

Coordenação Editorial
Irmã Jacinta Turolo Garcia

Assessoria Administrativa
Irmã Teresa Ana Sofiatti

Coordenação da Coleção Educar
Luiz Eugênio Vécio

educar

Formação de professores?

Da incerteza à compreensão

Maria Aparecida Viggiani Bicudo (org.)

EDUSC

Editora da Universidade do Sagrado Coração

EDUSC

Editora da Universidade do Sagrado Coração

Rua Irmã Arminda, 10-50
CEP 17011-160 - Bauru - SP
Fone (14) 3235-7111 - Fax (14) 3235-7219
e-mail: edusc@edusc.com.br

F7244 Formação de professores? Da incerteza à compreensão / Maria
Aparecida Viggiani Bicudo (org.). -- Bauru, SP : EDUSC, 2003.
160 p. ; 21 cm. -- (Coleção Educar)

Inclui bibliografia.
ISBN 85-7460-220-5

1. Professores - Formação. 2. Educação. I. Título. II. Série.

CDD 370.71

Copyright© EDUSC, 2003

SUMÁRIO

7 PRÓLOGO

CAPÍTULO 1

19 A formação do professor: um olhar fenomenológico
Maria Aparecida Viggiani Bicudo

CAPÍTULO 2

47 Formação de professores: da incerteza à compreensão
Newton Aquiles von Zuben

CAPÍTULO 3

85 Memórias e Paisagens: trilhas e caminhos para a
formação de professores
Antonio Carlos Carrera de Souza

CAPÍTULO 4

119 Compreendendo o discurso pedagógico
Maria Anita Viviani Martins

PRÓLOGO

A educação sempre foi objeto de discussão em povos que deram um passo além do *como* e do *quê* fazer para manter as gerações jovens na trilha dos usos e costumes e, mais do que isso, dos valores que consideravam importantes para sua sustentação.

Na civilização ocidental, ao acompanhar seu desenvolvimento histórico e filosófico, vemos a educação ser colocada em destaque, transformada em tema de investigação, tratada com rigor e profundidade por filósofos e demais estudiosos da mais alta estirpe. Assim é que Platão, na *República*, presenteia-nos com uma bela utopia sobre a formação do *rei-filósofo*, apontando, no desenvolvimento dessa obra, os valores que valiam na condução de uma política pública – res-pública – definida para a formação de cidadãos. Com a especificidade que o tema requer, esse filósofo apresenta um verdadeiro tratado de educação, no qual estão contemplados os fins e metas vinculados a uma teoria de Estado, bem como as questões de cunho epistemológico e respectivos fundamentos e modos práticos de capacitar pessoas para a vida pública, acompanhados de procedimentos ava-

liativos destinados a alocar os cidadãos, conforme sua capacidade, nas diversas posições sociais.

Essa obra, utópica, comparece como leitura obrigatória, até nossos dias, para os estudiosos da educação. Ela nutre e estimula o pensar sobre educação, levando, muitas vezes, à geração de novas utopias.

Podemos citar outros autores que desempenham papel importante no ideário da educação ocidental, como é o caso de Jean Jacques Rousseau e Antón Makarenko. Outros, ainda, que direcionam-se para práticas educacionais, fundadas em teorias psicológicas, não lhes faltando uma visão das questões básicas à educação, como é o caso de Maria Montessori e, em nossos dias, de Jean Piaget. Burrhus Frederick Skinner, Carl Rogers e Jerome Bruner. De sociólogos que investigaram a organização social que estrutura e sustenta o processo educacional, como é o caso de Émile Durkheim.

Interrogar a educação, portanto, está no âmago das preocupações de nossa civilização, afirmação essa que não exclui aquela das civilizações orientais, antigas e atuais, com a educação de seus jovens e adultos.

O que muda no panorama dos últimos séculos de nossa história, levando à compreensão de que não basta dizer o que entendemos por educação, quais deveriam ser seus objetivos e fins e apontar o que deveria ser ensinado, como e por quê, é a consolidação da escola, tida como uma instituição social destinada a formar os cidadãos com vistas à sociedade que a mantém.

Na medida em que a escola foi se popularizando, a dissidência entre o pretendido e o obtido foi tornando-se mais acentuada. É como se os projetos educacionais e respectivos programas ficassem ao nível de uma grande utopia, que apenas sinaliza a ideologia do discurso das práticas educadoras.

A partir de 1950, período pós II Guerra Mundial, caracterizado por uma competição acirrada entre potências políticas e econômicas, fortalecida pela adesão de outros países distribuídos conforme suas tendências políticas, o conhecimento científico passou a ser o valor supremo dentre os objetivos educacionais. O domínio das ciências exatas, primordialmente aqueles da matemática e da física, foram os mais valorizados. Essa predominância carrega consigo uma reforma do ensino, liderada pelos Estados Unidos da América do Norte, a ser consolidada nos países seus aliados, que teve a *matemática moderna* como centro.

Essa reforma, fortalecida na década de 1960, colocou em foco a formação do professor de matemática em serviço. Foram realizados cursos para esses professores ao redor do mundo, sob influência daquele país, cujos currículos versavam sobre Teoria dos Conjuntos e Lógica. No Brasil, são sobejamente conhecidos os cursos ministrados pelo GEEM – Grupo de Estudos do Ensino de Matemática, em São Paulo, por exemplo.

É interessante observar que a preocupação com a formação do professor manteve-se muito forte no âmbito da matemática e mesmo naquele da física. Como reflexo disso, surgiram, em países desenvolvidos como a Alemanha, França, Inglaterra, por exemplo, programas de Pós-Graduação em Educação ou Ensino da Matemática e alguns relativos à Educação ou ao Ensino da Física, já no final da década de 1960 e começo da de 1970. No Brasil isso ocorre no final da década de 1970 e começo da de 1980.

Por mais que se avançasse, tanto no mundo da pesquisa educacional, investigando primordialmente as questões específicas de ensino e de aprendizagem, a distância entre a teoria e a prática docente tendeu a aumentar. Na área, da Educação Matemática, uma das mais organizadas mundialmente falando, essa

distância foi reiteradamente apontada como um dos grandes desafios a serem enfrentados.

A dissonância existente entre o professor de escolas comuns destinadas a toda a população e as pesquisas sobre ensino, aprendizagem, gestão escolar e educação foi tomando vulto e destacando-se no panorama educacional, de maneira que na década de 1980 o foco de atenção dos pesquisadores da área incidiu sobre a formação dos professores. As perguntas formuladas giraram em torno de *como se dá essa formação* tanto nos cursos de preparação do profissional, como naqueles que visavam ao desempenho do profissional já em serviço, abrindo espaço para cursos de formação continuada de professores. O foco de luz é posto na *formação de professores*. São desenvolvidas linhas de pesquisa nas universidades e centros de pós-graduação e investigação, são organizados e promovidos encontros científicos nacionais e internacionais, são publicados inúmeros livros, artigos, são divulgados produtos de estudos que visam ao ensino, oferecendo recursos didáticos que o auxiliem e que expliquem questões concernentes ao denominado *transposição didática*.

O tema destaca-se e ganha importância entre os pesquisadores, tanto daqueles da área pedagógica, como daqueles que trabalham na área de conteúdos específicos de ensino.

Formação do professor é um tema antropologicamente relevante, pois aponta para características do modo de ser do ser humano, além de ser importante do ponto de vista epistemológico, ético, econômico, social e histórico. Epistemológico por tratar, necessariamente, de assuntos concernentes ao conhecimento, quer seja do ponto de vista da sua construção, quer seja daquele da sua produção no âmbito do pedagógico, envolvendo tanto o ensino, quanto a aprendizagem. Ético ao ter como fim a educação de outros, o que envolve aspectos da escolha pelo ou-

tro e respectiva responsabilidade, bem como aspectos relativos à interferência na história da sociedade em que o trabalho educador é realizado. Social e histórico na medida em que a formação do professor fazem parte constitutiva a estrutura e o funcionamento da sociedade e toda a história que, por meio da tradição, carrega o etos de um povo, seus anseios e valores. Econômico pois, em uma visão mais pragmática, a qualidade da formação do professor reflete na formação do cidadão socialmente ativo no âmbito do mundo político e do trabalho.

Ao professor, a sociedade atribui a tarefa de ensinar/educar crianças e jovens e, recentemente em nossa história, adultos.

A legislação brasileira define, em seu sistema de educação, os níveis de educação infantil, fundamental, médio, superior, o que abrange faixas etárias que se expandem do primeiro ano de vida até quando o indivíduo se dispuser a frequentar cursos cujos assuntos tratados correspondam ao seu interesse. Nessa perspectiva, o professor tem uma presença socialmente importante no decurso da vida das pessoas, na medida que seu modo de ser, sua compreensão de mundo, do humano, da vida se fazem presentes nas relações de ensino que estabelece no contexto de sua atividade profissional. Ele participa diretamente do *cultivo* das possibilidades que se anunciam na vida de cada um e que podem ou não virem a ser. Isso significa que possibilidades podem ser silenciadas, ao negar-se ou ao faltar-se com o cuidado devido para que sejam ou para que se realizem.

Antes de continuarmos a expor a linha de pensamento que articula este texto de *apresentação*, é importante frisar que sabemos que as possibilidades de vida que se presentificam no *pro-jeto* de ser dos humanos e do seu mundo, e aqui estamos pensando em questões da vida do planeta, não dependem, para sua realização, do cuidado do professor, tão somente. Isso seria

uma visão ingênua, mesmo se ativéssemos-nos apenas ao círculo das possibilidades de vir-a-ser dos seus alunos, pois a vida é complexa e a educação de pessoas está no cerne dessa complexidade e dá-se ao estar-se-no-mundo. Isso quer dizer que as forças decorrentes da organização da sociedade, da realidade econômica e social, da vontade política que impera na sociedade em que esse professor trabalha, e também das forças geradas pela situação do próprio planeta, exercem poder sobre a efetivação de possibilidades. Destacamos a importância do trabalho do professor em um âmbito específico que é aquele em que sua atuação é solicitada pela sociedade. A posição que ocupa socialmente é relevante em virtude da sua própria definição e do que define como específico ao papel correspondente.

Voltando ao tema *formação do professor*. Cada vez mais, hoje, ele ganha destaque.

Entretanto, o modo pelo qual é tratado e trabalhado pode variar conforme as concepções de ciência e de educação daqueles que formam o professor – instituições e seus *professores*. Pode ser aprisionado em um currículo de cunho científico e tecnológico, em que a pragmática da atuação do profissional impera. Pode ser tratado ao nível de idéias amplas e de utopias, em que a crítica ao existente cala possibilidades de atuação na realidade vivida, à medida que as *faltas e falhas* apontadas são tantas e de tamanho vulto que emudecem iniciativas. Pode ser conduzido por teorias científicas e filosóficas que falam do *que*, do *porque*, mas que não abordam o *como*. Pode, ainda, ser tratado de maneira tão apressada e superficial que permanece velado.

Se lançarmos luz sobre o próprio tema *formação do professor* e detivermos nossa atenção no significado das palavras *formação* e *professor*, de tal modo que elas destaquem-se de um

fundo, em que concepções comuns se misturam e são constantemente repetidas e pronunciadas, assumindo dimensão e importância até então não percebidas por nós que estamos imersos no mundo da educação, caímos perplexos diante de nossa ingenuidade e de sua grandeza.

Deparamo-nos, por exemplo, com a situação vivida hoje, no Brasil pelo menos, em que a profissão *professor* é gritantemente desvalorizada cultural, social e economicamente, refletindo, esse fato, na própria política educacional assumida pelo governo, exposta por meio de recursos alocados para a educação, na legislação que define currículos e estrutura de cursos que têm por meta tal formação.

A um primeiro olhar, compreendemos que o significado atribuído a *professor* diz do profissional que tem por tarefa *ensinar*. Ensinar o quê? Aquilo que a sociedade necessita para manter-se nas trilhas que escolheu para si. Esse *o quê*, para a população em geral, até o início do século 20, era definido pelas sociedades de língua inglesa como sendo os três *R*: *wRiting, Reading e aRithmetic*, ou seja, *escrever, ler e contar*. A educação básica visava a esse objetivo tido como o primeiro, acrescido de noções relativas à geografia, ciências e história.

No decurso do século 19, ocorreram muitas e grandes modificações quanto ao que se deveria solicitar que as crianças, aprendizes de cidadãos, soubessem. O desenvolvimento industrial, a complexidade crescente do mundo do comércio, as raízes do desenvolvimento da sociedade de informação e conhecimento plantadas na década de 1940 com o aparecimento dos primeiros transistores e desenvolvida com rapidez estonteante, as modalidades de relações internacionais que se estabeleceram após a II Guerra Mundial e suas seqüelas, a exploração interplanetária,

e outros aspectos dessa realidade foram solicitando diferentes tipos de educação do jovem e do adulto que, necessariamente, deveriam estar capacitados a participar da sociedade produtiva.

No final do século de 19 e no começo deste de 20, defrontamo-nos com uma realidade não imaginada por volta de 1950 e 1960 quando o ideário de nossa formação é plantado. Vivemos as críticas à escola, esmiuçando suas características reprodutivistas e abalando nossa crença no poder da educação e nossa visão romântica da relação professor-aluno. Encontramo-nos no centro de um furacão que abala, movimenta, desorganiza nossas concepções sobre real, realidade, valores, conhecimento, verdade e, conseqüentemente as concepções de *homem moralmente educado e sociedade democrática*. A vida das pessoas, dos animais, das plantas grita desesperadamente para que a ouçamos e para que a respeitemos. O desenvolvimento científico e tecnológico é de tal vulto que não conseguimos acompanhá-lo. Não damos conta dos modos de sua produção, do significado da racionalia que o sustenta e da ética que o rege.

O império dos bens de consumo domina. Para mantê-lo, todos os meios são usados e considerados válidos pragmaticamente, mesmo em detrimento da vida. A organização do narcotráfico, a manutenção dos socialmente excluídos, a devastação em massa de um país são cenários comuns em nosso cotidiano.

Ao mesmo tempo, porém, vivemos a busca por *modos alternativos* de vida. Valorizamos o equilíbrio psico-fisiológico, o prazer, os sentimentos. Valorizamos, ainda que seja apenas ao nível do ideário que conduz nossa vontade política enquanto educadores, a autonomia de pensamento, o diálogo, o respeito, a tolerância, a aceitação da pluralidade cultural.

Nesse cenário, faz sentido a preocupação para com a *formação do professor*. Mesmo porque, e principalmente, é a pró-

pria formação que está em questão. É a formação de um profissional chamado a atuar e a dar conta de um trabalho de organização do que está desorganizado; de responder pelos valores positivamente avaliados que constam do ideário educacional; de promover a autonomia ética e de pensamento.

Conscientes de ser uma utopia propor modos de formar o professor, mas conscientes também de que é preciso manter o debate, pois é sua chama que nos move, apresentamos *quatro estudos/ensaios* que fazem sua dança em torno do tema *formação do professor*.

Um primeiro, de autoria de Maria Aparecida Viggiani Bicuado que, ao lançar um olhar sobre a formação do professor, interroga o próprio significado de formação. Visitando autores de História da Educação Ocidental, a autora explicita a compreensão de que há um jogo entre *forma, ação, matéria* definido pela lucidez a respeito do ideal de vida do povo onde esse jogo é jogado. Elabora a concepção de educação articulada ao ensino, à formação e à pesquisa. Desenrola o fio que conduz o pensamento exposto no artigo, evidenciando o entendimento de que a investigação se encontra no núcleo da formação do professor que está sempre em movimento no trabalho que efetua.

Um segundo, de autoria de Newton Aquiles von Zuben, coloca em destaque a crise da racionalidade do mundo ocidental, gerando incertezas e incompreensões sobre o próprio mundo em que vivemos e onde fincamos as raízes do nosso pensar do humano, do mundo e da educação. Questiona "como é possível desenvolver um projeto de formação – tanto no plano do conhecimento, quanto no plano da ação – em uma situação de profundas transformações e incertezas, de tal modo que cada sujeito possa realizar sua autoconstrução?" Transformações essas sustentadas na própria crise da com-

preensão que, conforme o autor, é ao mesmo tempo crise do juízo. Desenvolve o artigo em torno de três elementos que, segundo suas palavras, articulam-se dialeticamente: as condições de pertinência ou de possibilidade; a articulação que deve ser buscada entre as dimensões cognoscitiva e a do comportamento ou atitude como ação consciente e voluntária e as circunstâncias crisogênicas – incerteza, complexidade, desordem que condicionam os projetos de formação humana de modo geral e de formação docente em particular,

Um terceiro ensaio, *Memórias e Paisagens*, de autoria de Antonio Carlos Carrera de Souza, destaca as trilhas e caminhos para a formação do professor, trabalhando nos meandros do esquecimento e da lembrança e mostrando que toda época ou ambiente é contraditório em cada um de nós. Busca na História Oral as possibilidades de tirar da obscuridade os caminhos percorridos na formação do professor ao ouvir as falas de professores do cotidiano comum de escolas comuns em nosso país e, especificamente, no Estado de São Paulo sobre seu trabalho. É um artigo que trata da formação do professor de um ponto de vista da possibilidade de compreendê-la segundo procedimentos da História Oral. Expõe a racionalia que sustenta essa modalidade de pesquisa.

Por fim, mas absolutamente não por último, o artigo de autoria de Maria Anita Viviani Martins, que trabalha a complexa questão da educação e da pedagogia, seus significados, proximidades e distanciamentos. Faz uma incursão na lógica da ciência moderna contemporânea, mostrando como reduz a pedagogia a uma prática não refletida. Elaborar uma hermenêutica da palavra educação, mostrando seus vínculos com a pedagogia e que a formação do professor emerge no contexto desses significados. Mais que isso, retoma a questão da pedagogia, como campo de saber cujos sentido e significados estão ocultos para nós, hoje, apesar da existência de cursos denominados *pedagogia* e

que visam a formar o pedagogo. Clareia os significados atribuídos à Educação e à Pedagogia, enfocando as características do discurso pedagógico. Tece uma trama mostrando as vicissitudes presentes no desenvolvimento histórico e na construção desse discurso, bem como os possíveis significados a elas vinculados. Para a autora, o discurso pedagógico cria-se e mantém-se no movimento de aproximação, afastamento e imbricação da disciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, uma vez que esse discurso não prescinde das Ciências da Educação, mas também não se reduz a elas. Na palavras da autora: “O discurso pedagógico não pode ser, pela sua característica, um discurso exclusivamente teórico, ou intelectual ou meramente cognoscitivo, assim como não pode ser um discurso puramente prático. A Ciência Pedagogia estuda, certamente, as características e a estrutura da Educação e não um único escopo da questão pedagógica. Pesquisa também com o propósito de ir em busca da adequação e do aperfeiçoamento dos meios educativos, porque, como uma atividade cognoscitiva, guarda em si uma finalidade, trazendo implícita a exigência de realização de algo que se quer e, desse modo, é comprometida eticamente com valores. Assim a Pedagogia se estrutura e se apresenta como um saber que podemos chamar de *prático-poiético* no sentido de que não se limita somente à elaboração teórica dos princípios educativos, mas preocupa-se, também, com a realização dos mesmos.”

Esses, os estudos/ensaio. Essa, a proposta deste livro. Esperamos que com nossa palavra mantenhemos aceso o debate de busca da compreensão da complexa questão da formação do professor. Questão essa que não é senão uma variante de uma questão maior, concernente à *formação humana*.

Maria Aparecida Viggiani Bicudo
Rio Claro, 11 de junho de 2003.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UM OLHAR FENOMENOLÓGICO

Maria Aparecida Viggiani Bicudo¹

SOBRE O OLHAR COMO ENTENDIDO PELA FENOMENOLOGIA

Olhar, como entendido pela fenomenologia, é encarnado, faz-se de intencionalidade,² intenção de buscar ver o que se mostra no mundo em que se está; consuma-se no movimento de deslizar-se pelas luzes e sombras daquilo que se mostra com nitidez, que está sob o foco de luz iluminador e a massa não tão ní-

1 Professora Titular em Filosofia da Educação, UNESP, Campus de Rio Claro. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Sagrado Coração (USC) e do Programa de Educação Matemática, UNESP, Campus de Rio Claro. Presidente da SE&PQ.

2 Intencionalidade neste texto está sendo empregada no sentido a ela atribuído pela fenomenologia com E. Husserl, que é aquele do movimento da consciência de expandir-se para o mundo, abrindo-se

tida e, às vezes, até invisível, apenas levemente intuída em seus contornos, que se encontra ao fundo do objeto focado.

É um olhar compreensivo, isto é, nele já há um entendimento *prévio* do que se vê, embora não seja esse um conhecimento já desenvolvido, fruto de desdobramentos de atos cognitivos sucessivos, embora jamais lineares, e de respectivas formas de expressão. É uma compreensão que ocorre como percepção. Percepção que é encontro do percebido e do que se dá a perceber; que revela a *verdade* como presença, como evidência. Presença que se esvai na fluidez da existência concretizada na temporalidade/espacialidade do corpo-próprio.³

Ser olhar encarnado significa que é o olhar que se dá na totalidade do corpo-próprio, que é motricidade intencional, sempre vindo de modo perspectival a partir do ponto zero, aque-

para... Trata-se, portanto, de significado diverso daquele de assumir intencionalidade como "proposital". Como exemplo deste significado proposital, tem-se a seguinte afirmação de I. Fazenda, "o importante e fundamental é afirmar que em ambos os lados houve uma intencionalidade: do professor predisposto a acolher o aluno e no aluno..." In: FAZENDA, I. (Org.). *Dicionário em Construção – Interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 226.

- 3 Corpo-próprio ou corpo-encarnado "não é um objeto. Pela mesma razão a consciência que tenho dele não é um pensamento, quer dizer, não posso decompô-lo e recompô-lo para formar dele uma idéia clara. Sua unidade é sempre implícita e confusa. Ele é sempre outra coisa que aquilo que ele é, sempre sexualidade ao mesmo tempo que liberdade, enraizado na natureza do próprio momento em que se transforma pela cultura, nunca fechado em si mesmo e nunca ultrapassado. Quer se trate do corpo do outro ou do meu próprio, não tenho outro meio de viver o corpo humano senão vivê-lo, quer dizer, retomar por minha conta o drama que o transpassa e confundir-me com ele". MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994. p. 269.

le ponto em que esse corpo está. *Dar-se na totalidade do corpo encarnado* quer dizer que se vê com os olhos, entendidos como órgão físico da visão, e, também, com todos os órgãos dos sentidos que, em conjunto e numa dinâmica complexa e totalizante, falam, expressando-se em gestos e palavras, e efetuam um pensar.

Como Merleau-Ponty afirma, não se trata do *pensamento de ver*, mas da reversibilidade *ver/ser visto*, em que o enigma da visão se faz no meio das coisas, lá onde o visível se põe a ver.⁴

Olhar é um ato pelo qual o horizonte da visibilidade se amplia e o corpo-próprio estabelece contato com o mundo. Trata-se de um tocar à distância, e é nesse ato que nos abrimos à textura do mundo. É por isso que se pode falar que a pessoa deficiente visual vê, pois, na sua experiência vivida, é construído um horizonte de visibilidade, por meio do tato e dos outros sentidos. O modo como esse deficiente se move está enraizado na visão que tem de suas próprias experiências, na qual, certamente, encontra-se presente a visão que as pessoas que compartilham dessas experiências têm das experiências próprias e das da pessoa deficiente visual.

O essencial, portanto, nessa concepção do *ver*, não é o olho, entendido como órgão específico da visão, mas é a intenção de conhecer que direciona o olhar do corpo-próprio. O sujeito interroga o percebido com os órgãos dos sentidos disponíveis a ele. De acordo com Merleau-Ponty,⁵ cada órgão realiza, à sua maneira, uma síntese particular, atribuindo o significado que é seu para, então, comunicá-lo aos outros sentidos e, finalmente, realizar a unidade intersensorial.

4 MERLEAU-PONTY, Maurice. O olho e o Espírito. In: *Os Pensadores XLI*. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

5 MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*, op. cit.

É com esse olhar que olho para a pesquisa e para a formação do professor. Enfoco esse objeto da perspectiva em que estou situada, e busco entrelaçar a trama de sentidos percebidos, de significações em processo e de significados atribuídos à pesquisa e à formação do professor no mundo da educação.

Há uma ambigüidade entre luz e sombra, ou seja, entre o ver claro a pesquisa como nuclear à formação do professor, e o fundo onde esse objeto se destaca, muitas vezes vindo a colocar-se em primeiro plano, como figura.

Essa ambigüidade é própria da complexidade mundana. Como tal, está também no mundo da educação.

Mas, ao *formação*, percebo que uma nuvem sombria obscurece a clareza inicial e movimenta a figura toda, desestruturando-a e reformatando-a.

O que é isso, a *formação*? Que forma é essa que está em ação para formar o professor? Entendendo que toda matéria é grávida da sua forma,⁶ a matéria da forma dessa formação é a pesquisa também? Exclusivamente? Ao estar-se em formação, dá-se a educação?

São essas as perguntas que movimentam o meu pensar. É sobre elas que falo.

SOBRE FORMAÇÃO

Formação. É interessante observar que, nos dias atuais, muito se tem falado em formação de professores. É uma deno-

6 MERLEAU-PONTY, M. *O Primado da Percepção e suas Conseqüências Filosóficas*. Campinas: Papirus, 1990.

minação que busca explicitar a idéia de que a problemática da educação escolar da contemporaneidade está intimamente ligada à formação do professor. Ou seja, tendo-se detectado, por meio de inúmeras pesquisas, a incompetência de a escola efetuar com sucesso o ensino das Letras, da Matemática, das Ciências Naturais e Humanas, das Artes, e de ir além desse ensino e realizar a educação do cidadão, o que solicita a construção de princípios éticos e a expressão de atitudes éticas no convívio com os outros no contexto de organizações político-sociais, voltou-se o olhar para o trabalho dos professores e, em seguida, para os cursos que os formam.

A ênfase na formação do professor aparece da década de 1980 para cá, como um movimento que se segue ao da *descoberta* do papel da escola como aparelho do Estado,⁷ e do ensino, como ação que reproduz conhecimentos. Na perseguição de modos de transcender os aspectos de reprodução embutidos na educação escolar e na busca de um ensino, ainda que tradicional, que desse conta da aprendizagem, e na constatação que o *fracasso* dessa tentativa dava-se devido à incompetência do professor em trabalhar com essas questões, houve uma busca por cursos rápidos de reciclagem do professor. Eram cursos que visavam, inicialmente, aos conteúdos ensinados. Posteriormente, foram sendo ampliados, abrangendo também aspectos pedagógicos do ensino. Ao avançar-se nessa direção, por meio de análises e críticas constantes do sistema escolar, passou-se a dar importância à educação continuada, pensando nos professores em formação, nos já formados e em serviço. A crítica efetuada levava sempre a outros dois pontos: a realidade escolar, contexto po-

7 ARTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graad, 1985.

lítico e pedagógico, em que o professor exerce sua profissão e efetua seu trabalho e os cursos que formam professores.

No Brasil, a análise da realidade escolar mostra enfaticamente tratar-se de uma realidade em que impera a violência veiculada por diferentes tipos de opressão *simbólica* e *física*.⁸ Constatou-se ser um contexto contrário àquele necessário à aprendizagem significativa, quer seja esta entendida em termos cognitivos, tal como Ausubel⁹ dela nos fala, por exemplo, quer seja em termos de relacionamentos interpessoais fundados na aceitação do outro, no respeito, na liberdade, exigência de uma *atmosfera permissiva* em que, conforme Rogers,¹⁰ se dá aquela aprendizagem.

A complexidade da instituição escolar e dos conflitos que criaram obstáculos quase intransponíveis para que essa instituição, aqui no Brasil, para que a escola possa minimamente dar conta de sua tarefa definida socialmente, não tem sido tratada com a força e com o rigor necessários, decorrentes de uma vontade política explicitamente posta e perseguida.

Os cursos de formação de professores, ao contrário, têm sido constante objeto de crítica, acompanhada de movimentos que visam a reformas de currículos, estabelecimento de políticas governamentais e efetivação de investigações.

8 O sentido de opressão simbólica é aquele atribuído por Paulo Freire, exposto, por exemplo, em *Pedagogia do oprimido*. O sentido de violência física tem sido objeto de inúmeros artigos. Cito, como exemplo, Revista *Cláudia*. Editora Abril, São Paulo, n. 478, julho 2001, p. 22 e seguintes.

9 AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. O.; HANESIAN, H. *Educational Psychology: A Cognitive View*. Second Edition. New York: Holt, Rinehart and Wiston, 1978.

10 BICUDO, M. A. V. A Filosofia da Educação Centrada no Aluno. In: MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. *Estudos sobre Existencialismo, Fenomenologia e Educação*. São Paulo: Editora Moraes, 1983.

A literatura existente nos últimos dez anos cresceu em títulos e aumentou em diversidade nos níveis nacional e internacional. Para citar alguns autores muito conhecidos entre nós, nomeio Selma Garrido Pimenta, Antonio Nóvoa, Bernadetti Gatti e Philipe Perrenoud. Lembro que, a partir de 1990, a Universidade Estadual Paulista – UNESP – vem promovendo o *Congresso Estadual Paulista de Formação de Professores*, a ANPED – Associação Nacional de Professores de Educação – tem dedicado muito de sua pauta a esse assunto; há grupos de trabalho constituídos para tratar desse tema, como é o caso do existente na Sociedade Brasileira de Educação Matemática – SBEM – e na própria ANPED.

Esse é o contexto de significados em que a *formação de professores* está imbricada.

O que é *formação*? Essa é uma interrogação vital para que se ampliem compreensões sobre o *quê* e o *como* da formação de professores.

Essa busca está sendo efetuada hoje com ênfase. Assim, no *Dicionário em Construção – Interdisciplinaridade*,¹¹ são dedicados dois itens à *formação*. Um de autoria de Batista¹² e outro de Donato.¹³ A primeira autora ensaia uma hermenêutica do termo e explicita seu entendimento de que formação “implica, assim, reconhecimento das trajetórias próprias dos homens e mulheres, bem como exige a contextualização histórica dessas trajetórias, assumindo a provisoriade de propostos de formação de

11 FAZENDA, I. *Dicionário em Construção – Interdisciplinaridade*, op. cit.

12 BATISTA, Maria Ermelinda. *Formación*. In: FAZENDA, I. *Dicionário em Construção – Interdisciplinaridade*, op. cit.

13 DONATO, Sylvia H. S. da Silva. *Formação*. In: FAZENDA, I. *Dicionário em Construção – Interdisciplinaridade*, op. cit.

determinada sociedade”. Destaca o sentido de formação como o de proporcionar “uma forma, mas não o de modelar uma forma. Vê formação como algo inacabado, com lacunas, mas profundamente comprometido com uma maneira de olhar, explicar e intervir no mundo”.

Donato também inicia seu texto por meio de uma hermenêutica do termo formação e distingue “formação como ação de formar” e “formar”, do latim *formare* que, como verbo transitivo, significa dar forma e, como verbo intransitivo, colocar-se em formação e, como verbo pronominal, ir-se desenvolvendo uma pessoa.¹⁴

Contrasta, citando outros autores, concepções de formação docente vinculadas a enfoques teóricos reprodutivistas, construtivistas, sociais-críticos, e outras. Conclui que esse é um conceito complexo e, sob “cada definição, subjaz uma perspectiva distinta da dinâmica social e da personalidade”.¹⁵

Entretanto, ao investigar o *que* e o *como* da formação, embrenho-me por autores como Gadamer, que fala do significado do *Bildung*, e levada pela força da própria busca, volto-me, uma vez mais, às raízes da História da Educação Ocidental.

Como se costuma dizer em nossos meios acadêmicos, revisito a Paidéia.¹⁶ Encontro uma trama de idéias construída (ou constituída?) por formação, “*techné*”, educação, ação educadora que contribui significativamente com o intento visualizado. Visito, também, Gadamer.¹⁷

14 BATISTA, M. E. Formación, op. cit., p. 138.

15 Ibidem.

16 JAEGER, Werner. *Paidéia: A Formação do Homem Grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

17 GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método*. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997 (1a. edição alemã: 1936).

De acordo com Jaeger, a palavra *formação* é aplicada com propriedade pela primeira vez por Platão, que a utiliza em sentido metafórico, ao atribuí-la à ação educadora. Jaeger lança mão da palavra alemã *Bildung*, que quer dizer formação, configuração, para explicitar a essência da educação no sentido grego e platônico, tal como ele, Jaeger, a entende.

Gadamer efetua uma hermenêutica rigorosa, buscando os significados de *Bildung*. Por ser esse tema central neste texto, vou deter-me nesse autor,¹⁸ expondo a hermenêutica que efetua.

Afirma que a primeira constatação importante a respeito do conteúdo da palavra *formação* é o conceito, antigo, de uma *formação natural*, que se refere à aparência externa e, sobretudo, à configuração produzida pela natureza. Já à época de Kant, formação integra, estreitamente, o conceito de cultura e designa primordialmente a maneira humana de aperfeiçoar suas aptidões e habilidades. Diz que Kant ainda não utiliza a palavra *formação* nesse contexto, mencionando *cultura* da faculdade (ou da aptidão natural) que, como tal, é um ato de liberdade do sujeito atuante. Hegel, diz-nos Gadamer, fala de formar-se e de formação ao acolher o pensamento kantiano do dever para consigo mesmo. Wilhelm von Humboldt já percebe uma diferença de significado entre cultura e formação. Esta significa, para Humboldt, mais que cultura; afirma que, em alemão, ao dizer-se *formação*, está-se referindo a algo ao mesmo tempo mais íntimo, ou seja, à índole que vem do conhecimento e do sentimento do conjunto do empenho espiritual e moral, a derramar-se harmonicamente na sensibilidade e no caráter.

18 Idem, p. 48 e seguintes.

Ainda seguindo Gadamer, o equivalente latino para *formação* é *formatio* e corresponde, em outros idiomas, por exemplo, no inglês, a *form* e *formation*. Em alemão, existem as correspondentes derivações do conceito de forma, por exemplo, *Formierung* e *Formation*, há muito tempo em concorrência com a palavra *Bildung*, formação. A palavra *formação* vem triunfando sobre a palavra *forma*. Esta tem sido desvinculada de seu significado técnico desde o aristotelismo da Renascença, sendo interpretada apenas de maneira dinâmica e natural.

Formação carrega consigo significados mais complexos, que acobertam ambigüidades, e conferem a ela sentidos que tendem a expressar a força do devir, do torna-se, o caráter histórico impregnado no movimento efetuado pela ação que forma e pela forma que impele direção à ação, nutrindo-a de força.

Essa ambigüidade é exposta por Gadamer, ao analisar a palavra *Bildung*. Nela encontra-se a palavra "imagem" (*Bild*). "O conceito de forma fica recolhido por trás da misteriosa duplicidade, com a qual a palavra 'imagem' (*Bild*) abrange ao mesmo tempo 'cópia' (*Nachbild*) e 'modelo' (*Vorbild*)".¹⁹

Formação designa o processo do devir, em que o contorno da imagem, que persegue o modelo, se realiza. Mas é mais que isso. Esse processo, porém, não se efetua de modo a atender a uma finalidade técnica a ele externa, mas brota do processo interno de constituição e de formação, permanecendo em constante evolução e aperfeiçoamentos.

E aqui pode-se entender a diferença entre *cultivo* e *formação*. Cultivo de uma aptidão é o desenvolvimento de algo já existente, de tal modo que o exercício e sua manutenção é um meio para realizá-la.

19 Idem, p. 17.

A formação pode assimilar os modos e os meios da instrução e tudo que assimila, nela brota e preserva-se. É, portanto, um conceito histórico, por preservar a tradição, tão importante para as ciências do espírito. É, também, um conceito que engloba a mudança, pois carrega consigo a força imperante que avança do devir para o ser. Contém, ao mesmo tempo, como diz Jaeger,²⁰ a configuração artística e plástica e a imagem, idéia ou tipo normativo, que se descobre na intimidade do artista. Essa idéia impõe-se àquela de adestramento, em função de fins exteriores e destaca a concernente à essência da educação.

Colocando em evidência "configuração artística e plástica", que se dá concomitantemente à imagem, idéia ou tipo normativo, como estando presentes em formação, percebo o jogo de *forma/ação*. *Ação*, configuração artística e plástica, formatando a imagem. Realiza a plasticidade, o movimento, a fluidez que atuam na *forma*. Porém, a direção desse movimento não é caótica, mas delinea-se no solo da cultura de um povo, de onde emerge uma imagem desejada de homem e de sociedade, e que reflete as concepções de mundo e de conhecimento; solo em que a visão de mundo desse povo finca suas raízes; onde a materialidade necessária para que a forma se realize é encontrada. Matéria já impregnada de forma.

É importante articular a concepção de "techné" à *formação* e à *educação*, pois são encontrados sentidos relevantes que servem de amarras à teia tecida.

No capítulo "Nobreza e Areté", nos primeiros parágrafos, Jaeger²¹ expõe com clareza em que educação e formação se aproximam e se distanciam.

20 JAEGER, Werner. *Paidéia*, op. cit.

21 Idem, p. 23.

A educação é uma função natural e universal da comunidade humana, que, pela sua própria evidência, leva muito tempo a atingir a plena consciência daqueles que a recebem e a praticam, sendo, por isso, relativamente tardio o seu primeiro vestígio na tradição literária. O seu conteúdo, aproximadamente o mesmo em todos os povos, é ao mesmo tempo moral e prático. Também entre os gregos foi assim. Reveste, em parte, a forma de mandamentos, como: honrar os deuses, honrar pai e mãe, respeitar os estrangeiros; consiste, por outro lado, numa série de preceitos sobre a moralidade externa e em regras de prudência para a vida, transmitidas oralmente por séculos afora; e apresenta-se ainda como comunicação de conhecimentos e aptidões profissionais, a cujo conjunto, à medida que é transmissível, os gregos deram o nome de "*techné*".²²

Da educação, assumida nesse sentido, distingue-se a formação do Homem por meio da citação de um tipo ideal inteiramente coerente e claramente definido.

Educação e formação têm, nos dizeres de Jaeger, raízes distintas. *Formação* manifesta-se no caráter integral do homem, tanto na sua conduta e comportamento exterior, como em sua atitude interior. Essa formação não é passível de ser realizada se não se oferecer ao espírito uma imagem do pretendido. Na cultura grega, trata-se da beleza, no sentido normativo da imagem desejada. É no conceito de "*areté*" que, na forma mais pura, encontra-se o ideal da educação dessa época.

Não temos na língua portuguesa um equivalente exato para esse termo, mas a palavra "virtude", na sua acepção não atenuada pelo uso puramente moral, e como expressão do mais alto ideal, cavaleiresco, unido a uma conduta cortês e distinta, e ao heroísmo guerreiro, talvez pudesse exprimir o sentido da palavra grega.²³

22 Idem, p. 23.

23 Idem, p. 25.

A força educadora que assegura o sucesso da educação, entre os gregos do período homérico, está no fato de despertar o sentido de dever em face a um ideal. Ideal esse forjado pela consciência dos problemas da vida.

Ora, é aqui que o significado de *formação* se mostra com vigor. Ele envolve a idéia de perseguir a forma ideal, construída mediante a consciência do modo de vida de um povo, de seus anseios, usos e costumes, códigos de honra, valores prezados, da força que move as pessoas na direção da percepção do *dever* e que as faz se sentirem orgulhosas pelos seus feitos. Mas nunca assumido, o *ideal*, como uma forma perfeita que submeta a *formação* a um modelo que a aprisione dentro de limites rígidos. Ideal tido como o que imprime direção ao movimento. Porém, movimento que se efetua com o que se move, e isso que se move também tem sua força, o que significa que a *forma* não pode conformar a *ação*, mas a própria *ação*, ao agir com a *matéria*, imprime nela a forma. Há, portanto, um jogo entre *ideal*, entendido como forma que imprime direção, *ação*, movida pela força imperante que vigorosamente impele a pessoa para um ato, e que brota do sentimento de *dever* e de orgulho, por ter conseguido tornar-se o que se tornou, e *matéria*, constituída pela realidade de vida do povo, que abrange sua historicidade, seus mitos, seus modos de advertir, de impor preceitos, comunicar conhecimentos e aptidões profissionais.

Mas a ação formadora não é fruto tão somente do acaso que caracteriza o jogo. Ela não prescinde da lucidez da sua importância na construção do povo ou, dito de outra maneira, da importância que o pensar a educação, à luz de um ideal de vida assume naquela construção.

Antes de trabalhar a *formação de professores*, é conveniente, por questão de clareza, que sejam considerados significados de *educação*, uma vez que também constitui a trama mencionada.

De valia é o texto de Martins,²⁴ “Educação”. Faz uma breve incursão pela literatura existente, focalizando algumas definições escolhidas a partir da significância dos seus autores. Menciona Debesse e Mialaret, Kant, Durkheim e Suchodolsky.

Enfatiza:

estas definições, tanto as de caráter individualista como aquelas que acentuam o caráter social da educação, reafirmam a natureza axiológica e teológica do educador pelos seus fins e pelo seu produto, mas, ao passarem pelo crivo etimológico do termo, mostram-se insuficientes para a compreensão da complexidade do ato educativo, do educar e dos seus resultados.²⁵

Buscando aprofundar a compreensão do significado de educação, a autora analisa a formação da palavra na língua portuguesa, como sendo composta pelo sufixo “ção” agregado do verbo “educar”. Com isso, obtém ação, ou resultado dela, de educar. Avançando na direção pretendida, investiga a origem etimológica da palavra *educar*, e constata a ambigüidade de sentidos. *Educo-eduxi-eductum-educere*, do latim, com o significado de fazer sair, lançar, tirar para fora, trazer à luz, educar. *Educo-eduavi-educatum-educare*, significando criar, amamentar, sustentar, elevar, instruir, ensinar. No primeiro sentido, tem-se educar como um movimento de extrair algo, lançando-o para fora; abrange a idéia de educação como desenvolvimento de potencialidades individuais. No segundo, tem-se educar como uma ação de nutrir as potencialidades para que se desenvolvam. Martins, a partir dessa análise, conclui: “ao tomar o termo em seu

24 MARTINS, Maria Anita Viviani. Educação. In: FAZENDA, I. (Org.). *Dicionário em Construção – Interdisciplinaridade*, op.cit.

25 Idem, p. 242.

duplo sentido, educação refere-se tanto ao desenvolvimento, *educere*, como à intervenção educativa, *educare*.²⁶

A autora citada encaminha seu texto para convergências que percebe em torno de *educere* e de *educare*. *Educere*, afirma, é sentido pelos estudos de ciências que se ocupam com a descrição do desenvolvimento, como é o caso da Psicologia, Sociologia, Biologia, Filosofia. *Educare* congrega disciplinas técnico-prescritivas da intervenção, como é o caso da Didática.

É interessante o modo pelo qual Martins expõe a estrutura formal da educação, como sendo constituída pelas Ciências da Educação – Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação e demais do gênero – e Didática. Esta, resultante de um processo transdisciplinar, comprometida com questões axiológicas. Esses dois campos encontram-se junto a um terceiro, que tem a sua matriz na Biologia, na Sociologia e, que pela ação da interdisciplinaridade, ampliam possibilidades de compreensão e de atuação dos dois que, segundo ela, constituem o núcleo da estrutura formal da educação.

Essa análise fortalece a concepção de educação como tendo uma raiz distinta de *formação*. A educação preocupa-se com o *desenvolver* e o *nutrir* para o desenvolvimento, incluindo nesse processo os modos de intervir para que a nutrição dê-se a contento e fortaleça uma direção, que é a do desenvolvimento. A *formação* imprime uma direção que transcende aquela dada pelo desenvolvimento, embora dele não prescindia, nem das ações necessárias para nutri-lo, fincando-se no solo da cultura.

Entendo que a intervenção efetuada no *educare* seja conduzida pela direção inerente à *formação*, no sentido já explicita-

26 Ibidem.

do nesse texto. Ou seja, naquele de haver um jogo entre *forma*, *ação*, *matéria*, orientado pela lucidez a respeito do ideal de vida de um povo.

Na rede de significados de *educação* e de *formação*, expostos até aqui, mantém-se obscuro um que, conforme vejo, é essencial para o entendimento pretendido. Jaeger fala que educação se apresenta ainda “como comunicação de conhecimentos e de aptidões profissionais”.²⁷ A etimologia de educação traz significados como *instruir* e *ensinar*.

Os conhecimentos são passíveis de serem comunicados? Essa comunicação teria a ver com o *instruir* e com o *ensinar*?

Ao focar essas perguntas, o fenômeno *educação* penetra em uma esfera de complexidade tal que os significados *desenvolvimento* e *nutrição* exigem outras interpretações. Elas dirigem o pensar para a questão da produção do conhecimento e para aquela da interferência dos meios no próprio processo de produção, quase como se eles (os meios) também fossem matéria, cuja forma é implementada pela ação.

Seguindo o raciocínio de Martins²⁸ sobre *educere* e *educare*, pode-se pensar no ensino como intervenção didática que visa a promover o *educere*. Porém, os modos pelos quais a intervenção é efetuada agem sobre os modos pelos quais os conteúdos são trabalhados, interferindo no processo cognitivo de produção do conhecimento que, no caso de sujeitos em situação de ensino e de aprendizagem em instituições escolares, significa obtenção de informação e apropriação da lógica daquela produção, podendo, e essa seria a grande meta, chegar àquela produção.

27 JAEGER, W. *Paidéia*, op. cit., p. 23.

28 MARTINS, M. A. V. *Educação*, op. cit.

E aqui tem-se a articulação *formação/educação/conhecimento*.

Essa articulação mostra-se em diferentes configurações, conforme a concepção de conhecimento assumida.

Neste texto, não vou discutir as diversas concepções existentes, projetando configurações possíveis. Apenas vou expor a concepção de conhecimento que assumo e, então, mostrar como vejo essa articulação. A seguir, pretendo evidenciar a articulação entre *educere*, *educare*, *produção de conhecimento*, *pesquisa* e *formação de professores*.

SOBRE PESQUISA

Pesquisa. Assumo o conhecimento como construção, como atividade e edificação construídas na relação dinâmica e indissociável, estabelecida entre sujeito e objeto. Entretanto, não entendo que se possa fazer um corte e falar-se apenas do *epistemológico*, como se ele nada tivesse a ver com o *ontológico*. Compreendo que é preciso que se trabalhe a concepção de conhecimento em consonância com a concepção de realidade. Assim, ao afirmar-se ser conhecimento uma construção efetuada na relação dinâmica e indissociável entre sujeito e objeto, é preciso que se enfoque o *onde* em que essa relação se dá, perguntando-se se ele é estático, dinâmico, completo ou em construção.

Em Bicudo,²⁹ são tratadas essas questões de modo pormenorizado. Em resumo, como esta ocasião solicita, exponho o pensado sobre conhecimento e realidade.

29 BICUDO, M. A. V. *Fenomenologia: Confrontos e Avanços*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

O *onde* é entendido como o mundo concebido como o "campo de todos os meus pensamentos, experiências e minhas percepções explícitas".³⁰ Portanto, mundo não é tomado como um objeto físico onde são colocados todos os entes existentes. Ele é plástico, dinâmico, histórico, espaço-temporal, em devenir, nutrido pelas explicitações das percepções, que são concretizadas pela linguagem inter e intra-sujeitos a ele co-presentes.

O *nó* que une realidade e conhecimento é constituído pelas *percepções explícitas*, que são aquelas postas em várias formas de apresentação, sendo presentificadas ao mundo. São explicitações do sentido que se dão no corpo-encarnado, manifestando as modalidades da existência; na fala, manifestando o pensamento articulado; nos modos convencionais de Comunicação, da Ciência, da Arte, da Tecnologia. Esses modos de explicitar as percepções unem corpo e existência em uma trama solidamente tecida.

Nessa trama, estão fala, linguagem, pensamento, gesto, gesto-lingüístico, fala-lingüística, que expressam a experiência vivida. Esta comporta *nós* ou *turbilhões* de emoções, no interior dos quais cada elemento é representativo de todos os outros.

A trama é, então, ao mesmo tempo, a realidade constituída e construída pela produção do conhecimento. Ambos, realidade e conhecimento, constituem um mesmo movimento, no qual o mundo faz sentido para a pessoa, onde ocorre o processo de significação, onde se explicitam as significações e onde participa-se da realidade mundana.

É uma realidade *criada/construída* em constante atualização, efetuada pela *forma/ação* da rede de significações explícitas.

30 MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*, op. cit., p. 23.

Ação que imprime forma à matéria, matéria que já traz consigo possibilidades de formas.

É, portanto, uma realidade em devenir, que se faz historicamente na temporalidade e na espacialidade, ou seja, nos modos mundanos de temporalizar o tempo e de espacializar o espaço, que já constituem a ação de produzir conhecimento.

O movimento *construção da realidade e do conhecimento* é efetuado por uma trajetória que vai da percepção à intuição essencial; da percepção de si à percepção do outro, o que ocorre na dialética eu-outro; da experiência vivida à reflexão dessa mesma experiência.

Em Bicudo,³¹ essa trajetória é explicitada em seus detalhes. Neste texto, desejo enfatizar a importância da *reflexão* no ato de conhecer e de efetuar a transcendência fenomenológica, uma vez que esta se coloca como crítica do conhecimento, e é crucial aos procedimentos de rigor exigidos pela Ciência e, portanto, pela pesquisa.

Para expor o significado de *reflexão*, mostrando sua importância nos processos de educar, de formar e proceder de modo rigoroso na produção do conhecimento, é necessário retomar o sentido de *atitude fenomenológica*, já explicitado em Bicudo.³² Também com relação a esse assunto, vou procurar ser sucinta, abordando questões que julgo pertinentes, para articular educação, formação, pesquisa.

Na atitude fenomenológica, *a coisa* não é tida como sendo em si, pois ela é sempre relativa à percepção e dependente da

31 BICUDO, M. A. V. A contribuição da Fenomenologia à Educação. In: BICUDO, M. A. V.; CAPPELLETTI, I. F. (Org.). *Fenomenologia: uma visão abrangente da Educação*. São Paulo: Olho D'Água, 1999.

32 Idem.

consciência. O que causa espanto a todos que assumem a atitude natural³³ é ler e interpretar a afirmação acima como “a coisa é dependente da consciência”, o que significaria que o mundo exterior seria produzido pela consciência. Mas não é isso que é afirmado. Afirma-se: “a coisa é relativa à percepção e dependente da consciência”.

A interpretação dessa afirmação solicita que sejam postos os significados de *percepção* e de *consciência*, já alertando para a necessidade de o leitor dispor-se a olhá-los sob enfoques diferentes daqueles psicoanalíticos, religiosos e kantianos de consciência, e construtivistas e sensacionalistas, de percepção.

Na abordagem fenomenológica, consciência é intencionalidade. Nesse enfoque, intencionalidade não é sinônimo de proposital, de querer-se algo. Significa apenas que consciência é o movimento de expansão para o mundo, de abrir-se para..., de abarcar algo, abarcando-se nesse abarcar. Husserl afirma: “entendemos por intencionalidade a peculiaridade das vivências de serem consciência de algo”.³⁴ Esse algo pode ser a coisa visualmente presente, pode também ser o desejo de efetivação do ato. O que está sendo dito é que a fenomenologia não coloca a realidade mundana sob suspeita. A concretude do mundo é aceita,

33 Nessa atitude há uma postura ingênua uma vez que a *coisa* é aceita como estando fora do sujeito e é possível de ser conhecida, não em si, mas na relação sujeito/objeto, onde o sujeito epistêmico atua de modo significativo. Há aceitação do ponto de partida do corpo de conhecimentos enfocando e de suas afirmações interconectadas de modo lógico. É na análise dessas interconexões que se dá a crítica e é exercido o rigor.

34 HUSSERL, E. *Ideas: General Introduction to Pure Phenomenology*, Fourth Printing. London & New York: Collier-mac-Millan Ltd., 1972. p. 199.

porém nunca como uma objetividade *a priori*, dada em si, mas sempre como abarcada pela consciência.

Esse movimento de expandir-se e de abarcar-se na expansão com o abarcado é a síntese *noesis-noema*, ou seja, a síntese dos atos vivenciais e do seu produto, o que caracteriza a redução fenomenológica.

É importante destacar que a consciência, pelo movimento de expandir-se, intenciona as próprias vivências. Pelo movimento de reflexão – *re/flexão* –, a consciência volta-se atentivamente sobre as vivências vividas. É por ele que a lucidez é possível. É por ele que o pensamento rigoroso é viável. Estar lúcido significa ver com clareza, estar ciente das próprias vivências.

A reflexão é o constituinte do sentido. É um movimento que vai do *noema*, entendido como produto das vivências,³⁵ para o *noesis*, próprio dos atos vivenciais. É sempre um voltar, uma percepção retrospectiva, focando as manifestações das percepções primeiras. É um tomar ciência das percepções; é um perceber-se percebendo, intuindo, etc. É um movimento de dar um passo atrás e olhar o vivido, o feito, o realizado intencionalmente, vivendo a experiência reflexiva.

A percepção é o ato pelo qual, no movimento de expansão da consciência, a coisa dá-se como presença, mostra-se no seu modo de aparecer naquela perspectiva em que é enfocada. Para a fenomenologia, a percepção não é subjetiva, interna ao sujeito, mas é encarnada na corporiedade do corpo-próprio, no encontro entre o ver e o visto, lembrando-se que o visto é sempre fruto de uma aparência que se dá em perspectivas.

35 Vivências entendidas como atos de perceber, sentir, intuir, classificar, contar, deduzir, induzir, abstrair, comparar, etc.

A percepção dá-se sempre no presente imerso no horizonte temporal, no qual passado e futuro também estão presentes em um fluxo contínuo de retensões e protensões. Os objetos intencionais passam, assim, a existir para a consciência com os significados a eles atribuídos, mediante o modo pelo qual fizeram-se presentes no mundo-horizonte. Nesse mundo, também estão presentes os outros co-sujeitos, corpos vivos que se presentificam, percebem e comunicam percepções ao *Outro*, tecendo a rede de intersubjetividade. É nesse mundo-horizonte que o encontro *Eu-consigo-mesmo* e *com-o-Outro* é possível; bem como o encontro com os objetos existentes. Estes objetos têm seus modos de darem-se à experiência, e o sujeito tem suas variações subjetivas de perceber e de comunicar o percebido. Por relações empáticas e por co-participação dos sujeitos na atribuição de significados expressos e mantidos pela linguagem, em suas diferentes modalidades, constitui-se, pelo intersubjetivo, a objetividade fenomenológica.

O fluxo *subjetivo-intersubjetivo-objetivo* é contínuo. Para compreendê-lo em sua complexidade, é necessário ter-se presente que mundo e *Outro* são sempre presenças virtuais; que o *Outro* é constituído no *Eu*, mediante a compreensão existencial pela qual o *outro* não é apreendido como representação de um alter-ego, mas como corpo-próprio e psique, ao mesmo tempo em que o *Eu* se faz presente de modo encarnado no corpo-próprio. *Eu-Outro* são realidades co-presentes, co-existentes e imbricadas uma na outra. É assim que a intersubjetividade se corporifica, trazendo em seu cerne o tempo, o movimento, a identidade e a diferença, a comunicação que pode ocorrer mediante a empatia, a camaradagem e a linguagem.

Esse é, em resumo, o movimento que vai da percepção, que dá o objeto como presença, à objetividade. Esta é manti-

da na materialidade da trama de significados, já mencionada anteriormente.

É a busca pelos significados dessa rede, não prescindindo do sentido percebido e dos significados mantidos na corporiedade da linguagem, que constitui a ciência rigorosa.³⁶ Essa ciência examina todas as afirmações, de modo a justificá-las pela *redução-transcendental*.

Pela *redução*, os atos da consciência expõem-se, toma-se ciência deles, e, pela reflexão, são explícitas as raízes cognitivas, ideológicas, históricas... das próprias afirmações. Aqui está o âmago da prática da pesquisa.

Pesquisa entendida como busca do esclarecimento de uma interrogação. Porém, busca rigorosa, fundada na crítica radical mediante análise e reflexão dos atos pelos quais as significações se processam e são postas em evidência, visando às raízes cognitivas que geram ou que preenchem o conteúdo das proposições: à percepção do sentido pelo sujeito; ao trabalho intersubjetivo do significado.

EM DIREÇÃO A UMA SÍNTESE COMPREENSIVA

Assumindo que:

- o buscado pelo *educere*, ao instruir e ensinar, guiá-se pela direção impressa pela formação;

36 HUSSERL, E. *Phenomenology and the Crises of Philosophy*. New York: Harper Torchbooks, 1965.

- a direção apontada pela formação é fruto da lucidez do estilo de vida do povo, evidenciando valores, ideais, conhecimento, mitos, práticas de vida significados;
- é perseguida a busca do sentido do conhecimento produzido e comunicado e das aptidões adquiridas;
- a produção do conhecimento dá-se pela co-participação de sujeitos cientes da própria presença e da do Outro, ciósos do rigor dessa produção;

compreendo que essas são metas significativas e válidas para serem perseguidas em um contexto educacional onde os sujeitos co-presentes (por exemplo, professores e alunos) assumam a atitude fenomenológica em relação ao processo do *educere* e do *educare* que vivenciam.

No mundo-vida escolar, contexto principal onde o professor exerce profissionalmente sua atividade, estão a escola, alunos, professores e objetos culturais (objetos de arte, produtos da ciência, da tecnologia, valores, formas de organização social, etc.), sempre dados à consciência desses sujeitos. Isso significa que são abarcados pela intencionalidade, tornando-se objetos intencionais para a consciência desses sujeitos.

Cada aluno é um pólo de intencionalidade, corpo-encarnado, ponto-zero, a partir do qual traça sua perspectiva de mundo. Corpo-encarnado que é movimento, desejo, compreensão, comunicação. Sempre está com o outro, também corpo-encarnado, junto a quem os objetos culturais fazem sentido, e com quem a eles atribui significados.

A realidade escolar faz sentido para esses sujeitos no próprio cotidiano que aí vivenciam. O sentido se dá na vivência das atividades realizadas nesse mundo escolar em que trabalha-se,

ensina-se, instrui-se, comunicam-se conhecimentos, produzem-se conhecimentos, aprende-se, avalia-se, deseja-se, repudia-se. Em que a realidade dos objetos culturais permeia os conteúdos programáticos. Em que os valores e aqueles conteúdos são veiculados pela linguagem. Em que as pessoas presentificam-se na materialidade encarnada de seus corpos, expondo-se, interferindo, comunicando sua compreensão do mundo, do outro e de si.

A atitude fenomenológica, como já foi dito, caracteriza-se pela atentividade à experiência vivida, pelo esforço consciente de compreensão e interpretação dessa experiência, visando à lucidez sobre seu sentido e significado para si e para o outro; em níveis subjetivo, intersubjetivo e objetivo.

Essa clareza não é dada; não está na aparência das manifestações. É conseguida apenas mediante um rigoroso trabalho de *redução*. Isso quer dizer que é preciso destacar-se, colocar em evidência o que se busca elucidar. É nesse movimento que se dá a investigação do professor, que sempre ocorre com os alunos.

Portanto, é uma investigação que ocorre no mundo-vida escolar, desenvolve-se nele e, ao desenvolver-se, afeta o modo de ser dos sujeitos envolvidos, por ser busca de sentido de si, do outro (sujeitos co-presentes), do mundo, das atividades didáticas e respectivos meios de apresentá-las e efetuá-las, dos conteúdos ensinados, das habilidades trabalhadas, dos valores que pautam as avaliações, da legislação que organiza (ou desorganiza) a instituição e seu funcionamento. É uma investigação que busca o sentido que essas atividades fazem para cada um, desenvolvendo-o na intersubjetividade dos co-participantes, construindo significados e trabalhando no nível da objetividade.

Investigação que exige rigor. Rigor fundado na crítica radical, efetuada mediante análise e reflexão dos atos de sentir e de significar. Rigor que exige que se esteja atento, sempre na postu-

ra de busca da compreensão, interpretação e comunicação do compreendido e interpretado àqueles com quem se está, presencialmente ou não: ouvindo-os, partilhando modos de ver.

Nesse procedimento de investigação, é necessário fazer, saber como se faz, dar um passo atrás e perguntar o que se fez, como se fez e por que se fez. Esse é o movimento da pesquisa em educação. É um pesquisar que, ao mesmo tempo, *produz conhecimento*, sem prescindir de informações; *forma* modos de educar, ao imprimir a lógica da produção do conhecimento trabalhado como conteúdos programáticos, dos meios de trabalhá-los e da direção impressa pelas atitudes assumidas; *fortalece* a identidade dos sujeitos, ao forçá-los a verem-se em ação, *forma* o professor e alunos na *ação* de fazer, de perceberem-se fazendo e de refletirem sobre o sentido do feito. Dá-se, assim, a *forma/ação* do professor, tendo como núcleo a investigação, *forma/ação* que se dá continuamente em serviço.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Educational Psychology: A Cognitive View*. 2nd ed. New York: Holt Rinehart and Winston, 1978.

BATISTA, Maria Ermelinda. Formação. In: FAZENDA, I. (Org.). *Dicionário em Construção – Interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001.

BICUDO, M. A. V. A Filosofia da Educação Centrada no Aluno. In: MARTINS, Joel; BICUDO, M. A. V. *Estudos sobre Existencialismo, Fenomenologia e Educação*. São Paulo: Novaes, 1983.

_____. *Fenomenologia: Confrontos e Avanços*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. A Contribuição da Fenomenologia à Educação. In: BICUDO, M. A. V.; CAPPELLETTI, I. F. (Org.). *Fenomenologia: uma Visão Abrangente da Educação*. São Paulo: Olho D'Água, 1999.

DONATO, Sylvia H. S. da Silva. Formação. In: FAZENDA, I. (Org.). *Dicionário em Construção – Interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001.

FAZENDA, Ivani (Org.). *Dicionário em Construção – Interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: The Seabury Press, 1968.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

HUSSERL, E. *Phenomenology and the Crises of Philosophy*. New York: Harper Torchbooks, 1965.

_____. *Ideas: General Introduction to Pure Phenomenology*. Fourth Printing. London: Collier-Millan, 1972.

JAEGER, Werner. *Paidéia: A Formação do Homem Grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Primeira edição 1936).

MARTINS, Maria Anita Viviani. Educação. In: FAZENDA, I. (Org.). *Dicionário em Construção – Interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001.

MERLEAU-PONTY, M. O Olho e o Espírito. In: *Os Pensadores XLI*. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

_____. *O Primado da Percepção e suas Conseqüências Filosóficas*. Campinas: Papyrus, 1990.

_____. *Fenomenologia da Percepção*. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

REVISTA CLÁUDIA, São Paulo: Editora Abril, n. 478, jul. 2001.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DA INCERTEZA À COMPREENSÃO³⁷

Newton Aquiles von Zuben³⁸

A sociedade atual está assinalada por uma matriz cultural que apresenta as seguintes características: profunda revolução no campo técnico científico, transformações permanentes e rápidas e uma universalização dos fatos sociais, econômicos e políticos.

São notáveis, desde o início do século passado, as profundas transformações no campo do saber científico. Inaugurando o século, conhecemos Einstein e sua teoria da relatividade provocando o desordenamento dos conceitos de espaço e tempo; a seguir Heisenberg com o princípio da incerteza, segundo o qual o observador afeta e altera o objeto observado, e

37 Texto apresentado na XXVIII SECOD-2003, Universidade do Sagrado Coração.

38 Doutor em Filosofia por Louvain (Bélgica). Professor Titular de Bioética do Curso de Mestrado em Odontologia da Universidade do Sagrado Coração (USC) e Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa desta mesma universidade.

Niels Bohr com o princípio da complementaridade, ao afirmar que são possíveis explicações opostas de um mesmo fenômeno. Já da metade do século até seu final, outras teorias entram em cena com novas intuições, conceitos e impactos radicais sobre a cultura humana: o caos, o virtual, o cibernético, o simbiótico; os híbridos da engenharia genética, o pensamento complexo, a inteligência artificial, as múltiplas realidades. Palavras-chave: ruptura, caos, desordenamento, complexidade. Tal quadro civilizacional que temos nesse início de século está assinalado profundamente com os signos da incerteza e das transformações. Com razão, indaga Alvin Tofler, em *O choque do futuro*: qual será o sentido do conceito "humanidade" quando o homem for em parte protoplasma e em parte transistor? Na verdade, a humanidade sempre conheceu as transformações e inovações técnicas e científicas. No entanto, o que espanta é o seu ritmo acelerado desde a revolução científica do século 16 e 17, e agora mais recentemente as inauditas criações da tecnociência e a intensa repercussão no campo das ciências biomédicas e das ciências da informação e da telecomunicação. Finalmente, os efeitos dessas inovações repercutem sem cessar de modo radical num processo irreversível da universalização dos fenômenos, sociais, políticos, econômicos. Isso gera um antagonismo cuja natureza e intensidade era, até recentemente, desconhecido, entre o local e o global; valores, costumes, modos de viver e conceber o mundo, as relações instituídas em concerto, os sistemas de inteligibilidade e de juízos ético-morais; enfim, toda a estrutura do existir humano se vê afetada provocando comoções e incertezas. Em suma, estamos diante de uma situação nova, no âmbito do conhecimento que irá influenciar os sistemas educativos de modo significativo.

Solicitado por uma modernidade global, na qual, muitas vezes, não tem meios de realmente participar e que pode contrariar, em parte, seu engajamento pessoal em diversas comunidades de base a que pertence, o indivíduo sente-se confuso perante a complexidade do mundo moderno, que altera suas referências habituais. Muitos fatores reforçam esta sensação de vertigem: o medo das catástrofes e conflitos que podem atingir a sua integridade; um sentimento de vulnerabilidade perante fenômenos como o desemprego, devido à alteração das estruturas laborais; ou a impotência generalizada, perante uma mundialização em que podem participar, apenas, alguns privilegiados. Abalado por ver, assim, postas em causa as bases de sua existência, o homem contemporâneo corre o risco de encarar como ameaças as evoluções que se operam além das fronteiras do seu grupo imediato e de, paradoxalmente, ser tentado, por um sentimento ilusório de segurança, a fechar-se sobre si mesmo, com a eventual consequência de rejeição do outro (DE-LORS, 1999).

O que merece atenção? O crescimento exponencial dos conhecimentos humanos; a transformação, pelos instrumentos tecnocientíficos, de construção, produção, difusão e armazenamento de conhecimentos; e, finalmente, a intensa penetração desses conhecimentos em todas as esferas de atividade humana conhecidas. É razoável supor que assim como a idéia ou categoria *homem* sobre a qual se pode discorrer não existia há alguns séculos, do mesmo modo ela volte a não existir mais. Já não se interroga mais: "o que ou quem é o homem?" mas "o que vamos fazer do homem?" Novas matrizes e formas de cognição e de inteligibilidade estão surgindo, outras lógicas, em suma, uma racionalidade mais alargada. Percebe-se facilmente que isso tudo altera o modo de entender o desenvolvimento humano como até agora o concebemos. Um dos efeitos mais marcantes provocados por essas mudanças é a nossa percepção e concepção do tempo. A consciência interna da temporalidade sendo afetada de modo tão radical traduz numa mais acentuada dificuldade de

adaptação à nova realidade. E mais, sistema tecnocientífico, tal como uma megamáquina, uniformiza e “conforma” (no sentido de dar forma e de provocar conformismo). A mega-máquina tecnocientífica, como rolo compressor, seguindo um modelo ocidental, esmagaria as culturas, apagando as diferenças e homogeneizando o mundo em nome da Razão. Assiste-se, desse modo, a uma universalização planetária de modos de vida e de consumo, e, ao mesmo tempo, a uma ditadura da mediocridade com a banalização do excepcional e a exaltação do banal.

Tal situação promove, como bem faz notar o Relatório da Unesco (DELORS, 1999), uma ruptura “entre esses imaginários criados, as necessidades, os desejos humanos que gera e uma escola que ainda não está preparada para assumir códigos da modernidade e o modernismo e que se manifesta no ensino e aprendizagem tradicionais, na disciplina da fragmentação do conhecimento e não se dispõe a relacionar o local com o universal”. Nota-se, nesse processo, uma reorganização do imaginário social no seio do qual tem sido moldada a idéia de democracia, as condições de vida social e de conhecimento. As transformações se efetivam no plano do mundo da vida cotidiana. Os costumes, hábitos, idéias de espaço e tempo, concepções da realidade e os diversos valores (éticos, estéticos, culturais, religiosos) modificam-se em função do modo como os procedimentos tecnológicos operam na vida cotidiana.

A questão que se coloca é a de como administrar a nova situação cultural com o projeto das tecnociências tendo como parâmetro alguns “valores mínimos compartilháveis” pelos membros de uma comunidade ou de uma sociedade determinada. Tal projeto se fundamenta na convicção da viabilidade de levar a cabo a tarefa de concretizar atitudes fundadas em princípios reguladores (a educação em valores) que, por sua vez, se traduzi-

riam em obrigações e responsabilidades capazes de orientar a gestão dos assuntos públicos no âmbito de uma ética da justiça, uma ética do bem comum.

Pode-se ler, ainda, no Relatório da Unesco:

Para podermos compreender a crescente complexidade dos fenômenos mundiais, e dominar o sentimento de incerteza que suscita, precisamos, antes, adquirir um conjunto de conhecimentos e, em seguida, aprender a relativizar os fatos e a revelar sentido crítico perante o fluxo de informações. A educação manifesta aqui, mais do que nunca, o seu caráter insubstituível na formação da capacidade de julgar (DELORS, 1999, p. 47).

É a partir desse horizonte que a Filosofia da Educação se autoriza a questionar, de um modo peculiar da reflexão filosófica, o que é a busca das condições de possibilidade do projeto de formação de professores como um dos que estarão sujeitos a um processo de “desordenamento”, sob pena de perder totalmente sua pertinência no âmbito da cultura em transformação.

A finalidade deste estudo é modesta e seu limite restrito. Pretendo apresentar algumas considerações para colaborar no debate sobre um tema relevante para a educação atual. Uma questão poderá orientar essas considerações que proponho: “Como é possível desenvolver um projeto de formação – tanto no plano do conhecimento quanto no plano da ação – em uma situação de profundas transformações e incertezas, de tal modo que cada sujeito possa realizar sua autoconstrução?”

Penso que três elementos articulam-se dialeticamente: em primeiro lugar, as condições de pertinência ou de possibilidade, isto é, fatores internos que condicionam a formação considerada uma ação criativa humana com sentido: uma direção, uma significação, uma finalidade; em segundo lugar, a articula-

ção que dever ser buscada entre as dimensões cognoscitiva – a compreensão e o pensamento – e a dimensão do comportamento ou atitude como ação consciente e voluntária; em outros termos, o caráter ético que opera através do juízo prudencial; finalmente, as circunstâncias crisogênicas: incerteza, complexidade, desordem que condicionam os projetos de formação humana de modo geral e de formação docente em particular.

Minha tese é que se apropriar, através de um exercício constante e rigoroso, dessa auto-reflexão crítica e da capacidade de compreensão como a atividade da dimensão hermenêutica da própria auto-criação do sujeito humano é a meta primordial da formação estrutural e originante do indivíduo humano. Sobre essa base repousam outros projetos de formação, como, por exemplo, a formação de professores.

Na realidade, tento apresentar um horizonte conceitual filosófico que subsidie a reflexão sobre o sentido da formação de professores, mais do que elaborar um discurso sobre a própria dinâmica pedagógica ou didática de tal projeto. Não me detenho, neste estudo, sobre as competências essenciais e supostamente indispensáveis para formação de professores ou sobre os fatores exógenos, institucionais e de ordem político-educacional responsáveis pela gestão das instituições educacionais no que diz respeito à formação docente.

A Filosofia da Educação autoriza-se a dirigir sua atenção para a compreensão do sentido de tal projeto. Supõe-se que uma questão sem sentido é uma questão insolúvel, assim o sentido de uma questão reside na possibilidade de a resolver. Muitas teorias defrontam-se nessa questão. Podemos reconhecer, entre uma teoria e outra, tanto numa perspectiva sincrônica quanto numa visada diacrônica, um intervalo crítico, esse hiato em que as diversas perspectivas se enfrentam, dando à luz uma outra matriz

epistemológica. A crise é a oportunidade que dilacera fachadas e oblitera preconceitos... O desaparecimento de preconceitos, afirma Hannah Arendt, “significa simplesmente que perdemos as respostas em que nos apoiávamos de ordinário sem querer perceber que originariamente elas constituíam respostas a questões. Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão” (ARENDR, 1979, p. 223).

A crise de que se trata é uma crise no seio da racionalidade de que se vê incapaz de “dar conta” das novas realidades, do próprio processo acelerado das transformações. Há como que um déficit de racionalidade de insuficiência da nossa matriz epistêmica em “dar conta” desse novo fenômeno, o “outro” da razão. No entanto, deve-se admitir que estamos na presença de uma situação paradoxal: a razão está sob severo olhar crítico e a denúncia apresentada se faz a partir da própria razão. Estamos conduzindo a racionalidade a um tribunal no qual ela própria até agora sempre foi o juiz. Devemos reconhecer, no entanto, que a especificidade da civilização ocidental é essa capacidade de se colocar em questão e de auto-criticar-se. Embora tenha cometido atrocidades em sua história, o Ocidente instituiu essa capacidade de contestação interna de submeter à crítica suas instituições e suas próprias idéias, tudo isso em nome de uma linguagem racional e razoável entre seres humanos, de um diálogo que permanece aberto e que rejeita todo dogma decisivo e último.

A racionalidade, no seu mais alto nível de realização, que é a filosofia, dá o exemplo da prática de sua exigência fundante:

a auto-reflexão crítica. Isso significa submeter a si própria à avaliação radical com o intuito de revisar a solidez dos pressupostos sobre os quais se sustenta e o nível de credibilidade de seus postulados e axiomas básicos. Essa capacidade de crítica se concretiza na potencialidade de realizar o “desordenamento”, sobretudo na ordem do conhecimento e no plano da ética, exigido para enfrentar as novas realidades e instituir uma nova formação do existir como modo de vida próprio de cada sujeito.

O SONHO DA RAZÃO E A GÊNESE DA CRISE

Goya, diante de uma de suas célebres pinturas, da coleção Capricho (nº 43), denominou-a: *El sueño de la razón produce monstruos*.

Como podemos entender isso?

Ouso a seguinte interpretação. Os sonhos podem ser diurnos ou noturnos. Nos sonhos noturnos, a imaginação prevalece e exerce seu domínio sobre a razão. Se nesse estado houver monstros, será por ausência de razão. Nos sonhos diurnos, ao contrário, a razão projeta para o futuro seus desejos e esperanças. Assim, se houver monstros será devido à presença da razão. Tal como a espada de Dâmocles sobre nossas cabeças, permanece a incômoda e paradoxal indagação: será por ausência ou pela presença da razão que há monstros? Como des-ordenar minha percepção no sentido de ver os monstros de um outro ponto de vista. Simplesmente criando inventivamente um outro ponto de perspectiva.

A razão, desde a aurora do pensamento grego (com os pré-socráticos), sempre se manifestou na convicção de seu po-

der de tudo apreender, e explicar e justificar. E mais, sempre esteve ciente da necessidade de dar conta racionalmente de todo fenômeno. Essa razão proporcionava um horizonte de sentido a toda atividade dos homens, esses mesmos que haviam sido emancipados das tutelas de deus e da natureza e mais tarde de Deus. Assim, tendo como tarefa transformar uma desordem em um cosmos, a razão moderna é denominada teleológica (do termo grego *telos*, significando fim).

A razão é a capacidade de se conhecer o universal e o abstrato, a exigência de conhecer o “por quê?” das coisas. Isso dá ao sujeito humano a possibilidade e a capacidade de argumentar dedutivamente ou de estabelecer relações de consequência lógica entre os termos. Ao contrário das plantas que assimilam os elementos do meio ambiente transformando-os como elementos constitutivos de si mesmas; e ao contrário dos outros animais que são capazes de conhecer o meio ambiente sem, no entanto, precisar destruí-lo ou violentá-lo, o homem é um ser intencional, vale dizer, projeta-se para o outro que si mesmo fazendo-o presente a si, em suma, é capaz de *representar* intencionalmente o abstrato, o desensorializado.

Na filosofia, distinguem-se a racionalidade teórica e a racionalidade prática. O campo da racionalidade teórica é o conhecimento do que é, ou o saber “como as coisas são” e porque elas são assim. Por outro lado, quando se busca um conhecimento com vistas à ação, um conhecimento denominado prático ou acionável, entra em cena a racionalidade prática que, por sua vez, também é capaz de intencionar o abstrato e de investigar o porquê justificador da ação.

Estamos atualmente na presença de um domínio, ou de um sistema, algo inaudito na história da humanidade. Herdeira da ciência moderna e de todas as potencialidades por ela criadas,

a tecnociência vem instaurando seu domínio cada vez mais abrangente e constrangedor sobre a nossa civilização. Temos já dentro de nossa moradia planetária um triângulo tecno-econômico-científico que estende seu poder sobre todas as dimensões do humano. Os possíveis e os futuríveis constructos da tecnociência, tanto no campo das ciências bio-médicas quanto nas ciências informático-computacionais, têm gerado um novo estado de coisas cujo efeito está presente nas inovações extraordinárias do mundo cotidiano dos homens e na própria maneira de conceber o compreender a realidade. O que provoca o espanto é justamente o estado de turbulência máxima e de complexidade exponencial, o ritmo das transformações. Aí reside o caráter crissogênico dessas mudanças. Instala-se a insegurança, já que todas as sólidas certezas desmoronam-se inexoravelmente. O que antes era tido como estável e seguro, por fundar-se em razão, agora se torna efêmero, provisório, volátil. Isso significa que desconhecemos o fim ao qual tendemos.

Eis o que distingue nossa época: a incerteza em que nos encontramos quanto à possibilidade de pensar os nossos objetivos. O mal estar dos docentes provém, em parte, daí: já não "sabem qual é a finalidade da sua atividade" (LYOTARD em KECHIKIAN, A. *Os filósofos e a educação*. p. 50).

Toda organização, para sobreviver, carece de antecipações significativas e operativas (da ordem da significação e da ação) sobre a variabilidade do mundo circundante (o próprio mundo da vida), e necessita desenhar cenários futuros. Uma visão prospectiva exige a superação de práticas inerciais, tanto operativas quanto teóricas. Práticas inerciais são aquelas que produzem inércia, o que, no campo político, poderia denominar-se conformismo, e na educação, mente dogmática e conservadora, consciência ingênua.

Tais antecipações na ordem do significado e da ação definem a necessidade de uma adaptação às mudanças provenientes do entorno, o mundo instaurado pelas tecnociências, prevenindo sobre a ameaça fatal de qualquer acomodação. A turbulência causada por essas mudanças desencadeia um estado de crise na estabilidade do sistema, alterando de modo brusco as formas de inter-relações com o contexto cultural político e social. O estado de crise permite a emergência de outros espaços de inteligibilidade e de sociabilidade, de outras relações sobre as quais se sustenta a própria formação do sujeito humano.

De fato, eventos dessas últimas décadas têm abalado a fé na razão. Hannah Arendt fala de uma brecha, de uma ruptura entre o passado e o futuro. Os valores herdados já não correspondem às necessidades, às realidades e aos desafios atuais. E mais, ainda não se conhece um processo cultural capaz de instaurar novos significados e novos valores. O problema se torna mais agudo, segundo Arendt, pois tudo indica que não estamos equipados e nem preparados para essa atividade de pensar, isto é, de instalar-se na lacuna entre o passado e o futuro.

Surge, quando consideramos a "formação" como um processo de ensino-aprendizagem, uma situação complexa. Na realidade, a complexidade reside em se tentar formar atitude crítica, pela capacidade de pensar, quando precisamente esta atitude se caracteriza ao mesmo tempo como a afirmação de uma autonomia da razão, isto é, uma contestação radical de autoridade exterior. Impõe-se, já nessa etapa, um desordenamento, uma transformação da ordem anteriormente estabelecida no seio da cultura. Uma atividade crítica radical é aquela que porta sobre qualquer objeto que se lhe apresente, sem restrição.

A esse caráter radical alia-se o caráter de racionalidade, isto é, a atitude aceita jogar no campo de uma discussão racio-

nal com outras formas de crítica que se fazem valer sobre o mesmo terreno. É razoável se supor que no processo de ensino está presente, pela própria natureza do processo, uma certa forma de autoridade exterior, revelando-se numa relação assimétrica professor-aluno. Pode-se pensar, por exemplo, num certo paralelismo com a formação filosófica no âmbito do ensino formal de Filosofia. Aqui, a formação tende geralmente a tomar uma forma autoritária velada ou não. O saber de um mestre fundamenta-se em sua autoridade. Esse saber é tido como verdade já garantida. Nesse campo da filosofia, deve-se reconhecer que cada indivíduo se encontra exposto à crítica efetiva de seus pares. Desse modo, todas as autoridades podem ser contestadas por outras autoridades equivalentes. O princípio da crítica e da racionalidade não, permite, em momento algum, que se invoque qualquer imunidade frente à avaliação de outros sob pena de se cair para fora do campo filosófico. Como entender a situação? A autoridade do mestre só pode ter um caráter provisório por ser contestável. Daí decorre que o mestre não poderia transmitir seus saberes numa postura impositiva. Aliás, esse modelo, de cima para baixo, choca-se com a própria natureza da formação que ele tem em mente oferecer ao aprendiz, basicamente crítica. O desenvolvimento do espírito crítico é como instituir um hábito de não se considerar qualquer saber que comporte em si uma autoridade com a pretensão de se eximir de um questionamento. Ao contrário, a finalidade é desenvolver o hábito de entender todo saber como exigente de crítica, a começar por si próprio. Trata-se então de um exercício intelectual de crítica, pois, sendo racional, ela pode defender-se numa discussão, num debate. Sócrates atribuía a essa atividade de *dialeghestai* do diálogo a tarefa de purificação da alma. Nela residia a essência do filosofar.

Nessa relação específica de ensino-aprendizagem, supõe-se presente a idéia de orientação, ou direção. No caso, tal direção só é possível graças à confiança que o aluno tem no professor, reconhecendo-lhe uma autoridade. Essa é vista como fundada sobre capacidades supostamente presentes no mestre, dada sua própria formação, formação essa que o aluno pretende conquistar; daí seu recurso ao mestre. Parece, assim, comprometida a atitude crítica proposta nesse processo. O paradoxo reside em se tentar formar tal atitude quando precisamente esta se caracteriza ao mesmo tempo como a afirmação de uma autonomia da razão, isto é, como contestação da autoridade exterior.

Toda a situação parece indicar o contrário daquilo que postula a atitude crítica e em vez de auxiliar, dificulta. Como se revela difícil, de pronto, eliminar a diferença entre o mestre e o discípulo, diferença catalisadora da autoridade do mestre, trata-se de buscar um meio de limitá-la e conceber o ensino de tal modo a reduzi-la progressivamente ao essencial. Nessas condições, a formação não levaria ao exercício do espírito crítico, mas à obediência encantada! Ai os saberes e conhecimentos são justificados pela autoridade. Como proceder? Talvez deslocar o centro de importância dos saberes, como conhecimentos objetivos e possíveis conteúdos de ensino, naquilo e na medida em que comportam um caráter autoritário, focalizando o ensino em outro plano, por exemplo sobre as condições de possibilidade de submeter os "saberes" ao exame da crítica, através de exercícios e debates argumentativos e críticos.

O projeto de formação de professores é complexo. Não me refiro tanto ao "quem" (quando se diz "quem educa quem"), mas à própria dinâmica de um processo de formação, idéia antiga, presente desde a época em que os humanos tomaram consciência de que viviam em sociedade. Os gregos entendiam como

paidéia, os latinos inventaram os termos *educare* e *educere* conservando a idéia de ação condutora. Os alemães deram o nome de *Bildung*. Em traços toscos, o que se passa nessa dinâmica? O indivíduo que foi “sujeito”, no sentido de assujeitado, desde sua infância e adolescência a uma condição que definiu, “formatou” seu etos, cristalizando-se de certo modo na sua personalidade, seu jeito de viver e compreender em determinadas condições, numa sociedade com valores e normas pré-estabelecidas e instituídas no decorrer de uma história, como irá ele prosseguir em sua “formação” mais avançada, assumida como de sua autoria, consentida deliberadamente, e para a qual acrescenta ao aspecto instrutivo, até então recebido, o aspecto educativo que pretende inscrever em sua agenda existencial e futuramente profissional? Essa indagação é o cerne da questão. Disse há pouco que uma organização requer, para sobreviver, a capacidade de estabelecer antecipações teóricas e operativas sobre a variabilidade do mundo em constantes transformações de diversas ordens. Pois bem, como pensar essa exigência no campo da formação dos professores? Somos herdeiros de uma cultura, fomos instruídos e formados numa determinada matriz axiológica, isto é, num determinado mundo de valores, supostamente compartilhados ou compartilháveis com outros sujeitos semelhantes e, no entanto, diferentes. Embora sendo todos humanos, somos radicalmente diferentes! E avançando no raciocínio, as finalidades atribuídas à escola ou à instituição escolar estão inseridas nesse modelo de vida social, nessa matriz de valores e, de modo mais complexo, numa pluralidade de valorações diferenciadas, num ambiente multicultural. E isso vem sendo reafirmado e repetido durante anos da nossa história. Seria a formação esse processo incessante de repetições e reforços tornando cada ser humano sujeito ou pessoa, para usar o termo kantiano? Como articular todos esses

elementos? Dependendo do entendimento que uma sociedade tenha de educação será proposta uma dinâmica para o projeto de formação de professores, supostos agentes dessa dinâmica. O simples desejo de transformar a situação vigente irá garantir que esse indivíduo que foi “assujeitado” durante tantos anos em um modelo imposto de modo autoritário, que foi formatado numa ideologia de simples reprodução, cuja principal virtude é a obediência dócil ao estabelecido, e a assunção de uma identidade mesmo de ver o outro, reconhecer a diferença. Mas, de, e, no entanto, essencial no processo, possa enfrentar uma mudança tão significativa em seu modo de ser e de pensar a realidade e posteriormente receber da sociedade a tarefa de agente de mudanças? Não se cairia na ingenuidade de se acreditar que idéias, teorias e bons propósitos vão transformar as relações de força? Como enfrentar de modo sensato as contradições que são lançadas tanto no plano do conhecimento quanto no plano da ética, da política e da cultura, no aspecto racional e no aspecto emocional, à racionalidade teórica e à racionalidade prática?

○ PENSAR, O EVENTO E O SENTIDO

Hannah Arendt, nas notas introdutórias à sua obra *Entre o passado e o futuro*, afirma, “...meu pressuposto é que o próprio pensamento emerge de incidentes da experiência viva e a eles permanece ligado, já que são os únicos marcos por onde pode obter orientação” (ARENDR, 1979, p. 41). Incidente é o evento que pode provocar o surgimento do pensamento. Ele é a fonte e o marco do pensar, atividade específica do homem. Nada “acontece” ao animal; para esse não há eventos. O homem reconhece o evento em sua manifestação, ao se instaurar, no encontro, um

sentido. A reflexão filosófica irá defrontar-se com o evento, porém na perspectiva do *sentido*, da *significação*, questionando-o criticamente. No entanto, um fenômeno pode ser visado de múltiplas perspectivas na constituição do seu significado. A intenção “que habita toda filosofia, visa organizar não os fatos, mas significações” (GRANGER, p. 14). O cotidiano, o assumido coletivamente, o já estabelecido, o instituído, por serem tão evidentes, passam, em geral, despercebidos. Um primeiro momento do pensar crítico será justamente o questionamento visando a suplantar a ingenuidade da vivência cotidiana submissa acriticamente ao estabelecido.

A reflexão filosófica radica seu princípio na experiência viva. Não se confunde, no entanto, com essa vivência. A filosofia só poderá ser atingido por meio de conceitos universais abstratos. Seu objetivo é a *compreensão* do mundo, da realidade, do ser humano, da existência humana, da história. A questão da “formação de professores” poderá ser abordada pela perspectiva das finalidades da educação. A questão das finalidades inscreve-se no âmbito do discurso teleológico, isto é, aquele que responde ao “por quê”. Ao adotarmos esse discurso denominado teleológico, entramos no domínio de sentido da ação como “autorização” de um sujeito concreto, isto é, o processo de construção de autoria de suas relações com a realidade, com o mundo e com outros sujeitos. É razoável supor-se que o discurso das finalidades corresponda àquele da ética. A educação é tida, assim, como uma prática social associada a um sentido ético do existir humano. Nas duas dimensões, pode-se encontrar um conceito chave que articula as ações, a saber, o de responsabilidade. Esse conceito é referência tanto para nossa consciência ética quanto para as instituições, nesse caso escolares, que eventualmente se encontram um tanto desorientadas e não sabem se ensinam, se edu-

cam, se instruem, se preparam para o mercado de trabalho, se socializam ou qualquer outra função que lhe é atribuída.

A atitude filosófica, o exercício da reflexão crítica é tarefa do pensamento. H. Arendt distingue *pensar* e *conhecer*, seguindo o ensinamento de Kant que, por sua vez, distinguia “entre a razão, a premência de pensar e de entender, e o *intelecto*, que deseja o conhecimento certo e verificável, sendo capaz de obtê-lo” (ARENDR, 1993, p. 148). O homem tem um desejo de conhecer e uma necessidade de pensar. Cada uma destas atividades da vida do espírito tem um interesse próprio. O pensar visa ao sentido. O conhecer persegue a cognição. O critério deste é a certeza e a evidência. E prossegue Arendt:

Nosso desejo de conhecer, seja quando despertado por necessidades práticas, ou perplexidades teóricas ou por pura curiosidade, pode ser satisfeito quando se alcança o objetivo pretendido; e enquanto nossa sede de saber talvez seja insaciável graças à imensidão do desconhecido – de modo que cada região do conhecimento se abra para um horizonte de coisas passíveis de conhecer – a atividade em si deixa para trás um crescente tesouro de conhecimento, que é armazenado e mantido por cada civilização, tornando-se parte inseparável do mundo (ARENDR, p. 148).

A *atividade de pensamento* se desenvolve mediante um afastamento do objeto. Um objeto de pensamento é sempre uma representação. Ao pensar, desloco-me, segundo Arendt, para fora do mundo das aparências. Os objetos são invisíveis, são conceitos e idéias. A característica essencial do pensamento é, segundo H. Arendt, interromper toda a ação, as atividades habituais, sejam elas quais forem. Não se trata, porém de ruptura com o mundo vivido (ARENDR, 1993, p. 149). Enquanto o conhecimento guia-se por objetivos práticos, tem um fim definido, a atividade de pensar é tão incessante e repetitiva quan-

to a própria vida; perguntar se o pensamento tem algum significado equivale a recair no mesmo enigma irrespondível do significado da vida (ARENDR, 1981, p. 184).

H. Arendt apresenta Sócrates como o modelo de homem que desenvolveu a atividade de pensamento e que não invejou os deuses e sua sabedoria, na hipótese de eles a possuírem. Era um contestador. O pensar crítico contesta o já estabelecido. Primeiro exemplo de desordenamento! Sócrates sacudiu a “rede simbólica” que envolvia os cidadãos de Atenas, transtornou a mente dos jovens e por essa razão foi condenado. Era um ímpio e um desordeiro! Esta atitude “tem sempre por alvo a autoridade de que são socialmente investidos aqueles a quem se convencionou chamar notáveis. São estes que avançam opiniões à guisa de saber, e que não estão de modo nenhum habituados à réplica devido à sua posição social” (MEYER, p. 69).

Sócrates, que era pobre, questionava justamente a “pretensão” autoridade desses notáveis fundada unicamente em sua riqueza e poder social.

A função social de sua interrogação dialética leva-o sempre a debruçar-se sobre temas ético-políticos, tais como saber se a excelência (areté) é ou não ensinável, se para adquiri-la é realmente preciso um Mestre para a transmitir (Meyer, idem).

Sócrates era comparado, também, a uma “arraia-elétrica”. A arraia-elétrica paralisa os outros. “Não é que, conhecendo eu mesmo as respostas, deixo perplexas as pessoas. A verdade é que eu as contágio com minha própria perplexidade” (PLATÃO, Menon 80). A perplexidade não leva à paralisia, ao contrário, desencadeia um movimento de reação, de tomada de consciência, de tentar ver o outro lado, de transcender a mesmice e as posições dogmáticas. Sócrates era também identificado com um

moscardo. Como esse inseto ele era aquele que ferroava os cidadãos de Atenas. Como fazia para os ferroar? Levando-os a pensar. “Pensar, examinar questões, uma atividade sem a qual, para ele, a vida, além de não valer a pena, sequer era totalmente vivida” (ARENDR, 1993, p. 156). Ele procedia também, continuando as comparações, como uma parteira, aquela que ajudava os outros a dar à luz. Só que nada ensinava, pois nada tinha a ensinar, era estéril como as parteiras. A perícia consistia em dar à luz os pensamentos dos outros, revelar as conseqüências de suas opiniões (cf. ARENDR, 1993, p. 156). Ele os livrava de suas “opiniões” e dos preconceitos não examinados que os impediam de pensar, sugerindo que sabemos o que não só não sabemos, como não podemos saber...” (ARENDR, 1993, p. 156). Arraia-elétrica e moscardo. Exemplos curiosos pois se analisarmos estes dois seres vivos – um peixe e outro um inseto – veremos que suas atuações são antagônicas: um ferroa, outro paralisa. A paralisia do pensamento é dupla:

Ela é inerente ao parar para pensar, à intervenção de todas as outras atividades, e pode também ter efeito paralisante quando dela nos livramos, agora inseguros quanto ao que nos parecera indubitável enquanto nos ocupávamos irrefletidamente do que fazíamos (ARENDR, 1993, p. 158).

A interrogação socrática pode balizar a tarefa de compreensão do sentido do fenômeno da educação, da formação. O questionamento filosófico, como tarefa de pensamento, contesta antes de tudo a pretensão de hegemonia de qualquer linguagem, científica ou outras, em se erigir como a mais adequada na sua explicação. Rejeita, em segundo lugar, o monismo de respostas, denuncia o mito das soluções definitivas próprio ao dogmatismo cientificista ou doutrinário e apolagético e investe na re-

visão radical das certezas, das evidências e das teorias estabelecidas. Justamente por entender tratar-se de um fenômeno ambíguo, polissêmico, e até paradoxal, a reflexão filosófica advoga a pluralidade das perspectivas de acesso para a compreensão de seu sentido. A fenomenologia nos ensina que um fenômeno pode ser visado pela intencionalidade da consciência a partir de múltiplas perspectivas (ABSCHATTUNGEN). Assim se reconhece a importância das relações de inter-fecundação entre a reflexão filosófica e as ciências, em particular as ciências humanas, descartando qualquer tentativa de hegemonia de um discurso sobre outro, ou qualquer pretensão reducionista de uma perspectiva sobre outra.

Paul Ricoeur nos ensina que “a reflexão é uma intuição cega se não for mediatizada por aquilo que Dilthey denominava as expressões nas quais a vida se objetiva” (RICOEUR, 1978, p. 19). E, nessa mesma obra, mais adiante ele afirma: “A reflexão é a apropriação de nosso esforço por existir e de nosso desejo de ser através das obras que testemunham esse esforço e esse desejo.” E os conhecimentos construídos pelas ciências humanas, a Antropologia, a Sociologia, a História, serão imprescindíveis para a reflexão filosófica nesta aproximação compreensiva das obras humanas realizadas historicamente, enfim da cultura humana.

Voltando-nos para a questão da formação de professores. O próprio processo de formação, de fato, envolve fatores de ordem exógena, os aspectos institucional, cultural, político e social. Refere-se, igualmente, a fatores internos ou subjetivos; faz referências a valores, atitudes, desejos, hábitos, juízos éticos, assim como a idéias, conceitos, símbolos a serem apreendidos racionalmente ou internalizados. Sendo um elemento nuclear da cultura humana, fruto da construção dos homens em suas inter-

relações na história, o processo de formação diz respeito a indivíduos situados num mundo espaço-temporal, sujeitos historicizantes. Tais sujeitos defrontam-se com escolhas, deliberações e decisões na vivência com os outros indivíduos. Tal é a complexidade dessa realidade a ser investigada pela interrogação do filósofo. A reflexão filosófica desenvolve-se, então, como *ética*.

Qual o sentido que se pode dar ao conceito de projeto? Um projeto tem seu lado claro e seu lado obscuro; um lado determinado e outro indeterminado, e, no entanto, determinável. Parece claro quando está, por assim dizer, próximo e obscuro naquilo que antecipa, o longínquo, o futuro, ou, então, o outro lado, o ainda-não-visto, o ainda-não-considerado, o que transcende uma dada perspectiva. Buscar o sentido de um projeto implica buscar um sentido do existir humano naquilo que ele tem de determinado e de determinável. Compreendê-lo tanto a partir do passado, seus supostos, como em vista do imprevisível, intuído por assim dizer, em virtude do poder de antecipação da criatividade do sujeito humano. Há dificuldades, no entanto, em todo esse esforço intelectual da busca do sentido, da compreensão. Na verdade, estamos em presença da existência de sujeitos, indivíduos. Qual é a relação, indaga Ricoeur, entre a “vida portadora de significação e o espírito capaz de encadeá-los numa seqüência coerente?” “Se a vida não for originariamente significativa, a compreensão será impossível” (RICOEUR, 1978, p. 9). Note-se que se trata de uma reflexão de um questionamento sobre uma existência humana já interpretada, uma sociedade já dada – presente ou passada – e um mundo já interpretado. O que é peculiar nessa auto-compreensão e na reflexão sobre suas relações com o mundo – ação, trabalho, conhecimento – e com os outros (poder, respeito) é que ela se assenta sobre o fato de o homem estar sendo chamado a descobrir um sentido *pessoal* no mundo em que ha-

bita. Nascermos em um mundo já dado, pleno de sentidos, um mundo vital ordenado. E, no momento, cada indivíduo está sendo convidado a “des-ordenar” a situação vigente e criar uma outra ordem. É essa criatividade que estará portando o signo de uma racionalidade alargada e que atenda, por assim dizer, o racional, o razoável e o sobre-racional, ou ainda o trans-racional. E se a reflexão se aplica sempre a uma existência já interpretada, a uma realidade social já existente, portadora de significado, e um mundo explicado (pelas ciências), a reflexão filosófica começa também com um exame crítico da interpretação de mundo que nos foi transmitida e com um questionamento da ordem da sociedade vinculada a essa interpretação. Deve-se, e isso é importante, a meu ver, reconhecer na história humana uma convicção originária: o mundo e a vida humana têm sentido.

O que se entende por busca de significado?

O sentido refere-se a decisões que o indivíduo toma em suas relações consigo mesmo, com os outros e com a realidade. Tais decisões envolvendo condutas, comportamentos, escolhas são pautadas por indicadores normativos. Mas o que quer dizer que um comportamento ou um fato se identificam por seu sentido? Um comportamento humano tem um sentido porque e na medida em que é orientado para determinados fins. Minha ação visa a um fim, e é isso que lhe confere seu “sentido”. O fim dá à ação ao mesmo tempo sua direção e aquilo que lhe permite avaliá-la como sensata ou não. Há um outro nível do sentido. Para o homem, seu comportamento, seus desejos, as emoções que vivencia são objetos intencionais, vale dizer, são compreendidos sob determinados conceitos ou através de certas imagens, em suma, com o auxílio de determinadas significações. O modo pelo qual ele compreende sua experiência e seus fins influencia sobre sua maneira de os viver.

Valores estão vinculados aos diversos tipos de relação de aceitação ou de rejeição que os indivíduos têm frente à realidade, ao mundo, à sociedade, etc. As normas orientam a conduta dos homens em sociedade. Cabe à reflexão filosófica, em sua dimensão ética, investigar criticamente estes valores de uma determinada época e grupo social a fim de proporcionar aos indivíduos uma consciência adequada para que assumam ou não esses valores e normas.

A filosofia não se apresenta como um discurso solitário. O filósofo quer pensar o seu tempo, a sua situação, o mundo histórico, social, político, no qual está inserido. A tarefa filosófica está vinculada, de um lado, com o pensamento humano que a história nos fornece – o passado – e, de outro lado, por uma relação horizontal, com o contexto atual em toda a sua complexidade: as ciências, as artes, os costumes, as transformações vertiginosas, a tecnociência, as insuficiências dos conceitos tradicionais, as incertezas do futuro, enfim, com a cultura. A atividade crítica do pensamento não se reduz à mera introspecção, retorno de si sobre si-mesmo, num movimento estéril e narcísico. Essa via curta deve ceder o lugar a uma via longa, um desvio, passando necessariamente pelas obras humanas, as marcas diversas da produção do existir levada a efeito pelos homens em sociedade. Essas obras, essas realidades objetivadas, frutos de sua intervenção, trazem suas marcas – símbolos – e os revelam simbolizando o seu existir como homens, seres distintos e únicos, mas ao mesmo tempo fazendo parte da humanidade universal. Os símbolos, em sua múltipla significação, indicam uma co-pertença mútua numa mesma civilização. Ao assumir e compreender esses símbolos, através da sua capacidade hermenêutica, cada indivíduo sela sua pertença a um grupo social, num duplo movimento: é introduzido, através de um consentimento tácito,

ao nascer, e posteriormente assume a participação nesse grupo (a idéia – otimista – de cidadania ativa).

A atitude filosófica começa quando o filósofo encontra problemático o que é considerado claro e evidente pelos outros, e, assim, entende que nem sempre a busca da verdade coincide com a ambição da clareza. Mas o que desencadeia esta atitude que leva o filósofo a “pensar”, a refletir criticamente? O que provoca a perplexidade, o espanto? As crises provocam esta reação. Crises de toda ordem: cultural, econômica, ética, crise nos paradigmas provocam questões mais radicais, elas fazem com que elevemos o tom de nossas perplexidades.

Muitos consideram a natural curiosidade do homem em saber das coisas. Aristóteles já nos ensinava, no início de sua *Metafísica*, ao afirmar: “Todos os homens desejam, por natureza, conhecer.” Parece que conhecer se assemelha à necessidade de “ver claro”. Aquilo que nos é estranho é entendido comumente com algo obscuro. E o desvencilhar-se do obscuro é o “esclarecer”, vale dizer, “trazer à nossa luz”, submeter o desconhecido ao campo mais próximo de significação e aí apreender sob um conceito, uma categoria. Nesse âmbito, o das categorias, dos conceitos e nomes já conhecidos, nossa mente se sente segura, pois podemos enfrentar o “não conhecido” com nossa capacidade racional. Essa necessidade impulsiva de tudo querer ver claro é mais uma necessidade vital do que propriamente uma necessidade teórica. Hoje, denominam-se *paradigmas* esses esquemas explicativos. As imagens, os preconceitos, os prejuízos, a própria experiência interferem no conhecimento efetivo da realidade. Paradigma é, então, esse complexo de idéias e pressuposições, aceitas num determinado tempo e lugar, que nos auxilia a ir de encontro com a realidade e representá-la possibilitando prever o modo como ela se revela. E este paradigma, ou padrão, é aceito até no momento em que

já não consegue “dar razão de”, ou de apresentar, na ordem do conhecimento, uma explicação plausível dessa realidade, e, na ordem ética, uma justificação para as ações dos homens. Fala-se em carência ou déficit conceptual. Os paradigmas estão de tal modo interiorizados em nossa mente, em nossa vida cotidiana, que constituem, muitas vezes, mais um freio do que um auxílio para a busca ou compreensão do novo. Sócrates já tentava ensinar isso ao seu interlocutor Menon quando afirmava que, para que possamos descobrir o que as coisas na verdade são, é necessário esquecer o que acreditamos saber, o que nos parece mais óbvio e evidente.

Ao contrário dessa tentativa de ver claro todas as coisas, a atitude filosófica é aquela que reconhece que nem sempre vemos as coisas claramente. Sócrates reconheceu enfaticamente: “Eu sei que nada sei.” A consciência da própria ignorância, tal é sua característica. Mais do que por respostas, ela orienta-se pelas incertezas e questiona as próprias perguntas. Cada resposta provisória torna-se nova questão. A atitude filosófica é aquela que consegue entender que muitas vezes o problema está onde não se deixa ver ou captar ou manipular. É, assim, uma ilusão crer que o problema está onde se pode controlá-lo.

As imagens e preconceitos interferem, como disse, no conhecimento da realidade. No entanto, ao nos defrontarmos com problemas novos, a liberdade, a criatividade e a flexibilidade da mente são tão ou mais importantes que os conhecimentos previamente adquiridos. Deve-se reconhecer que, de fato, as estruturas e hábitos perceptivos nos ajudam a selecionar melhor o que há de relevante num estímulo visual. Devemos reconhecer, por outro lado, que essa pré-compreensão da realidade é útil para a vida cotidiana. São os hábitos mentais, os esquemas perceptivos, os mecanismos de respostas, os sistemas de expectativas e de usos sociais que nos permitem “ver claro”.

O paradoxo, as aporias desafiam o poder de entendimento e de reflexão racional do homem. São as experiências negativas, as situações-limite da vida humana que nos colocam na direção de novas perplexidades, de novas interrogações. As respostas tornam-se novas questões.

Quando tentamos entender o processo de “formação”, creio que se deva estabelecer uma distinção entre os fatores subjetivos, internos, e os fatores objetivos ou externos que conformam esse processo na sua dinâmica. Não são separáveis, relacionam-se dialeticamente. Os fatores subjetivos são aqueles que são próprios da estrutura pessoal, existencial englobante de cada indivíduo: seus desejos, sua vontade, sua mente, seu psiquismo, enfim, sua personalidade. Os fatores objetivos, exógenos, referem-se aos elementos externos, o entorno social cultural histórico, espaços e momentos construtores de sentido e de credibilidades intersubjetivas nos quais cada qual pode construir seu existir. São as instituições, os valores, as normas, as leis. A palavra-base é relação. Aqui, justamente intervém a capacidade específica do sujeito humano como ser racional, de articular esse eixo de relações, vale dizer, a compreensão.

A COMPREENSÃO E O JUÍZO

Hannah Arendt a caracteriza nos seguintes termos:

Compreensão é um processo complexo, que jamais produz resultados inequívocos. Trata-se de uma atividade interminável, por meio da qual, em constante mudança e variação, aprendemos a lidar com nossa realidade, reconciliamo-nos com ela, isto é, tentamos nós sentir em casa no mundo.

A compreensão empreendida pela filosofia tem a finalidade de instaurar, por meio de seus conceitos, um sistema de mediações que possibilite aos homens desenvolverem-se sempre para além das contradições, sem, no entanto, negá-las. O poder de mediação não se rende em fazer coexistir vertentes contrárias; estabelece uma relação de solidariedade entre pólos dialetizados a fim de se instaurar pelos homens sua criação histórica (CANCLINI, 1969). A finalidade de um sistema de representações não é mera reprodução do real, mas sim aquela de propiciar o possível reencontro do novo, de nos levar à compreensão de aspectos da realidade, gerando novas ações e novos pensamentos.

Hannah Arendt entende o juízo como tendo um valor intrínseco irreduzível às operações lógicas e às proposições cognitivas; é uma faculdade autônoma e com modo próprio de operar. O juízo refere-se ao particular e seu exercício é exigido quando a atividade de pensar, que se move nas generalidades, “sai de sua reclusão” e defronta-se com os fenômenos do mundo comum na sua particularidade. O juízo tem uma validade exemplar. O “exemplo”, na sua particularidade, exhibe uma generalidade que não se poderia revelar de outro modo. Os exemplos desempenham o papel que os esquemas desempenham com relação aos conceitos puros do entendimento. Exemplo provém de “eximere” que significa escolher um particular (ARENDR, 1993 p. 381). O exemplo é o particular que revela o geral.

A CRISE DA COMPREENSÃO

A crise da compreensão é ao mesmo tempo crise do juízo. Confrontados a certos fenômenos descobrimos que perdemos nossos meios de compreender. A busca de compreensão é ao mesmo tempo estimulada e frustrada por nossa incapacidade de produzir sentido. Por vezes, nos defrontamos com algo, de início, aparentemente insuperável; tentando apreender a inteligibilidade de um fenômeno (Arendt referia-se ao totalitarismo) percebemos que resiste à compreensão e pulveriza as categorias e critérios de juízo moral.

Para Arendt, a crise da compreensão é a crise do juízo, pois compreender e julgar requerem ambos a capacidade de subsumir o particular sob a regra geral.

Deste modo, estaremos em face de um problema, o mesmo que o da modernidade, que é a perda de referência: de um lado, não dispomos mais de regras universalmente confiáveis para realizar essa subsumção, e, de outro lado, a herança do passado nos faz falta na hora de tentar aplicá-la naquilo que é novo no presente e sem precedentes. Hannah Arendt anota e comenta em termos significativos uma afirmação emblemática do poeta francês René Char: "Nossa herança não é precedida de nenhum testamento." Nenhum tipo de código ou norma nos foram oferecidos para que pudéssemos nos orientar na compreensão de nossa herança. Cada geração ou a cada grupo social que busque a criatividade em traçar e instituir uma hermenêutica que seja adequada para esse trabalho de interpretação. Estabelece-se na época atual uma ruptura com a tradição.

Paradoxalmente, quando se evidencia a ruína de nossas categorias de pensamento e critérios de juízo, ocasionando as-

sim uma ruptura, é precisamente esse ponto de fissura que não deixa outra saída do que aquela de *começar de novo* que Hannah Arendt identifica com a ação política. A incapacidade de nos remeter à tradição e de sobre ela tomar apoio gera a idéia de *começo*. Essa aptidão de começar algo novo, identificada com a atividade de ação (e liberdade), repousa sobre a ontologia da natalidade (ARENDR). O nascer é a gênese para o homem da potencialidade de recriar o mundo. O homem é o ser capaz de romper o esquema causal e começar algo novo; a medida do juízo se esvai e a faculdade de julgar encontra sua justificação.

Mesmo tendo perdido critérios e normas com as quais o homem podia subsumir o particular enquanto tal sob regras e normas gerais, um ser que tem por "essência" começar algo novo, tomar iniciativa, carrega dentro de si a capacidade de compreender novamente, sem categorias preconcebidas e sem regras tradicionais que permitam tal subsunção. Em outras palavras, a faculdade de julgar sem submeter-se a regras preestabelecidas é a aptidão de que dispõe o ente capaz de iniciar algo, mesmo tendo perdido as balizas de referências tradicionais.

O fio condutor é a capacidade de fazer ocorrer o inesperado, da qual a faculdade de julgar é, ao mesmo tempo, o testemunho e a efetivação. Assim, pode-se entender que a capacidade de julgar instaura ou propicia condições para uma redefinição e uma restauração da dimensão ético-política. Aristóteles denomina essa faculdade de julgar como *phronesis*, traduzida, de modo bastante original, por H. Arendt com a expressão *perspicácia julgadora*, considerando-a relacionada à atividade política. Pode-se entender como um problema referente à aplicação do geral ao particular; uma tensão entre o particular e o universal. A *phronesis* é o conhecimento do contingente; seu traço característico é a inexatidão.

A ação segundo Aristóteles, a *praxis*, tem como princípio a capacidade de escolha (*proairesis*) que resulta da tensão entre o desejo de atingir um fim e o cálculo dos meios para atingi-lo, ou a deliberação. A *phronesis*, traduzida por prudência pelos latinos, é a virtude mais elevada da racionalidade prática. Essa sabedoria prática permite ao homem escolher os meios para um fim. Ela é a capacidade de aplicar uma regra geral a um caso particular; ela é saber universal aplicado ao particular. Na sua obra *Ética a Nicômaco*, Aristóteles afirma que o sujeito age moralmente a partir de disposições básicas, as virtudes, adquiridas pela educação. Ser bom ou virtuoso não se restringe a mero conhecimento teórico da virtude ou do bem, mas de sua prática (Livro X, 1179, a34-b). O homem adquire conhecimento do que é nobre e justo, em outros termos, da virtude, segundo Aristóteles, pela prática de ações boas, nobres e justas. A prática dessas ações nos faz capazes de reconhecer as ações virtuosas. Vemos que a prática tem, assim, um poder cognoscitivo (cfr. Livro X, 1179b, 7-10, 13-20). As leis, para Aristóteles, geram a força dos costumes que predisõem ao hábito correto (1180, a30). Pode-se estabelecer uma analogia com a educação que propicia orientação e força para viver de acordo com a ordem instituída num grupo social. Na explicação da ação moral, Aristóteles expõe a relação entre razão prática, a *phronesis*, e o desejo, ou motivação para a ação virtuosa. Para a decisão moral, a *proairesis*, confluem o desejo e o entendimento. A decisão será correta na medida em que a razão é verdadeira e o desejo correto. E o desejo deve procurar exatamente o que aquela determina. A prática da virtude apóia-se sobre a avaliação de seu valor e o que propicia isso é o contexto social. A *phronesis*, a perspicácia julgadora, como racionalidade prática parte de um princípio que a orienta nas decisões concretas, o *etos*, na facticidade do *etos*. No capítulo 9º do

livro X da *Ética a Nicômaco*, Aristóteles assinala que a filosofia prática pressupõe que estejamos conformados pelas idéias normativas nas quais fomos educados e que presidem a ordem da vida política.

A faculdade de deliberação e da escolha subsequente é uma questão relevante no processo educacional, não só na sua dimensão cognitiva, mas sobretudo na dimensão da atitude do comportamento ético-político. O processo de escolha faz parte da própria estrutura existencial do indivíduo, no seu psiquismo e na sua relação com o mundo e os outros. Em outras palavras, o processo educativo envolve, por assim dizer, aquisições relacionadas com capacidades cuja arquitetura depende da faculdade de escolha e esta só se torna possível pelo exercício do juízo e da compreensão. A escolha se revela como um inconfundível poder do sujeito sobre seu futuro, ao tomar consciência de seus atos, revelando assim, um dos pilares da vida na sociedade que é a responsabilidade. Sentindo-se responsável, o sujeito se sente autor de sua identidade e da sua historicidade.

A circunstância gerada no processo de deliberação e escolha exige do sujeito uma das facetas de sua capacidade de compreensão e de juízo que é avaliar e antecipar as conseqüências de sua escolha.

O acesso à capacidade de escolha supõe múltiplas elaborações as quais precisam de acompanhamento para que a escolha não seja definitiva. Assim o educador se encontra diante da necessidade de se abrir a uma dose de indecível, isto é, à capacidade de escolher sem destruir opções alternativas, ou mais precisamente, sem destruir o poder de fazer escolhas (MARPEAU. *O processo educativo*, p. 81).

Reconhecemos que estamos na presença de momentos de crise. O positivo disso é constatar que o indivíduo é capaz de

perceber, por exemplo, uma situação de insensatez. Esses momentos revelam que o indivíduo se sente perturbado, tocado no seu poder pessoal (eu posso, eu quero, eu faço, eu domino); vê seu “mundo” desestabilizar-se por fatores externos que abalam sua onipotência (presumida!). Essas situações de crise revelam um aspecto positivo na medida em que provocam o surgimento de espaços e de potencialidades de liberdade no próprio processo de relação com o mundo e com os outros. Tal abertura a múltiplas possibilidades repõe o indivíduo diante da necessidade de compreender, deliberar, julgar e escolher. Isso significa que esse indivíduo sente a necessidade de questionar seu próprio desejo, a sua utopia.

O ato e o processo de escolha instituem um compromisso com o atual, o presente e com o futuro, isto é, as consequências dessa escolha. Daí, advém a idéia de responsabilidade. O sujeito sente que tem poder sobre alguma realidade; percebe-se autor, construtor de seu existir.

Pode-se pensar num paralelismo entre o paradoxo que encontramos no projeto de formação dos professores, e a proposta de Platão para a formação do filósofo na antiga Atenas. Trata-se de uma passagem da obra *A República*. No livro VII desse diálogo, Platão expõe, pela boca de Sócrates, as suas idéias sobre a formação do filósofo, futuro dirigente da Pólis.

Utiliza um mito, a “Alegoria da Caverna”, onde descreve as vicissitudes do aprendizado da filosofia. Para esse breve comentário, inspiro-me na interpretação e análise apresentada por Hannah Arendt (ARENDR, 1993, p. 108-110).

A alegoria se desdobra em três etapas e cada uma delas representando uma reviravolta do ser humano, identificada como a formação do filósofo para Platão. A primeira reviravolta ocorre dentro da caverna. Um dos prisioneiros desata as cor-

rentes das pernas e do pescoço, podendo assim virar-se e ver as coisas de outros lados e não só os objetos em frente. Virando-se, vê as chamas de uma fogueira que se encontrava atrás e se sente ofuscado pela claridade. Essa primeira virada é, diz Arendt, a do cientista. Não contente com o que dizem as pessoas – as opiniões do senso comum – volta-se para ver as coisas como elas são, sem levar em conta tais opiniões. Platão entendia que as imagens eram as distorções da opinião (volúvel). Note-se que todas as metáforas referem-se ao campo visual. A palavra *doxa* tem a conotação de “o que é visível”. Como a opinião corresponde à posição de cada um – acorrentado, isto é, preso a seus preconceitos – se se quiser ver as coisas como são, deve-se mudar de posição.

Num segundo momento, mais crítico, o indivíduo não se satisfaz com o fogo da caverna e procura descobrir de onde vem o fogo e a causa das coisas. Vira-se novamente e vê uma saída da caverna. Fora da caverna, mundo inteligível para Platão, em que aparecem as idéias, as essências eternas das coisas sensíveis. As idéias são iluminadas pelo sol representando a Idéia suprema, o Bem. Mas como ainda permanece mortal, o filósofo aventureiro precisa retornar à caverna, o seu mundo, sua morada terrena, “ainda que na caverna não possa mais sentir-se em casa” (ARENDR, 1993, p. 109).

Arendt observa que cada uma dessas reviravoltas foi acompanhada por uma perda de sentido ou de orientação. No início, os olhos estavam acostumados com a escuridão e precisaram enfrentar a luz da fogueira. Em seguida, acostumado com a fraca luz do fogo, os olhos sofrem novamente com a intensidade da luz solar. No entanto, a situação se torna mais crítica para aquele que se acostumou com a luz brilhante do sol, sob a luz das idéias (onde não existe mais as opiniões passageiras) e deve voltar e guiar-se na escuridão da caverna. Arendt observa:

Podem compreender, nesta metáfora, por que os filósofos não sabem o que é bom para si mesmos e como são alienados das coisas dos homens: os filósofos não podem ver na escuridão da caverna, perderam o sentido da orientação, perderam o que poderíamos chamar de senso comum (idem, p. 109).

Ao retornar à caverna e tentar contar aos que permaneceram na caverna o que vira fora, tudo o que diz não faz sentido. Não importa o que diga, os habitantes da caverna entenderão que nada faz sentido.

O filósofo que retorna está em perigo, porque perdeu o senso comum necessário para orientar-se em um mundo comum a todos, e, além disso, porque o que lhe acolhe em seu pensamento contradiz o senso comum do mundo (idem).

Platão descreve aqueles que estão na caverna como estáticos, acorrentados sem a possibilidade de fazer qualquer coisa e de se comunicar entre si, o que é considerado como um dos fatos mais intrigantes, para Hannah Arendt, da alegoria da caverna. Na realidade, nota essa pensadora que duas palavras das mais significativas para designar a atividade humana, isto é, a fala e a ação, estão ausentes do texto. A ação e a palavra que se tornaram o eixo central, no pensamento de Arendt quando tratou da ação política.

Arendt finaliza seu texto com essas palavras:

A alegoria da caverna destina-se, assim, a mostrar não tanto o modo como a filosofia vê do ponto de vista da política, mas como a política; o domínio dos assuntos humanos, é visto do ponto de vista da filosofia. E o propósito é descobrir, no domínio da filosofia, os padrões adequados não só, certamente, a uma cidade povoada por habitantes de cavernas, mas também aos habitantes que, embora de maneira obscura e ignorante, formaram suas opiniões com respeito às mesmas questões dos filósofos (idem, p. 109-110).

CONCLUSÃO

Diante de uma situação em processo acelerado de transformações radicais e constrangedoras, os sujeitos, insatisfeitos, reagem com novas forças capazes de recuperar sua autoridade sobre seus atos. Auto-reflexão crítica, capacidade de compreensão e de juízo ético representam um novo patamar de reação. Tais são, penso eu, alguns fatores que poderão presidir o espírito de utopia ou de hetero-topia. A mola básica da educação é a dinâmica que a anima como projeto. Um projeto é alimentado pela utopia e pela utopia, forças que capacitam a transcendência como decisão voluntária do próprio sujeito na construção de novas situações. O processo de educação transcende a questão ou necessidade de socialização e também a questão da construção de saberes. Deve-se reconhecer que fundamentalmente há uma dinâmica que é a própria humanização do indivíduo tornando-se sujeito. Aceitamos entender que o indivíduo, o seu eu, encontra-se no mundo sujeito a múltiplas determinações exógenas, e, numa relação dialética, constrói suas condições internas, vale dizer, suas relações com a realidade, com os outros, com o saber dos outros, com as experiências e representações do grupo social a que pertence e finalmente, consigo mesmo. O ato educativo deve criar condições para que o sujeito ouse projetar-se para os possíveis, imprevisíveis (ARENDR). Fala-se em "pedagogia da abertura" (intencionalidade) "aplicação daquilo que possibilita a relação com o desconhecido, o deslocamento das regras de jogo, dos papéis recíprocos já definidos" (MARPEAU, 2002, p. VII). A pedagogia da abertura permite evitar a redução do processo educativo à simples socialização e a interiorização de valores, normas e leis que se tornam uma rede na qual o sujeito é preso. O proces-

so educativo não pode ser considerado uma imposição de normas instituídas. Cada qual, com sua ação (liberdade) e iniciativa, no horizonte de suas circunstâncias, irá "iniciar" algo novo, instituir sua trajetória, seu mundo, atento sempre ao olhar do outro e ao reconhecimento da alteridade e da diferença, essenciais na sua própria existência. Desse modo, tornam-se obra e ação coletivas, fundadas nas relações inter-pessoais.

Finalizo fazendo referência a um pensamento a significativo de um autor, nosso contemporâneo, figura polêmica e, no entanto, para muitos marcante, de um educador grávido de utopia e construtor eminente da história recente da educação brasileira.

Ser utópico não é apenas ser idealista ou pouco prático, mas também efetuar a denúncia e anunciação. Por isso, o caráter utópico de nossa teoria e prática educativa é tão permanente como a educação em si, que, para nós, é uma ação cultural. Sua tendência para a denúncia e a anunciação não pode se esgotar quando a realidade, hoje denunciada, amanhã cede seu lugar à realidade previamente anunciada na denúncia. Quando a educação já não é utópica, isto é, quando já não possui a unidade dramática da denúncia e da anunciação, ou o futuro já não significa nada para os homens, ou estes têm medo de se arriscar a viver o futuro como superação criativa do presente, que já envelheceu. (Paulo Freire)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGASSI, E. *El bien, el mal y la ciencia. Las dimensiones éticas de la empresa. Científico-tecnológica*. Madrid: Tecnos, 1996.

ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense, 1981.

_____. *A Dignidade da política*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

_____. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

_____. *Vida do espírito*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993. 2 v.

ARISTOTLE. *L'éthique à Nicomaque*. Edition critique par Gauthier/Jolif. Paris: Publications Univ. de Louvain/Ed. Béatrice-Nauwelaerts. 3 tomes 959.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. 3. ed. Brasília: Ed. UNB, 1999.

CANCLINI, N. G. O sentido dialético do humano. *Revista Paz e Terra*, n. 9, 1969.

CASTORIADIS, C. *As encruzilhadas do labirinto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. v. II. Os domínios do Homem.

_____. *As encruzilhadas do labirinto*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999. v. V. Feito e a ser feito.

DELORS, J. (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir* (relatório Unesco). 3. ed. São Paulo: Cortez/Mec, 1999.

FREIRE, P. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'água, 1995.

GRANGER, G. G. *Conhecimento filosófico e conhecimento científico*. Campinas: Papyrus, 1989.

IMBERNÓN, F. (Org.). *A Educação no século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KECHIKIAN, A. *Os filósofos e a educação*. Lisboa: Edições Colibri, 1993.

LADRIÈRE, J. *Os desafios da racionalidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1979.

LEVY, P. *A conexão planetária*. 34. ed. São Paulo, 2001.

MEYER, P. *A problematologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1991.

MARPEAU, J. *O processo educativo*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORIN, E. *A religação dos saberes*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

PUIG ROVIRA, J. M.; MARTINEZ, M. *Educación moral y democracia*. Barcelona: Ed. Laertes, 1998.

RICOEUR, P. *O si-mesmo como um outro*. Campinas: Papyrus, 1991.

SCHUTZ, A.; LUCKAMANN, T. *The structures of the Life-World*. Evanston, USA: Northwestern Univ. Press, 1973.

ZUBEN, N. A. von. Compreensão e bioética: os desafios da tecnociência. In: *Pro-posições*. Fac. de Educação Unicamp, Jul. 1995.

_____. Dualidades antropológicas e educação: pensamento e ação. *Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação*, UFSC, ano 17, n. 32, dez. 1999.

_____. A tecnociência e as metamorfoses do pensar. *Crítica*. Revista de Filosofia da Univ. Estadual de Londrina, v. 9, n. 25, out./dez. 2001.

MEMÓRIAS E PAISAGENS: TRILHAS E CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Antonio Carlos Carrera de Souza³⁹

A própria idéia de paisagem já é uma metáfora de memória. Ao longo deste ensaio questões ligadas à memória foram surgindo de maneira tranqüila, em meio a paisagens, nem tão tranqüilas assim. Ficou claro, ao longo das trilhas e caminhos, que se esquece “de que toda época ou ambiente é contraditória” sendo que cada um de nós, portanto, “expressa e corresponde à própria época ou ambiente, não somente colaborando com as formas de vida oficial, como também as combatendo implacavelmente” (HELLER, 1989, p. 60).

Shama (1996) nos indica que o ambiente e o momento histórico não são dados materiais prontos, para o deleite de nossas vistas. Ou seja, o ambiente comporta compreensões, colaborações e lutas. A natureza não forma sozinha a paisagem. Por-

39 Doutor em Educação pela FE/UNICAMP e Livre-Docente em Educação pelo DE/IB/UNESP/Rio Claro.

tanto adquire, na sua constituição, um trabalho que é representado pela memória que o sujeito tem desta ou daquela visão natural. Duas são as possibilidades, objetivas, de que se efetue este trabalho. A primeira ligada aos valores axiológicos que o sujeito escolhe, seleciona e retém nas paisagens; a segunda, a busca por melhor retratar a individualidade nesta. O primeiro trabalho é social, depende das questões éticas do grupo e do sujeito. O segundo é individual, quando tentamos explicitar nela, e através dela, a nossa individualidade. O primeiro motivo tem sempre primazia sobre o segundo. Essa primazia não é um mero postulado, não se situa na categoria do 'dever-ser', mas "provém da essência da própria individualidade" (HELLER, 1998, p. 79-80).

Esta é a metáfora da paisagem: embora haja algo de pessoal e individual naquilo que vejo, esta visão é determinada pelos valores axiológicos do grupo a que pertenço. Assim, a paisagem é constituída de memórias que são elaboradas pelo sujeito e suas circunstâncias.

Não se deve jamais entender a "circunstância" como totalidade de objetos mortos, nem mesmo de meios de produção; a "circunstância" é a unidade de forças produtivas, estrutura social e formas de pensamento, ou seja, um complexo que contém inúmeras posições teleológicas, a resultante objetiva de tais posições teleológicas... O tempo é irreversibilidade dos acontecimentos. *O tempo histórico é a irreversibilidade dos acontecimentos sociais* (HELLER, 1989, p. 3).

Neste momento pretendo trazer ao debate duas questões que foram lentamente se formando a partir dos trabalhos de pesquisa que realizamos e que hoje são as causas primeiras de minhas inquietações: memória e paisagem. A articulação destes temas com as questões da Educação, as dificuldades e soluções encontradas serão objeto de algumas de nossas reflexões.

Como caminho natural nesta busca surgiu a pesquisa em História Oral, junto a professores a partir da década de 1950. É interessante notar as semelhanças e similitudes deste procedimento com a pesquisa qualitativa, talvez distinta da pesquisa em fenomenologia, pois não são buscados procedimentos de análise hermenêutica dos discursos e sim tendências de movimentos dentro da história dos grupos pesquisados. Estas semelhanças vão desde procedimentos de pesquisa – como existência de uma inquietação muito próxima da pergunta diretriz de pesquisa; análises qualitativas das "falas dos sujeitos de pesquisa"; busca por uma tendência do movimento do humano, a partir daquela inquietação – até a preocupação centrada mais no sujeito que na estrutura social.

Saliento, ainda, a importância da leitura e discussão de grande parte destes autores; Agnes Heller (e, a partir desta autora, uma razoável parte da Escola de Budapeste), Philippe Ariès, Jacques Le Goff (e, com estes autores, uma razoável parte dos estudos ligados ao grupo da Nova História), Alfredo Bosi e Michel Foucault. Pois entendemos que os papéis sociais que desempenhamos, a partir das nossas atividades cotidianas, vão vinculando marcas e, portanto, determinando circunstâncias. Assim, na realidade os papéis sociais deixam, cotidianamente, marcas indelévels, que formam as circunstâncias dos indivíduos. De alguma sorte, a nossa história é a memória das marcas e dos papéis sociais.

Mas, também aqui, deve-se recordar que não existe nenhum contexto, por mais alienado que seja, no qual os papéis assumidos não deixem marca alguma no sujeito, visto que – embora isso pareça paradoxal – a própria circunstância de que um homem assumia e realize cegamente determinados papéis diz algo sobre ele; também a vacuidade, a corrosão moral, são um conteúdo humano, embora se trate de um conteúdo negativo. Toda negação é, ao mes-

mo tempo, afirmação: esse princípio também se aplica plenamente ao caráter (HELLER, 1989, p. 108).

Assim, nossas circunstâncias nos levaram a uma conceitualização de paisagem, cenário e atores diferenciada da usual e muito próxima a elaborada por Ecléa Bosi, Simon Shama, Michel de Certeau e Michel Foucault. Situo meu texto e mostro o mapa do caminho percorrido para que entendam as preocupações, as trilhas e as soluções encontradas.

Até aqui utilizamos ingenuamente o conceito de paisagem. Indo no sentido de burilá-lo, começamos apontando que esta não é simplesmente a estática percepção do natural, como ornamento do humano. Consideramos, com Shama (1996), que a paisagem – como as naturais – não tem existência unicamente em si, mas também, é obra da mente que a observa. Assim:

Perceber o contorno fantasmagórico de uma paisagem antiga, sob a capa superficial do contemporâneo, equivale a perceber, intencionalmente, a permanência dos mitos essenciais. Enquanto estou aqui escrevendo, *The New York Times* informa que num velho freixo do Escorial, perto de Madrid, a Virgem aparece, no primeiro sábado de cada mês, diante de uma faxineira aposentada, para horror do prefeito socialista. Atrás da árvore encontra-se, evidentemente, o mosteiro-palácio do catolicíssimo rei da Espanha, Filipe II, Mas, atrás de ambos, estão séculos de associações, caras especialmente aos franciscanos e jesuítas, de aparições da Virgem sentada numa árvore cuja fronde se renova na época da Páscoa, simbolizando a Ressurreição. E, atrás *dessa* tradição, havia mitos pagãos ainda mais antigos que apresentavam velhas árvores ocas como sendo o túmulo de deuses mortos em seus galhos e encerrados em seu tronco para esperar um novo ciclo de vida (SHAMA, 1996, p. 27).

Portanto, a paisagem compõe-se tanto de lembranças quanto de desejos, mitos, ritos e símbolos que habitam o coti-

diano passado e presente. Assim, a partir desta composição surge a memória enquanto prática social. Segundo Bosi (1994), “a memória não é sonho, é trabalho”. Trabalho que a mente executa ao produzir uma lembrança ou uma paisagem, elaborando-a a partir de juízos e de valores estéticos e éticos. No sentido pretendido, a riqueza da memória reside exatamente neste trabalho realizado pela mente que lembra, ou seja, buscar dentre os detalhes do *singular* – do humano particular e individual – o sentido histórico da *pluralidade* das práticas sociais que habitam o cotidiano.

Por trás do personagem, o olhar descobre o ator. Ao tomar uma atitude de distanciamento diante da imagem, o público percebe atravessando-a, as condições da sua produção. (...) Sob esses aspectos conjunturais, a cultura oscila mais essencialmente entre duas formas, das quais uma sempre faz com que se esqueça da outra. De um lado, ela é aquilo que “permanece”; do outro, aquilo que inventa (CERTEAU, 1995, p. 237-239).

Educar novamente o olhar, lançado à Educação, buscando quais práticas habitam o cotidiano escolar e relacionar estas àquelas praticadas no contexto social mais amplo, objetiva a percepção do que muda bem como do que permanece nas práticas relativas à Educação, ou seja, é encontrar o sentido histórico desta – compara-se a uma arqueologia nas camadas de lembranças, que habitam a memória social dos professores.

MEMÓRIA

Hobsbawm (1996) alerta que em uma sociedade na qual a destruição sistemática dos mecanismos sociais que nos vincu-

lam ao passado ocorre, é preciso quebrar o presente contínuo em que somos obrigados a viver.

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio. Por esse motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores (HOBSBAWM, 1995, p. 13).

Portanto, cabe pontuarmos a necessidade que existe em registrar as memórias de práticas educativas em Educação, buscando paisagens e memórias educativas que revelem experiências vividas e que articularão as possibilidades da existência do novo, nas práticas educativas. Desta forma, devemos levar em conta que a memória tem como uma das suas propriedades conservar informações através certas funções psíquicas e emocionais e, por meio destas também, atualizá-las. Assim, informações representadas para o sujeito como passadas também passam pelo efeito da atualização, dentro do trabalho mental que executa a partir de certas paisagens e memórias.

Como já dissemos, a memória tem um componente individual e outro coletivo. Por um lado, o sujeito lembra de fatos tendo versões próprias destes e, por outro lado, o membro do grupo social retém e reforça lembranças socialmente elaboradas.

O modo de lembrar é individual tanto quanto social: o grupo transmite, retém e reforça as lembranças, mas o recordador, ao trabalhá-las, vai paulatinamente individualizando a memória comunitária e, no que lembra e como lembra, faz com que fique o que

signifique. O tempo da memória é social não só porque é o calendário do trabalho e da festa, do evento político e do fato insólito, mas também porque repercute no modo de lembrar (CHAUI, apud BOSI, 1994, p. 31).

Assim, é importante salientar que tanto o ato de recordar como o de esquecer ocorre devido a manipulações que podem ser conscientes ou inconscientes, elaborados na estrutura psicológica do sujeito afetado por fatores como: afetividade, interesse, desejo, censura ou inibição.

Em seu livro *Memória e Sociedade*, Ecléa Bosi faz alusão a duas formas de memória. Primeiramente, refere-se à memória-hábito que consiste basicamente em um assujeitamento cultural a que somos submetidos. Este tipo de memória pode ser caracterizado a partir do “esforço de atenção” e se manifesta pela “repetição de gestos”. Em segundo lugar, refere-se à imagem-lembrança que se constitui na não repetição a partir do individual, podendo constituir-se, muitas vezes, em paisagens criadas pelo sujeito.

A análise do cotidiano mostra que a relação entre essas duas formas de memória é, não raro, conflitiva. (...) Na medida em que a vida psicológica entra na bitola dos hábitos, e move-se para a ação e para os conhecimentos úteis ao trabalho social, restaria pouca margem para o devaneio para onde flui a evocação espontânea das imagens, postas entre a vigília e o sonho. (...) O contrário também é verdadeiro. O sonhador resiste ao enquadramento nos hábitos, que é peculiar ao homem de ação. Este por sua vez, só relaxa os fios da tensão quando vencido pelo cansaço e pelo sono (BOSI, 1994, p. 48).

Porém, Le Goff alerta que este processo inclui uma forma de luta pelo poder, pois a memória coletiva tende a ser dominada por classes ou grupos. Assim, existe uma luta na constituição desta paisagem na mente do sujeito, pois se existe um movimen-

to que luta pela lembrança existe outro que luta pelo apagamento da memória.

A memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva (LE GOFF, 1994, p. 26).

A questão central do poder que apaga uma memória ou produz outra deve ser trabalhada a partir da *enunciação*, ou seja, tratar a memória a partir de suas encruzilhadas, suas ausências, seus bloqueios.

Em lingüística, a “performance” não é a “competência”: o ato de falar (e todas as táticas enunciativas que implica) não pode ser reduzido ao conhecimento da língua. Colocando-se na perspectiva da enunciação, objeto deste estudo, privilegia-se o ato de falar: este *opera* no campo do sistema lingüístico; coloca em jogo uma apropriação, ou uma reapropriação, da língua por locutores; instaura um presente relativo a um momento e a um lugar; e estabelece um contrato com o outro (o interlocutor) numa rede de lugares e de relações. Estas quatro características do ato enunciativo poderão encontrar-se em muitas outras práticas (caminhar, cozinhar etc.) (CERTEAU, 1994, p. 40. Grifos do autor).

O sujeito da memória é um sujeito da enunciação. Ele conta uma história, narra um fato. É neste duplo – *enunciação/narratividade* – que evidências dos apagamentos surgem.

Enfim, nesses mesmos contos, os feitos, as astúcias e “figuras” de estilo, as alterações, inversões e trocadilhos, participam também na colocação dessas táticas. Tornam-se também, mais discretamente, os museus vivos dessas táticas, marcos de uma

aprendizagem... Mas nessas zonas “literárias” para onde são recalçados (como no sonho, onde Freud os encontrou), continua a prática dessas astúcias, memórias de uma cultura. Esses torneios caracterizam uma *arte de dizer* popular. Tão viva, tão perspicaz, quando os reconhece o contista e no camelo, um ouvido de camponês de operário sabe detectar numa maneira de dizer uma maneira de tratar a linguagem recebida (CERTEAU, 1994, p. 85-86. Grifos do autor).

Este contar é feito de um sem número de *táticas de dizer* – gestuais, entonação e mímica –, *estratégias de falar* – agressivo, humilde, carinhoso. Estas “figuras de estilo” da arte de dizer constituem o campo da enunciação/narratividade. A Memória é uma das formas de reconstituirmos – e darmos *conta* – do “nosso” tempo. Damos conta da memória – formal e duradoura – na vida cotidiana, pela linguagem. O *contar* é um ato de Educação, no sentido amplo e estrito.

A memória prática é regulada pelo jogo múltiplo da *alteração*, não só por se constituir apenas pelo fato de ser marcada pelos encontros externos e colecionar esses brasões sucessivos e tatuagens do outro, mas também porque essas escrituras invisíveis só são claramente “lembradas” por novas circunstâncias... Esta resposta é *singular*. No conjunto em que ela se produz, é apenas *um detalhe a mais* – um gesto, uma palavra – tão exato que inverte a situação. Mas que mais poderia a memória fornecer? Ela é feita de clarões e fragmentos particulares. (...) A coisa mais estranha é sem dúvida a *mobilidade* dessa memória onde detalhes não são nunca o que são: nem objetos, pois escapam como tais; nem fragmentos, pois oferecem também o conjunto que esquecem; nem totalidades, pois não se bastam; nem estáveis, pois cada lembrança os altera (CERTEAU, 1994, p. 163-165. Grifos do autor).

Assim, a memória e as paisagens que o sujeito produz têm a marca do *brasão e a tatuagem do outro* que impedem uma

narratividade livre de vigilância mas as circunstâncias é que determinam a *enunciação* apropriada, é uma posição tática, no cotidiano das artes de fazer.

HISTÓRIA

Pelo até aqui exposto, tempo, memória e educação fazem parte de uma grande invenção da humanidade, do homem em sociedade: a História.

Arendt (1997) apresenta uma interessante metáfora de História, a partir da interpretação do dilema do homem kafkiano. Ao interpretar a metáfora kafkiana aponta a lacuna em que o homem – o “ele” de Kafka – se situa.

A cena é um campo de batalha no qual se degladiam as forças do passado e do futuro; entre elas encontramos o homem que Kafka chama de “ele”, que, para se manter em seu território, deve combater ambas. Há, portanto, duas ou mesmo três lutas transcorrendo simultaneamente: a luta de “seus” adversários entre si e a luta do homem com cada um deles. Contudo, o fato de chegar a haver alguma luta parece dever-se exclusivamente à presença do homem, sem o qual – suspeita-se – as forças do passado e do futuro ter-se-iam de há muito neutralizado ou destruído mutuamente (ARENDDT, 1977, p. 36. Grifos da autora).

O “ele” sofre a ação de duas forças: uma que o empurra para a frente e outra que, barrando-lhe o caminho, o empurra de volta ao passado. Então, trava-se uma luta entre o passado e o futuro originando uma lacuna no tempo.

Esse passado, além do mais, estirando-se por todo o seu trajeto de volta à origem, ao invés de puxar para trás, empurra para a

frente, e, ao contrário do que seria de esperar, é o futuro que nos impele de volta ao passado. Do ponto de vista do homem, que vive sempre no intervalo entre o passado e o futuro, o tempo não é um contínuo, um fluxo de ininterrupta sucessão; é partido ao meio, *no ponto onde “ele” está; e a posição “dele” não é o presente, na sua aceção usual, mas, antes, uma lacuna no tempo, cuja existência é conservada graças à “sua” luta constante, à “sua” tomada de posição contra o passado e o futuro* (ARENDDT, 1977, p. 39. Grifos em aspas da autora. Itálicos nossos).

O problema surge a partir da dimensão espacial colocada por Kafka. Ao levar em consideração o passado e o futuro como um campo de forças em movimento retilíneo, o “ele” não é capaz de encontrar a diagonal – espaço constituído pelo paralelogramo de forças –, que o projetaria para fora da linha de combate. Considerando-se o tempo histórico e biográfico não haveria lacuna. Desta forma, temos que o tempo não é um *contínuum*, interrompe-se onde o ser humano se encontra, onde ele tem que se posicionar, “tensionado”, ao mesmo tempo, entre o passado e o futuro.

Penso que, sem distorcer o pensamento de Kafka, é possível dar um passo adiante. Kafka descreve como a inserção do homem quebra o fluxo unidirecional do tempo, mas, o que é bem estranho, não altera a imagem tradicional conforme a qual pensamos o tempo movendo-se em linha reta. Visto Kafka conservar a metáfora tradicional de um movimento temporal e retilinear, “ele” mal tem espaço bastante para se manter, e, sempre que “ele” pensa em fugir por contra própria, cai no sonho, anelado pela Metafísica ocidental de Parmênides a Hegel, de uma esfera intemporal, fora do espaço e supra-sensível como a região mais adequada do pensamento? Obviamente, o que falta à descrição kafkiana de um evento pensamento é uma dimensão espacial em que o pensar se possa exercer sem que seja forçado a saltar completamente para fora do tempo humano. (ARENDDT, 1997, p. 37-8).

O “ele” de Kafka, que se situa na lacuna formada pelas ondas do passado e do futuro, só sairá desse impasse no momento em que conseguir arbitrar essa luta projetando-se para um futuro onde essa lacuna não consista num intervalo formado pelo passado e pelo futuro, mas, sim, numa terceira força resultante gerada pelo esforço do homem ao pensar, ou seja, ele deverá marcar posição em face ao passado e ao futuro ao mesmo tempo. Nas palavras de Arendt corresponde a analisar que:

O que há de errado com a história de Kafka, com toda a sua grandeza, é que dificilmente pode ser retida a noção de um movimento temporal e retilíneo quando o fluxo unidirecional deste é partido em forças antagônicas, dirigidas para o homem e agindo sobre ele. A inserção do homem, interrompendo o contínuo, não pode senão fazer com que as forças se desviem, por mais ligeiramente que seja, de sua direção original, e, caso assim fosse, elas não mais se entrecrocariam face a face, mas se interceptariam em ângulo. Em outras palavras, a lacuna onde “ele” se posta não é, pelo menos potencialmente, um intervalo simples, assemelhando-se antes ao que o físico chama de um paralelogramo de forças (ARENDDT, 1977, p. 38).

Esse tempo histórico não apresenta lacunas mas, sim, uma tradição que se orienta para o passado enquanto que surge uma moda apontando para o futuro, ou seja, a história do nosso presente – onde o “ele” kafkiano está – poderá também contribuir na criação de uma tradição para novas gerações.

Idealmente, a ação das duas forças que compõem o paralelogramo de forças onde o “ele” de Kafka encontrou seu campo de batalha deveria resultar em uma terceira força: a diagonal resultante que teria origem no ponto em que as forças se chocam e sobre o qual atuam. Essa força diagonal diferiria em um aspecto das duas outras de que é resultado. As duas forças antagônicas são, ambas, ilimitadas no sentido de suas origens, vindo uma de um passado infinito; no entanto, embora não tenham início conhecido, pos-

suem um término, o ponto no qual colidem. A força diagonal, ao contrário, seria limitada no sentido de sua origem, sendo seu ponto de partida o entrecroque das forças antagônicas, seria, porém, infinita quanto a seu término, visto resultar de duas forças cuja origem é o infinito. *Essa força diagonal, cuja origem é conhecida, cuja direção é determinada pelo passado e pelo futuro, mas cujo eventual término jaz no infinito, é a metáfora perfeita para a atividade do pensamento* (ARENDDT, 1997, p. 36. Grifos nossos).

Essas ondas do passado e do futuro podem ser a partir do “ele” kafkiano um fenômeno mental denominado paisagem-pensamento, que se articulando com a memória, no movimento humano, permite observar aquilo que muda e o que permanece abrigo todas as riquezas, variedades e elementos dramáticos característicos da vida real.

Metaforicamente, Arendt indicou procedimentos de pensamento que ocorrem somente no âmbito teórico, atemporal, pois o “ele” kafkiano difere do homem na concretude de suas relações sociais, que vive nessa lacuna temporal, entre o passado e o futuro.

O “lugar” configura-se em posição, isto é, estabelece uma ordem em que os elementos que se relacionam possam coexistir, configurar posições. O “espaço” é um lugar praticado onde temos que levar em conta a variação de tempo, os vetores de direção e quantificação de velocidade. Assim, parafraseando Certeau (1994), a Educação é o espaço produzido pela prática do lugar constituído por um sistema de signos – um discurso.

1) supõe-se que as práticas do espaço correspondam, elas também, a manipulações sobre os elementos de base de uma ordem construída; 2) supõe-se que sejam, como os tropos da retórica, desvios relativos a uma espécie de “sentido literal” definido pelo sistema urbanístico. Haveria homologia entre as figuras verbais e as figuras ambulatórias (destas últimas já se teria uma seleção estilizada com as

figuras da dança) enquanto umas e outras consistem em “tratamentos” ou operações que trabalham com unidades isoláveis, e em “arranjos ambíguos” que modificam e deslocam o sentido para uma equivocidade, da mesma maneira que uma imagem que se mexe perturba e multiplica o objeto fotografado (CERTEAU, 1994, p. 180).

Ao considerarmos as práticas discursivas do cotidiano, verificamos que elas desempenham funções na transformação de lugares em espaços ou de espaços em lugares, sendo pelos relatos cotidianos que tomamos contato com o que podemos produzir e fazer, isto é, são tais relatos os responsáveis pelas feitura de espaços.

HISTÓRIA ORAL: TRILHAS PARA COMPREENDER A MEMÓRIA E A HISTÓRIA

Porém, uma revolução tecnológica – oriunda de novas mídias e tecnologias de informação – promoveu, de forma significativa, por sua vez, uma revolução documental na História, que é, concomitantemente, qualitativa e quantitativa. Hoje temos o gravador, o vídeo e a fotografia digital; a tecnologia do laser e a computação. O cantor de ontem, que já não existe, edita os melhores discos hoje, remasterizados. O mesmo ocorre com os filmes e as fotografias (colorizados por computador). Sons e imagens do passado, monos e branco/preto; tecnologia do presente, estéreo e colorido. O interesse da memória coletiva e da História não ficou mais limitado aos grandes feitos e aos grandes homens, mas à sociedade como um todo.

A intervenção do computador comporta uma nova periodização da memória histórica: produz-se, a partir de então, um corte fundamental no momento em que se podem constituir séries...; tem-se, doravante uma idade pré-estatística e uma idade quantita-

tiva. Mas é necessário observar que, se este corte corresponde a um grau de diferença das sociedades históricas em relação ao recenseamento – indiferença ou desconfiança com relação ao número para quem, atenção sempre maior e mais precisa para além – a história quantitativa, como o demonstra a arqueologia, pode transpor alegremente esta fronteira histórica (LE GOFF, 1994, p. 542).

Uma outra forma de trabalharmos com as questões de memória e de história cultural, culminando em contribuições valiosas para a renovação historiográfica, é manifestada na atenção que, mais recentemente, tem sido dedicada aos documentos oriundos de depoimentos orais.

Essa importância dos arquivos orais, ou seja, a reabilitação da oralidade como fonte de estudos históricos – a partir do cotidiano das práticas sociais dos professores – com mesmo *status* daqueles “documentos primários” dos historiadores tradicionais nos é, nesse trabalho, particularmente importante: diz diretamente dos objetivos e métodos de nossa pesquisa.

Outra questão importante enfrentada pelos oralistas diz respeito à forma na qual se apresentará o documento para estudo. Thompson considera a gravação oral o documento mais preciso, já que a comunicação original foi oral. O trabalho analítico do historiador, no entanto, deve realizar-se sobre a transcrição literal, o que permitirá a tomada de citações. Esta transcrição deve ser o mais fiel possível à entrevista, registrando todas as vacilações, balbucios e repetições de fala, sendo recomendadas apenas pequenas correções na forma quando o caráter da fala original torne a transcrição ininteligível (GATTAZ, 1996, p. 243-244).

A posição de Thompson, exposta por Gattaz, está longe de ser consenso. A História Oral, por surgir no entroncamento da História com a Etnologia, Linguística e a Psicologia Social, traz discussões éticas e estéticas muito fortes. Do ponto de vista

da ética, o respeito ao sujeito da pesquisa deve ser demonstrado a partir do tratamento dado ao seu depoimento oral e consequente transcrição. Neste ponto, é normal a existência de um intenso debate entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa.

Chamamos esta última etapa de *conferência e legitimação*, quando o colaborador comenta a entrevista, fazendo as correções ou alterações que quiser, adicionando fatos ou vetando frases, de acordo com o que pensar ser conveniente; ele tem todo o poder e o direito de fazer isso e deve-se respeitar sua palavra final (GATTAZ, 1996, p. 266).

Desta forma, podemos elaborar a conjectura que a História Oral é uma História em perspectiva do sujeito. Ou seja, uma História a partir da cultura, sociedade, ideário político e circunstâncias do sujeito. Aqui, estamos conscientes que se abre uma fenda que interroga o que é “verdade” em História, porém, dado o limite do atual trabalho, não poderemos avançar em uma resposta a esta fenda.

Do ponto de vista estético, a História Oral possui um cruzamento com a literatura. Ou seja, o pesquisador escolhe uma forma literária, agradável a ele e aos colaboradores para transcrever, textualizar e transcriar a entrevista ou depoimento. Alguns autores como Meihy (1991) e Gattaz (1996) sugerem que o trabalho final “deve conter em si a atmosfera da entrevista, seu ritmo e principalmente a comunicação não-verbal nela inclusa: emoções do depoente como risos ou choro, entonação e inflexão verbal, gestos faciais, de mãos, ou mesmo do corpo”. Estes cuidados são para que não se perca a caracterização do sujeito, quando este é transformado em um personagem de um texto: “O texto, ainda, não pode abandonar a característica de originalmente falado, devendo ser identificado como tal pelo leitor.”

HISTÓRIA E HISTÓRIA ORAL: CAMINHOS QUE SE CRUZAM

Assim sendo, Ariès (1990, 1995) avança a discussão do que é documento ou material que possam ser utilizados pelo investigador em História indicando que o mesmo deve percorrer documentos e materiais variados e que a única limitação será dada pelo próprio pesquisador e a intimidade que este possuir em relação ao tema investigado. Destaca, ainda, que uma segunda questão – a de *princípio* –, apontando a existência de vários sentidos sucessivos em dadas culturas ou períodos sem que exista um modelo teórico *a priori*. Para Ariès (1980), “uma cultura distingui-se, pois, por um sistema próprio de comportamentos”.

Porém, Ginzburg (1990) adverte para o fato de que há uma diversidade na conceituação de documentação utilizada pela História e pela Antropologia. Compara a atividade do historiador àquela de um médico que observa todos os sintomas da doença para, posteriormente, sugerir o tratamento.

A história se manteve como uma ciência social *sui generis*, irremediavelmente ligada ao concreto. Mesmo que o historiador não possa deixar de se referir, explícita ou implicitamente, a séries de fenômenos comparáveis, a sua estratégia cognoscitiva assim como os seus códigos expressivos permanecem intrinsecamente individualizantes (mesmo que o indivíduo seja talvez um grupo social ou uma sociedade inteira). Nesse sentido, o historiador é comparável ao médico que utiliza os quadros nosográficos para analisar o mal específico de cada doente. E, como o do médico, o conhecimento histórico é indireto, indiciário, conjectural (GINZBURG, 1990, p. 156-157).

Ou seja, é difícil ao historiador, partindo somente da definição restrita de documento histórico – em geral arquivados –,

recompor as complexas relações sociais reconstituíveis pelo antropólogo através de procedimentos etnográficos – entrevistas, observações de campo. Assim, Ginzburg (1990) propõe o “paradigma indiciário”, isto é, a observação de sintomas, detalhes, refugos de nossa observação – em uma palavra, *indícios*.

Ele chegou a esse resultado prescindindo da impressão geral e dos traços fundamentais da pintura, ressaltando, pelo contrário, a importância característica dos detalhes secundários, das particularidades insignificantes, como a conformação das unhas, dos lobos auriculares, da auréola e outros elementos que normalmente passavam despercebidos e que o copista deixa de imitar, ao passo, porém, que cada artista os executa de um modo que o diferencia... Creio que o seu método está estreitamente aparentado à técnica da psicanálise médica. Esta também tem por hábito penetrar em coisas concretas e ocultas através de elementos pouco notados ou despercebidos, dos detritos ou “refugos” da nossa observação (GINZBURG, 1990, p. 147).

O psicanalista e o historiador não teriam, assim, grandes divergências de métodos, e é interessante notar que as paisagens mentais e memórias que constituem a matéria prima de pesquisa de um também o sejam do outro.

O TEMPO E AS CIRCUNSTÂNCIAS

O ritmo das alterações que ocorrem nas estruturas sociais indica, em si, o dinamismo histórico subjacente a essa abordagem de História que pretendemos abraçar. Isso nos remete, novamente, ao estudo do cotidiano desenvolvido por Agnes Heller.

Ao referir-se às esferas heterogêneas,⁴⁰ Heller (1989) destaca que há diferença entre o ritmo que promove uma alteração das estruturas sociais e o ritmo existente em uma dada esfera heterogênea. Como a explicitação dos valores é produzida nas esferas heterogêneas e desenvolve-se de forma diferenciada, uma determinada esfera pode explicitar a essência em um sentido, e uma outra, em outro sentido, orientando-se para uma desvalorização. Heller considera que: “a história é história de colisão de valores de esferas heterogêneas”, e chama a atenção para o fato de que:

O tempo é a irreversibilidade dos acontecimentos. O tempo histórico é a irreversibilidade dos acontecimentos sociais. Todo acontecimento é irreversível do mesmo modo; por isso, é absurdo dizer que, nas várias épocas históricas, o tempo decorre em alguns casos “lentamente” e em outros “com maior rapidez”. O que se altera não é o tempo, mas o ritmo da alteração das estruturas sociais. Mas esse ritmo é diferente nas esferas heterogêneas (HELLER, 1985, p. 3. Grifos da autora).

Em função da explicitação dos valores que essa estrutura social determina originam-se as chamadas esferas heterogêneas que são hierárquicas em suas relações recíprocas e apresentam, intrinsecamente, características de heterogeneidade, pois se desenvolvem de formas diferentes. Há, nessas esferas, explicitações de valores que tanto podem enaltecer a essência humana como também estar orientadas no sentido da desvalorização dessa mesma essência.

40 Conforme já pudemos apontar, na teoria de Agnes Heller, as esferas heterogêneas originam-se em função da explicitação dos valores determinados por uma dada estrutura social.

Heller indica que as esferas heterogêneas decorrem do fato de que a sociedade é formada por uma substância, a História, que é estruturada a partir das esferas heterogêneas.

As esferas heterogêneas – por exemplo, produção, relações de propriedade, estrutura política, vida cotidiana, ciência, arte, etc. – encontram-se entre si na relação de primário e secundário, ou, pura e simplesmente, na mera relação de alteridade. Não existe entre as esferas heterogêneas nenhuma hierarquia universal, nenhuma relação universal de essência-aparência. O desenvolvimento das forças produtivas é uma instância primária com relação ao desenvolvimento da estrutura total da sociedade; mas essa afirmação não implica em nenhuma articulação do tipo do par essência-aparência. Tão somente num ponto concreto, a partir do ponto de vista de tarefas e decisões dadas com relação a fins concretos, produz-se uma hierarquia entre as esferas heterogêneas (HELLER, 1985, p. 2-3).

É importante destacar que, ao longo da história, uma vez estabelecida qualquer esfera heterogênea, ela não desaparece; aflo- ra ou submerge em função das alterações de valor considerado.

Assim, para Heller (1985), o conceito de esferas heterogêneas é próprio das sociedades. Estas possuem um movimento ondulatório – no cotidiano social – alterando, entre outros, valores, juízos, procedimentos, raciocínios e práticas sociais. Mostra, por exemplo, que o racismo não é fenômeno único de sociedades escravistas mas que está presente, em níveis de importância diferenciados, em distintos grupamentos humanos. Por exemplo, os sentimentos anti-semitas estão presentes em um alto nível de importância tanto na inquisição quanto na sociedade nazista e, estes mesmos sentimentos, têm uma importância menor tanto nas práticas católicas atuais quanto na sociedade alemã atual. Porém, alerta Heller (1985), quando uma esfera heterogênea (por exemplo, racismo) surge nas práticas sociais ela

aumenta ou diminui a intensidade de valor não sendo extinta jamais. Ou seja, alguns juízos, valores e procedimentos adormecem ou eclodem dependendo das práticas sociais vigentes.

Com Heller (1985) apontamos, então: que as práticas sociais indicam quais desafios os valores éticos, morais e estéticos de uma dada sociedade. Ora, estas práticas apontam o sentido histórico percorrido pela sociedade. Novamente com Heller (1985), indicamos que o estudo e análise do cotidiano – onde as práticas sociais ocorrem – é um ponto central em qualquer tentativa de compreensão histórica mais significativa que coordene as singularidades e as pluralidades.⁴¹

A PAISAGEM E O HISTÓRICO: CONSTITUINDO OS CENÁRIOS

Ginzburg (1991) indica a possibilidade da utilização de “séries documentais” pelo historiador, desde que o tema pesquisado possa ser suficientemente circunscrito. Assim, afirma:

a desejada convergência entre a história e a antropologia deve superar muitos obstáculos: primeiro entre todos, a diversidade de documentação utilizada pelas duas disciplinas. A complexidade das relações sociais reconstituíveis pelo antropólogo através do trabalho no terreno contrasta efetivamente com a unilateralidade dos depósitos de arquivo com que trabalha o historiador... Mas se o âmbito da investigação for suficientemente circunscrito, as séries documentais podem sobrepor-se no tempo e no espaço de modo a permitir-nos encontrar o mesmo indivíduo ou grupos de indivíduos em contextos sociais diversos. O fio de Ariadne que guia o in-

41 Para aprofundar a importância das relações entre o singular e o plural, consultar Ginzburg (1991) e Heller (1985).

investigador no labirinto documental é aquilo que distingue um indivíduo de um outro em todas as sociedades conhecidas: o nome (GINZBURG, 1989, p. 173-174).

Assim sendo, precisamos de alguma forma ampliar e corrigir as nossas possibilidades como observadores do *Tempo* (passado, presente e futuro), narradores da *Memória* (individual e coletiva) e educadores que interpretem as *práticas cotidianas* da Educação. Nesse sentido, Le Goff (1994) aponta para o fato de que:

No seio do cotidiano há uma realidade que se manifesta de forma completamente diferente do que acontece nas outras perspectivas da história: a memória. A grande história é dividida por comemorações, a história do cotidiano revela-nos o sentimento de duração, nas coletividades e nos indivíduos, o sentimento daquilo que muda, bem com o daquilo que permanece, a própria percepção da história, pois cabe ao historiador fazer desse dado, o vivido cotidiano da história, um objeto científico.

Tal como o realismo, na literatura e na arte, não é uma fotografia da realidade, mas uma grelha de apresentação e de representação do mundo e da sociedade, a história do cotidiano é uma visão autêntica da história porque representa uma das melhores formas de abordagem da história global, na medida em que atribui a cada ator e a cada elemento da realidade histórica um papel, no funcionamento dos sistemas, que permitem decifrar essa realidade (LE GOFF, 1994, p. 94-95. Grifos nossos).

A paisagem constitui-se não só como ornamento humano mas também como uma obra da mente compondo-se de lembranças. Desta forma, esboçamos o cenário que se forma na mente do observador, a partir de seu olhar:

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se du-

vidar da sobrevivência do passado, "tal como foi", e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, *no presente*, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista (BOSI, 1994, p. 55. Grifos em itálico da autora).

Esse trabalho que a mente executa, produzindo lembranças, busca dentre os detalhes – do humano particular e individual – o sentido histórico da pluralidade das práticas sociais que habitam o cotidiano.

Portanto, perceber a paisagem implica observar movimentos que ocorrem no inconsciente singular do observador. Este movimento, muitas vezes descuidado nos estudos acadêmicos, fornece pistas do que permanecem – o que é comum dentre as singularidades, por exemplo, o culto aos mortos, ao livro didático, ao cumprir o currículo – e do que muda, ou seja, aquilo que se altera na composição da paisagem – a descontinuidade dos sentidos das singularidades, por exemplo, como são cultuados os mortos; qual o formato do livro didático; qual a dinâmica do currículo.

Assim, admitimos que:

- Se de um lado o movimento humano de elaborar, (re)elaborar e trabalhar o natural é contínuo e irreversível – nas palavras de Marx e Engels (1984) *humanizar a natureza* –, formando paisagens e transformando o natural em histórico;

- De outro lado encontramos na reversibilidade do tempo a possibilidade de observar a paisagem através a moldura da percepção – nas palavras de Ariès (1990), *é a própria singularidade dos homens que o historiador retém.*

Assim, a discussão histórica avança por caminhos abertos pela antropologia. Encontramos o entroncamento da Antropologia com a História, a Etnologia. Da história clássica são mantidos os estudos que envolvem grandes ciclos econômicos (BRAUDEL, 1989); das análises estruturais da Antropologia e, em particular da Etnografia, estudamos as práticas sociais, os costumes, os grupos – compostos dentro do plural – e o humano-individual – composto dentro do singular.

Porém, a memória articula-se com a linguagem e, a partir desta, permanece no inconsciente social das gerações. Uma palavra permite reconstituir um sentimento, um momento e, talvez, um odor. O velho álbum de fotografias tem uma linguagem universal. Roupas, costumes, formas, espaços e movimentos dentro de um tempo que foi e já não é agora – o hoje – e se projeta para o que será – o futuro. A reversibilidade do tempo ocorre dentro do diálogo do presente com o passado, observado pelas contingências do futuro.

A memória articula-se com as “paisagens-pensamento”, do “ele” kafkiano, no movimento humano permitindo observar aquilo que muda e o que permanece. Os retratos, as imagens, as fotografias, as molduras e os enquadramentos de hoje serão, inevitavelmente, o passado de amanhã. O tempo transita entre a memória e a paisagem. Este trânsito é possível porque costurado com o sentido do que permanece ou do que muda nas esferas do cotidiano. História sem memória é tempo sem sentido.

Qual o vetor do movimento? Quais gestos e paixões animam os cenários que nos são apresentados de maneira totalmente sacra? O que move Newton na descoberta da Lei da gravidade? Por qual fogo ardia Galileu? Qual a palavra que não está no dicionário?

O sentido da paisagem e o significado da memória formam a linguagem do cotidiano. O dicionário como documento final nunca está pronto. Com Foucault (1992), consideramos que ele é negociado e construído diariamente nas falas (palavra + proposição), anexando novas palavras, negociando novos sentidos e significados para estas.

Segundo Bosi (1994), o paradoxo da cronologia é o paradoxo dos *icebergs*. Enfrentando o desafio, numa tentativa de compreender o paradoxo e buscando compreender a história cronológica e a importância das datas, juntos com Bosi (1994), nos encaminhamos para a seguinte posição teórica: Datas são pontas de *icebergs*. Em primeiro lugar, as datas só se justificam a partir do contexto social em que foram produzidas e, tal qual um *iceberg*, as datas “escondem” o maior volume de informações abaixo da linha d’água.

Porém, estas datas que são expressas por números permitem a reversibilidade do tempo e, portanto, permitem uma construção da percepção e da memória. Com Bosi (1994), consideramos que a “memória vive do tempo que passou e, dialeticamente, o supera”. Ou seja, a seqüência do tempo produz necessariamente paisagens e cenários cotidianos, onde diferentes atores buscam sentido para as diferenças e particularidades do tempo vivido. Assim, segundo Heller (1985), as esferas heterogêneas alternam-se nas paixões, desejos, valores e juízos do individual (homem-indivíduo) ao particular (grupos humanos) – a

ação dialética no singular – e destes possivelmente ao humano-genérico – plural às vezes inatingido.

Destá forma, paisagem e memória determinam o trânsito entre o natural e o humano. Estabelecem o vínculo do tempo e do histórico. Neste movimento, o cenário é constituído na mente do observador. Com Freud (1974), afirmamos que velhas práticas não são apenas *restos diurnos* da história, são presenças práticas das ideologias. Com Brecht (1990), diremos que a “nova carne é comida com velhos garfos”. Assim, o cotidiano não é movido pelo ideal de uma categoria de homem – no singular – mas sim na busca do sentido do comum daquilo que permanece – no plural.

CONSTITUINDO OS CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO

A partir da discussão até aqui efetuada, a questão da epistemologia foi enfocada buscando discutir as relações e evidenciar uma fundamentação teórica em que as preocupações se movem entre, de um lado, a História e a Educação, de outro, os Cotidianos e Memórias. Como decorrência, enfocamos as interligações possíveis da Educação com os temas do cotidiano escolar.

Quer dizer, a palavra não só separa um traço, também generaliza as coisas, as inclui em determinadas categorias e esta sua função é uma das mais importantes. Ao generalizar os objetos, a palavra converte-se em um instrumento de abstração e generalização, que é a operação mais importante da consciência. Precisamente por isso, ao designar com uma palavra este ou outro objeto, o incluímos em uma determinada categoria. Isto significa que a palavra não é somente um meio de substituição das coisas, é a *célula*

do pensamento, precisamente porque a função mais importante do pensamento é a abstração e a generalização. (...) Existe, no entanto, uma função mais profunda e importante da palavra. Em uma linguagem desenvolvida, a palavra não só separa a característica do objeto e generaliza a coisa, incluindo-a uma determinada categoria; além disso, a palavra executa um trabalho automático de análise do objeto que passa despercebido para o sujeito, transmitindo-lhe a experiência das gerações anteriores, experiência acumulada na história da sociedade. (...) Fica clara, agora, a importância fundamental da palavra e o lugar central que ela ocupa na formação da consciência humana (LURIA, 1990, p. 37-42).

Nesta abordagem, os objetivos da educação e da prática pedagógica, como ações mediadoras, conduzem a uma visão de conjunto das relações entre as práticas sociais e a Escola. Esta abordagem da Educação nos leva a uma visão objetiva do contexto sociocultural, em que aquelas práticas originam conhecimento. Assim, as práticas sociais que dão origem ao fazer cotidiano da sala de aula identificam o caminho a ser investigado.

Com esse estudo, pretendemos propor uma história do cotidiano em Educação, em que o conhecimento e a aprendizagem não são desvinculados da prática social, imersa numa sociedade histórica e em uma dada cultura.

Quanto ao problema de pesquisa, resta para reflexão a questão de princípio em relação à história e uma de método em função do objeto de pesquisa. Quanto ao primeiro, consideramos, com Ariès (1989), que: A uma civilização que elimina as diferenças, a história deve restituir o sentido perdido das particularidades. Quanto ao método consideramos, com Ginzburg (1989), que há uma diversidade de documentações utilizada pela História e Antropologia, mas se o âmbito da investigação for suficientemente circunscrito os procedimentos etnográficos trarão uma contribuição significativa à História – por inserir

complexas relações sociais só captáveis por aquela. E, mais, com Ariès consideramos que a limitação da documentação utilizada é construída em função das limitações do pesquisador dentro do tema a ser pesquisado.

Quanto à questão do método, entre as formas de registro, facilmente identificadas, que podemos considerar significativas está a existência, por exemplo, de documentos como:

- **Oficiais:** Constituições – federais, estaduais e municipais – leis, decretos, anais do congresso nacional – Senado e Câmara, Assembléias Legislativas Estaduais e Câmara Municipais de vereadores, atas públicas, registros de inspeção de ensino, inquéritos administrativos promovidos por secretarias de educação, registros em cadernetas de professores, conselhos de escola, entre outros;
- **Não-governamentais:** entrevistas, livros didáticos e paradidáticos, cadernos de alunos, registros de avaliações, atas de congressos de ensino e educação, jornais e revistas – científicas, especializadas e de grande circulação – entre outros.

Aos documentos escritos veio juntar-se a fotografia que, surgindo a partir de 1836, possui o potencial de não só preservar instantes mas também captar a imensa riqueza de gestos, imagens, vestuário e costumes. Todo álbum de fotografias no fundo é uma revista, um figurino de época, mas também capta o decurso do tempo. Som e imagens do passado, tecnologia do presente, antes em preto e branco, agora estéreo e colorido. Porém, Bosi (1994) alerta:

O tempo reversível é, portanto, uma construção da percepção e da memória: supõe o tempo como seqüência, mas o suprime enquanto o sujeito vive a simultaneidade. O mito e a música, que trabalham a fundo a reversibilidade, são “máquinas de abolir o tempo”;

na feliz expressão de Lévi-Strauss. Ora a condição de possibilidade do mito e da música é a memória, aquela memória que se dilata e se recompõe, e a qual Vico chama de fantasia. A memória vive do tempo que passou e dialeticamente, o supera (BOSI, 1994, p. 27).

Talvez a foto de casamento ou da formatura nunca seja colorida na memória. Depende de qual seja a fantasia desta. A fantasia é o trabalho da memória que se dilata e recompõe na construção do “paisagem-pensamento”. O cenário e o personagem construídos pela percepção. O que acontece com a Educação nesta encruzilhada? A resposta a esta pergunta somente o cotidiano e a linguagem, que este produzir, vão poder responder.

A verdadeira história da Educação encontra-se submersa. O paradoxo dos *icebergs* (BOSI, 1994) nos mostra que estes são constituídos na maior quantidade por uma massa – atas e atores – submersa, que se materializa como matéria pertencente ao passado e que aparentemente, a partir de análises macro-estruturais, formam um todo homogêneo. Aproximando-nos mais, veremos que se constituem de homens, mulheres, grupos culturais de determinado tempo e lugar. Com Ariès e Duby (1994), indicamos que estes são os atores que se envolveram de diferentes maneiras ao desempenharem papéis com histórias tanto de vida pública como de vida privada.

Os procedimentos de pesquisa utilizados na maioria das investigações para escavar as camadas de lembranças da história do cotidiano passam pela utilização de documentos – aqui entendidos no sentido amplo – e depoimentos que envolvam a memória oral destes atores, quando isto for possível. Assim, neste cruzamento de informações, também captamos o decurso do tempo, por exemplo: o antigo profissional que relata como gestos, imagens, vestuário e costumes estavam ou não relacionados com os fazeres profissionais.

Então pretendemos resgatar experiências de gerações passadas, de profissionais em Educação. Esse resgate de experiências ocorre quando registramos algumas formas organizadoras de práticas sociais cotidianas na qual focalizamos tempos, espaços, lugares, ambientes e paisagens, distinguindo-se o cenário de um ator e de outro. Organizar e sistematizar procedimentos de registros mecânicos – entrevistas, livros, jornais, revistas e documentos de época, por exemplo – ou eletrônicos – foto, vídeo e som, por exemplo – a partir da memória oral e documental de antigos atores do cenário educacional paulista, em Educação, é buscar o lugar e o espaço das práticas escolares que permaneceram ou mudaram determinando os tempos da Educação.

A proposta de análise de paisagens e cotidianos sugere o exercício do discurso crítico nas práticas discursivas da Educação. Desta forma, nos aproximamos de Foucault (1992) ao consideramos que “o que erige a palavra e a ergue acima dos ritos e ruídos é a proposição nela contida” e sendo que a cada ciência humana, quando acolhida historicamente, é atribuída uma pátria fundada em um solo epistemológico, geograficamente determinado. Temos, então, que cada ciência constituída e institucionalizada tem uma linguagem e, por decorrência, uma gramática. Sendo estas ideologicamente estruturadas e, portanto, apresentando lacunas ou fendas – lembrando que não é permitido a plenitude nas práticas discursivas, pois, em sendo, teria que apontar a gramática escolhida e nesta ocultada. Assim, instalado o discurso crítico, a ideologia que determina a gramática é desvelada.

Ao considerarmos as práticas do cotidiano verificamos a incomensurabilidade – no sentido matemático do termo – de transformações de lugares (posições) em espaços (práticas) e de espaços (mapas) em lugares (marcas). Assim sendo, precisamos de alguma forma ampliar nossas possibilidades na escavação das

camadas de lembranças como participantes do Tempo (passado, presente e futuro), artífices da Memória (coletiva e individual) e intérpretes das práticas sociais cotidianas da Educação. Retornando às palavras de Shama (1996), destacamos que é desta forma que o cenário se forma a partir do olhar do observador e na mente deste.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, F.; MEIHY, J. C. S. B.; VASCONCELOS, S. G. T. (Org.). *Gêneros de Fronteira: Cruzamentos entre o Histórico e o Literário*. São Paulo: Xamã, 1997.

ARENDT, H. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária; Rio de Janeiro: Salamandra; São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1981.

_____. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Editora Perspectiva S. A., 1991.

ARIÈS, P. *O Tempo da História*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

ARIÈS, P.; DUBY, G. (Org.). *História da Vida Privada*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. (5 v.)

ARIÈS, P.; DUBY, G.; LE GOFF, J. *História e Nova História*. Lisboa: Editorial Teorema, 1990.

BOSI, A. O Tempo e os Tempos. In: NOVAES, A. (Org.). *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras e Secretaria Municipal de São Paulo, 1994.

BOSI, E. *Memória e Sociedade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRAUDEL, F. *Gramática das Civilizações*. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1989.

BRECHT, B. *Poemas 1913 – 1956*. São Paulo: Editora Brasilense, 1990.

SOUZA, A. C. Carrera de. *Das Categorias do Conhecimento à Sala de aula*. São Leopoldo: Centro de Ciências Exatas - UNISINOS, *SCIENTIA*, v. 5, n. 2, 1994.

_____; BALDINO, R. R. Manifesto sobre o cotidiano da escolaridade brasileira. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. *Formação do Educador é Avaliação Educacional*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

_____. *O Reencantamento da Razão: ou pelos caminhos da teoria-histórico-cultural*. In: BICUDO, M. A. V. *Pesquisa em Educação Matemática: Concepções & Perspectivas*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CERTEAU, M. *A Cultura no Plural*. Campinas: Papirus, 1995.

_____. *A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

_____. *As Palavras e as Coisas*. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1992.

_____. *O que é um autor?* Lisboa: Passagens, 1992.

FREUD, S. *A História do Movimento Psicanalítico*. In: *Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

_____. *Cinco Lições de Psicanálise*. In: *Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

_____. *Esboço de Psicanálise*. In: *Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

GATTAZ, A. C. *Braços da Resistência: Uma História oral da Imigração espanhola*. São Paulo: Xamã, 1996.

GINZBURG C. *A Micro-História e Outros Ensaios*. Lisboa: Difel e Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

_____. *Mitos, Emblemas e Sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. *O Queijo e os Vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HELLER, A. *O Cotidiano e a História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. *Uma Teoria da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

HOBBSAWM, E. *Era dos Extremos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LE GOFF, J. *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LE GOFF, J.; CHARTIER, R.; REVEL, J. (Org.). *A Nova História*. Coimbra: Livraria Almedina, 1990.

LE GOFF, J. *Memória e História*. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1994.

LURIA, A. R. *Desenvolvimento Cognitivo*. São Paulo: Icone, 1990.

MARX, K. Manuscritos Econômico-Filosóficos e Outros Textos Escolhidos. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril S.A. Cultural, 1985.

MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Editora Moraes Ltda, 1984.

MEIHY, J. C. S. B. *Canto de Morte Kaiowá – História Oral de Vida*. São Paulo: Loyola, 1991.

MUCHAIL, T. S. De Práticas Sociais à Produção de Saberes. In: MARTINELLI, L. M.; ON, M. R. L.; MUCHAIL, T. S. (Org.). *O Uno E O Múltiplo Nas Relações Entre As Áreas Do Saber*. São Paulo: Ed. Cortez, 1998.

NIETZSCHE, F. *A Gaia Ciência*. Lisboa: Guimarães & C.^a Editores, 1984.

NOVAES, A. (Org.). *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras e Secretaria Municipal de São Paulo, 1994.

SHAMA, S. *Paisagem e Memória*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

VIANNA, C. R. *Vidas e Circunstâncias na Educação Matemática*. São Paulo, FE/USP, Tese de Doutorado, 2000.

COMPREENDENDO O DISCURSO PEDAGÓGICO

Maria Anita Viviani Martins⁴²

AS VICISSITUDES DO/NO DESENVOLVIMENTO E CONSTRUÇÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO

Para que pudéssemos produzir aproximações, a fim de compreender a trama que orientou e definiu a construção das idéias que subordinaram a explicitação do discurso pedagógico, optamos por perseguir e acompanhar, por meio das pistas que se mostraram na descrição histórica, nos indícios, da teoria crítica que orientou essa compreensão.

42 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora da Pós-Graduação em Educação da Universidade Sagrado Coração (USC) e da PUC-SP.

Acompanhamos o rastro da construção da teoria do conhecimento pedagógico tendo como elementos predominantes:

- O desenvolvimento das escolas monásticas e das escolas episcopais;
- O surgimento das cidades;
- O aparecimento da burguesia, o seu papel na organização das cidades, e aquilo que passa a representar politicamente sua presença junto à monarquia e ao clero;
- As transformações na ordem do poder e as disputas entre conhecimento hegemônico e nascente, que nos ensinam: que ocorre uma separação entre ensino interessado/desinteressado; que aparece o professor leigo em oposição ao não leigo, e conseqüentemente ao aparecimento do professor leigo desinteressado, surge o professor filósofo (baseado em Aristóteles), que enseja posteriormente o aparecimento do professor cientista que se transformará em filósofo (como Galileu, Newton, Descartes).

Aprendemos assim que oposições entre ensino *interessado-desinteressado*; *trabalho manual-trabalho intelectual*; *formação geral-formação específica* persistem e acompanham a cultura ocidental desde 750 até a revolução Francesa.

Parecerá limitada e bipolar esta separação. A divisão; quando muito, serve para indicar alguns traços gerais que prevaleceram, embora esta divisão em si não exista. Os episódios históricos se sucedem na trama das interações sociopolíticas (só para exemplificar uma das tramas) assim, a sua permanência e persistência é que justifica a ênfase. Ademais, quando se adentra em seu interior identifica-se a força e a alma que movimenta, controla e define esta oposição, possibilitando a compreensão

das conseqüências deste suporte na construção e definição do fenômeno educação-educar e a sua constituição como um corpo de conhecimento definido.⁴³

A História do aparecimento das organizações universitárias, adotadas como sede da história da construção das idéias, nos ampara nesta busca da compreensão desta dicotomia: estudos gerais desinteressados, estudos particulares; trabalhos manuais, trabalhos intelectuais; artes liberais, artes mecânicas.

A Universidade, seu aparecimento, e o sentido que lhe foi atribuído, não foi excluída deste estudo, apesar de se considerar que em especial “os cientistas do século 17 tivessem estudado em uma Universidade, são poucos os nomes de cientistas cuja carreira tenha se desenvolvido inteira ou prevalentemente no âmbito da universidade” (ROSSI, 2001, p. 10).

É possível identificar-se na questão da qualidade do ensino inúmeros preconceitos não superados como: opção por um humanismo acadêmico do valor implícito dos altos estudos, acompanhados igualmente pelo preconceito de baixos estudos, aqueles que se utilizam das mãos para a sua operacionalização, seguidos exclusivamente pela democratização de estudos não examinados à luz do ensino de massas.

Na falta de um melhor termo, disputas, rivalidades entre tendências estiveram sempre presentes nas descrições acerca da evolução da teoria crítica que fundou, alimentou e produziu o co-

43 Para aprendermos melhor acerca da dependência a que esteve subordinado o discurso pedagógico, e como sua forma de apresentação esteve subordinada, por transposição e por via dedutiva, a outras formas de representação, inclusive semanticamente, há trabalhos que já se dedicaram a este estudo, como por exemplo Giustino Broccolini in “Prolegomeni alla demitizzazione pedagogica”.

nhcimento relativo ao educar. Disputas? Quais? As que opõem o filosófico, o religioso, o social, o político, o pedagógico, o técnico, produzindo, não raro, um maniqueísmo paralizador, mas revelador da complexidade que se torna o afrontamento de um presente que não é isento de equívocos e ambigüidades. Rivalidades entre o realismo e o idealismo estiveram presentes. Encontra-se um realismo que se aproxima do empirismo cientificista derivando para o racionalismo, afastando-se dele em direção ao pragmatismo. Um percurso que abriga: o naturalismo, o realismo, o materialismo.

Vê-se igualmente uma composição de idealismos, que vai, desde um idealismo pelas pretensões, e pela filosofia, afirmando-se em valores estáveis que transcendem as vicissitudes do real, operando somente com idéias, não obstante se tenha a intenção de produzir realidades. Neste caso, vemos propostas idealistas transformarem-se em pragmáticas, em virtude de conceberem, nas relações teoria-prática, a teoria como o verossímil para que algo se materialize, de qualquer modo. A teoria não é o recurso que clareia a compreensão do fenômeno. É possível ver-se também nestes "a priori" propriamente um sintoma de uma certa moralidade, mais do que uma opção filosófica. Melhor dizendo: uma moralidade que sendo "a priori" poderá produzir a paralisação e a cristalização que, afinal, esconde/revela disfarçadamente uma intenção de ação de transformação absoluta.

A história da fundação da Universidade no Brasil não está isenta das influências da construção européia destas teorias regionais de conhecimento, que, em disputa, acabaram por produzir separações e não entendimento do específico ao educar, à educação, produzindo mais uma escravidão e subordinação do discurso pedagógico a essas teorias, "obscurecendo a explicita-

ção do objeto de investigação, da busca de uma metodologia de pesquisa apropriada ao fenômeno, e a construção deste conhecimento em uma linguagem expressiva ao educar". Reproduzem-se em nosso país, as mesmas dicotomias e fracionamentos, produzidos na história da construção das idéias, no desenvolvimento da ciência na Europa, paralizando o próprio *dever* do conhecimento (RUSSELL, 2001; ROSSI, 2001).

Reconhece-se historicamente desde o século 19, quando da vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil, que os cursos de formação profissional e técnica foram instalados com a destinação de prover os cargos para o funcionamento do poder central, abarcando o funcionalismo civil e militar do país. O professor Fernando de Azevedo (1964) nos auxilia a compreender esta escolha. Além de corresponder à necessidade prática do provimento dos serviços especializados da Corte, ela revela também a tendência histórica de aumento de prestígio das escolas técnicas em detrimento ao das Universidades. O conhecimento que não fosse prático e utilitário era suspeito. Interessava a aquisição de uma certa técnica especial, de uma certa ciência, de uma profissão. À época, havia um clima favorável à formação especializada. Portugal sofrera das influências das reformas que Napoleão executara na educação francesa.

A disputa entre a Universidade de estudos gerais desinteressados e a Universidade de estudos particulares especiais remontam à época anterior a 1800. Como se verá, um conflito sempre presente envolto por uma compreensão recalitrante e, pode-se dizer, até temerosa em explicitar-se.

A HISTORICIDADE, A EVOLUÇÃO, O DEBATE
NO INTERIOR DA CONSTRUÇÃO DAS IDÉIAS
QUE PROTELARAM A COMPREENSÃO
DO DISCURSO PEDAGÓGICO

Disputa entre estudos práticos e
estudos gerais desinteressados

A compreensão que apresentamos está circunscrita à história do aparecimento da escola, em particular das Escolas Monásticas que perduraram desde 750, a partir do período Carolíngio,⁴⁴ até o século 11, período este que corresponde à economia agrária do tipo dominial e socialmente representado pelo senhor feudal, e beneditina no aspecto cultural (cf. JANOTTI, 1992, p. 60). As escolas religiosas, incluindo-se aí as Monásticas e as Episcopais, foram, durante muito tempo, o único instrumento pelo qual se transmitia cultura, ensinava-se o ler e o escrever. Mas, no mais das vezes era um “ensino de nível bem modesto:

44 O renascimento Carolíngio: O período Carolíngio está marcado inicialmente pelo domínio de Carlos Magno, o rei dos francos. Carlos Magno foi coroado no ano 800 pelo papa Leão II como Imperador do Sacro Império Romano do Ocidente. Carlos Magno, um monarca de profundo sentimento religioso, recuperou e difundiu autores clássicos latinos, reabilitou a leitura e a escrita, criou numerosas escolas tanto no palácio real como nos mosteiros e bispados. O objetivo era difundir a leitura e a escrita para que se pudesse conhecer a verdade revelada, penetrando nas Sagradas escrituras. O Império Carolíngio sucumbe e advém o período que A. Janotti denomina de “idade beneditina, que se estende até o século 11, época em que os mosteiros eram o único foco de cultura (Cf. JANOTTI, 1992, p. 57-60).

um ensino técnico que visa satisfazer necessidades imediatas ler, escrever, conhecer a bíblia” (MARROU, 1966, p. 513).

A Escola Monástica impôs-se no período de quase completo agrarismo. Todavia, o Renascimento Carolíngio livrou a Europa de sucumbir totalmente a uma escuridão intelectual, e mesmo que esse renascimento fosse limitado às Escolas Monásticas e impregnado de sentido religioso, difundiu-se a cultura da Antigüidade Clássica, e assim ela pode abrir-se a um humanismo, o clássico, pela volta dos autores latinos e gregos. O intervalo entre os séculos 5 e 11, parece preservar as profundas alterações que ocorrerão no século 12, período esse de intensa fermentação intelectual.

No decorrer do século 12 com as mudanças ocorridas nas cidades e com o renascimento cultural, a supremacia das escolas monásticas será transferida para a Episcopal, que, sendo urbana, estava em condições de melhor ajustar-se às transformações em curso. Entretanto, as escolas Episcopais terão supremacia por pouco tempo. Serão suplantadas pela Universidade nascente. Fenômeno esse que se compreende tanto pelo renascimento cultural do qual a Universidade será a fonte, como pelo aparecimento da burguesia comercial, a nova classe social que não saíra nem do clero, nem da nobreza. Essa burguesia é resultado e resultante das mudanças que ocorreram no seio da organização das cidades, porque ao fixarem-se em locais de trânsito, no porto, na sede episcopal ou no burgo, dão vida urbana, e nesses locais organizam-se em associações que fortificam as cidades. (cf. JANOTTI, 1992, p. 37 e seguintes).

A partir do século 12 a Universidade passa a desempenhar importante papel. A composição do surgimento da universidade, associada às transformações socioeconômicas e ao aparecimento da burguesia comercial que se prepara para disputar

o aparelhamento administrativo estatal que fora até então incontestemente monopólio do clero, impulsionam transformações que determinam uma nova ordem de estudos e de produção intelectual, que à universidade caberá liderar pelo que ela passará a representar. Estes estudos que inicialmente eram de caráter exclusivo de fé, ideológicos, interessados e baseavam-se nas sagradas escrituras, evoluíram do século 10 ao 12 para um estudo no qual o homem passa a interrogar-se sobre si mesmo, o mundo, e Deus por meio de questões filosóficas e científicas, extraídas dos outros textos agora traduzidos, além da Bíblia. O saber visava propor ao lado da verdade revelada um sistema coerente do mundo (cf. VERGER, 1990; JANOTTI, 1992).

Com a mudança do foco do debate para além da discussão estrita dos textos sagrados, a produção do saber ganhou a finalidade de estudos desinteressados, todavia ainda marcados pela pedagogia escolástica: da aula ("lectio") e do debate ("disputatio"), da exposição à explanação e à disputa. A formação mantinha-se fortemente oral, baseada no domínio de um saber, no discutir, pregar, julgar, pleitear. Esse é também o momento no qual o intelectual toma ciência da especificidade social do seu trabalho, percebendo que seu trabalho não se resume ao do clérigo, e que o método e finalidade do seu ensino e da pesquisa são autônomos. É o saber em seu valor desinteressado. Os livros acompanhavam com mais frequência os estudos, agora multiplicados, porém ainda raros e caros para a maioria dos estudantes.

Nas escolas leigas emergentes o professor era designado "filósofo", talvez como um modo de ser distinguido do escolástico. O professor filósofo começa a descortinar-se. O trabalho intelectual do professor leigo é uma prática desinteressada, distintamente da ordem clerical cuja prática é ideologicamente interessada.

A atividade intelectual do professor leigo é uma prática *desinteressada* do saber, já que este saber é a fonte do desenvolvimento do eu, à margem da ordem clerical, todavia uma prática impregnada de valores morais e religiosos que escondiam um certo desejo político de dominação da Igreja e do Estado. Entretanto, esta *supra* liberdade não escondia suficientemente aquilo que se passava no exercício da profissão. Aqueles que partilhavam deste ambiente estavam em geral a serviço da Igreja ou a serviço do Estado. Esta nova ordem de intelectuais, tal como no passado, não colocava no mesmo plano o trabalho intelectual e o manual, as artes liberais e as artes mecânicas. Retomam as idéias da Antigüidade, e dos escolásticos.

Esta nova classe de intelectuais buscava firmar-se, apoiando-se na cultura clássica, naquilo que Marrou (1966) denominou de cultura geral. Este humanismo clássico inclinava-se para uma perfeição imanente, cultivava primordialmente as virtualidades da alma, e levaria ao refinamento da experiência interior, aos prazeres delicados, à doçura de viver, ao "sprit de finesse". O cultivo deste espírito ficava a cargo de "uma formação estética, artística, literária e não-científica" (MARROU, 1966, p. 349). Toda esta formação em busca do homem em si opõe-se à do homem empenhado numa tarefa particular, à formação do técnico. "O pensamento clássico se negou a avançar na via da orientação técnica" (MARROU, 1966, p. 347).

O empenho maior das primeiras escolas religiosas (as monásticas e a seguir as episcopais) é afastar seus discípulos da cultura profana e associar a educação literária, isto é, geral, à educação religiosa, que deveria formar o aluno nas letras e nas virtudes, permanecendo hostil ao humanismo grego-romano.

A escola espontânea, leiga, conviveu com a ambigüidade de depender/libertar-se da tradição eclesiástica associada à no-

breza. Por que ambigüidade? Porque o caráter da fé e da verdade revelada manteve-se ao lado do impasse da separação entre ciência, entendida como conhecimento do mundo sensível, e sabedoria, como revelação pela iluminação do mundo invisível. Esta separação em curso acabará por acontecer em Oxford⁴⁵ na Inglaterra, que desde o século 12 já apresentava pesquisas científicas do tipo experimental empírico.

Para prosseguirmos, retomemos alguns acontecimentos que se deram em intervalos seculares. Iniciamos nossa exposição trazendo como exemplo o surgimento das escolas monásticas desde 750, a partir do período Carolíngio, escolas estas que perduraram até o século 11, período que corresponde à economia agrária do tipo dominial e socialmente representado pelo senhor feudal; e beneditina no aspecto cultural. A Escola Monástica impôs-se no período de quase completo agrarismo.

No decorrer do século 12, com as mudanças ocorridas nas cidades, com o renascimento cultural, a supremacia das escolas monásticas será transferida para a episcopal, que, sendo urbana, estava em condições de se ajustar melhor às transformações. Estas escolas episcopais terão supremacia por pouco tempo. Serão suplantadas pela Universidade nascente. Fenômeno que se compreende tanto pelo renascimento cultural do qual a universidade será a fonte, como pela urbanização, um fenôme-

45 Em Oxford, Rogerio Bacon (1214-1294), frade franciscano, faz descobertas em ótica dando os primeiros exemplos de uma física matemática, iniciando o desenvolvimento autônomo de uma filosofia natural, puramente racionalista, com cunho de pesquisa científica, mas ainda numa tentativa de conciliar "os elementos inteligíveis do mundo, para iluminar com luzes naturais da filosofia uma fé à procura não somente de salvação, mas de compreensão" (cf. VERGER, 1990, p. 83 em especial).

no de transformação social sem retorno. Não é possível compreender a criação da Universidade sem considerar-se as transformações trazidas pelo aparecimento das cidades e da burguesia, suas exigências e as transformações correspondentes, e o que isto representou como elemento cultural de excepcional importância: o abandono do eclesiástico exclusivo.⁴⁶ Este acontecimento se dá em um ambiente (pode-se delimitar este período, de modo restrito, no intervalo do século 8 ao 12), no qual não havia escola que não estivesse ligada a um grande estabelecimento religioso, mosteiro, catedral. A educação era monopólio da Igreja. Apesar deste controle da Igreja, durante séculos, na implantação das escolas monásticas/rurais e episcopais/urbanas; apesar do controle e concessão de licença para o funcionamento das escolas destinadas predominantemente aos jovens clérigos e aos filhos de nobres, aparecem as escolas leigas.

Existiam, à época, condições favoráveis à expansão das escolas episcopais e à das escolas superiores leigas. Dentre as transformações socioeconômicas há o aparecimento da burguesia comercial, a nova classe social que não saíra nem do clero, nem da nobreza. Esta burguesia é resultado e resultante das mudanças que ocorreram no seio da organização das cidades. Porque o burguês, ao se fixar em locais de trânsito, no porto, na sede epis-

46 O surgimento da burguesia é considerado pelos historiadores como um marco nas transformações que se sucederam. Foi uma classe social que aspirava um valor político próprio como o clero e a nobreza, bem como uma cultura independente. Ela se constituiu num elemento de excepcional importância no processo cultural, porque o burguês criou para si oportunidade de melhora para a educação, e as oportunidades sociais. Opostamente ao domínio eclesiástico, a burguesia cria um forte espírito laico de concepção realista do mundo.

copal ou no burgo, traz vida urbana a esses locais, organiza-se em associações e fortifica as cidades (cf. VERGER, 1990, p. 37 em especial).

Assim, natural e conseqüentemente, essa burguesia mostra interesse em governar as cidades, sua justiça, sua administração. Essa pretensão emancipadora da cidade foi tão revolucionária que chegou mesmo a perturbar a alma conservadora da Idade Média. O burguês impôs-se inventando tudo, pois nada havia a ser imitado, criando trabalhos públicos, mercados, canais, distribuição de água, regulamentos comerciais, muralhas e inclusive escolas (cf. VERGER, 1990, p. 37 e seguintes).

Tornou-se indispensável ao burguês-comerciante saber ler e escrever. Escrever e ler para ele, diferentemente do que significava para a nobreza, era uma necessidade cotidiana, pois a compreensão das exigências da administração pública que dominavam requeria a leitura e a compreensão dos manuscritos.

As cidades mais importantes possuíam escolas. Simultaneamente surge a necessidade de professores e, na impossibilidade de encontrá-los fora dos quadros da Igreja, vai-se formando uma classe de práticos laicos, resultantes das exigências próprias da complexidade das interações da vida urbana.

A burguesia surgia e preparava-se para disputar o aparelhamento administrativo estatal que até então era incontestado monopólio do clero. "A partir do século 12 aumentará sem cessar o número daqueles que entrarão para o serviço dos príncipes ou dos reis e consagrarão sua inteligência ao serviço do Estado" (Cf. VERGER, 1990, p. 40).

Laicizam-se as relações. Nasce uma cultura laica à margem da Igreja. Esta nova classe social aspira possuir um valor próprio, uma cultura independente. "Nobreza, clero e burguesia

é a trindade que irá dirigir o destino da Europa até o fim do antigo regime" (cf. idem, p. 39).

Nessa afirmação, e diferentemente da instrução clerical, a burguesia revela uma concepção realista do mundo. Nascem oposições. Havia um verdadeiro contraste entre o ideal da nobreza e a vida do mercador, dois mundos impermeáveis; e a igreja, adaptando-se a um conceito de mundo em que o único fundamento da ordem social era a terra, condenava o comércio que era visto como um perigo para a alma (cf. idem, p. 36).

Concepção não realista/realista opõe aquilo que se anuncia na "disputa" entre confessionais – leigos/profanos. Surgem escolas superiores leigas como: a de Bolonha, o marco do ensino do direito; a de Paris, onde se estudavam artes, literatura; e a de Oxford, uma Escola de "ciências". Direito e medicina eram disciplinas consideradas profanas e inteiramente voltadas para satisfação de necessidades materiais (cf. idem, em especial da p. 20 a 32).

Essas escolas superiores leigas prosperam favorecidas pelos Estados que esperavam que a Universidade fornecesse os profissionais para os serviços que precisassem. Passa a vigorar ao lado da Universidade de Teologia, ou seja, daquela que trabalhava com uma ordem de saber interessado, outras instituições que tinham como vocação o livre exercício do saber, a pesquisa desinteressada de uma expressão às verdades da fé.

Observa-se que, além dos professores eclesiásticos e além dos leigos das escolas espontâneas, firma-se uma terceira vertente, inclusive em decorrência das necessidades dos aparelhos do Estado. A esta terceira vertente estão associados os intelectuais que alimentados pela nobreza ou pelo clero enveredam pela pesquisa científica.

O ensino torna-se um assunto de especialistas. Ainda nesta perspectiva de filosofia da natureza não puramente especulativa, mas de observação experimental apoiada na física e na matemática, aparece, na Universidade de Pádua, Galileu Galilei (1564-1642), um dos criadores do moderno mundo científico. Galileu Galilei ousou enfrentar o poder da Igreja e o peso da tradição filosófica dominante, introduzindo a experimentação que surge como um complexo das deduções lógico-matemáticas; aparece Newton (1642-1727) em Cambridge; Descartes (1596-1650) com seu racionalismo e com sua tendência à matemática e às artes mecânicas. Haveria outros nomes a serem lembrados, todavia estes são o suficiente para ter-se a visão do caminho de especulação que se firma, ensejando assim uma 3ª vertente que habitual e genericamente está num dos lados da dicotomia estudos literários/estudos especiais; artes liberais/ artes mecânicas. A introdução da ciência experimental gerou um processo que fortaleceu a separação entre conhecimento e opinião. De um lado os filósofos, do outro os cientistas. Instaurase a primeira cisão entre filósofos e cientistas. (cf ROSSI, 2001; RUSSELL, 2001).

Por que 3ª vertente?

Porque, paulatinamente, ela definiu-se como um campo de especulação independente da dicotomia inicial, o da verdade revelada, da fé, e do humanismo literário, não confundido com o humanismo clássico em oposição aos interesses práticos da burguesia comercial emergente no século 12. Porém, não é sem dificuldade que se fez uma aproximação deste tipo. Esta 3ª vertente é resultante tanto das mudanças sociais ocorridas na Europa a partir do século 12, e conseqüentemente a alteração da hegemonia entre a nobreza, o clero, a burguesia, com a reafirmação da burguesia enquanto classe *hegemônica*, que luta política-

mente pelas suas motivações, como pelas mudanças culturais, isto é, pela implantação de um outro humanismo não mais vinculado ao metafísico, mas à física, às explicações do mundo material. Neste grupo que acabamos de citar são adotados culturalmente filósofos que trazem a consciência da especificidade do seu trabalho intelectual, diferente do cavaleiro, dos eclesiásticos. Rigorosamente, o filósofo era considerado um trabalhador, seu trabalho era a pesquisa e o seu ensino, desinteressado, isto é, ideologicamente desinteressado, eticamente um profissional de pesquisa que não se interessava particularmente pela fé ou pelo poder do Estado. Ciência era designada genericamente como Filosofia (lógica, física, metafísica e moral) e conseqüentemente aquelas que seriam a aplicação dos princípios filosóficos, medicina e a jurisprudência.

Este será o início de um longo caminhar até aqui delineado apenas na sua nascente.

Que acontece a seguir?

A investigação histórica apesar de não poder chegar até os dias presentes poderá indicar caminhos à interrogação que se coloca.

Nas transformações que já apontamos desde o período escolástico, passando pelo professor leigo (filósofo), e pelo cientista-professor (que posteriormente recebe a designação de filósofo), conflitos se mantêm. Persistiam até o século 14 e 15 os preconceitos pelo trabalho manual. Eram consideradas incompatíveis as atividades físicas e atividades intelectuais.

O caráter livresco e teórico acentua-se, apesar de ter sido um esforço da Universidade da Idade Média fazer passar a cultura do mundo do lazer estudioso e o da prece para o mundo do trabalho, não se logrou levar o mundo das artes mecânicas ao da cultura, em condições de semelhante importância.

Havia mesmo aqueles que discordavam da idéia de trabalho intelectual. Viam no magistério uma atividade benévola, vocacionada e inspirada para a qual não cabia remuneração. O que se vê é que as Universidades aristocratizaram-se. Aristocratizaram-se em virtude dos cargos, ocupados pelos docentes, nos serviços da nobreza. Conseqüentemente desenvolveu-se, no final da Idade Média, a idéia de uma equivalência de direito entre: doutorado e cavalaria, ciência e nobreza.

Ciência e nobreza eram iguais em importância, o que chegou a ser reconhecido pela nobreza: "Em Bolonha o reitor recebeu o direito de usar a espada e de ser acompanhado por soldados armados" (ROSSI, 2001; RUSSELL, 2001, p. 148).

Assim o caráter aristocrático da Universidade é reforçado e os professores tornaram-se a classe togada. Este desejo dos professores de assimilarem-se à nobreza contribuiu para que se descreditasse a idéia de professor doutor como profissional do saber. Para o nobre trabalhar para ganhar a vida era aviltar-se. Assim, o doutor, como o nobre, quer viver de renda.

Muitos professores acreditavam que para eles, assim como para os nobres, a atividade conveniente era servir ao príncipe, no que muitos professores abandonavam o ensino e se entregavam a atividades mais nobres. Vão da cultura do trabalho à cultura do lazer. "Ao professor em sua escola, que possuía exigências técnicas que não proporcionava fortuna, mas exigia independência e implicava o sentimento de uma solidariedade profissional, vai suceder o acadêmico em seu gabinete, ao doutor, o cortesão" (cf. RUSSELL, 2001, p. 158). Aqui é possível admitir que fica claro o desprestígio da idéia do professor como empenho profissional, do saber como um trabalho, considerando-se o divórcio entre ciência e ensino, pesquisa e ensino.

Como se deu a passagem do século 16 ao 18?

Sempre é oportuno retomar o que representava a burguesia nesta evolução histórica. Da burguesia do comércio surge a burguesia do capital. Duas revoluções industriais marcaram este intervalo: a revolução de 1760, com o desenvolvimento da indústria têxtil e a utilização do ferro e do vapor, e a segunda, de 1850, com a automatização, a especialização, uso dos derivados do petróleo e a eletricidade.

Estas "revoluções" traziam a necessidade histórica da passagem do trabalho manual para a produção mecânica, e os espíritos mais avançados animavam-se à procura do domínio da técnica e à procura de invenções suscetíveis de trazer uma solução nova para os problemas da produção.

O regime feudal já tinha cumprido o seu tempo. Não correspondia mais à evolução social e econômica, admitindo-se até que aquele modo de produção da riqueza trazia sérios entraves para o desenvolvimento das forças produtivas. Era até um obstáculo ao progresso, idéia essa de tal modo assimilada que: "a nobreza liberal chegava mesmo a divulgar as suas simpatias pelas idéias avançadas da burguesia" (MANFRED, 1986, p. 22).

É certo que ao trazermos esta aproximação estamos tomando a especificidade da França e da Revolução Francesa, porque em outros países, como Inglaterra e Holanda, já tinham se completado a substituição de uma estrutura econômica e social por outra, do feudalismo para o capitalismo. Na França, o regime que a burguesia deseja fundar era, então, um regime historicamente progressista.

Mas a Revolução Francesa não teria a importância que teve se fosse somente pela alteração do modo de produção da riqueza. As diferenças de classe provocaram uma luta revolucionária que foi acompanhada por um espírito de embate contra as posições ideológicas do regime absolutista e feudal.

Interessam-nos particularmente as idéias da Revolução Francesa que provocaram alterações nos projetos de educação que influenciarão nas colônias da península Ibérica e na América.

Quais são elas?

O desenvolvimento das ciências, das ciências da natureza e não apenas a matemática, e de todas ciências do homem, da lógica, enfim todas as ciências que devam servir à formação do homem e das práticas sociais e, assim, o desenvolvimento das ciências e das técnicas que justificavam noção de progresso. Afinal, o progresso era o efeito dessas luzes.

O ensino napoleônico interessava-se muito mais por progressos no plano técnico que por "lucubrações especulativas e desinteressadas" (HUBERT, 1976, p. 79) e inclinava-se para uma educação realística.

A verdade não está fora do homem, está nele. A verdade é dependente das realidades contingentes. O princípio das convicções está na razão humana, podendo-se dizer que esta razão é a síntese do racionalismo puro de Descartes, do experimentalismo de F. Bacon e de Newton. O interesse maior para formar o homem, preparando-o para a vida, era uma cultura que visava a fornecer meios intelectuais necessários para compreender e explorar a realidade.

O Ensino superior foi remodelado com um caráter utilitário e profissional.

Nota R. Hubert (1976) que este racionalismo é resultante da síntese do empirismo, do racionalismo e do naturalismo, que

introduz as ciências da natureza, as matemáticas, e uma filosofia de ação pragmática quando põe em relevo os ofícios e profissões, associando as artes mecânicas às ciências puras, quebrando a oposição entre educação liberal e educação profissional; e, também, introduz uma filosofia da história baseada na idéia do progresso.

Em breve estas intenções radicais esvaziam-se diante das vicissitudes e reafirmam-se outra vez as humanidades greco-latinas, permanecendo, todavia, o ensino das matemáticas e das artes mecânicas, não tendo sido abandonada a relação com a idéia prática de produção, considerando-se inclusive que a França, como se disse, vivia em espírito de "modernização" pelo ímpeto do desenvolvimento do capitalismo não mais feudal, mas comercial.

Sabemos que a Revolução Francesa tem sido o marco histórico da Idade Moderna; sabemos também o quanto a direção ideológica desse movimento tem marcado a cultura européia e a sua ressonância nas suas colônias.

Permanece ainda a oposição entre estudos especulativos e estudos práticos, artes liberais e artes mecânicas?

Neste ponto podemos compreender a distinção que se acrescenta à original concorrência entre os *estudos interessados* e *estudos desinteressados*.

Vimos inicialmente que a distinção entre ambos os colocava em oposição, pois os interessados, como o Direito e a Medicina, não estavam subordinados à idéia, à verdade revelada e à Fé.

Essa oposição recebe outra designação de artes liberais e artes mecânicas (práticas) quando as ciências da natureza impõem-se ao ensino das letras e das humanidades clássicas. Nesse processo foi possível identificar o confronto entre aqueles tradicionalmente incluídos como filósofos (tal como Descartes), e os afilhados dos nobres sendo ou não originários da Igreja, com evidente supremacia sobre as humanidades clássicas.

Subitamente passa-se a adotar na Literatura os termos: estudos *práticos leigos, especiais e interessados*, aqueles que derivaram para as *artes mecânicas*, diferentemente dos estudos *desinteressados*, isto é, as artes liberais, os estudos independentes, incluindo-se aqui a Filosofia, as Letras, as Ciências Humanas. O caráter *teorético* da razão especulativa confere-lhe a liberdade em oposição à dependência, à limitação dos estudos especiais interessados. É possível que esta ambigüidade tenha sido um dos motivos de prestígio cultural, que associado à tradição eclesástica produziu o recuo do ímpeto modernista das mudanças napoleônicas na educação.

A compreensão da convivência destas oposições favorece-nos a visibilidade de uma certa ambigüidade não resolvida, ou a convivência de ambas não é o ser próprio das interações pedagógicas, e assim do homem em situação educativa? Existiria esta divisão (partes como frações independentes) no fenômeno do conhecimento? Ou a nossa falta de visibilidade é o que nos impede de ver um mesmo fenômeno de diferentes perspectivas?

No conjunto é possível ver-se a presença de situações não resolvidas e preconceitos persistentemente presentes na descrição histórica. Referimo-nos ao reiterado preconceito em relação ao professor como docente e profissional da educação, que convive com outro preconceito de que a atividade de ensino é antes uma atividade inspirada, de escolhidos, que teve como consequência o fato de os doutores tornarem-se aristocratas à semelhança da nobreza.

Vê-se na história o trabalho do professor resistir a passar do profissional "filósofo do ócio" para o trabalho remunerado, tendo mesmo acontecido de acentuar-se o trabalho do intelectual como lazer, de certo prestígio, mas sem expressão política.

Ao professor em sua escola vai suceder o acadêmico em seu gabinete, ao doutor, o cortesão. Esta evolução trazia afinal a marca da aristocracia dos meios acadêmicos, e com ela o preconceito do acadêmico cientista como profissional, e do professor como trabalhador, o que sinalizará posteriormente para a separação entre ciência, ensino, trabalho.

Não sem razão, as divergências entre o caráter teórico, a pesquisa pura, o prático e a pesquisa aplicada acabam por desvirtuar a formação dos que têm a responsabilidade da intervenção negando-lhes até uma adequada qualificação intelectual.

Por quê?

Bastaria o domínio de algumas operações tornando a complexidade da atividade pedagógica criadora em simples presença objetivada; bastaria considerar o ato de criação apenas uma relação entre objetos, e tal como objetos, assemelhando-se àqueles que servem à pesquisa científica. Esta relação simplesmente objetivada aponta para um afastamento, um não envolvimento de interioridades, até mesmo uma relação artificial em que se cria uma ilusão de presença, tornado-se desatualizado no curso do tempo. Exatamente por reconhecer a desconsideração da temporalidade, encontramos elementos para compreender a ausência de inter-influência entre: ensino, pesquisa, intervenção; da falta de estabelecimento da esfera do "entre-si", de conexões entre eles, o que dificulta a compreensão de como as relações entre pesquisa, ensino e intervenção estão vinculadas, dificultando a inteligibilidade do "o que é isto o pedagógico", "qual a sua natureza".

CARACTERÍSTICAS DO DISCURSO PEDAGÓGICO

REVENDO A CONCEITUAÇÃO DE PEDAGOGIA

É comum referir-se à Pedagogia como sinônimo de Educação, Ciência da Educação. Mas essa identificação restrita de Educação e Pedagogia não favorece que se compreenda a complexidade da própria Pedagogia.

Admite-se, e incansavelmente repete-se, que etimologicamente o termo Pedagogia é derivado das palavras gregas "pais", criança, e "agein", conduzir, dizendo-se, genericamente, da ação resultante da humilde figura do "paidagogós", o Pedagogo, que na Grécia era o servo incumbido dos cuidados diários das crianças e de acompanhá-las à escola. Assim, parece-nos que o uso consagrado de Pedagogia preservou mais similitude fonética à "paidagogós", do que histórica.

Mas, se hoje, esse sentido etimológico perdeu as suas características, o mesmo não se pode dizer do conteúdo que dá a razão de ser da Pedagogia. Com efeito, a habitual substituição do termo por uma definição genérica de "ciência da educação" demonstra esta incompreensão e a dificuldade de revelar-se qual a sua natureza, já que se referir à Pedagogia apenas como os cuidados à criança é limitá-la excessivamente, quando se considera que a educação interessa a todas as idades. Ademais, o estudo da criança, suas características e seu desenvolvimento são objeto de estudo particular da Psicologia da Criança.

Buscar o significado ou a razão de ser da Pedagogia é uma atribuição que excede o restrito significado etimológico de Pedagogo. Não será preciso substituir Pedagogia por Ciência da Edu-

cação, especialmente se considerarmos a já aceita e tradicional relação, mesmo terminológica, do binômio pedagogia-educação.

Neste ponto aparece a necessidade de tornar claro o que se entende por educação.

Se tivermos presente a origem etimológica-latina "educó", "educis", "educi", "eductum", "educere", dizendo: fazer sair, lançar, tirar para fora, trazer à luz, educar, ter cuidado da criação de alguém; e de "educó", "as", "avi", "atum", "are", dizendo: amamentar, criar, sustentar, instruir, ensinar (cf. CRETELLA, 1963, p. 390), o termo refere-se tanto ao desenvolvimento do educando ("educere"), como a intervenção educativa, seja dos pais, do professor ou de qualquer outro ("educare").

Se nos referirmos ao desenvolvimento, deveremos nos ater à análise do processo de desenvolvimento do sujeito. Por outro lado, se adotarmos o termo para dizer da ação docente, deveremos analisar a ação institucional expressa pela escola na ação docente, no ensino, na instrução. Se considerarmos educação nesta dupla acepção, teremos relevado tanto desenvolver relacionado a educar a criança, como ensinar referindo-se ao educador.

Na revisão da dupla acepção semântica, vê-se que o professor não exerce a mesma intervenção do pai ou de outro adulto. Enquanto um adulto, que não o professor, restringe-se apenas à transmissão de valores éticos e morais, a intervenção de qualquer professor apóia-se em uma exigência profissional. Não se trata apenas da ordenação de algumas operações sobre o sujeito, já que temos que admitir *tanto* o sujeito dessa intervenção e sua tríplice característica psicológica, biológica e social, *como* a cultura e a produção do saber.

Assim, necessita ser objeto da indagação pedagógica tanto a educação como desenvolvimento ("educere"), como educação enquanto instrução ("educare"). Vale dizer, nos limites da

noossa direção, que a estrutura epistemológica da pedagogia se refere ao desenvolvimento do aluno, inclusive à aprendizagem, e à intervenção docente, ao ensino de modo particular. Neste duplo olhar, desenvolvimento e intervenção são igualmente relevantes, e em ambas as direções. Antevê-se a complexidade do binômio Pedagogia-Educação.

Se examinarmos a questão do desenvolvimento vê-se que é possível compreendê-lo como resultante de diversos fatores, através do auxílio direto e indireto de múltiplos objetos de estudo, seja da Biologia, da Psicologia, da Sociologia.

AUTONOMIA DO PEDAGÓGICO

Tentemos dar alguma ordem nesta intrincada convergência das ciências⁴⁷ humanas com a Pedagogia. A matriz da Psicologia da Educação, e por isto pedagógica, porque descreve os processos evolutivos, os processos cognitivos, e outros, é a ciência psicológica, porque estuda os aspectos e estados particulares do desenvolvimento em situação psicológica, e nesse caso a Psicologia da Educação é considerada a rigor uma Ciência da Educação, e por isso pedagógica, já que a Pedagogia utiliza-se desse conhecimento para inteirar-se da fenomenologia do desenvolvimento. Mais corretamente pode-se dizer que as adota reconsiderando-as na perspectiva do "educere" (intervenção), mas transdisciplinarmente porque a descrição da Psicologia passa a ser

47 Para a compreensão do que queremos dizer ao adotar ciência, entenderemos "ciência como conhecimento, saber, informação" (cf. CUNHA, *Dicionário Etimológico*, p. 182).

um instrumento, para um campo completamente diverso daquele que é o seu original.

A produção do saber de natureza psicológica vê-se estudada por alguns aspectos da fenomenologia educativa, como a cognição, a aprendizagem, a vida afetiva, mas não toda a questão da educação.

Como se pode depreender, a educação é um fenômeno complexo que poderá ser abordado inclusive por outras ciências, como a sociologia do conhecimento ou os processos cognitivos que, ao abordar sociologicamente questões do desenvolvimento do homem, produz outras necessidades de pesquisa acerca da antropologia dos processos de aculturação. Mas se estas pesquisas são necessárias à compreensão da fenomenologia educativa, não se poderá dizer que a sociologia da educação deverá reduzir-se a estudos dos processos de socialização. Nesse caso seria mais correto defendê-la como sociologia dos processos de socialização e não genericamente da educação.

Por quê?

Educação como "educere" compreende a consideração do desenvolvimento do homem inteiramente, não exclusivamente como socialização, inclusive pelo motivo de que a Educação na atualidade não é vista no estrito sentido sociológico.

Senão vejamos. A assimilação de comportamentos individuais e coletivos à necessária participação social apresenta uma face psicológica igualmente complexa e relevante na formação dos grupos sociais. A educação não poderá estar somente circunscrita à aprendizagem e interiorização dos modelos de comportamento partilhados pelo grupo social de origem, e pelos grupos particulares, ao longo do desenvolvimento social. Esta aprendizagem é também dependente de interações psicológicas individuais, isto é, não é suficiente à determinação da socialização

como resultante apenas das interações entre grupos. Esta mesma ambigüidade e indeterminação se poderão encontrar no campo da Psicologia da Educação, Biologia da Educação, e no de todas as ciências que se integram na Pedagogia, e ela mesma poderá ser a fonte da substituição comum do substantivo Pedagogia pelo adjetivo Social, pondo-nos de frente com uma questão puramente tautológica, Sociologia como sendo Pedagogia. Certamente esta é uma dificuldade epistemológica resultante da invasão das ciências humanas na área do saber pedagógico, na qual a Pedagogia de si não tem nem o fim, nem o método, revelando-nos a compreensão inadequada desse saber, colonizando-o.

Em complemento, pode-se dizer que há a tradição de que na origem a Pedagogia apareça como um apêndice da Filosofia, porque em certo momento ela se ocupa também da Educação, o que tem significado para alguns a identidade e mesmo a completa subordinação da Pedagogia à Filosofia.

Com efeito, um dos principais argumentos que apontam a subordinação da Pedagogia à Filosofia é que, tendo a Pedagogia que indicar o conceito de homem, torna-a um saber filosófico.

Esta crença coloca-nos diante de uma argumentação, que merece ser revista. Inicialmente, não fica claro porque necessariamente precisa-se de um conceito de homem construído "a priori" pelo filósofo, que poderá estar orientado por uma certa escola filosófica, seja idealista, pragmatista, realista, ou outra, que fornecerá o conceito *certo* de homem.

Há um equívoco epistêmico do pedagogo, que, ao assumir esta compreensão, entende que poderá estabelecer de modo exclusivo sob as bases do discurso filosófico o que é Educação, quais devam ser os seus fins relativos, e como proceder no plano prático. Adotando esta opção poderá estar garantindo contrariamente uma bem definida ideologia. Por isto, tem-se o pragma-

tista, o empirista, o budista, o fascista, o marxista, o homem católico, o protestante, o do partido ou da igreja inspirado numa ideologia, e assim poderá se indagar: será ele um cientista? No momento em que o cientista se movimenta na realidade tal como ela se mostra e a acolhe como tal, preserva o seu objeto próprio de pesquisa e prossegue em sua investigação, todavia não reproduzindo Calvino, Hegel, William James e outros (cf. BROCCOLINI, 1990; LOMBARDI, 1990).

Este conceito ideológico de homem (que estas tendências acabam por definir) poderá servir para construir uma Pedagogia ideológica, vale dizer, de acordo com a orientação própria da escola a que pertence o filósofo e não propriamente uma Pedagogia que se possa dizer "científica", isto é, sem pré-conceitos, e em contínua construção. A criação desta Pedagogia não poderá aceitar que o conceito de homem venha a ser construído totalmente sobre *a priori*s de certa área de saber. Uma Pedagogia que toma ciência da complexidade do fenômeno educativo não pode aceitar criteriosamente um conceito de homem de acordo com uma certa filosofia. Isto equivaleria a rejeitar as contribuições das demais ciências empíricas que estudam realidade humana.

Pode a Pedagogia omitir o fato de que outras ciências dizem o que é o homem?

O que se quer reiterar é que a pesquisa pedagógica deve implicar principalmente num conceito de homem que venha ser construído posteriormente com o auxílio das pesquisas que "interessam à compreensão do homem em situação educativa".

Por último, acrescenta-se que a adoção da designação "ciência filosófica" falando em filosofia científica, mas pensando a filosofia como ciência, tal como procederam os positivistas, contribui ainda mais para a incompreensão das interações Pedagogia-Filosofia.

A aceitação desta premissa, "filosofia como ciência", seria legítima se se adotasse o saber filosófico como resultante das pesquisas empíricas experimentais, e, tal como vimos, o cientista que procedia por este tipo de pesquisa recebeu genericamente a designação de filósofo, como Descartes, Newton, Galileu...

Filosofia e Ciência, e esta entendida nesta correlação como aquilo que resultou de uma pesquisa empírica experimental, não são equivalentes. Ciência e Filosofia seguem lógicas diversas.

Tradicionalmente, tem-se admitido que fazer ciência significa indagar-se em torno do próprio objeto da pesquisa, com uma metodologia de investigação que é rigorosamente respeitada. Ciência filosófica ou Filosofia científica referem-se à Filosofia como produto e obviamente subentendida como ciência ideológica. Contrariamente, fazer Filosofia, referindo-se a ela como processo, *pensar pensante*, significa seguir o próprio pensar, até devastar inclusive o produto humano reificado das ideologias, o pensar, o pensado.

O progresso dos complexos teleológicos e axiológicos produz-se sob a direção do pensar: "em todas as partes o espírito filosófico está caracterizado ao mesmo tempo pela auto-reflexão universal e a força plasmadora e reformadora da personalidade fundada nela, e também pela forte tendência para fundamentar e relacionar inerente ao filósofo. Esta função da Filosofia não está ligada de antemão à configuração da visão do mundo e existe também onde a metafísica não é procurada nem reconhecida" (DILTHEY, 1984, p. 139).

Vemos que a Pedagogia não pode se reduzir à Filosofia. Mas, se a Pedagogia não é Filosofia, não poderá deixar de valer-se das suas contribuições à compreensão da fenomenologia educativa. Com efeito, o discurso pedagógico não poderá deixar de

referir-se ao sujeito da educação relativamente à sua natureza, à teleologia, e aos valores que marcam sua historicidade.

A Pedagogia necessita da Filosofia, mas não pode se conduzir pelo seu método, o da autoconsciência, e obter dedutivamente dela toda construção do discurso pedagógico.

Identificamos, neste complexo de elementos constitutivos do discurso pedagógico, as raízes das ciências que se ocupam de provê-lo, seja a Psicologia, seja a Sociologia, seja a Biologia, e tradicionalmente a raiz histórica originária destas outras e da própria Pedagogia, a Filosofia. Há além desses estudos outros historicamente construídos: a Didática, as Metodologias, a Teoria de Currículo, a Educação Comparada, História da Educação, agentes formativos intencionais, que têm existência na ação docente.

"Até aqui se pode considerar duas fontes para a compreensão da Pedagogia: as ciências que se ocupam de descrever o desenvolvimento e aquelas que se organizam da intervenção. Aquelas que descrevem o desenvolvimento preservam sua particularidade de estudos, já que seu campo de pesquisa não diz respeito exclusivamente à educação. Elas funcionam como auxiliares à Pedagogia, revelando a pluralidade da natureza "fenomenológica" da educação. Há íntima troca entre as disciplinas que tratam o desenvolvimento, descrevendo-o de modo normativo, intrinsecamente interessadas no desenvolvimento individual, e as técnico-prescritivas de intervenção, comprometidas ambas a uma teoria de valores e aos fins da Educação."

A essência da Pedagogia é a criação daquilo que interessa ao processamento da intervenção, na situação educativa, através da reelaboração das ciências do desenvolvimento e das ciências didático-metodológicas. Sem Pedagogia não se pode falar em Ciência da Educação. É a Pedagogia que reelabora, na situação

educativa, os resultados das ciências que de algum modo se orientam para a compreensão e autocompreensão do homem.

Pedagogia como ciência geral da educação representa o fundamento teórico, seja das ciências didático-metodológicas, seja das do desenvolvimento, sem que se esgote em cada uma delas, constituindo-se esta a sua característica: a sua natureza transdisciplinar. "Fundamentalmente, a transdisciplinaridade interessa à fenomenologia educativa", isto é, à natureza própria da Pedagogia, ou seja, criar e recriar na situação educacional ("educare") favorável ao ôntico e ao ontológico.

A PEDAGOGIA COMO UM PROBLEMA DO HOMEM EM SITUAÇÃO EDUCATIVA

Mas a Pedagogia tem campo próprio de pesquisa? Ou ela é um resultante, onde tudo é possível? Existe um objeto delineado de pesquisa pedagógica que não seja resultante simplesmente de um desejo súbito, sem justificação aparente do pedagogo?

Não responderemos o que é a Pedagogia se dissermos que existe a educação, que existe uma realidade educativa. Igualmente se dissermos que existem fenômenos pedagógicos que são distinguíveis dos objetos de estudo, seja da Psicologia, da Sociologia ou da Filosofia, apesar de convergentes a eles, não dizemos o que é da Pedagogia.

Podemos dizer que existe a realidade educativa, que existe o fenômeno educativo e que de um modo ou de outro, mais, ou menos, ele pode ser objeto de pesquisa do âmbito da Psicologia, da Sociologia como tal. Admitamos também que esta realidade educativa poderá ser resultante de usos e costumes de um

determinado ambiente, contexto histórico e social, e neste caso será chamada de educação se for corrente aos costumes, inclusive educacionais, podendo constituir-se em leis e normas que dão forma às instituições educacionais, à escola, e aos conteúdos e programas que nestas instituições se desenvolvem. Neste caso, as formas representadas da realidade constituem graus de um complexo teleológico.

Finalmente, podemos dizer que todos estes fenômenos complexos constituirão a educação. E, em termos de limites estreitos, diremos que a Pedagogia é o ser pedagógico do pedagogo, isto é, aquilo que fazem os que se denominam pedagogos. "O objeto da Pedagogia é a análise e reflexão do e sobre o fenômeno educativo ou mesmo sobre o homem em situação educativa." É um conjunto ordenado de reflexões em torno dos fenômenos que usualmente se denominam educativos,⁴⁸ ou melhor, que interessam ao homem em situação educativa.

O QUE É CARACTERÍSTICO DA PEDAGOGIA: A QUESTÃO EPISTEMOLÓGICA DA PEDAGOGIA

Entendemos por problemática da educação, o conjunto de indagações relativas à globalidade da fenomenologia educativa-educacional, e constitutivas da estrutura lógico formal da Pedagogia e base do seu universo epistêmico. Ou seja, aquelas indagações que são por diferenciação relativas ao *desenvolvi-*

48 Por educativo estamos entendendo tudo aquilo que dialeticamente possa favorecer à pessoa na realização de si ("educere"); por educacional estamos entendendo tudo aquilo que possa dizer respeito à intervenção ("educare"), é a especificação do educativo.

mento do sujeito em situação educativa, e aquelas referentes à intervenção.

A correlação interna educativo-educacional configura, inicialmente, o sistema que sustenta o discurso em torno da educação. É um discurso que guarda em si o movimento. É um sistema de possibilidades porque está construindo sobre possibilidades de intervenção na complexa fenomenologia em face às diversas perspectivas do fenômeno que podem se mostrar. Trata-se de um contexto de possibilidades já que é possível admitir-se que a intervenção é em parte modificável, confirmada ou substituível.

Este aparente caos traz a possibilidade da realização.

Dizendo melhor, a flexibilidade é o atributo maior do discurso pedagógico. Imaginemos a possibilidade de realização e daí emergirão uma série de aspectos conseqüentes uns aos outros, portanto não atomizados. Começaremos talvez, por examinar a realidade, o em-torno, simultaneamente à descrição dos fatos particularmente educativos, interpretados pelas outras ciências humanas. Sejam aquelas que têm um fundamento psicológico da educação; sejam aquelas que tratam das questões do desenvolvimento sob a visão da sociologia, abordando o fundamento social deste mesmo desenvolvimento e que assim penetra no problema sociológico da educação; sejam ainda aquelas ciências de fundamentos biológicos, ou mesmo de fundamento antropológico... Vale dizer que o olhar que se volta para realizar tem à sua frente uma estrutura elástica, em movimento que se permite ser vista sob ângulos alternativos.

Todavia se estes ângulos estão presentes à fenomenologia educativa, interpretá-los como autônomos à Pedagogia não é suficiente.

É possível buscarmos auxílio à biologia para compreender a questão do crescimento, o que não quer dizer que deva impor-se conseqüentemente uma questão genética à educação, ou mesmo transferir maciçamente o seu conteúdo para área do saber pedagógico. Certamente tal escolha é inconsistente à Pedagogia porque compreender melhor o aspecto fenomenológico do desenvolvimento ("educere") determina conseqüentemente a adequação contínua da intervenção ("educare").

Neste ponto faz sentido dizer que o movimento existe, não pela exclusiva possibilidade da existência de alternativas de intervenção, mas como algo resultante da própria essência do conhecer. Se encontramos na busca do conhecimento, aproximamo-nos desta meta por um momento fugaz, rápido, e parecendo-nos tê-la alcançado, abandonamos este curso e caminhamos para além dele, porque ele mesmo é a transitoriedade para a sua superação. Assim, é movimento porque foge, escapa, caminha, não nos espera. Temos que ir a ele. Perceber esse momento raro, precioso na compreensão da Pedagogia é qualidade de um olhar atento, é qualidade daquele que olha e consegue passar da ciência à técnica, à arte, e inversamente da arte à técnica, à ciência.

Emprestando palavras de W. Dilthey (1984, p. 76) completaremos: "Só as experiências progressivas ensinam a cada um em que consiste para ele o permanentemente valioso. O trabalho principal da vida nesse aspecto é chegar através das ilusões ao conhecimento do verdadeiramente valioso."

É possível vislumbrar-se deste modo a articulação daquilo que se pode denominar como elemento lógico estrutural da Pedagogia resultante de um complexo de perspectivas entre o "educere" (educação como desenvolvimento) e o "educare" (a intervenção).

Embora admitida esta correlação entre o "educere" e o "educare", ainda não está resolvida toda a normatividade peda-

gógica. Apesar do amparo das ciências humanas à compreensão do homem, não é possível imaginar-se uma relação de causalidade imediata entre aquilo que pontificam estas ciências e o que é possível realizar. A contribuição das ciências humanas, se necessária, não diz tudo sobre o que é ou possa ser a intervenção.

Um professor em situação educativa-educacional exerce uma atividade fundada numa relação intersubjetiva de diálogo, uma ação em direção a um outro sobre o qual efetivamente pouco sabe, e sobre o qual pouco vale elaborar um diagnóstico antes de dar início à intervenção, isto é, a educação, o ensino.

Qual a espécie de conhecimento presente na educação?

São exatamente os que descrevem o desenvolvimento, mas não só. O próprio realizar o vivido, a experiência, "...o complexo de processos em que provamos os valores da vida e os valores das coisas" (idem, p. 76).

A organização da intervenção pelas disciplinas que a sustenta, a Didática, a Metodologia de Ensino, compreendida como movimento de contínuas soluções provisórias dos problemas encontrados pelo educador, na tentativa de cada vez mais e melhor compreender o fenômeno educativo.

Reconhecemos que o discurso pedagógico se alimenta das ciências que descrevem o desenvolvimento (a Psicologia, Sociologia, a Biologia) oferecendo pelos elementos constitutivos da sua formulação os instrumentos para individualizar uma problemática da Educação, e poder construir-se a partir delas outras, correlativas às ciências pedagógicas, ou seja, a Biologia da Educação, a Sociologia da Educação, a Psicologia da Educação, enfim, para produzir-se a terceira ordem desta construção, a organização da intervenção, a organização das ciências didático-metodológicas.

Desses três campos de pesquisa que dizem respeito à estrutura epistêmica da Pedagogia, dois deles constituem a estru-

tura formal: as Ciências da Educação, na versão pedagógica (Psicologia da Educação...), e resultante da transdisciplinaridade na versão Didática, e um terceiro campo de pesquisa, formalmente organizada, auxiliar das ciências que descrevem o desenvolvimento que tem sua matriz na Sociologia, Biologia e na Psicologia. Trata-se de uma realização que se viabiliza graças à criação e recriação na situação educativa pela transdisciplinaridade. Assim é porque se passa da ciência do desenvolvimento para a Educação, Pedagogia.

Tentemos tornar claro este movimento interno à formulação do discurso pedagógico, aproximando-se campos, apesar de confusos, epistemologicamente muito próximos, recordando que a "Educação é um sistema aberto, é um processo ("educere") é uma atividade ("educare"), dependente na sua formulação da correlação entre eles.

Como vimos interessa à produção do saber pedagógico as informações acerca do extrato biológico do homem, que se insuficiente para dar conta de toda complexidade da fenomenologia educativa, é necessário considerá-lo (sem que seja preciso voltar a dizer que o mesmo se dá com a Psicologia, Sociologia...).

Vemos que há uma convergência de áreas multidisciplinares que interessam a compreensão do homem. Esta multidisciplinaridade está ainda num plano operativo de envolvimento comprometido com as respectivas esferas originárias e de competência destas áreas de saber. Deste plano multidisciplinar operativo passa-se à construção da Ciência da Educação, que de modo interdisciplinar favorecerão à construção de um novo saber, porque e só porque se produziu através do rompimento de suas fronteiras constitutivas.

A estreita correlação entre o "educere" e "educare" e a consideração da Educação como um sistema aberto autoriza-

nos a formular que o discurso pedagógico se cria alimentado por um movimento entre a multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade.

O que se quer dizer é que o discurso pedagógico resulta de uma formulação transdisciplinar. Considera-se assim que a indagação pedagógica segue um caminho de investigação sincrônica, de acontecimentos simultâneos e que na sua construção baseia sua investigação nos limites da espacialização e da temporalidade.

Aliás, a transdisciplinaridade é a possibilidade da realização, pela força que confere ao agir, simultaneamente como meio de oxigenação desta prática pela realimentação contínua das ciências auxiliares da educação e inversamente pela oxigenação das próprias ciências da educação, conferindo-lhes atualidade. Aqui a Pedagogia ganha autonomia.

Sem a Pedagogia não é possível falar-se em Ciência da Educação, já que a Pedagogia constitui o fundamento teórico que dá sentido, organicidade à criação destas ciências. Ora, se existem Ciências da Educação, existe a Educação, a Pedagogia.

Com efeito, a Pedagogia ao considerar na situação educativa as ciências do desenvolvimento as transforma orientando a reelaboração estrutural destas ciências em ciências da educação, portanto pedagógicas, fornecendo o quadro teórico de referência, inclusive às disciplinas didático-metodológicas, que organizam a intervenção. Na intimidade desta transformação, a Pedagogia tem um papel mediador entre três ordens epistêmicas.

Recordando: uma delas tem como fundo as Ciências Auxiliares da Educação, que favorecem ao delineamento epistemológico da problemática educativa educacional ativamente toda a área do saber pedagógico; uma outra ordem desta tríade epistê-

mica é a transformação dessas disciplinas singulares e auxiliares à educação em Ciências da Educação pelo rompimento dos seus limites; e, finalmente, a terceira ordem epistêmica interessada na realização representada pela Didática e Metodologia dando origem a uma outra ordem de Ciência da Educação, cuja preocupação é o agir, mas não só, o realizar.

O discurso pedagógico não pode ser, pelas suas características, um discurso exclusivamente teórico, ou intelectualístico ou meramente cognoscitivo, assim como não pode ser um discurso puramente prático. A Pedagogia estuda certamente o modo de ser e a estrutura da Educação e não um único escopo de elaboração da questão pedagógica. Pesquisa também com o propósito de ir em busca da adequação e do aperfeiçoamento dos meios educativos, porque como uma atividade cognoscitiva guarda em si uma finalidade trazendo implícita a exigência de uma realização de algo que se quer e, desse modo, é comprometida eticamente com valores. Assim, a Pedagogia se estrutura e se apresenta como um saber que podemos chamar de *prático-poiético*, no sentido de que não se limita somente à elaboração teórica dos princípios educativos, mas se preocupa também com a realização destes.

Pode se complementar que na Educação não se leva em conta somente a intenção do sujeito que se educa, aquilo que ele quer realizar no que está o aspecto prático (do grego *agir*), cuida-se, vigia-se também sua efetiva realização e isto é o seu aspecto *poiético* (também do grego *fazer, realizar*) no que deriva que a ciência que estuda a educação não pode ser puramente teórica especulativa, é também uma ciência *prático-poiética*, que não deve somente procurar saber como se faz educação, como a educação deve ser, mas deve também estar voltada a promover, intensificar, melhorar o processo educativo.

Dirão alguns, e já o disseram, que uma semelhante imposição do discurso pedagógico é empirismo. Ao contrário, é a reafirmação da autenticidade do discurso pedagógico que não pode alçar vôos somente na estratosfera da pura teoriedade, mas deve ter em mira também a realidade vivida, penetrar na fenomenologia da realidade, tal como ela se mostra. Nota-se que se é verdade que a Educação pode ser estudada especulativamente, este estudo, todavia, recebe o seu caráter de verdadeiro não somente pela sua especulatividade, mas da capacidade de transformar-se em ação, regulada pelo ente tornar-se, pela práxis.

Em uma síntese de transição, e para finalizar, pode-se dizer que a Pedagogia na sua lenta evolução parece ter superado uma série de etapas: partindo de um empirismo casual e incerto, foi vivificada pelo impulso fecundo do espírito filosófico e das geniais intuições dos grandes intuitivos, chegando, aos nossos dias, ao estado de um saber como um campo de pesquisa próprio. Não é, todavia, menos verdade que para sua realidade efetuar-se deverá continuar a se alimentar simultaneamente de diversas fontes: do empirismo da prática, da inspiração dos inovadores, da visão sintética dos filósofos, e do encontro com as ciências auxiliares da Educação. Esta correlação eclética lhe permitirá usar, valer-se, segundo suas necessidades e oportunidades, da genial intuição e da imaginação criativa, da sistematização, da reflexão e do espírito que, atenta e de modo cuidadoso, olha compreensivamente, critica, enfim, ousa realizar uma obra estética em harmonia com as partes consideradas entre si, conferindo-lhes, pelo movimento harmônico, profundidade e a totalidade que o discurso pedagógico requer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura Brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1964.
- BROCCOLINI, Giustino. *Pedagogia Nomenclatura e Problemativa*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane, 1990.
- CRETELLA JR., José; ULHÔA CINTRA, Geraldo de. *Dicionário Latino Português*. São Paulo: Ed. Nacional, 1963.
- CUNHA, Celio da. *A Emergência de uma Universidade Brasileira: O Resgate pela Regionalização*. 1987. Tese (Doutorado) – Unicamp-F.E.
- DEBESSE, M.; MIALARET, G. *Tratado das Ciências Pedagógicas*. São Paulo: C.E.N./EDUSP, 1974.
- DILTHEY, Wilhelm. *Essência da Filosofia*. Lisboa: Editorial Presença, 1984.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *A Universidade Brasileira em Busca de sua Identidade*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- GADAMER, Hans Georg. *Verdade e Método: fundamento de uma hermenêutica Filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1988.
- HUBERT, René. *História da Pedagogia*. São Paulo: Ed. Nacional/MEC, 1976.
- JANOTTI, Aldo. *Origens da Universidade*. São Paulo: Edusp, 1990.
- KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KOURGANOFF, Wladimir. *A Face Oculta da Universidade*. São Paulo: Ed. da UNESP, 1990.

LOMBARDI, Franco V. *Temi e Problemi di Pedagogia Moderna*. Napoli: Casa Editrice il Girasole, 1990.

LYOTARD, Jean-François. *The Post Modern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester, UK: Manchester University Press, 1989.

MANFRED, A. *A Grande Revolução Francesa*. São Paulo: Icone, 1986.

MARTINS, Joel. *Um enfoque Fenomenológico do Currículo: educação como Poiesis*, São Paulo: Cortez, 1992.

MARTINS, Maria Anita Viviani. *A distância entre a universidade e o ensino de primeiro grau – aquilo que é específico a ambas a educação e a docência*. 1994. Tese (Doutorado em Educação-Currículo) – PUC-SP, 1994.

_____. *O Professor como Agente Político*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1995.

_____. Em direção da construção do discurso pedagógico como prático poético. In: *Pedagogo artesão*. São Paulo: EDUC, 1996.

MARROU, Henri-Irénée. *História da Educação na Antiguidade*. São Paulo: Herder/EDUSP, 1966.

MINOGUE, Kenneth. *O Conceito de Universidade*. Brasília: Ed. da UnB, 1981.

ROSSI, Paolo. *O nascimento da ciência moderna na Europa*. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

RUSSELL, Bertrand. *História do pensamento ocidental*. Rio de Janeiro, 2001.

SANTOS, Maria Cecília Loschiavo dos. *Escola Politécnica 1894-1984*. São Paulo: Ed. da Escola Politécnica da USP, 1985.

SCIACCA, Michele Federico. *O Problema da Educação na História e do pensamento filosófico e pedagógico*. São Paulo: Herder/EDUSP, 1996. v. I e II.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. São Paulo: Ed. Nacional, [19--].

VERGER, Jacques. *As Universidades na Idade Média*. São Paulo: Ed. da UNESP, 1990.

WEBER, Max. *Ciência e Política duas vocações*. São Paulo: Cultrix, 1972.