cada novo conceito. Conclui-se que a metodologia empregada motivou os alunos, dando-lhes a oportunidade de construir seus conhecimentos livremente, sem se preocupar em resolver vários problemas fechados, predeterminados, como acontece na concepção matemática.

Os dados selecionados e analisados com base na teoria de Jean Piaget mostraram que a conceitualização parte de um ou de dois pontos de observação, bem ou mal observados, e de postulados limitativos. A generalização de todas as possibilidades é a condição prévia para a coordenação conceitual. Existe entre a coordenação motora e a coordenação conceitual uma diferença fundamental de orientação. Constatou-se durante os experimentos que existe, de um lado, uma seleção inconsciente das possibilidades, com aproximação polarizada no resultado favorável e, de outro, uma generalização, com compreensão progressiva de todas as possibilidades inerentes ao dispositivo dado. Em seguida, nota-se apenas a aplicação da ação realizada, que se trata de interpretar.

Os seis alunos acompanhados durante o curso apresentaram concepções espontâneas sobre cada um dos assuntos enfocados e, a partir da inclusão de cada desafio, passaram a corrigir e a reconstruir as significações prévias. Isso significa que eles passaram a substituir a falsa idéia inicial ou pré-conceito por um

ponto de vista que surge a partir da ação e da conceituação. Tem-se que essa coordenação inferencial ou conceituada é extraída da coordenação sensório-motriz das ações, através de abstração reflexionante, considerando que, sem o sucesso da ação, a conceituação permaneceria incorreta.

Em relação à propriedade reflexionante, conclui-se que, de um lado, existe uma espécie de projeção ou de reflexão, no sentido físico, isto é, uma abstração pseudo-empírica, que consiste em transpor do plano motor para o plano das representações a unicidade das ações anteriormente realizadas. Por outro lado, tem-se uma reflexão, no sentido de uma reorganização conceitual, pois à coordenação sensório-motriz se acrescenta a coordenação inferencial. Isso corresponde a inserir o sucesso prático, como caso único, no conjunto das possibilidades realizáveis, em condições semelhantes, e a construir um referencial de noções de natureza completamente nova e diferente do sistema sensório-motor inicial.

Confirmou-se, pelos dados observados, que as operações proposicionais são elaboradas a partir das operações concretas, com reconstruções novas. Conclui-se que não é pela tomada de consciência direta da lógica que se elabora a lógica, mas, por sucessivas construções que supõem uma série de instrumentos lógicos.

Verificou-se, por meio das observações feitas no experimento do plano

inclinado, que os *insights* são tomadas de consciência bruscas, cujo processo não se consegue acompanhar. Assim, essas compreensões bruscas correspondem a um momento da passagem dos atos de inteligência, que consistem em descobrir novos meios, de maneira gradativa e por diferenciações progressivas, partindo de esquemas conhecidos para atos de nível mais elevado. Nesse caso, os esquemas anteriormente construídos tornam-se capazes de coordenações mais rápidas, as quais fornecem a ilusão de súbita compreensão.

Observou-se, durante as atividades práticas e teóricas, a capacidade hipotético-dedutiva dos sujeitos. Pode-se chegar à conclusão que, na adolescência, a tomada de consciência torna-se também uma reflexão do pensamento sobre si mesmo. No domínio lógico-matemático, isso significa que o sujeito é capaz de levantar hipóteses e de verbalizá-las em virtude da capacidade de elaborar operações sobre operações.

Por meio da análise do fórum de discussão que enfocava o tema força centrípeta, concluiu-se que o erro não é condição necessária para uma progressiva tomada de consciência, pois ocorre mesmo que o objetivo inicial seja alcançado sem nenhum fracasso; contudo, torna-se eventualmente necessário para que o sujeito tome consciência da inadaptação dos seus esquemas e da conseqüente necessidade de construir novos esquemas, ou ainda, reconstrua os já existentes.



Numa perspectiva mais abrangente, verificou-se que o mecanismo da tomada de consciência constitui um processo que não se reduz à conceituação, pois se constatarem tomadas de consciência muito antes de qualquer conceituação propriamente dita. Esse processo chega até a representação de ordem operatória, primeiramente, concreta e, posteriormente, formal. Tem-se nas ações sensório-motoras a condição necessária para a tomada de consciência, mas elas não constituem condição suficiente, pois podem permanecer sensório-motoras até a fase adulta.

Assim, através dos dados observados, pode-se concluir que a relação sujeito-sujeito, num nível coletivo, considerando o sujeito com o seu meio social, é de grande importância para a tomada de consciência. Portanto, acredita-se que a vida em grupo é o meio natural da atividade intelectual, e a cooperação, um instrumento relevante para a formação do pensamento racional.

Com isso, pôde-se observar durante as atividades realizadas pelo grupo que, pelas interações interindividuais, os sujeitos constroem conhecimento. É pelo atrito contínuo com o outro, pela oposição das vontades e das opiniões, pela troca e pela discussão, pelos conflitos e pela compreensão mútua que os sujeitos aprendem a se conhecer e a conhecer o mundo que os cerca. Portanto, é possível afirmar que a cooperação favorece a tomada de consciência.

Entretanto, a cooperação não age apenas sobre a tomada de consciência do sujeito e sobre seu senso de objetividade, mas culmina na constituição de toda uma estrutura normativa. A cooperação finaliza o funcionamento da inteligência individual, completando-a, no sentido de reciprocidade, a qual constitui a única norma fundamental que conduz ao pensamento racional. Logo, a cooperação é criadora de formas e é um instrumento importante para a criação da razão.

Confirmou-se, assim, a opinião inicial, favorável em relação à concepção conceitual de ensino de física. Logo, quando se dá prioridade ao diálogo constante e dinâmico, verifica-se uma aprendizagem significativa e contextualizada, que valoriza os conhecimentos espontâneos dos sujeitos, partindo deles para a construção de saberes mais elaborados.

Diante de tudo o que foi observado e analisado, acredita-se que a aprendizagem de física não pode basear-se exclusivamente na memorização de fórmulas e na utilização dessas para a resolução de desafios descontextualizados da realidade do aluno. Essa aprendizagem deve estar alicerçada por discussões significativas, mantendo-se um constante diálogo com o mundo, com a sociedade e com todos os atores do processo de aprendizagem.

Comprova-se, assim, a hipótese levantada. A proposta pedagógica de aprendizagem de física, apresentada permitiu



ao professor/pesquisador verificar e acompanhar como ocorre o processo de tomada de consciência. As ferramentas comunicacionais disponibilizadas pelo Rooda oportunizaram o diálogo, a discussão e a construção de conhecimento. Esses dispositivos permitiram, também, o registro das produções dos alunos. Com a análise dos dados registrados, o professor pôde acompanhar a tomada de consciência e, assim, diagnosticar eventuais problemas que ocorreram durante esse processo. Com base nesse diagnóstico, pôde desenvolver novas metodologias e novos recursos pedagógicos para auxiliar os alunos durante a construção de seus conhecimentos físicos.

Abstract

This work wants to accompany and analyze the constitutive process of the taking of conscience, by physics practical and theoretical activities based on a virtual environment of learning. For this, a physics pedagogical learning propose was elaborated, available in a site and incorporated to the learning virtual environment ROODA – Rede Cooperativa de Aprendizagem (Cooperative Learning Web). The methodology used, the pedagogical resources and the device communicative allowed accompany the building process of knowledge inside a constructivist perspective, based on challenges. The adolescents that participated of the search experimented

a new relate space, accessed information, sent data, discussed and analyzed polemic questions, elaborated hypothesis, tested possible solutions and elaborated questions and answers. Their productions were registered and published in the sense that everybody involved in the learning process had access to them, so because for that it teacher/researcher to make it accompany of their activities. The individual and collective productions were rethought and rebuilt by the subject of the search anytime it was necessary, considering not only the final product, but also the learning process.

Key-words: learning, physics, cooperation, taking of conscience, adolescents.

Referências

- BECKER, Fernando. *Da ação à operação: o caminho da aprendizagem*: J. Piaget e P. Freire. Porto Alegre: EST; Palmarina: Educação e Realidade, 1993.
- BEHAR, Patricia. Projeto Rooda: a construção de um ambiente para EAD baseado em software livre. *Cadernos de Informática*, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 107-111, mar. 2002.
- DELVAL, Juan. *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- MEIRELLES LEITE, Sílvia; MORESCO, Sílvia Ferreto da Silva. *A interação de crianças e adolescentes em ambientes virtuais: identifican-*



do fatores de acessibilidade e navegabilidade. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, XII. São Leopoldo, 2002. *Anais...* São Leopoldo: Editora Unisinos, 2002. p. 210-219.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PIAGET, Jean. *Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. *A tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos, Ed. da Universidade de São Paulo, 1977.

_____. *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

SÁ, Luiz Fernando Nunes. *As noções de espaço: ponte entre a física geométrica e o conhecimento construído*. Dissertação (Mestrado) - Ufrgs, Porto Alegre, 1990.

VALENTINE, Carla Beatriz; FAGUNDES, Léa da Cruz. Ambientes virtuais de aprendizagem: sistema, organização e interação. *Informática na Educação: Teoria e Prática*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 109-117, 2001.

Notas

- ¹ Proprioceptiva é a capacidade de receber estímulos originados no interior do próprio organismo. Termo criado pelo fisiologista inglês Sir Charles S. Sherrington (1857-1952). FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda (1999).
- ² Piaget chama de “função simbólica” à nova função resultante, que surge da união dos significantes que possibilitam a evocação de objetos ausentes ao conjunto de significações que liga os objetos ausentes aos presentes. Becker (1993, p. 74).
- ³ Segundo Piaget (1977), inaptações são as razões pelas quais um meio experimentado não obtém sucesso.
- ⁴ O Rooda foi um dos cinco trabalhos selecionados e premiados em todo o país, no Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância – Paped da Capes/Seed/MEC – sobre materiais didáticos multimídia para uso, ministrados presencialmente ou a distância, via internet, elaborados por professores do ensino superior de graduação e pós-graduação *strictu sensu* e destinados à aprendizagem de disciplinas, conjunto de disciplinas ou temas transversais dos currículos do ensino básico. Os produtos criados no Nuted são: Rooda, ETC, Criar, Rooda Tekton. Disponível em <http://rooda.edu.ufrgs.br>. O ambiente Rooda foi escolhido, pois foi desenvolvido na própria Faced/Ufrgs pelo Núcleo de Tecnologia Digital aplicada à Educação (Nuted) e está sendo utilizado em cursos de graduação e pós-graduação da própria instituição. Outra razão pela qual foi selecionado para dar suporte à proposta de aprendizagem construída é porque este segue a política de *software* livre e possui ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas.
- ⁵ O ETC permite a todo usuário construir um texto coletivo, cooperativo e interativo com seu grupo de trabalho. Ele ajuda o sujeito na construção cooperativa de textos e artigos quando os mesmos são produzidos em conjunto. A possibilidade de interação instantânea é de extrema importância na educação a distância e no processo de aprendizagem.
- ⁶ Disponível em: <http://rooda.edu.ufrgs.br/paginas/turma13>.
- ⁷ O termo “intra-individual” é relativo ao interior do sujeito. Um sistema de interações modifica o indivíduo em sua própria estrutura. Piaget (1973, p. 35).

Entrevista

Bernard Charlot: uma relação com o saber

Bernard Charlot, como pesquisador e escritor da educação, teve uma primeira e significativa aparição no cenário educacional brasileiro nos anos 1980 por meio do livro *A mistificação pedagógica*, que se tornou um clássico para a sociologia da educação. Mais recentemente, depois de 2000, está havendo uma nova retomada de Bernard Charlot no Brasil, com a publicação dos livros *Da relação com o saber* e *Os jovens e o saber*. Essa relação de Charlot com a intelectualidade brasileira tem tudo para estreitar-se e fundir-se definitivamente não apenas porque seus livros continuarão circulando entre nós, não apenas porque há grupos de pesquisa no Brasil articulados com a equipe Escol, criada por Bernard na França, não apenas porque, hoje, Charlot é pesquisador do CNPq, mas, principalmente, porque ele resolveu migrar, de mala e cuia, para o Brasil. Radicou-se em Cuiabá, onde a companhia da Veleida e o “espírito” da caipirinha brasileira fazem passar despercebido o calor de 40 graus da capital mato-grossense.

Bernard Charlot nasceu em Paris em 1944. Formou-se em filosofia e pesquisou no campo da epistemologia das ciên-

cias, sob a orientação de Georges Canguilhem. Aos 25 anos, iniciou seu contato com a educação, lecionando para docentes do primeiro grau na Universidade de Tunis, missão que assumiu como opção alternativa ao serviço militar. De volta à França, trabalhou 14 anos num centro de formação de professores. Sua produção intelectual é profundamente marcada por essa experiência prática, que lhe permitiu dialogar criticamente com as teses acadêmicas mais expressivas, principalmente no campo da sociologia da educação.

Em 1987, criou a equipe de pesquisa Educação, Socialização e Coletividades Locais (Escol), junto ao Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Paris-VIII – Saint-Denis. Esse centro desenvolveu pesquisas que possibilitaram o quadro básico dos elementos para uma teoria da relação com o saber e se relacionou com pesquisadores de vários países.

Em junho de 2003, Bernard Charlot esteve palestrando na Universidade de Passo Fundo, ocasião em que foi construída a entrevista que, com indescritível satisfação, a revista *Espaço Pedagógico* tem a honra de publicar.

Jaimé Grato: Sua formação é em filosofia, mas sua produção intelectual, pelo menos a conhecida no Brasil, pende mais para o campo da sociologia. Como se deu essa passagem?

Bernard Charlot: É verdade, hoje em dia, sou mais sociólogo do que filósofo, um sociólogo da educação. Formei-me em filosofia, na França, ocupando-me, especialmente, com questões de epistemologia. Trata-se de questões voltadas para a história da ciência. Não fui formado nem em educação, nem em sociologia. Fui formado em filosofia e epistemologia.

Minha primeira pesquisa, feita sob a orientação de Georges Canguilhem (muito conhecido por ter sido orientador de intelectuais ilustres como Foucault, por exemplo), tratou da noção da experiência na obra dos cartesianos e anticartesianos franceses na segunda metade do século XVII. Foi um trabalho, portanto, de epistemologia das ciências. Estou salientando isso porque, depois, quando fui trabalhar na área da sociologia da educação, ocupei-me especialmente com a noção do saber. Sempre dei uma grande importância à questão do saber, notadamente porque a minha primeira pesquisa tratou de epistemologia.

A educação passou a ser tema relevante para mim a partir da experiência que fiz na Universidade de Tunis. Depois de formado, ao invés de prestar o serviço militar, eu pedi uma vaga de professor

(essa possibilidade de permuta existia), motivo pelo qual fui designado para trabalhar no departamento de educação da Universidade de Tunis. Nunca tinha ensinado. Nunca tinha estudado pedagogia. Não sabia nada. Na minha frente havia estudantes que já eram docentes no primeiro grau e já eram pesquisadores. Iniciou-se, então, para mim uma experiência interessante. Fiz meus estudos em pedagogia junto com os estudantes enquanto lecionava. Comprava livros de pedagogia na livraria local e lia-os rapidamente. Eu explicava conceitos para os alunos, e eles traziam casos práticos de suas escolas. Estávamos trabalhando com um pé na teoria e outro pé na experiência direta dos estudantes.

Isso foi importante porque essa maneira de trabalhar me levou a uma consciência forte da defasagem enorme que existe entre o discurso teórico e a realidade social. Um discurso teórico tratava do homem, segundo a pedagogia tradicional; outro discurso tratava do homem da pedagogia nova (dita nova), mas, nos dois casos, o homem a ser formado era muito diferente do jovem da Tunísia, que eu estava conhecendo através dos meus estudantes. Depois de voltar à França, onde, por meu pedido, fui trabalhar numa escola normal, lugar de formação de professores para o primeiro grau, descobri que essa defasagem existia também ali, como, por certo, existia em todo o lugar. E o tema passou a ocupar-me de modo especial.



Jaime Giolo: Foi daí que surgiu o livro *A mistificação pedagógica*?

Bernard Charlot: Exatamente. Esse foi o tema do livro *A mistificação pedagógica*. O subtítulo é mais esclarecedor: *Realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. A mistificação é o fato. Não estou dizendo que a pedagogia é uma mistificação; às vezes se entende assim. Estou dizendo que o discurso pedagógico me parece (me parecia, agora já envelheci um pouco) mistificador. O discurso pedagógico é mistificador na medida em que ele fala de tudo, menos de uma coisa: que a educação leva a um emprego, que ela leva a uma divisão social do trabalho. Essa é a idéia central do livro.

Jaime Giolo: Trata-se, pois, de uma obra marxista.

Bernard Charlot: Sim, é um livro marxista. Ainda sou marxista, ou melhor, sou neomarxista. Isso significa que sou marxista que leva em conta a idéia histórica como Marx, a idéia da práxis como Marx, a idéia da contradição como Marx... o que não fizeram muitos da chamada tradição marxista, especialmente na Europa do Leste. Sou neomarxista também porque levanto o problema do sujeito e da filosofia dos sistemas simbólicos que nem Marx nem o marxismo conseguiram trabalhar satisfatoriamente. Somos sujeitos; sujeitos histórico-sociais, mas somos sujeitos. Nesse sentido eu sou neomarxista.

Jaime Giolo: Voltando à mistificação pedagógica...

Bernard Charlot: A mistificação pedagógica ou a defasagem entre o discurso e a realidade social me levou a enfrentar mais profundamente o problema da divisão social do trabalho. Estudei o assunto. Cheguei à conclusão de que há uma ligação entre a divisão social do trabalho e a pedagogia. Por exemplo, quando se estudam as estatísticas sociais, articuladas com a planificação econômica que é feita, nota-se que a qualificação da mão-de-obra é programada para ser feita e também para não ser feita. Uma parte da mão-de-obra não deve ter qualificação. Na França, no início da década de 1970, imediatamente antes da crise (da consciência da crise), era claro que o problema estava em que a mão-de-obra era qualificada demais. Ao estudar essas estatísticas se podia entender melhor o sentido das políticas públicas. Por um lado, o discurso político dizendo: “se deve lutar contra o fracasso escolar”, por outro, o fracasso escolar estava sendo praticamente programado para existir. Escrevi, pois: “o fracasso escolar é programado”. Foi o momento mais rígido do meu marxismo: o fracasso escolar é programado.

Nesse contexto, entrei nos campos da sociologia do trabalho e da história. Escrevi, com Madeleine Figeat, dois livros sobre a divisão social do trabalho na França, nos quais fazemos uma re-

tomada histórica da formação dos operários, desde a Revolução Francesa até o ano de 1984. Em 1985, um livro de oitocentas páginas buscava um editor. Tive de reduzi-lo em duzentas páginas para encontrar uma editora que quisesse publicá-lo porque as editoras não querem livros tão amplos. Finalmente, foi publicado por uma editora de esquerda.

Jaimé Corto: Depois disso, ou seja, depois de ter refletido, pesquisado e escrito sobre a mistificação pedagógica e sobre os processos de trabalho na Europa e, especialmente, na França, suas preocupações intelectuais mudaram um pouco de rumo. Em que sentido e por que razões?

Bernard Charlot: Nesse momento, eu tinha chegado ao fim da minha primeira pista de pesquisa. Vou, aos poucos, mudar algumas coisas. Mudar algumas coisas por quatro razões. Saliento: essas razões são mais interessantes do que o próprio itinerário que percorro.

A primeira razão, que nasceu um pouco depois da publicação de *A mistificação pedagógica*, embora sem nada escrever sobre esse ponto, é a que se expressa através da pergunta que me coloquei muitas vezes: existe uma mistificação, existem processos ideológicos, mas por que o homem precisa ser mistificado? Por que ele precisa de uma ideologia? Por que é necessário enganar o homem? Por que não se pode dizer “você vai à escola para ter um bom emprego ou um

emprego ruim, depende”? Não se pode dizer isso. Devem-se construir mitos, ilusões... tudo isso. Mas isso significa que entramos numa dimensão específica para além da dimensão economicista. Há outra coisa que se deve levar em consideração, além do prático e do imediato. É a questão do sentido.

Acho que essa foi a primeira vez que me coloquei esse tema como objeto de pesquisa. Trata-se de uma questão fundamental. O homem está em busca de significados, de sentidos. Ele precisa encontrar um sentido, inclusive quando está sendo enganado por outros.

A segunda questão, a segunda dúvida, nasceu da pesquisa histórica. Eu descobri, na pesquisa histórica, coisas horríveis. Descobri que o sindicato, o operário pertencente à Confederação Geral do Trabalho (CGT), por exemplo, é sexista. Eu nem poderia imaginar que, por exemplo, as mulheres, muitas vezes, não podiam entrar no sindicato ou, se podiam entrar no sindicato, não podiam participar dos debates. Quando ocorria de uma delas ter algo para dizer, ela a dizia a um homem que, por sua vez, o reproduzia para o grande grupo, isto sob a justificativa de que uma mulher, submetida à esfera da emoção, não pode falar adequadamente. Encontrei tudo isso no meio operário: sexismo, às vezes, racismo, às vezes, fascismo, coisas horríveis para um militante marxista como eu. E tinha um problema, eu descobri também uma outra coisa, um pouco difícil de aceitar enquanto militante

de esquerda: não há um único empresariado. Existem vários empresariados. O dono da mercearia da esquina é um empresário também, mas não é um empresário igual ao dono da Embratel, por exemplo. Entre os dois tem uma significativa diferença. O interesse histórico das diferentes facções do empresariado não é o mesmo, como não é a mesma a relação que mantêm com o movimento operário. Descobrimo isso, eu descobri a contradição histórica. Descobri que a história é feita de contradições.

Jaime Gólo: Isso deve ter influenciado decisivamente na sua vida de pesquisador. Não foi?

Bernard Charlot: Nesse processo todo eu descobri uma coisa muito importante para o meu trabalho de pesquisador, ou seja, que a função da pesquisa não era dizer quem está certo e quem está errado. Não serve dizer que é o povo que está certo. Já sabemos que o povo está certo e o povo já sabe que ele está certo. É muito mais interessante analisar o que está acontecendo. É muito mais interessante analisar as contradições porque o povo, que está certo, não conhece todas essas contradições. O militante igualmente não conhece todas essas contradições e, mesmo aquele que as conhecesse, fazia um esforço para ignorá-las porque a contradição parece atrapalhar a sua ação. Considerei que eu seria mais útil na luta política se analisasse concretamente as contradições, inclusive quando não correspondiam aos meus

desejos políticos. Eu descobri que o trabalho de pesquisador é analisar... analisar as contradições. A noção de contradição se tornou uma noção fundamental na minha pesquisa e me ajudou a sair da palavra já pronta, da palavra de ordem.

Jaime Gólo: Desculpe por tê-lo forçado a um pequeno desvio de sua exposição com a última intervenção que fiz. Você estava explicitando as quatro razões que motivaram a mudança de rumo de sua pesquisa. As duas primeiras já foram explicitadas. Quais foram a terceira e quarta?

Bernard Charlot: O terceiro elemento que foi importante para a mudança de rumo de minhas preocupações intelectuais foi a minha própria prática de formador de docentes. Estava formando docentes para as escolas. Nessa época, eu não era, oficialmente, pesquisador, por isso minhas pesquisas tinham de ser feitas fora do horário de trabalho. Nesse sentido, pesquisava, quase sozinho, à noite. No final de semana, como pesquisador eu escrevia: "O fracasso escolar é programado"; durante o horário de trabalho, na semana, com os meus estudantes, na sala de aula, eu dizia: "devemos tratar nossas crianças como sujeitos, vamos encontrar um método adequado para que eles aprendam". Nunca nenhum dos meus alunos me respondeu: "não importa o que tentemos fazer, porque o fracasso escolar foi programado".

Jaime Giolo: Vejo que surgiu uma enorme contradição entre suas conclusões de pesquisador e sua prática docente...

Bernard Charlot: Evidentemente, havia um problema. Não poderia continuar escrevendo: “o fracasso escolar é programado” e, ao mesmo tempo, dizer aos alunos: as suas práticas estão produzindo um fracasso escolar. Tinha um problema. Porém, acho que as duas coisas estão certas. Por um lado, há projetos políticos de grande alcance que devem ser bem compreendidos. A globalização, por exemplo, é um fenômeno norteador da política no mundo inteiro. Esse novo mundo, esse macromovimento da realidade deve ser analisado. Porém, não se pode esquecer a eficácia das nossas práticas cotidianas. Acho que se devem fazer as duas análises: a macro e a micro. Entra-se, dessa forma, no cerne das contradições.

Enfim, o quarto elemento que me levou a rever o rumo das minhas pesquisas foi uma reflexão que fiz sobre o ensino da matemática. Por que matemática? Porque já tinha este interesse pela ciência através da epistemologia das ciências, mas também porque a matemática parece ser a matéria menos política. Quando se trata de português, de história, de economia etc., posso entender, acho que posso entender, por que as crianças de meios populares apresentam um índice de fracasso escolar superior ao das crianças das classes médias. Pode-se dizer que isso se deve à cultura da família etc., etc.

Mas quando se trata da matemática, o problema apresenta-se mais complexo. É difícil entender por que as crianças do meio popular têm mais dificuldades de aprender matemática do que as crianças de classe média, pois, nesse caso, a cultura familiar não é decisiva: não se fala de matemática na família. Assim, tinha de encontrar outro tipo de explicação e, notadamente, é por isso que entrei nessas pesquisas sobre a relação com o saber.

Jaime Giolo: Recapitulando, você iniciou suas pesquisas no campo da educação abordando o problema da mistificação pedagógica, o que o conduziu às discussões em torno das políticas educacionais. O estudo dessas políticas sugeria a conclusão de que o fracasso escolar dos filhos das classes populares é programado. A continuação de suas reflexões introduziram: (a) o problema do sentido nas ações humanas, (b) o problema das contradições nas práticas históricas, (c) a contradição específica de sua prática como formador de professores na qual o categoria de sujeito era decisiva e, por fim, (d) suas reflexões sobre o ensino da matemática, cujo aprendizado não tem ligações diretas com o capital cultural da família e que, mesmo assim, revela um índice de fracasso escolar superior nas classes populares do que nas classes médias. Essas situações provocaram o surgimento nas suas reflexões do conceito de “relação com o saber”. Esse conceito comporta possibilidades de

entendimento da realidade escolar superiores às demais tentativas levadas a efeito pela sociologia da educação, especialmente, do conceito de posição social, defendido pela teoria da reprodução. Sobre isso, gostaria de interrogá-lo, mas antes quero saber se, com esse novo tema “da relação com o saber”, você abandonou completamente as preocupações com as políticas educacionais.

Bernardo Charlot: Não abandonei completamente a linha de pesquisa sobre as políticas educacionais. Minha equipe se preocupa com a questão da territorialização da educação. Continuei, portanto, pesquisando as políticas educativas também através da questão da territorialização das políticas educativas. A questão dos municípios, da descentralização, da desconcentração. Todas essas questões das áreas educativas prioritárias da França, um pouco ligadas também com a questão da globalização. Estive, por exemplo, trabalhando em Porto Alegre, no Fórum Mundial da Educação, com essa questão da globalização.

Acho que se devem analisar as políticas, por um lado, e as práticas, por outro, porque não se podem entender as políticas sem levar em consideração que as políticas só existem depois de se articularem com as práticas cotidianas. Por outro lado, as práticas cotidianas não são absolutamente livres. Elas dependem também das oportunidades, das possibilidades desempenhadas pelas políticas. Entendo assim.

Jaime Gólo: Agora, gostaria que estabelecesse um breve paralelo entre as teses reprodutivistas e a sua tese “da relação com o saber”.

Bernardo Charlot: Bourdieu desenvolve sua análise do sistema educacional em termos de posições sociais. Certo, é necessário desenvolver uma análise em termos de posições sociais. É necessário, mas não é suficiente. Deve-se ir para além de uma análise em termos de posições sociais. Deve-se ir para além da sociologia, das chamadas sociologias da reprodução. A sociedade é também um conjunto de atividades; um conjunto de práticas. Não é apenas um conjunto de posições. Deve-se analisar a sociedade em termos de atividade, de práticas. Desse ponto de vista, a obra de Vigotski, retomando a idéia de práxis de Marx, é importante. As atividades são socialmente definidas, mas são também atividades de um sujeito. Deve-se levar em consideração o sujeito. Isto significa que se devem canalizar essas atividades também na vertente do sujeito. Por isso, em pedagogia, eu dou uma grande importância ao conceito de mobilização, que o distingo do conceito de motivação.

Jaime Gólo: Em que o conceito de mobilização é mais adequado do que o conceito de motivação e como ele permite operar a crítica do reprodutivismo?

Bernardo Charlot: Não estou pensando em termos de motivação, como vou fazer para motivar os alunos. Não é esse o

problema. O problema para mim é o que posso fazer para que o aluno se mobilize. A mobilização é um movimento interno do aluno, é a dinâmica interna do aluno que, evidentemente, se articula com o problema do desejo. Nesse caminho, a sociologia se encontra com a psicanálise, e a dinâmica do desejo é analisada do ponto de vista social e também do ponto de vista pessoal, inclusive na perspectiva do inconsciente. O sujeito do desejo é um sujeito que interpreta o mundo. Uma das nossas atividades mais importantes é a de interpretar o mundo: interpretação de nossa vida pessoal e do que está acontecendo com os outros. Por isso, eu dou uma grande importância à idéia de sentido. Significado e sentido. Inclusive, distinguindo a posição social objetiva e a posição social subjetiva. Acho que se devem distinguir essas duas situações. Justificando rapidamente, a criança tem uma posição social definida, determinada pela posição social do respectivo pai. Já se fala do pai, esquecendo da mãe. É a mãe que cuida da criança, mas a sociologia fala do pai. Na verdade, a pessoa mais importante nas nossas pesquisas, no que diz respeito ao sucesso escolar, nem é o pai, nem é a mãe, nem é o irmão maior... É a irmã maior. A personagem mais importante desse processo, que é a irmã maior, não tem lugar nenhum na sociologia clássica da educação. Ela não existe. Tampouco existe a vizinha, pois a vizinha é uma pessoa muito importante na história escolar. Como disse uma adolescente:

“Não posso repetir a minha série porque, no meu prédio, nenhuma vizinha (queria dizer: nenhuma das filhas das vizinhas) repetiu”. A irmã mais velha e a vizinha, embora figuras decisivas na mobilização educacional das camadas populares, não têm presença na sociologia clássica.

Voltemos ao problema da posição social. Há, evidentemente, uma posição objetiva, mas há, também, uma posição subjetiva. As duas são, às vezes, completamente diferentes. A posição subjetiva é a que faço na minha mente interpretando a posição objetiva. Posso ser filho de imigrante analfabeto com orgulho de ser filho de imigrante; posso ser filho de imigrante com vergonha de ser filho de imigrante; posso ser filho de imigrante com projeto de mostrar aos outros (meus semelhantes) que temos valor também. Há, pois, várias maneiras de ser filho de imigrante. O que vai ter uma eficácia na história escolar do indivíduo não é diretamente a posição objetiva do pai, é o que o filho faz de sua interpretação dessa posição objetiva do pai. A isto chamamos de “posição subjetiva social”. Ela implica todo um trabalho de interpretação, de produção e de transformação de sentido.

Uma sociedade não é apenas espaço social; uma sociedade é, também, tempo. É muito importante viver e entender que uma sociedade é também tempo. Isso significa que não vou analisar ou, ao menos, que não vou analisar apenas as situações escolares. Vou tentar enten-

der como essas situações aconteceram. O que aconteceu para que as chamadas situações de fracasso escolar viessem a ocorrer? Qual foi a história? Quais foram os processos que contribuíram para construir e estruturar essa história escolar de fulano ou de siçrano, enquanto membro de um grupo social e, também, enquanto sujeito singular dessa história? Isso me parece muito importante. É o que já sugeria Marx com a noção de práxis. Acho que a noção marxista de práxis é muito importante porque diz que o homem está mudando o mundo pelo seu trabalho e, ao mudar o mundo, muda a si mesmo. Ele está se formando através da ação de transformar o mundo. É uma noção fundamental. Esses são, em linhas gerais, os principais limites do reprodutivismo e as linhas mestras da interpretação que eu proponho.

Jaime Guio: Especificamente em termos de interpretação do chamado “fracasso escolar”, o que diz a equipe Escol?

Bernard Charlot: Para pertencer a essa equipe há, fundamentalmente, uma única obrigação: fazer o que estou chamando de “leitura positiva” da realidade social. O que isto significa? Não estou dizendo que sou otimista, embora eu o seja. Não estou dizendo que quem não conhece nada de matemática, conhece, entretanto, muitas coisas sobre usina, madeira etc. Não estou dizendo nada disso. Estou dizendo que explicar em termos de carência não é explicar. É essa

tentativa de explicar tudo em termos de carência que estou nomeando de “leitura negativa”. Quando se diz: esse aluno fracassou porque ele não está isso, isso, isso ...falta-lhe isso, isso, isso ...não é isso, isso, isso ...quando se procede dessa forma, se está fazendo uma leitura negativa do fracasso escolar. Deve-se refletir sobre essa maneira de raciocinar. Em primeiro lugar, ela significa que eu não digo nada do aluno fracassado e só falo do outro, do aluno bem-sucedido. Aquele aluno que não tem essas carências é o que está na escola, o que se conhece. Os outros, os malsucedidos, não são assim. Mas como são os outros? É essa a minha questão. Como são os outros? Isso, de um ponto de vista epistemológico, vale como crítica da sociologia, mas vale, também, como crítica do discurso que se pode ouvir nas salas de professores, nas escolas: “ele não tem”, “ele não é”, “a família dele não tem”, “família dele não é” etc. Todo esse discurso não tem o menor sentido. Quando se fala em termos de carência, epistemologicamente, não se produz qualquer sentido. Não se pode explicar algo a partir do que não existe. É simples: uma explicação em termos de carência (do que falta) consiste em conferir uma causalidade ao não ser. É a falta de que é a causa de. Isso não significa nada. Como uma falta (um não ser) pode ser a causa de alguma coisa (um ser)? Não tem nenhum sentido do ponto de vista epistemológico.

Não estou dizendo com isso que as carências são ficções. Eu sei que os alunos fracassados não conhecem, não têm alguns saberes que outros bem-sucedidos têm. Eu sei disso. Eu sei que eles não construíram algumas competências que se podem ver nos outros. Não estou dizendo que eles sabem. Não estou dizendo que eles têm essas competências. Estou dizendo que, para entender por que eles não sabem, por que eles não construíram competência, deve-se explicar o que aconteceu e não o que faltou. É essa a leitura positiva. É muito difícil de ser feita porque o nosso modo espontâneo de raciocinar segue o modelo da leitura negativa. Fala-se da exclusão, por exemplo. Não é bem claro esse conceito de exclusão. Ninguém fica, simplesmente, excluído. Completamente excluído. Você pode ser excluído de um lugar, mas quando você está excluído de um lugar, você existe em outro lugar. Eu quero saber o que é esse lugar e a pessoa que está aí. Se você deixa de estar numa situação, estará, necessariamente, noutra. Eu quero saber o que é essa outra situação. Os que falam em termos de exclusão, via de regra, não levam em consideração onde está e o que está fazendo o excluído. Nesse discurso, o excluído parece ter deixado de existir. A sua situação, o seu lugar, não são problemas. Essa é uma forma de repetir em teoria a dominação que existe no mundo real. Na França, isso acontece. Aqui também: os sem-terra, os sem-teto, os sem-isso, os sem-aquilo... Política-

mente isso pode até ser importante porque estamos dizendo que certas pessoas não têm o que outros têm. Mas, para uma compreensão efetiva, se deve entender como vive quem é sem terra, como vive quem é sem teto. Dizer de uma pessoa que ela está sem teto, dizer que ela dorme na rua, não é dizer muita coisa. Do ponto de vista da pesquisa, corre-se o risco de ignorar o que as pessoas estão vivendo na lógica delas. É por isso que insistimos nas nossas pesquisas sobre a relação com o saber na compreensão das lógicas de vida dos alunos fracassados, as lógicas dos alunos e das famílias populares. Mostramos que essas lógicas são diferentes das lógicas da instituição escolar, são diferentes, inclusive, das lógicas dos professores. Consideramos que se deve levar em consideração essa lógica para construir um percurso pedagógico no qual os alunos das classes populares realmente melhorem em termos de apropriação do saber. Não são feras, não são animais selvagens que não se podem entender, não são loucos esses jovens. Não são loucos, inclusive, quando eles parecem dizer coisas loucas. Na França, por exemplo, se ouve, de vez em quando, os jovens dizendo: "os professores recebem um salário, por que nós não recebemos um salário?" Parece uma idéia louca, mas não é tão louca, porque se a escola prepara o trabalhador, se a escola encaminha para um emprego mais tarde, já se deveria remunerar os alunos desde o começo de sua formação. Pois que é o início de sua carreira

profissional. Não é uma idéia louca em si; é uma idéia que parece louca na lógica da instituição escolar. Mas na lógica dos alunos, parece uma idéia coerente.

Jaime Gólo: Vamos nos demorar um pouco mais sobre seu trabalho e o trabalho da sua equipe Escol em torno do fracasso escolar. Como se deve colocar a questão do fracasso escolar?

Bernard Charlot: Nossas pesquisas, efetivamente, tratam do que se chama “fracasso escolar”. Trata-se de um tema muito discutido, mas pouco analisado. O assunto, no discurso público, assume tantas conotações que, no fim, ninguém sabe bem do que se fala quando se fala em fracasso escolar.

Por isso, nas nossas pesquisas partimos de três questões fundamentais para elucidar o problema do fracasso escolar:

- (1) para uma criança de família popular, qual é o sentido de ir à escola?
- (2) qual é o sentido de estudar e de não estudar na escola?
- (3) qual é o sentido de aprender/compreender quer na escola quer fora da escola?

Jaime Gólo: Por que partir dessas três questões que, à primeira vista, parecem distantes do problema do fracasso escolar?

Bernard Charlot: Por que eu levantei essas questões? Quando um aluno encontra dificuldades na escola, qual é a questão que geralmente se levanta? São

as supostas carências culturais dos alunos e de suas famílias ou é o estilo pedagógico do professor. Neste caso, quer se saber se o professor é tradicional ou não é tradicional e, via de regra, inicia-se uma interminável briga pedagógica que não leva a lugar algum, simplesmente porque esse não é o problema.

A problemática da questão pedagógica é muito simples: esse aluno estudou ou não estudou? Se ele não estudou, é claro que ele não vai saber. De imediato, vem outra questão: por que ele vai estudar, por que ele vai ter o desejo de estudar? Seguem-se outras questões: qual é o sentido para ele de ir à escola? Qual é o sentido de ter de estudar? E, depois, evidentemente, há outra questão: é suficiente estudar para ser bem-sucedido? Para ser bem-sucedido tem que estudar/trabalhar?

Na França, se diz que o aluno trabalha na escola. No Brasil, se diz que ele estuda. Descobrimos que estudar e trabalhar na escola não têm o mesmo sentido na cabeça dos alunos dos meios populares e na cabeça dos docentes (e no entendimento da instituição escolar). Essa diferença de lógica é ponto muito importante porque ela conduz diretamente ao problema do sentido do estudo. E também ao problema do prazer. O aluno encontra prazer em estudar ou não encontra prazer? Não estou falando do prazer sem esforço; acho que não há educação sem esforço. Não há contradição entre prazer e esforço. O esportista faz esforço, mas sente prazer em

fazer esforço. A contradição se revela quanto é preciso fazer esforço sem sentido, só para obedecer. Como haverá prazer nessa atividade?

Eis que o problema do sentido e, por decorrência, o problema do prazer aparecem como os problemas fundamentais da escola, do ensino e da aprendizagem. Longe de se esgotarem na peleja entre tradicionais e construtivistas, esses problemas apontam para o essencial que é saber se o aluno tem a possibilidade de ter uma atividade intelectual ou não.

Jaimé Góia: Trata-se, em resumo, de uma relação com o saber, como você anuncia no seu livro, publicado entre nós em 2000. Seria possível detalhar um pouco mais, os procedimentos e os resultados de suas pesquisas?

Bernard Charlot: Antes de desenvolver a problemática mais teórica e dados da pesquisa, gostaria de recordar três textos escritos por jovens franceses. São manifestações colhidas por uma pesquisa realizada no final da década de 1980. Pedimos para os alunos responder a esta questão: desde que nasceram, aprenderam muitas coisas na família, na escola, na rua e em outros lugares; o que nesse conjunto de coisas foi mais importante?

O primeiro texto foi escrito por um jovem de 16 anos que estudava na 8ª série:

Aprendi coisas como amizade e fazer sacanagem, me divertir, conhecer lugares, ir à boate. Na escola, aprendi a escrever, falar, me expressar, pensar, saber, ter êxito, ter confian-

ça em mim e todas essas coisas me servirão depois para meu trabalho e para meu futuro. Em casa, aprendi a caminhar, falar e gestar dos meus semelhantes. Mas a coisa mais importante para mim são os estudos, mesmo que eu não preste muita atenção, porque os colegas de classe nos põem mais na merda do que nos safam dela. E agora espero mesmo que eu me dedique mesmo ao estudo para poder ter êxito em todas as minhas histórias, para ter elementos, ter uma profissão no futuro.

Se entendermos o que um adolescente de um bairro popular francês de 16 anos tem na cabeça quando escreve que, agora, espera mesmo dedicar-se aos estudos como se fosse uma coisa que caísse do céu, sem nenhuma responsabilidade, provavelmente vamos entender uma coisa importantíssima do ponto de vista pedagógico e do ponto de vista prático.

O segundo texto é de uma criança de dez anos, 4ª série, filho de imigrantes. Ele escreveu um texto em forma de uma carta para o professor:

Bom dia. Tenho muitas coisas pra te dizer desde que eu nasci. A primeira coisa que aprendi desde que nasci foi falar e dizer mamãe. Mas quando tinha um ano eu adorava cantar. Eu cantava para me acalmar. Aprendi a falar, correr, cantar, com minha mãe, meu pai, meus irmãos e minha irmã mais velha. Depois com três anos fui para a escola maternal. Quando cheguei na 1ª série eu não parava de me vangloriar. Depois para a 3ª série e eu não sei como se foi por milagre ou por causa de Deus vim estar até aqui no 4º ano. Talvez eu passe para a 5ª série, depois para a 6ª, depois para a 7ª, para a 8ª. Depois o ensino médio, diploma, vestibular, universidade e o trabalho. Tudo isso. Eu não gosto da escola, mas tudo isso é graças a escola.



Esse texto é muito importante. O que está acontecendo no universo e na cabeça de uma criança de dez anos quando ele está escrevendo isso?

Por fim, o texto de um jovem de classe média:

Adquiri um certo número de conhecimentos durante meus 14 anos vividos. Cada matéria tem sua utilidade e nos traz muita coisa. O francês nos ensina a bem cuidar nossa língua tanto na escrita. Esta matéria nos permite desenvolver nossa expressão. Matérias como a história e o francês nos mostram nossa vida diferentemente. [...]. Mesmo quando ainda somos crianças precisamos estudar o comportamento de nossos pais e tentar entender seus passos e gestos porque mais tarde nos tornaremos pais. Se nos distinguimos pelos erros de nossos pais também significa que no futuro nós cometeremos os mesmos erros.

Entre os dois primeiros e o terceiro texto, há várias diferenças. Já há diferenças no nível de uso da língua. Obviamente, o professor vai dar uma boa nota ao terceiro texto, que foi bem escrito. Mas na verdade têm outras diferenças: os dois primeiros textos estão tentando responder à questão formulada pelo pesquisador: “o que você aprendeu desde que nasceu?” O terceiro texto está trazendo outra coisa: este aluno está falando como se ele fosse professor, avaliando tudo, avaliando as matérias, ele não está dizendo o que aprendeu, ele está avaliando as matérias. Em princípio, ele está avaliando a educação que ele está recebendo da sua família: “devemos estudar os passos, os gestos dos nossos pais e os erros dos nossos pais”. Entre os dois primeiros textos e o terceiro, há uma

diferença fundamental na relação com o saber, na relação com o mundo, na relação com os outros, na relação com a linguagem e na avaliação de si mesmo. É esse conjunto de relações diferentes que estamos pesquisando para entender por que as crianças das classes populares encontram mais dificuldades na escola do que as crianças da classe média. Achamos que não é um problema de carências, mas de lógica, que é diferente nas famílias populares e na instituição escolar. A relação com o mundo, a relação com os outros, a relação consigo mesmo, que possibilitam ser bem-sucedido na nossa escola não são as que caracterizam os filhos e as filhas dos meios populares.

Jaime Gólo: A correlação estatística existente entre o sucesso escolar e a origem social dos alunos passa, portanto, por esse complexo de relações que o aluno estabelece com o seu meio, de modo especial, a relação com o saber.

Bernard Charlot: Existe essa correlação estatística entre, por um lado, o que se chama de origem social da criança e, por outro, o fato de ser bem-sucedido ou fracassado na escola. Isso não é uma coisa nova; há trinta anos já se sabe. Em vários países do mundo existe uma estatística entre a origem social do aluno e o fato de ser bem-sucedido ou fracassado na escola. Isso significa que se deve combater a desigualdade social frente à escola. Isso deve ficar bem claro. Nunca vou negar a desigualdade social frente à

escola. O problema vem depois. Como se constrói essa desigualdade social? Como se pode entender que numa escola em que os docentes, a maioria dos docentes, estão com desejos de que as crianças dos meios populares sejam bem-sucedidas, os docentes estão tentando, estão fazendo um esforço para ajudar as crianças dos meios populares, mas, mesmo assim, esses alunos fracassam? Como entender isso? É esse o problema. Como entender isso? Como se cria, no cotidiano da vida escolar, esse fracasso expressivo dos jovens dos meios populares.

Em primeiro lugar se deve dizer que uma correlação não é uma causa. Vou insistir nesse ponto. Nunca os sociólogos mostraram, nem disseram, nem pensaram que a família é *a causa* do fracasso escolar. Muitos docentes estão pensando que essa ciência mostrou que a família é a causa do fracasso escolar. Os sociólogos mostraram uma correlação estatística, mas uma correlação estatística não é uma causa, é completamente diferente. Vou explicar isso. Pode existir uma correlação estatística entre dois fenômenos sem que um seja a causa do outro. Vou dar um exemplo: existe uma correlação estatística entre a hora em que o galo canta e a hora em que eu me barbeio. Isso significa que uma pessoa que vai marcar a hora em que o galo canta e a hora em que eu me barbeio vai encontrar uma correlação estatística. Mas é uma correlação estatística sem causa; esses dois objetos têm uma mes-

ma causa que é o nascer do sol. Isso pode significar que pode ter uma correlação estatística sem causa; sem que uma das coisas relacionadas pela correlação estatística esteja ou seja a causa da outra. Vou dar outro exemplo, agora referente à educação. Numa ilha do sul da África, uma ilha muito pobre, existe uma correlação estatística entre o fato de o aluno morar num apartamento ou numa casa que tem banheiro e o fato de aprender a ler. Esse aluno é mais bem sucedido do que o que mora em casa sem banheiro. Pode-se verificar. Evidentemente não se pode transformar essa correlação estatística em uma relação de causa: o fato de tomar duchas, como causa da aprendizagem da leitura, não é verdadeiro nem falso, é ilusório, não tem sentido dizer isso. Não se pode transformar esse dado numa causa.

Dizer que a família é a causa do fracasso escolar equivale a dizer que a ducha é a causa da aprendizagem da leitura. Qual é o fim do raciocínio? Não disse que não há nenhuma relação entre a família e o fracasso escolar, porque, se uma relação não existisse, também não haveria uma correlação estatística. Existe uma relação entre a família e o fracasso escolar, assim como existe uma relação entre o banheiro e a aprendizagem da leitura. Posso levantar hipóteses: por exemplo, numa ilha pobre, uma família que tem dinheiro para morar num apartamento ou numa casa que tem banheiro, provavelmente, tem determinadas práticas culturais. Provavelmente

tem o pai ou a mãe que lê. Assim a criança vai encontrar revistas, livros e pessoas lendo em toda casa. Assim a criança vai construir, já cedo, uma certa relação com a escrita e também desejará ler e escreverá. Vai encontrar sentido nessa atividade. Provavelmente, vai ter mais facilidade na escola. Portanto, existe uma relação entre o banheiro e o fato de aprender a ler e a escrever. Mas essa não é uma relação da causalidade nem uma relação direta, é uma relação indireta. O trabalho do pesquisador é identificar e investigar os intermediários, as mediações entre o banheiro e a aprendizagem da leitura e da escrita, entre a família e o fracasso escolar. Existe uma relação que não é uma relação de causalidade. Não existe nenhum determinismo; existe uma probabilidade. Existe uma probabilidade mais forte de que um filho de operário analfabeto seja fracassado. Mas, apesar disso, existem filhos de operários analfabetos que são bem-sucedidos. Existem probabilidades. Existem o que chamamos de êxitos paradoxais. No Brasil, quantas são as pessoas oriundas de famílias dos meios populares que foram bem-sucedidas na escola e, hoje, lecionam em universidades? São casos que não correspondem ao discurso da sociologia clássica das décadas de 1960 e 1970.

Jaime Grillo: Ou seja, o itinerário escolar das pessoas não está determinado exclusivamente por processos sociais (coletivos, estruturais), mas, igualmen-

te, por decisões e escolhas dos indivíduos. É isso o que você está querendo dizer?

Bernardo Charlot: Exatamente. É preciso considerar que a história escolar é, ao mesmo tempo, uma história social e uma história singular (individual). Não há oposição entre o nosso lado social e o nosso lado singular. São formas ingênuas de pensar as que afirmam que quanto mais social eu sou, menos sujeito individual eu sou. Não faz sentido. Eu sou 100% social, eu sou 100% singular. O que é interessante é que se vou somar 100% social e 100% singular, o resultado não é 200%, o resultado ainda seria 100%. Em termos mais acadêmicos estamos dizendo que a relação entre o social e o singular não é aditiva, é multiplicativa. Eu sou 100% social porque se não fosse social não seria um ser humano. Não posso ser humano sem ser social. Eu sou 100% singular porque no mundo inteiro não existe nenhum outro ser humano que seja igual a mim. Inclusive se tivesse um irmão gêmeo, eu continuaria sendo 100% singular e 100% social. Por isso se deve entender a história escolar de uma pessoa, ao mesmo tempo, numa perspectiva sociológica, como uma história social, e numa perspectiva psicológica, como uma história singular. Isso constitui também a especificidade de um departamento de educação que tem de trabalhar a partir de um ponto de vista sociológico e de um ponto de vista psicológico.

Jaime Giolo: Todas as idéias que você desenvolveu até aqui, especialmente na crítica que operou ao reprodutivismo, sugerem que na justa medida as práticas pedagógicas são eficazes. É isso mesmo?

Bernard Charlot: Acho que nunca se deve esquecer da eficácia das práticas pedagógicas. Os professores são mais ou menos eficazes, deve-se aceitar essa idéia. Alguns professores são mais eficazes com um tipo de aluno e não são eficazes com outro tipo de aluno. Isso significa que nossas práticas em sala de aula têm conseqüências importantes na vida dos alunos.

Também gostaria de dizer que nunca se deve esquecer da questão do saber. A sociologia pensou (está pensando) a escola esquecendo uma coisa importante: que na escola se aprendem coisas. Neste momento, na França tem um sociólogo muito interessante que se chama François Dubet, que pesquisa os meios populares, que pesquisa a experiência escolar do aluno. Mas na experiência escolar do aluno ele nunca fala do problema do saber. Acho que nunca se deve esquecer que o saber é o centro da experiência na escola. A escola é um lugar onde o professor está tentando ensinar coisas para alunos, que estão tentando aprender essas coisas. Quem teoriza a escola e esquece esse fato deixa o mais importante fora do pensamento.

Vou dar um exemplo: o da violência. Acho que nunca vamos terminar com o

problema da violência na escola se não levarmos em conta também o problema do saber. Vamos imaginar uma situação: na sala de aula, o professor explica uma coisa, o aluno não entende, o professor re-explica sem se tornar nervoso e re-explica com outras palavras. O aluno não entende. O professor torna a explicar e o aluno não entende. Chega-se assim a um momento difícil: o de saber onde está o problema. Na mente do professor, por princípio, o problema está com o aluno, mas também tem dúvidas profissionais. O fracasso do aluno atinge a auto-estima do professor, a dignidade do professor está sob questionamento. O aluno também pensa que é provavelmente ele o problema, mas também pensa que o professor tem culpa, que não explicou bem, e assim vai se constituindo, aos poucos, uma situação de tensão no cotidiano escolar.

Não se pode entender nada da violência dentro da escola se não se entende o que se constrói no dia-a-dia da sala de aula. Acontece uma faísca numa situação em que tem pólvora e, conseqüentemente, vai ocorrer uma explosão. Acho, portanto, que a violência também tem a ver com a questão do saber na escola.

Jaime Giolo: Ainda sobre o fracasso escolar. O que suas pesquisas revelam a respeito do entendimento que os alunos têm em relação ao sucesso ou insucesso escolar?

Bernard Charlot: Verificamos que a lógica dos alunos não é a lógica do “dom”;

é, antes de mais nada, a lógica de estudar o suficiente ou não estudar o suficiente. Nesse sentido, podem-se distinguir quatro tipos de alunos quanto ao seu relacionamento com o estudar ou o não-estudar na escola.

O primeiro grupo compreende os alunos que não se encontram nos meios populares. O estudo se tornou para eles a segunda natureza. Eles aprenderam a ler com quatro anos e meio e nunca deixaram de estudar. Estudam sempre, nas férias, no final de semana. São jovens de classe média.

O segundo grupo compreende os jovens do meio popular muito bem-sucedidos na escola. Geralmente filhos de imigrantes, esses alunos demonstram um voluntarismo forte: “Eu tirei uma boa nota, mas não é suficiente porque na próxima semana ainda vai ter outra avaliação e, mais uma vez, devo tirar mais uma boa nota”. Há, aqui, uma mobilização forte, uma dedicação para o estudo.

O terceiro grupo compreende os alunos que estão completamente perdidos na escola. São os candidatos ao que chamamos de evasão escolar. Na verdade, nunca entraram na escola. Estiveram presentes fisicamente na escola, porém nunca entram nas lógicas intelectuais, nas lógicas teóricas da escola. São alunos que nunca entenderam do que é que se trata nesse lugar que se chama escola. Sempre estão perdidos, completamente perdidos.

O quarto grupo compreende os estudantes que pensam em como ter a melhor nota estudando o menos possível. Eles não vão à escola para aprender coisas. Eles vão à escola para ter um bom emprego mais tarde. Ponto final. É realismo: eu também fui à escola para ter um bom emprego mais tarde. E todos nós vamos à escola para ter um bom emprego mais tarde. O problema é que existem alunos que não relacionam o bom emprego mais tarde com a questão do saber. Eles vivem numa lógica em que se deve sobreviver na escola, passar para a seguinte série e depois para a seguinte... É o fato de passar para a seguinte série que é importante e não o fato de saber, de aprender. Porque no dia-a-dia do universo escolar o saber não faz sentido. Dizem: “Graça à escola vou ter um bom emprego, vou melhorar a minha vida, mas não gosto da escola, não gosto do que se trata na escola”. Eles entram na lógica da escola, não na lógica do saber. Eles se viram, eles estão copiando algo, eles estudam na última semana antes da prova. E assim se explicam várias coisas.

Por exemplo, tem um fenômeno interessante na França, provavelmente aqui também, referente aos CDFs. CDF é o aluno que estuda demais, estuda muito para tirar uma excelente nota. Os outros alunos insultam esse CDF e até batem nele. Na lógica desses alunos é normal fazer isso. Vou explicar por quê. Porque se estuda para passar para a seguinte série. Quando numa sala de aula tem um,

dois, três alunos desse tipo, ainda dá certo. Quando tem cinco, seis, sete, oito alunos, as coisas se tornam muito difíceis para os outros. Porque, por exemplo, se a média para passar à série seguinte é 7, à medida que um certo número de alunos tira 9, 9,5 e 10, o professor se torna mais exigente com os demais. Nessa situação, quem tirava 7 vai ter 6 e não passará para a série seguinte. Por culpa de quem? Por culpa do CDF que não tem nenhum interesse pelo coletivo escolar. Ele passaria com 7 ou 8, por que vai tirar 10? Ele vai prejudicar todos os outros. É o operário que vai fazer mais do que o dono está exigindo. Alguns operários vão fazer mais do que o necessário, recebem um pequeno prêmio e depois o dono vai mudar as regras. E assim todos vão ter a obrigação de trabalhar mais.

O aluno que quer aprender, que está trabalhando muito, que está estudando demais, prejudica todos os outros. Essa experiência é uma experiência popular. São homens dos meios populares que estão funcionando assim. Há raízes culturais para esse comportamento; não são essas bobagens de carências culturais. É outra coisa. É um tipo de relacionamento com o mundo, é um tipo de relacionamento com os outros, é um tipo de relacionamento consigo mesmo.

Descobrimos, também, e talvez esse seja mesmo o fato mais importante, que, na mente do aluno, na lógica do aluno das famílias populares, quem é ativo no ato de ensino-aprendizagem é o professor.

Vou explicar. No processo educacional, o que deve fazer o aluno? Ele deve ir à escola cada dia, já faz um esforço em ir à escola todos os dias. Ele não deve fazer bobagens demais, deve escutar o professor e, depois disso, está feita a sua parte, cumpriu a sua responsabilidade. O que vai acontecer depois depende do professor. Se o professor explica bem, o aluno vai saber; se o professor não explica bem, o aluno não vai saber. A responsabilidade é do professor.

Na lógica desse aluno, a escola, a aula, o processo de ensinar e aprender são fundamentalmente coisas do professor. “Não entendi nada, o que vai acontecer? Eu vou tirar uma nota ruim: uma grande injustiça, uma injustiça enorme. Não é minha a culpa; eu não sei porque o professor não explicou bem. Quem vai me dar a nota ruim é o próprio professor. Uma injustiça enorme, insuportável: o professor que não explica bem, ainda dá a nota ruim, não para ele, mas para mim.”

Na lógica de muitos deles, o professor introduz, de uma forma quase física (material), o saber na cabeça do aluno. A cabeça do aluno é como um gravador: o professor fala, a cabeça grava. A lógica do aluno é a lógica da transmissão direta. É por isso que os alunos dos meios populares não gostam dos métodos ativos. Eles não são construtivistas. Não gostam dos métodos ativos; eles gostam da pedagogia que dá a certeza de que eles vão passar para a série seguinte. Quanto mais boba a pedagogia, me-

nos arriscada. Quanto mais boba a pedagogia, tanto menos o aluno corre o risco de reprovar. Ele gosta desta pedagogia boba. Mas quando a pedagogia é ativa, ele não gosta. Não estou dizendo que não se deve praticar uma pedagogia ativa com esses alunos. Não estou dizendo que não se deva ser construtivista. Estou dizendo que essa pedagogia ativa vai ser construída contra esses alunos. Eles estão esperando outra coisa.

Jaimé Giolo: Neste momento, caberia perguntar onde foi que os alunos das classes populares buscaram os elementos para construir essa cosmovisão educacional? O que você responderia?

Bernardo Charlot: Se fôssemos perguntar aos alunos das classes populares o que é ser bom aluno, eles responderiam: “um bom aluno chega à escola na hora certa e levanta o dedo antes de falar na sala de aula” e nada mais. Eles definem um bom aluno sem falar que ele aprendeu muitas coisas. O aluno dá uma definição de aluno que não inclui o saber. Não foi a família que ensinou isso. Foi a escola. Foi a escola que acabou dizendo ao aluno que o mais importante não é aprender coisas, o mais importante é avançar nas séries e obedecer às regras da escola. E é na escola que se aprende isso.

Numa pesquisa feita numa escola maternal, com alunos de cinco anos, verificamos uma diferença entre os alunos que dizem que estão escutando a professora e os alunos que dizem que estão es-

cutando a lição. Os que têm dificuldades, sempre estão escutando a professora; os outros escutam a lição. Não é a mesma coisa. Os que escutam a professora, escutam um adulto dando ordens; os que escutam a lição, escutam um adulto que está falando de alguma coisa. Não é, portanto, a mesma coisa.

Em outra ocasião, pedimos para alunos de seis e sete anos descreverem um dia na escola, uma semana na escola. Eles falam da escola como se estivessem subindo e descendo escadas, vestindo e tirando casacos, enquanto a professora está distribuindo os cadernos e escrevendo no quadro negro. “Vocês podem falar de uma semana na escola?” “Sim. Na segunda-feira, a professora fulana de tal ensina matemática nessa sala. Depois dessa hora...” A escola se resume numa lista de horas, de matérias, de professoras. Nada mais. Perguntados sobre o que aprenderam, os alunos falam que aprenderam muitas coisas importantíssimas. Negócios, na escola se aprendem negócios. Há uma enorme dificuldade de identificar conteúdos intelectuais na escola. Esse problema é muito importante. Esse problema vem das práticas da escola; não está acontecendo nas famílias.

A escola, por sua vez, tem uma possibilidade de melhorar a situação. Todavia, é claro que não estou dizendo que ela pode fazer tudo.

Jaimé Giolo: Para finalizar, não já sem tempo, gostaria que dissesse duas pala-

vras sobre o grande desafio da educação mundial perante esse fenômeno chamado globalização, que, aliás, foi tema de sua conferência no Fórum Mundial sobre Educação de Porto Alegre.

Bernard Charlot: São dois problemas: o da globalização e o da modernização. No aspecto da modernização, tenho medo de que não estamos entrando numa sociedade do saber; pelo contrário, talvez estejamos saindo da sociedade do saber quando nos deparamos com a sociedade da informação. Informação é saber? Não é a mesma coisa. A informação se torna um saber quando traz consigo um sentido, quando estabelece um sentido de relação com o mundo, de relação com os outros, de relação consigo mesmo... Receio que estejamos saindo da questão do saber. O outro aspecto se refere ao fato de que o saber está se tornando uma mercadoria, fenômeno da globalização. No mercado do "saber", essa evolução para uma mercadoria do saber vai tornar ainda mais forte e dura a desigualdade social frente à educação. Creio que sejam dois os desafios maiores para o futuro, e já para o presente, o saber ainda tem sentido e já é uma mercadoria. Assim, ao mesmo tempo, o saber existe para se ter um bom emprego mais tarde, conserva seu valor de uso para entender o mundo no enfoque de diversidade.

Obras de Bernard Charlot publicadas no Brasil

CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979 (também publicado pela Guanabarra).

_____. *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *Relação com a escola e o saber o saber nos bairros populares. Perspectiva* (Revista do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina), Florianópolis, v. 20, n. especial, p. 17-34, jul./dez. 2002.

Resenha

Pedagogia, ciência da educação?

Karine Callegari*

Samantha Angélica Pasa Pecce*

Esta resenha se refere ao livro *Pedagogia, ciência da educação?*,¹ de Albano Estrela, formado por três capítulos, que consistem de textos previamente publicados em revistas especializadas em educação, tendo em comum a temática da construção da pedagogia enquanto ciência. No primeiro capítulo – “Fundamentos epistemológicos da pedagogia” – procura-se definir um estatuto epistemológico que caracterize a pedagogia. No segundo – “Constituição da pedagogia científica” – busca-se caracterizar o campo de ação pedagógica. Finalmente, o terceiro capítulo, intitulado “Pedagogia científica e formação de professores”, aborda a problemática da caracterização da observação do serviço docente. “Fundamentos epistemológicos da pedagogia” é formado por duas partes. Em *Pedagogia, ciências da educação?* o autor aponta os equívocos referentes à expressão “ciências da educação” no que se refere ao seu uso em substituição à “pedago-

gia” e em relação à falta de uma conceituação pertinente ao termo, procurando defini-la teoricamente e definir seu poder operacional em relação à educação.

A pedagogia não possui estatuto científico, o que dificulta sua aspiração à ciência, constituindo-se através de observações e trabalhos. A observação é prejudicada pela falta de metodologias adequadas que dêem suporte ao professor. Este, por sua vez, busca detectar fenômenos pedagógicos dentro da sala de aula, o que leva a um certo grau de subjetividade nas opiniões formadas. Por isso, para caracterizar cientificamente a pedagogia, o pesquisador recorre a outros campos científicos – psicologia, psicanálise, sociologia,... de onde retira hipóteses e diagnósticos e os aplica à educação, descaracterizando seus resultados como sendo dos campos aos quais recorreu.

* Alunas do mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo – UPF. E-mail: ncallega@terra.com.br, samantha@italnet.com.br.

A ciência da educação surge para preencher uma necessidade da pedagogia, que se desenvolveu através de uma prática empírica ao longo dos anos, como um conjunto de abordagens específicas no real pedagógico. Para tornar-se ciência, então, a pedagogia deve constituir objeto próprio, explicado através de suas próprias teorias e constituído através de uma prática metodológica estruturada. Portanto, não pode constituir-se ciência até que o *corpus* formado pelas ciências da educação não se constitua. Para que isso ocorra, passa por um período pré-científico, onde não se reconhece um “irredutível” pedagógico. As outras ciências tornam-se seu principal “obstáculo”, na medida em que ainda não se fez o momento da ruptura epistemológica com as mesmas.

Essa dificuldade em definir o objeto é detectada no levantamento de alguns problemas no âmbito da classe escolar: 1) a não-centralização dos esforços de estudos na figura do aluno, e, sim na criança, no adolescente e no adulto; 2) a especificidade e a intencionalidade do ato pedagógico e de sua ligação ao saber; 3) a relação de autoridade entre professor e aluno na ação pedagógica; 4) a necessidade de uma mudança da fundamentação epistemológica e da prática de investigação da realidade da pedagogia; 5) a necessidade de caracterizar situações e ações do grupo-classe sobre o qual serão realizadas a observação e a análise de dados.

Todo esse movimento se faz no sentido de separar epistemologicamente a

pedagogia das outras ciências da educação através da observação e da descrição de sua realidade científica.

Em “Para uma definição do estatuto epistemológico das ciências da educação”, demonstra o autor uma preocupação pertinente à definição do corpo teórico constituinte das “ciências da educação”. Há uma indefinição de identidade ao se abordar cientificamente o real pedagógico.

O ato investigativo se constitui na principal ferramenta do conhecimento científico em educação, no qual a prática é singular e construída na relação sujeito-objeto. Seu caráter universal é importante na medida em que coloca no indivíduo sua essência. Mas, ao se concentrar nessa essência, corre o risco de não se tornar científico, perdendo-se ao se transformar em abstração. A aproximação do real, no conhecimento científico, se faz possível, então, através da generalização de variáveis significativas na análise do particular, passando pela significação do sujeito epistêmico.

Por isso, quando se procurou superar o positivismo com seu caráter de objetividade, não foi possível devido à abstração ser feita a partir de um real particular observado.

Faz-se necessária, portanto, a construção de um objeto de estudo e de um conceito de verificação significativa do real pedagógico que sirvam de base para a estruturação da pedagogia como ciência.

Em “Constituição da pedagogia científica”, na primeira parte, “Observação

em pedagogia”, o autor aborda os vários tipos de observação utilizadas em pesquisa.

A observação tradicional implica uma posição distanciada entre observador e observado e, por isso, pôde embasar a estrutura paradigmática positivista por meio da observação sistemática e da observação naturalista.

Mas, o distanciamento do observador implicou um desconhecimento do significado relacional encontrado na observação, o que fez com que, de distante, o observador passasse a ser participante. Para tanto, o observador pode recorrer à observação participante – em que o observado pode ou não saber da função determinada ao observador, ou à observação participada, em que o observador, participando ou não, sempre estará representando seu papel de observador.

Ambos os tipos de observação – participante ou distante – apresentam falhas concernentes à objetividade e à interpretatividade das situações. Por isso, da técnica chamada de “observação participada” chegou-se à técnica de co-vivência, em que observador e observado têm vivências próprias, significativas para ambos, ou seja, o observador só pode observar o que para ele for observável, e o observado só o será se deixar participar de seu universo de significação, o observador. Ambos devem, portanto, tomar consciência de seus papéis numa realidade de significações por eles co-vivenciadas, num âmbito de trans-territorialidade.

No segundo texto, “Um modelo de caracterização de situações pedagógicas”, está a temática de estruturação metodológica de base da pedagogia, partindo da premissa de que esta não é estruturada cientificamente em razão de não ter um conhecimento da realidade a qual se refere. O pedagogo em sala de aula precisa poder definir quais são os problemas de ordem pedagógica que enfrenta e, muitas vezes, por não sabê-los, recorre aos conceitos de outras ciências. Em razão disso, há a necessidade da definição de um “irredutível pedagógico” ao qual ele possa recorrer para definir abordagens específicas da pedagogia. Então, para fins de análise, o ato pedagógico se encontra limitado ao “domínio educacional exercido por um agente num quadro institucional expressamente criado para esta transmissão intencional” (p. 28).

A observação tem um papel fundamental nesse processo de estruturação do conhecimento científico do real pedagógico por auxiliar na caracterização do ato pedagógico. Em razão disso, o autor propõe um processo de caracterização da observação a ser realizada composto pelas seguintes fases:

1. identificação dos elementos que constituem a estrutura: dados referentes aos alunos, professores, classe, escola e meio;
2. determinação de pistas explicativas por meio do cruzamento de dados: através da observação direta e indireta do real. Ocorre segundo as perspec-



tivas dos alunos e do professor sobre a classe, a escola e o ensino. Pela observação naturalista registra-se o *continuum* essencial no processo vital, partindo-se do princípio da significação intrínseca, na qual o “comportamento em situação” sobrepõe-se ao “comportamento em si mesmo”;

3. interpretação: análise do real, como condicionante da pesquisa científica moderna; realizada após a “definição das funções subjacentes aos comportamentos pedagógicos” (p. 34). A função determina a base da interpretação de comportamentos; ela compreende, ainda, dois conceitos – finalidade (“objetivo que o observador atribui à ação observada”; distinguida da intenção que corresponde ao “fim que o sujeito atribui à própria ação”, permitindo um controle mútuo das informações) e direção (“orientação do comportamento de acordo com a finalidade atribuída”) (p. 35)

Para que todo esse processo ocorra, é necessário entender o comportamento como algo intencional, significativo para o sujeito em situação.

Baseando-se nesse modelo, o autor propõe três linhas de investigação: 1) orientada para estratégias de caracterização de situações pedagógicas e de funções desenvolvidas pelos intervenientes no processo (alunos e professores); 2) dirigida para a elaboração de programas de formação de professores por competências; 3) centrada na análise do modelo de trabalho pedagógico dos alunos na escola. Tal modelo pode ser utilizado

como instrumento de formação de professores.

O terceiro capítulo “Pedagogia científica e formação de professores” é formado, também, por duas partes. “A observação ao serviço da formação de professores”, onde o autor se posiciona negativamente em relação à crise escolar e ao fracasso relativo da investigação educacional, o que leva a um aumento significativo no número de obras concernentes à formação de professores. Professores estes que, ao enfrentarem a escola, sofrem “de-formações” de caráter profissional pela falta de definição de princípios no sistema educativo. Para definir objetivos, estabelecer prioridades, selecionar estratégias, determinar critérios objetivos de avaliação, faz-se necessário ter legitimidade e coerência nos critérios.

A legitimidade é questionada a partir do ponto de vista da alteração do sistema educativo e dos condicionamentos por ele desenvolvidos. A formação dos professores pressupõe uma alteração na sua conduta frente à estrutura vigente. E, para que essa mudança ocorra, a estrutura política deve lhes assegurar os meios.

A coerência de critérios pressupõe a identificação das necessidades de formação do professor para legitimar a união entre teoria e prática.

Para poder pensar os problemas encontrados na formação de professores, além da legitimidade e da coerência, há de se fazer uma avaliação objetiva dos sistemas de formação em busca de no-

vas soluções. Uma das grandes falhas apontadas consiste na falta de articulação entre as escolas e os centros de formação de professores. A preocupação na formação de professores deve consistir, portanto, numa maior coerência entre teoria e prática, aproximando a formação da prática docente, estimulando a interdisciplinaridade, com um processo de formação que se faça de modo contínuo desde o início. Além disso, deve-se focar a investigação, inclusive determinando o valor operacional dos conteúdos pedagógicos e assentando a elaboração dos programas de formação na análise da realidade e nos resultados dessa investigação.

A formação do professor necessita, portanto, de um posicionamento crítico sobre si mesmo, com coerência entre pensamento e ação. Essa coerência se faz na análise objetiva da situação através de uma atitude de questionamento de si e do real, exigida por uma prática pedagógica cientificamente fundamentada.

É nesse sentido que o autor utiliza a observação *sobre* o futuro docente (através de grades de observação do comportamento; estruturada em critérios definidos, constitui um *feedback* objetivo das práticas do futuro professor) e a observação feita *pelo* futuro professor (a observação espontânea não assegurava a ele a capacidade de identificar os fenômenos concernentes ao ato pedagógico; então, para efetivar-se, a observação deve ser previamente organizada, dando-lhe elementos que auxiliem uma análise

se crítica da situação) como instrumentos de formação docente e de seus formadores.

A observação do real pedagógico deve ser o ponto de partida metodológico do processo de formação; a análise objetiva do real é indispensável para a tomada de consciência de si em situação, necessária a uma intervenção pedagógica adequada.

A segunda parte desse capítulo “Observação de classes: uma metodologia de investigação ou uma estratégia de formação de professores?” aponta a eficácia da metodologia qualitativa aplicada ao conhecimento de fenômenos que ocorrem dentro de sala de aula.

A partir do relato de uma experiência realizada com alunos do curso de Mestrado da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Lisboa, apresenta-se um posicionamento aberto do professor, que se harmonizava com o caráter exploratório e com uma atitude de descoberta e questionadora do real. Procurou-se, nesta pesquisa, converter o professor-formador em investigador por meio da aquisição de uma intencionalidade no inquirir, com rigor na observação e interpretação dos dados.

A pesquisa constituiu-se da “identificação de elementos da estrutura” e da “identificação de elementos de ordem dinâmica”, que abrangeram consulta de dados de arquivo, aplicação de questionários, realização de entrevistas, aplicação de testes sociométricos, observação naturalista, focada e sistemática, além de tratamento dos dados quantitativa e

qualitativamente. A flexibilidade dos procedimentos adotados permitiu sua adequação à diversidade de condições do real. Esse processo constituiu-se numa “via privilegiada para o levantamento de descritivos objetivos do campo pedagógico” (p. 57) que pode auxiliar a pedagogia na sua aspiração à ciência.

O ato pedagógico exige esquemas metodológicos complexos em função de sua natureza subjetiva. As abordagens quantitativa e qualitativa devem, por isso, ser complementares uma à outra para a realização de uma análise de âmbito global. A percepção do real se faz, então, pela captação de todos os dados que ele possa oferecer para sua posterior categorização e padronização. A observação naturalista tem papel fundamental neste sentido, ao captar integralmente os múltiplos elementos que fazem parte da unidade de ação pedagógica, evitando, assim, o reducionismo do olhar empírico. O levantamento de repertórios de comportamento, através da descrição, análise e categorização dos dados da padronização de comportamento, é o primeiro passo na organização do real. A observação medeia o real e o que dele se entende, fazendo um levantamento dos fatos que constituem o objeto da pedagogia.

Para o grupo que realizou a pesquisa, é importante dotar os professores com a capacidade de analisar objetivamente a realidade pedagógica. Mas, fi-

cou claro, também, que para formar-se pesquisador, não se deve fazer grandes esforços. Além dos elevados custos e dos riscos, o empenho exigido é redobrado, levando a um prejuízo da aquisição de capacidades de atuação pedagógica. A preparação do formador em investigador é lenta e exigente e, por isso, fica difícil de ser realizada concomitantemente à formação inicial do professor.

Apesar de bastante distintas, a formação e a observação/investigação, quando juntas, auxiliam o professor a adquirir o domínio da ciência pedagógica, intervindo eficazmente no campo do real através da aquisição de hábitos e atitudes com rigor científico, que lhe proporcionem um distanciamento para analisar os fenômenos que envolvem a atuação pedagógica.

Para dotar um professor em formação de função investigativa, deve-se encontrar um meio de fazer a articulação adequada entre a formação e a investigação. Nesse sentido, os laboratórios de investigação abertos à participação dos formandos se ajustam ao progresso da ciência pedagógica e, também, às necessidades do processo de formação.

Notas

¹ ESTRELA, Albano. *Pedagogia, ciência da educação*: Portugal: Porto Editora, 1992.

Instruções para publicação

A revista *Espaço Pedagógico* publica trabalhos originais resultantes de estudos, pesquisas e experiências pedagógicas. Publica também entrevistas com educadores, traduções, relatórios de pesquisa e resenhas críticas de livros ou artigos que abordem temas relevantes na área da educação. A publicação de qualquer matéria está subordinada à aprovação do Conselho Editorial da revista ou, quando for o caso, de consultores externos.

Os textos somente serão submetidos ao Conselho Editorial se obedecerem aos seguintes critérios:

1. Os artigos devem ser originais e conter em torno de 15 páginas; relatórios e entrevistas, em torno de 15 páginas; e resenhas, em torno de 5 páginas.
2. Os artigos devem conter, sucessivamente: a) título; b) nome(s) completo(s) do(s) autor(es) com informações sobre a titulação acadêmica, atividade que desempenha, instituição a que está(ão) vinculado(s) e endereço postal e eletrônico; c) resumo em português com, aproximadamente, 250 palavras; d) *abstract*; e) palavras-chave (de três a seis) e f) key-words.
3. Os textos traduzidos devem ser acompanhados do original com a autorização do autor e da editora.
4. Os textos devem ser digitados num editor de texto do ambiente windows, utili-

zando papel A4 (21 cm x 29,7 cm, com espaço simples e fonte tamanho 12.

5. As ilustrações devem ser numeradas de acordo com a ordem em que aparecem no texto. Fotografias, figuras, gráficos, mapas e listagens de computador somente serão aceitos se tiverem condições de fiel reprodução. As ilustrações, inclusive as tabelas, devem conter identificação clara de modo que não pareça dúvida alguma a respeito de sua localização no texto.

6. Referências bibliográficas, citações e notas devem ser feitas com base nas normas da ABNT em vigor.

7. Os textos serão submetidos à apreciação do Conselho Editorial, que poderá sugerir aos autor(s) alterações do original, e somente serão aceitos quando tiverem o visto do conselho. Os trabalhos não aprovados não serão devolvidos.

8. Os textos devem ser enviados via *e-mail* ou pelo correio em cópia impressa, acompanhada pelo respectivo disquete, para o professor Jaime Giolo, editor da revista, no seguinte endereço:

Revista Espaço Pedagógico

Universidade de Passo Fundo

Campus I, bairro São José

Faculdade de Educação

Caixa Postal 611

Fone (54) 316-8295

99001-970 Passo Fundo - RS

E-mail: ep@upf.br

www.upf.br/espacopedagogico

Publicações sobre a temática da educação da Editora da UPF



Título: Articulando educação e tecnologias:

uma experiência coletiva

Autor: Liliana Maria Pierozan Moraes da Silva

Área: Educação

Páginas: 108 p.

O livro analisa problemáticas relacionadas à introdução das novas tecnologias da informação e da comunicação na educação a partir de falas e significados de um grupo de Investigação-Ação, procurando compreender melhor as relações didático-pedagógicas que acontecem nos contextos educacionais permeados pelas tecnologias.



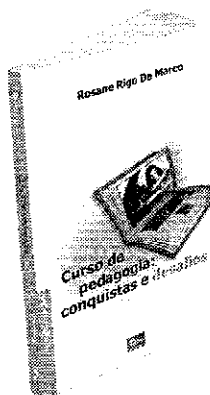
Título: Espaços de leitura interativos

Autor: Eliana Teixeira

Área: Educação

Páginas: 91 p.

A obra constitui-se num estudo de caso importante em ambiente multimídia, observando a preferência dos leitores que o frequentam ao interagirem com CD-ROM e ao se envolverem com textos impressos.



Título: Curso de pedagogia:

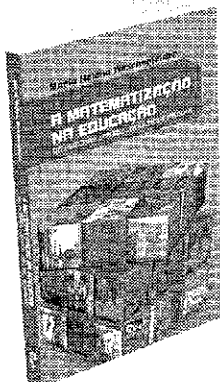
conquistas e desafios

Autor: Rosane Rigo De Marco

Área: Educação

Páginas: 151 p.

A obra reflete sobre a teoria e prática na formação do profissional da educação pelo curso de pedagogia no Brasil.



Título: A matematização na educação

de pessoas jovens, adultas e idosas

Autor: Maria Helena Weschenfelder

Área: Educação

Páginas: 131 p.

Esta obra inscreve-se no campo da formação de educadores, principalmente em processos político-pedagógicos voltados à educação de jovens, adultas e idosos. Explicita experiências concretas de atuação profissional, analisando e compreendendo o processo teórico-metodológico fundamentado na práxis pedagógica.



Título: Educação rural e capitalismo

Autor: Silvana Maria Gritti

Área: Educação

Páginas: 168 p.

O livro mostra como a escola primária rural contribuiu para a expansão e solidificação do modelo capitalista de sociedade para o campo.



Título: Educação de jovens e adultos:

marcas da violência na produção poética

Autor: Maria Lêda dos Santos

Área: Educação

Páginas: 149 p.

A obra analisa a influência do meio social (violento e hostil) nas produções textuais em linguagem poética de alunos da educação de jovens e adultos, produzidas no cotidiano de uma escola de ensino fundamental.



Título: O Mercosul e as universidades:

¿Integración?

Autor: Márcia Caetano Costa

Área: Educação

Páginas: 196 p.

A obra faz uma detalhada análise dos diversos documentos elaborados conjuntamente pelos países que compõem o Mercosul e situa as condições de surgimento e desenvolvimento dos cursos e faculdades nesta região.



Título: Para além do ensino técnico

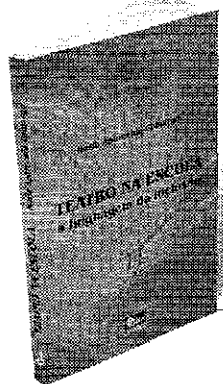
Educação dialógico-emancipatória

Autor: Anelise Rebelato Mozzato

Área: Educação

Páginas: 149 p.

A obra possibilita pensar em melhorias nas práticas docentes, apresentando a vivência do processo investigação-ação educacional dialógico e emancipatório no ensino universitário.



Título: Teatro na escola

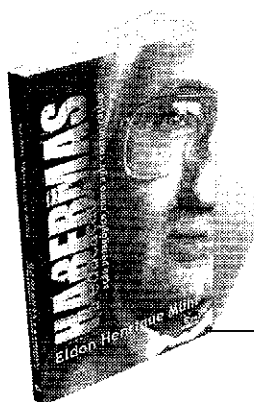
a linguagem da inclusão

Autor: Maria Aparecida Camargo

Área: Educação

Páginas: 127 p.

Esta obra demonstra que oportunizar vivências artístico-culturais a alunos e professores e, dentre essas, as teatrais, é contribuir para o desenvolvimento de vida, e vida plena, num verdadeiro processo da educação para a cidadania.



Título: **Habermas e a educação**
ação pedagógica como agir comunicativo
Autor: Eldon Henrique Mühl
Área: Educação
Páginas: 344 p.

A obra analisa a produtividade das reflexões filosóficas, sociológicas e políticas de Habermas para o contexto da educação contemporânea. Além de realizar uma reconstrução detalhada da sua teoria da racionalidade comunicativa, apresenta um rico e detalhado diagnóstico dos principais problemas da educação hodierna e aponta perspectivas inovadoras para a prática pedagógica e a formação docente.

Para fazer a assinatura da revista por um ano preencha o cupom com as seguintes informações:

Nome:

Endereço:

Bairro:

Cidade: CEP:

Estado: País:

Instituição onde trabalha:

Profissão:

Envie juntamente com o cupom, um cheque nominal à Revista Espaço Pedagógico no valor de R\$ 24,00 para o seguinte endereço:

Faculdade de Educação - Revista Espaço Pedagógico

Caixa Postal 611 - Campus Bairro São José

CEP: 99001-970 - Passo Fundo - RS

Outras informações poderão ser obtidas pelo fone/fax: (54) 316-8295 ou pelo e-mail: ep@upf.tche.br

Para a aquisição de exemplares avulsos da Revista Espaço Pedagógico, o valor do exemplar é de R\$ 15,00.

Impressão



