cadernos anped

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Nº 5 SETEMBRO 1993

15ª Reunião Anual da Anped
Caxambú 1992
Trabalhos

CLARICE NUNES e MARTA M. C. DE CARVALHO
JOÃO LUIZ GASPARIN
MAGDA BECKER SOARES
MARIA CECÍLIA CORTEZ C. DE SOUZA
MARIA CÉLIA MARCONDES DE MORAES
PAOLO NOSELLA
RENEÉ BARBIER
SONIA KRAMER
ZILMA DE MORAES RAMOS DE OLIVEIRA

ANPEd
ARQUIVO

Trabalhos apresentados na 15ª reunião anual da ANPEd

Caxambu, 13 a 17 setembro 1992

Cadernos ANPEd Porto Alegre Nº5 1993

ANPEd
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Diretoria - biênio 92-93

Presidente
Alceu Ravanello Ferraro (UFRGS)

Vice-presidentes
Marília Pontes Spósito (USP)
Miguel Gonzales Arroyo (UFMG)
Ozir Tesser (UFC)

Secretário Geral
Nilton Bueno Fischer (UFRGS)

Secretário Adjunto
Sérgio Haddad (CEDI-SP)

Cadernos ANPEd nº 5 - Trabalhos apresentados na 15ª reunião anual

Coordenação da Edição
Sérgio Haddad

Comissão Editorial
Marília P. Spósito, Miguel G. Arroyo, Sérgio Haddad

Consultores *ad-hoc*
Ana Luiza Smolka, Bernardete Gatti, Celso Ferreti,
Ester Buffa, Gaudêncio Frigotto, José Silvério Bahia Horta,
Mirian Jorge Warde, Tizuko Morchida Kishimoto

Secretaria
Neusa Maria Dias

Edição de Arte
Maria Cristina Ricardo

Capa
Samuel Ribeiro Jr.

A 15ª reunião anual da ANPEd contou com o apoio financeiro do CNPq, FINEP e INEP

SUMÁRIO

5 APRESENTAÇÃO

7 HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO E FONTES
Clarice Nunes e
Marta Maria Chagas de Carvalho

65 A DIDÁTICA DE COMÊNIO EM SEU MOMENTO HISTÓRICO
João Luiz Gasparin

103 AS PESQUISAS NAS ÁREAS ESPECÍFICAS INFLUENCIANDO O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Magda Becker Soares

119 A DOCUMENTAÇÃO JUDICIÁRIA E O ESTUDO DA FAMÍLIA EM SÃO PAULO DA PRIMEIRA REPÚBLICA
Maria Cecilia Cortez Christiano de Souza

139 PARA ALÉM DO FRAGMENTO: A PARTICULARIDADE COMO CONHECIMENTO DA HISTÓRIA
Maria Célia Marcondes de Moraes

157 A MODERNIZAÇÃO DA PRODUÇÃO E DA ESCOLA NO BRASIL - O ESTIGMA DA RELAÇÃO ESCRAVOCATA -

Paolo Nosella

187 A ESCUTA SENSÍVEL EM EDUCAÇÃO

René Barbier

217 SOBRE PEDRAS E TORTAS DE AMORAS - PENSANDO A EDUCAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Sonia Kramer

259 INVESTIGANDO ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO E DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA A CRECHE

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira.

APRESENTAÇÃO

As reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) vêm se constituindo em espaço de confluência de uma produção teórica significativa na área.

Essa produção tem sido divulgada, em parte, pela variedade de revistas existentes, mas se torna desejável que a socialização do conhecimento científico possa ser cada vez mais intensa. Por essas razões, a Diretoria da ANPEd se propõe a colaborar nesta tarefa dentro dos limites de sua função e dos recursos disponíveis.

Da diversidade e riqueza de textos apresentados na última Reunião Anual (1992) foram reunidos dois conjuntos para compor duas publicações que expressem, ainda que parcialmente, as temáticas discutidas nesse evento.

O primeiro conjunto, publicado no caderno ANPEd Nº 4 Nova Fase, recolheu textos das intervenções dos expositores convidados pela diretoria para apresentarem suas reflexões sobre o tema central da Reunião Anual: **Educação 92**.

O ano de 92 marcou uma coincidência de referências históricas importantes para a construção do campo de estudos sobre a Educação. Na tensão que constitui a modernidade e as formas de conhecimento por elas gestadas, os marcos históricos, a descoberta da América (1492), Comenius e a Didactica Magna (1592), Condocert e a instrução pública (1792), delinearam os grandes temas que permitem entender o âmbito da educação moderna, sua lógica interna, seus pressupostos teóricos, suas regras de institucionalização.

O segundo conjunto de textos, apresentado neste livro, reúne um número reduzido de intervenções debatidas nos Grupos de Trabalho. Dados os limites dos nossos recursos e a decorrente impossibilidade de publicar integralmente todos os trabalhos aprovados pelo Comitê Científico, foi necessário contar com a colaboração de consultores *ad-hoc* que ajudaram a Diretoria no processo de seleção. A partir das sugestões encaminhadas escolhemos aqueles que ainda não tinham sido publicados, de modo a ampliar as possibilidades de socialização de algumas das questões tratadas no âmbito de nossa associação. Tarefa ingrata, mas inevitável.

Reconhecemos que este volume é apenas um tênue indicador da rica produção apresentada nos Grupos de Trabalho. Acreditamos que servirá como estímulo a novas pesquisas e novas análises sobre a variedade de aspectos em que vem se desdobrando o campo da educação. Mas a presente publicação também constitui para a Diretoria da ANPEd a expressão de mais um caminho a ser trilhado pela comunidade de pesquisadores na busca permanente de socialização, debate e crítica do conhecimento produzido na área da Educação.

Diretoria da ANPEd

HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO E FONTES

Clarice Nunes (UFF)[1]
Marta Maria Chagas de Carvalho (USP)[2]

A preocupação com a historiografia da educação tem levado pesquisadores conhecidos a investigar, com objetivos diferentes, a produção existente nesse campo. Vejam-se, por exemplo, as contribuições de Vieira (1982), Saviani (1983), Cunha (1984), Nagle (1984), Warde (1984) e Lopes (1986). Mais recentemente temos assistido ao movimento de Miriam Warde e Paulo Ghiraldelli Jr., no sentido de mapear e aprofundar o debate das relações entre história e historiografia.

Miriam Warde procura examinar, através da historiografia brasileira, o processo de construção da memória e do conhecimento, focalizando-o a partir de três âmbitos de investigação intimamente relacionados: a produção de conhecimento na área de educação, as tendências do pensamento educacional tal como se expressam nos trabalhos produzidos nos programas de Pós-Graduação em Educação e as tendências das dissertações e teses defendidas. Paulo Ghiraldelli Jr., a partir de um inventário do que considera carências da discussão historiográfica da educação nos anos oitenta, aponta sugestões para sua ampliação e aprofunda-

---

1 Doutora em Ciências Humanas/Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora adjunta do Departamento de Fundamentos Pedagógicos da Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro.

2 Doutora em História e Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo. Professora Doutora do Departamento de Filosofia e Ciências da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

mento em nossa década. É patente também sua preocupação com os paradigmas da teoria da história da educação e com as possibilidades da historiografia marxista.

A reflexão que pretendemos apresentar neste texto se insere, portanto, nesse movimento de discussão já existente no âmbito da historiografia. Ela procurará, porém, apontar e aprofundar um aspecto que tem sido sistematicamente relegado nas análises correntes: a relação entre historiografia da educação e fontes.

O exame dessa relação, feita em parceria, nasce do investimento das autoras, em duas direções bem marcadas: a importância de problematização e do alargamento da concepção de fontes em história da educação, no intuito de construir uma historiografia menos generalista e estereotipada, para Nunes; a reflexão em torno da nova história cultural e suas relações com a história da educação, para Carvalho. Esse investimento, traduzido em notas de aula, palestras, artigos, projetos ou relatórios de pesquisa, ganhou, neste texto, um contorno próprio. Queríamos avançar na perspectiva de compreender as fontes não apenas como instrumento manipulado pelo pesquisador, mas como problema que remete diretamente à constituição do campo da própria história da educação.

Esta postura traz dificuldades evidentes. Logo de início caberia perguntar: como esse campo tem se constituído? A resposta a essa questão não é tão simples, pois o exame da sua historicidade e a compreensão da nossa inserção de pesquisadores dentro dele, exige, por certo, todo um trabalho de desconstrução de modelos e valores que interiorizamos em práticas diferenciadas de pesquisa. Só o fato de nos afastarmos da postura que esvazia as fontes do seu significado mais denso, já indica que a nossa escolha supõe não apenas uma interpretação prévia, mas também está apoiada sobre interesses que nos mobilizam a cutucar "certezas teóricas" sobre as quais temos confortavelmente nos apoiado, na elaboração dos nossos trabalhos, o que coincide com o

momento de crise dos paradigmas nas ciências sociais e estremecimento de matrizes teóricas há certo tempo estabelecidas e hegemônicas na produção da nossa historiografia. É evidente, portanto, que cabe, ao olhar, escolher *como ver*.

Os momentos de crise parecem-nos, porém, férteis, pois nos impelem não só a uma melhor avaliação das dificuldades concretas da prática da pesquisa, mas também ao esforço de clarear as próprias questões que têm nos encostado na parede, obrigando-nos a rever antigas temáticas, construir novos objetos, avançar novas perspectivas de tratamento de "velhos" objetos. Todo esse esforço está presente dentro do Grupo de Trabalho de História da Educação, da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd), desde o momento da sua criação; ultimamente, ganhou corpo através dos trabalhos, apresentados nas reuniões anuais, os quais cresceram em número e qualidade.

A finalidade deste artigo é simples: colocar em discussão a própria postura e os problemas que valorizamos, na prática da pesquisa. Nesse sentido, este texto não é representativo de todas as tendências presentes no GT e muito menos pretende excluir ou desqualificar outras iniciativas apresentadas nesse fórum de debates, embora não incorporadas neste trabalho. Por nossas próprias opções teóricas e interesses, recortamos o tema de modo a realçar com certo aprofundamento a questão de fundo, presente no exame das fontes. Buscamos relacioná-las com certa vertente interpretativa, cujo impacto vem marcando a produção historiográfica contemporânea, de um modo geral, mas também de um modo particular a história da educação: a nova história cultural. Salientamos que o impacto dessa "nova história" sobre a pesquisa histórica em educação tem uma peculiaridade que merece menção imediata. Ela tem trabalhado problemas, temas e objetos considerados, até muito recentemente, principalmente entre nós, como "exclusi-

vos" da história da educação. Ou seja, o campo da história da educação parece tomado por essa perspectiva, o que não podemos ignorar.

Dividimos a exposição em duas partes. Na primeira, trabalhamos a historicidade do campo da história da educação e da documentação que lhe é pertinente. A história da educação, como disciplina escolar, é apresentada pelo seu conteúdo e pela organização institucional que lhe deu suporte no seu momento fundador: o século XIX. Procuramos, mesmo que indicativamente, rastrear as modificações históricas e epistêmicas que justificaram sua "origem". A análise da historicidade da documentação também privilegia esse momento fundador mas vai além, problematizando a própria concepção de documento educacional, com a qual temos lidado em nossas pesquisas.

Na segunda parte, centramos nosso esforço no exame das perspectivas abertas e dos desafios lançados pela nova história cultural, para a pesquisa em história da educação. Para tanto, configuramos inicialmente o perfil desta vertente historiográfica. Em seguida, exploramos o modo pelo qual ela impacta os estudos históricos sobre educação. Finalmente, abordamos algumas questões conceituais e metodológicas, presentes nesta historiografia, privilegiando, no caso, as formulações que lhes dá Roger Chartier.

A historicidade do campo da história da educação

Qualquer pesquisa que realizarmos, tentando entender como o campo da história da educação é produzido, estará obrigatoriamente voltada para duas preocupações: o conteúdo dessa história e a organização institucional que lhe dá suporte. Estas preocupações aparecem quase sempre associadas, já que o exame dos produtos não exclui a análise dos lugares e das práticas que os instituíram.

Se apanharmos ao acaso alguns livros dedicados à história da educação, podemos, numa observação preliminar,

verificar que eles a apresentam ora pela lente da organização escolar, ora pela lente do pensamento pedagógico, ora pela lente que tenta conciliar ambas as perspectivas. Em todas essas iniciativas, fica implícita a intenção não só de restringir mas, ao mesmo tempo, de qualificar que tipo de história está sendo produzido.

Essa intenção não parece, no entanto, plenamente realizada. Persistem as inquietações não só quanto à definição do que seja a história da educação, mas também quanto às maneiras de concretizá-la. Quais são os objetos dessa história? Nela seriam incluídas as formas não escolarizadas de aprendizagem? A partir de que fontes produzi-la? Em que se apóia o que chamamos de "o específico educacional"? Como se expressam as relações da história da educação com a história, a filosofia e a epistemologia? Qual a sua peculiaridade?

Como define Certeau, as respostas a essas questões poderão ser encontradas na própria informação histórica, que as tornará pensáveis (1982:123). Sem pretender responder a todas essas indagações, consideramos oportuno, no entanto, retomar sucintamente alguns aspectos que julgamos decisivos na história da história da educação, tomada enquanto campo disciplinar.

A história da educação como disciplina escolar apareceu nas universidades e escolas normais européias, no final do século XIX, forjada pela defesa da necessidade de um ensino sistemático da pedagogia, que se iniciaria justamente com a sua própria *história e arte de ensinar*. A prestigiada Universidade de Harvard foi, muito possivelmente, a primeira instituição a nomear, em 1891, um professor de *History and Art of Teaching*. No Brasil, a história da história da educação não se dissocia da história da Escola Normal, nem da inserção da Pedagogia como seção da Faculdade Nacional de Filosofia ou da criação das Faculdades de Pedagogia e dos Programas de Pós-Graduação em Educação nos anos setenta, já em nosso século (Lopes, 1986: 16-18).

Estas indicações sugerem, por certo, um momento fundador da história da educação. Enquanto especialização da história, a história da educação é visualizada no bojo de um movimento de reação do positivismo contra a metafísica, na ânsia de alcançar o estatuto científico para as ciências sociais (Lopes, 1986:18). Esta localização da história da educação no âmbito do positivismo tem sido aceita com relativa tranqüilidade e considerada também suficiente para justificar o seu conteúdo conservador na formação dos professores. Seria oportuno, no entanto, problematizarmos o que parece simples e evidente. Todo o nosso esforço se concentrará na discussão do que essa explicação recorrente revela e do que oculta ou simplifica.

O que ela revela? A relação de vizinhança da história da educação com a história, e a sua inserção no movimento de construção de um corpo de conhecimentos e técnicas, próprio e específico da profissão docente. De fato, a história da educação se apresenta como um saber especializado, presente e legitimador do processo que separou a função docente do conjunto das demais funções desempenhadas pelas famílias e comunidades.

O que a explicação do movimento fundador oculta? A lenta configuração da história da educação no processo de produção do modelo escolar que se desenvolveu consideravelmente no século XVI, no bojo das lutas dos movimentos religiosos da Reforma e da Contra-Reforma. Não se trata aqui de recuar indefinidamente na busca das origens, mas marcar um momento específico e as influências que têm repercussões sérias sobre a constituição da disciplina. Ainda, na relação da história da educação com a história, a explicação recorrente do movimento fundador esconde os efeitos de uma configuração epistemológica que criou uma forma própria de ver a pedagogia e de lidar com ela. A simplificação corre por conta da ligação, por vezes mecânica, que se estabelece entre a história da educação e a matriz positivista do pensamento ocidental no século XIX.

A expansão escolar nos países protestantes e regiões católicas transformou a escola, como afirma Nóvoa, de uma opção possível em um investimento social inevitável. A maior valorização, atribuída mais ao futuro da criança do que a seu presente, provocaria a afirmação não só da necessidade, mas também da generalização de uma relação pedagógica que progressivamente invadiu toda a vida social. A civilização escolarizada, em construção no século XVI e nos séculos seguintes, viu a infância como projeto e a escola como agência fundamental de transmissão cultural e reprodução de normas sociais (1987:415).

A preocupação – e as iniciativas concretas – com a formação de professores tiveram, portanto, suas raízes ancoradas nas experiências do abade La Salle e do pietismo alemão, embora sua expansão, a cargo do Estado, no século XIX, tivesse o significado de garantir a unidade nacional, através da transmissão de bens culturais e de um conjunto de normas e valores que incitasse, nos "futuros cidadãos", o amor ao trabalho, a prática de todas as virtudes, a obediência às leis, a sujeição e a honra aos poderes constituídos, a dedicação ao país natal. O professor primário do século XIX teria a missão de formar o cristão e o cidadão. Seria um misto de homem do "povo ilustrado", "funcionário público" e "sacerdote da pátria" (Nóvoa, 1987:424-425).

A associação entre cristandade e cidadania, embora pareça estranha ao processo da laicização que sofria a sociedade européia no século XIX, é não só compreensível, mas também consideravelmente importante mesmo para países, como a França, que, tendo afirmado política e ideologicamente o primado da razão sobre o primado da fé, assistiu a um desdobramento do processo revolucionário que comportou, apesar dos avanços ideológicos, significativos recuos pragmáticos. O que Guizot queria dizer quando insistia na formação de "sacerdotes-laicos"? Sem dúvida, formar lideranças que moralizassem o povo, contribuíssem

para o favorecimento do progresso econômico e para a consolidação da Monarquia de Julho. Urgia, portanto, construir publicamente uma ação concertada entre a Igreja e o Estado, que atingisse o âmbito escolar, mas não apenas ele (Léon, 1974:347).

O que nos interessa salientar é que, na vertente religiosa do humanismo renascentista, a formação docente ocupava lugar privilegiado enquanto instrumento fundamental de conformação de mentalidades. Foi certamente o modelo francês de escolas normais, especialmente o da Monarquia de Julho, a solução de compromisso entre a Igreja e o Estado Laico, que exerceu grande influência nos demais países europeus e nas recém-libertas repúblicas latino-americanas, em todo o século XIX (Villela, 1990:75).

Foi justamente nesse século que o campo epistemológico irradiou-se em diferentes direções, constituindo o que Foucault denomina a *episteme moderna*, com suas três dimensões: a das ciências matemáticas e físicas; a das ciência da linguagem da vida, da produção e distribuição de riquezas e a da reflexão filosófica. É no exercício dos saberes dessas dimensões, articuladas em planos comuns, que emergem as ciências humanas. O seu caráter reduplicador, isto é, o seu caráter de retomar o mencionado triedro epistemológico no âmbito da representação, as tornaram sutis campos de batalha ideológica, uma vez que a representação não foi apenas um objeto, mas constituiu o próprio campo dessas ciências, em toda a sua extensão. Isto acarretou duas conseqüências: elas não puderam evitar o primado da representação e, ao invés de buscarem a generalização e a precisão, propuseram-se como tarefa o trabalho incessante de desmistificação. É esse trabalho que as levou a confinar o homem no campo da finitude, da relatividade, da perspectiva. Em outras palavras, da história (Foucault, s/d:447-502).

Na passagem do século XIX, foi descoberta uma historicidade própria da natureza. Por motivos de ordem política

e social, este século prestou uma atenção mais acurada à história humana e ao papel da educação como fator de estabilidade social, já que, ao pretender contar a história da sua própria ascensão, a burguesia bateu-se, como avalia Foucault, contra a espessura das instituições existentes, o peso de hábitos e crenças, a violência das lutas e a alteração de vitórias e fracassos (Foucault, s/d:478). O que se passou então? A história oscilou entre os limites temporais, que definiam as formas particulares do trabalho, da vida e da linguagem do homem, e a sua positividade histórica. A história fragmentou-se em várias direções: a educação foi uma delas.

Dentro das modificações que deram origem a uma nova configuração epistêmica e escolar, as disciplinas das Escolas Normais foram concebidas como instrumentos de divulgação e vulgarização de teorias e experiências em curso, por intelectuais dispostos a pensar projetos de sociedade e de educação, no momento mesmo em que procuravam consolidar as chamadas "ciências sociais". É conhecida, por exemplo, a luta de Durkheim e seu grupo na França, no sentido de impor a sociologia como matéria obrigatória na formação de professores primários e secundários. Mas ao mesmo tempo que a Escola Normal refletiu na sua organização escolar a autonomização do conhecimento produzido, o que a caracteriza como instituição reprodutora de uma das faces da modernidade ocidental, ela não abriu mão dos vínculos tradicionais questionados por essa modernidade, como a família, a religião e a tradição, apontados como barreiras para o crescimento da luz da razão.

A história da educação nas Escolas Normais surgiu dentro de uma análise que recortou, no tecido da história, o "assunto" relativo ao lugar da qual era observada. Foi utilizada como caixa de ressonância e amplificação, não só da luta ideológica entre o Estado moderno e a Igreja, mas também do movimento de reaproximação entre ambos, necessário à ideologização do papel profissional docente,

através da imposição de certos modelos construídos a partir de figuras religiosas e políticas.

Nesse sentido, a disciplina história da educação, fruto da modernidade, funcionou como freio à implantação dos seus próprios valores, reforçando pertencimentos tradicionais ainda presentes na vida das cidades. Através dela, a educação, mais do que um instrumento de aperfeiçoamento, como liberais e socialistas haviam imaginado, aparecia como a reiteração de uma "perfeição" passada. Sua abordagem no plano de uma história das idéias pode ser vista também como uma reação à própria fragmentação disciplinar. Ela buscou compreender o pensamento pedagógico na sua unidade, recusando-se a explicá-lo pelas suas influências e remetendo-o a uma origem sempre indefinida.

Se tomarmos o livro *Histoire Universelle de la Pedagogie*, de Jules Paroz, vemos que o prefácio da sua primeira edição, publicada em 1867, toma a história como conselheira um tanto esquecida em tempos de "empirismo estéril" e de "teorias perigosas". Ao tomar Pestalozzi como exemplo, no sentido de defender que os procedimentos de educação e instrução deveriam ser apropriados à natureza física, intelectual, moral e religiosa da infância, o autor, *Directeur d'École Normale*, reafirma as "santas verdades do cristianismo" contra o ataque das dúvidas do materialismo. Apoiado em farta literatura pedagógica alemã e em documentos oficiais sobre a escola pública francesa, a obra de Paroz se propõe a condensar informações e, sobretudo, a formar as novas gerações (1883:2-4).

Ao considerar a tarefa educativa própria de todo o ser vivo, uma vez que, nas diferentes espécies, ocorreria o desenvolvimento gradual pelo desenvolvimento das forças e faculdades inerentes à sua natureza, Paroz observava que no homem essa tarefa tinha, entre outras funções, a de servir à ação direta do "Espírito de Deus". Ao considerar sua obra uma porta para a escola da história, ele

adverte que tanto o bem como o mal constituem objeto de apreciação e julgamento do leitor. Seu trabalho aprecia, segundo afirma, os povos que não sofreram a influência da religião revelada, os judeus e povos cristãos. Com relação a esses últimos, detinha-se especialmente na vida dos principais homens que marcaram o campo da educação (1883:2-4).

Sua *Histoire Universelle* restringia-se a todos os fatos que colocavam em cena a instrução da criança. Nesse sentido, contribuía para reforçar uma convenção que vinha sendo construída de forma brilhante pela sociologia durkheimiana, a de que a educação é uma relação social entre gerações. Sua obra definia-se ainda como um esforço para ligar os princípios racionais aos princípios cristãos. Paroz fazia questão de enfatizar que o livro surgia justamente da sua experiência de educador, não só de um grande estabelecimento público de ensino, mas também de uma família numerosa, o que, em sua apreciação, lhe resguardava de "falsas teorias" (1883:2-4). Concebia a educação, portanto, no terreno da prática, isto é, de um "fato constatável".

De 1867 a 1906, quando surgiu na França um dos primeiros livros de história da educação ilustrados, a *Histoire de l'instruction et de l'éducation*, de François Guex, a literatura pedagógica já contava com muitos títulos, e os periódicos escolares, as grandes revistas e os jornais se ocupavam das grandes questões relativas à educação nacional (Guex, 1906: Préface). Todo esse movimento de debate em torno da educação, que já aparece sinalizado no índice bibliográfico de certas obras do começo do século, apresenta pontos de vista demarcados que não temos condições de mapear neste texto. Por esse motivo, tomaremos como referência apenas o trabalho de Guex, com o intuito de sinalizar como ele se coloca no debate existente e que inferências podemos tirar daí.

O livro de Guex, dividido em duas grandes partes, a pedagogia antes e depois de Jesus Cristo, apresenta quatro

correntes principais: a pedagogia tradicional ou clássica, a pedagogia niilista, os ensaios da educação "nova" e a pedagogia baseada na psicologia experimental. Sem pretender entrar no mérito dessa avaliação de Guex, o que nos interessa colocar em relevo é que, dentro dela, encontramos não só algumas pistas sobre as "falsas teorias" que inquietavam os historiadores da educação, mas também alguns indicadores que revelam como eles encaravam as áreas de vizinhança da sua "própria" disciplina, no campo dos saberes (Guex: Préface).

O "anarquismo" ou o "niilismo" escolar, na obra de Guex, é não só identificado através dos pedagogos considerados "céticos" (Tolstoi figura no livro como o principal entre eles), descrentes do progresso e do papel da escola, defensores da liberdade absoluta do povo, crentes no seu "infalível instinto," mas é, sobretudo, recusado em prol da moderação dos "educadores novos", cuja pretensão seria "realmente a aplicação das regras e dos conselhos dos pedagogos tradicionais". Os "cientistas puros", segundo Guex, submetiam a observação estrita à experiência, defendendo uma ciência concreta que iluminasse a arte educativa, baseada sobre os dados da biologia (fisiologia e psicologia experimentais) e da sociologia. Para ele, o educador – como a *abelha* que recolhe, de flor em flor, os sucos para fazer o mel, ou a *criança* que, entre duas coisas, escolhe ambas – deveria estar atento aos movimentos pedagógicos do momento. Notem-se as metáforas da abelha e da criança e tudo o que elas carregam em termos de uma concepção do docente como operário e menor. Enfim, se as gravuras do seu texto falavam aos olhos, o texto – como adverte no prefácio – dentro de um certo espírito inaciano – falaria ao espírito e ao coração (1906:630-649).

Nos dois livros de história da educação franceses, mencionados neste texto, notamos a dificuldade dos autores em estabelecer o campo da história da educação, tão vasto que cobriria a "história da humanidade em geral". Por esse

motivo também impelidos a demarcações bem abrangentes e imprecisas, mas sobretudo voltadas para mostrar como, pouco a pouco, teria se alterado o modo de educar as crianças.

Em ambos os casos, a história da educação é apresentada como vizinha inseparável da "ciência da educação", da mesma forma que a história da filosofia o era da filosofia ou qualquer história de qualquer ciência o era dela mesma. Esta apreciação é acompanhada de uma advertência, bastante clara em Guex, de que o estudo histórico não dispensaria uma doutrina e que sua relação com a ciência da educação era de mútuo complemento e controle. Para Guex, a história da educação estaria ligada à história geral do pensamento, isto é, à filosofia, e por um motivo bem plausível: a história da educação era, para ele, em última instância, um guia de conduta, a dupla arte de elevar a juventude dentro dos mais nobres valores humanos e de governar os povos (1906:1-2). A história da educação dirigia-se, portanto, para o dever ser e, como campo disciplinar, aparecia dominado pela preocupação de historiar as origens cristãs.

A postura conciliadora entre fé e razão, presente em Guex e Paroz, leva-nos a formular uma hipótese de trabalho a ser confirmada através da análise das publicações de história da educação que vieram a lume nos séculos XIX e XX: os avanços ideológicos e os recuos pragmáticos da cidade liberal que se industrializava, e cuja tensão expressava o rearranjo das relações entre Igreja e Estado, manifestaram-se na formação dos docentes.

Se o positivismo apresentava a pedagogia como ciência especializada e autônoma, cujo suporte estava, como queria Guex, na psicologia e na sociologia, era, ao mesmo tempo, reapropriado pela religião, que reinterpretou a ciência como campo de "fenômenos religiosos", cujo sentido era empurrado para uma ordem oculta comandada, como queria Paroz, pelo "Espírito de Deus". A religião construía,

como diria Certeau, a metáfora de um fundo a-histórico da história (1982:36).

Nesse movimento de reinterpretação, a história da educação aproximou-se da filosofia metafísica e foi destinada enfaticamente ao ensino. Da psicologia e sociologia nascentes, vinha o conteúdo substancial e legitimador da pedagogia como ciência. Veio delas também a elaboração das pesquisas preocupadas com as "realizações pedagógicas", enquanto objeto de investigação, e todo o movimento de separação entre educação e política. Coube à história da educação conciliar a "ciência dos novos" à "fé dos antigos", à sua "energia moral", às "suas virtudes", à sua "abnegação". Estamos, nesse ponto, longe do argumento que, de um modo bastante simples, liga positivismo e história de educação. Ao projetar na sua prática discursiva uma ordem cristã, a história da educação não só procurava de uma maneira peculiar reforçar a separação promovida no âmbito das outras disciplinas, uma vez que acabava, de fato, opondo essa ordem cristã a uma ordem racional, mas retomava também, sob esse prisma, à luz da reificação do passado, a concepção de que a educação sistemática se apresentava como possibilidade de intervenção previsível, isto é, capaz de estabelecer a ordem no mundo.

A historicidade da documentação em educação

A separação entre ensino e pesquisa marca a história da educação como disciplina formadora, em especial nos cursos normais franceses, aqueles que justamente tiveram larga influência sobre outros cursos na Europa e América Latina. E isso ocorre ao mesmo tempo em que os inúmeros conflitos nacionais estimulavam o estudo da história nacional e, conseqüentemente, o levantamento da documentação e o surgimento de inúmeras sociedades de pesquisa. É na Alemanha, em pleno século XIX, que surge com toda a clareza a preocupação de transformar a história em ciência.

A contribuição alemã, ao nível da sua literatura pedagógica, é perceptível nos livros de história da educação citados. Mas, mais do que a busca do rigor, a crítica das fontes e tudo o que possa caracterizar o trabalho da "escola científica alemã", cujo maior expoente é Leopold Ranke, o que transparece nos livros citados neste texto é a insistência na compilação, com o intuito de caracterizar o "espírito do povo", isto é, de tudo aquilo que explica sua situação e sua maneira de ser.

Há também uma preocupação que se subordina à insistência anterior. É a de que as conquistas da pedagogia se tornassem visíveis como expressão desse "espírito", traduzido por Paroz de uma maneira bem parcial. Trata-se, para ele, de reconhecer os equívocos da escola alemã, o gênio organizador e prático do francês ou a superioridade dos ingleses, por toda sua contribuição no que dizia respeito à educação da vontade e ao desenvolvimento do caráter (1883:3). Essa maneira de lidar com o "espírito nacional" era mais apaixonada do que intelectual. Guardava dentro dela a oposição entre a idéia de pertinência à nação, que asseguraria o respeito aos direitos humanos e dos cidadãos, e a de pertinência a uma comunidade de sangue e espírito na qual, como o autor deixa transparecer no prefácio de seu livro, o grupo familiar ocupa lugar de grande importância.

Tanto a história da educação, no seu trabalho de "reconhecer" e legitimar o "espírito do povo", quanto a biologia e a psicologia (e mesmo a estatística aplicada à educação), no seu anseio de classificar os indivíduos dentro de níveis crescentes de refinamento, exprimiram a necessidade que o movimento científico do século XIX tornou patente: o controle social das massas urbanas pela seleção e orientação escolar.

Se os saberes citados convergiam numa mesma direção, coube privilegiadamente à psicologia construir a visão científica da escola dentro dos seus laboratórios, graças aos re-

cursos oferecidos pela psicofísica, que tornou possível a mensuração das faculdades mentais, utilizando testes psicológicos de inteligência, aptidão e personalidade. Dentre as disciplinas de formação docente, ela atendia mais diretamente às demandas da organização do trabalho industrial, cuja exigência se fazia em torno da racionalidade do comportamento humano, com o intuito de alcançar o máximo de produtividade. A ela coube encontrar a solução de questões cuja aplicação se voltava especialmente para as escolas primárias. A sua "racionalidade organizadora" materializou-se numa dupla abrangência: a da graduação da escola em diversos níveis ou séries de ensino e a da organização das classes homogêneas, que agrupavam crianças com a mesma capacidade de aprendizagem.

Ter trazido à tona, mesmo que sucintamente, as primeiras formulações da história da educação como disciplina escolar, pode nos iluminar a compreensão de uma série de problemas ligados à relação dessa história com outros campos disciplinares e às práticas institucionais que lhes dão suporte. É possível, pelo menos, ver com clareza certas marcas profundas no processo de construção da disciplina, como sua autonomização e sua vinculação à prática pedagógica das Escolas Normais, o que reforça sua aproximação com a filosofia metafísica e sua disponibilidade na defesa de certos modelos doutrinários.

Se deslocarmos nossa perspectiva da formação docente para a produção de pesquisa, vamos observar ainda a presença dessas marcas, enraizadas numa prática disciplinar que transparece nas condições peculiares da produção da historiografia da educação e, conseqüentemente, nos problemas teórico-metodológicos que enfrenta. Sem condições de trabalhar amplamente essa questão, nos fixaremos apenas na relação entre historiografia da educação e fontes.

Por que centrar a discussão em torno das fontes? Por um motivo simples: os historiadores da educação dependem, nas suas investigações, não apenas das questões formuladas dentro de certas matrizes teóricas, mas também dos materiais históricos com que podem contar. Não fazemos bons trabalhos na área sem respeitar a empiria contra a qual lutamos; e todos já nos deparamos com a dificuldade de recolher fontes impresas e arquivísticas, geralmente lacunares, parcelares e residuais. Apesar dessas dificuldades, é justamente no manuseio crítico das fontes que o pedagogo ganha a distância necessária para olhar de uma nova maneira a pedagogia, tornando-se, pela sua prática e pelo seu projeto, um historiador.

A reflexão sobre as fontes é ao mesmo tempo uma reflexão sobre os limites não só das práticas institucionais, no que diz respeito à localização, conservação e divulgação de acervos, mas também das práticas discursivas, no âmbito da história. A intenção e as características da pesquisa histórica praticada por professores como Paroz e Guex, por exemplo, manifesta um certo tipo de história crônica, na qual a interpretação é construída predominantemente pelos critérios de construção da narrativa e pelos critérios de seleção dos "fatos". É inegável o seu caráter anacrônico (corporificação do etnocentrismo, quando as diferenças são localizadas no tempo). Nessa prática de narrar a história, o outro só aparece como negação implícita ou explícita do mesmo (Veja-se o caso dos niilistas, que são apresentados como *les négatifs*). Os acontecimentos, por sua vez, são explicados por seu encadeamento na narrativa e não pela sua configuração social (Herschmann, 1992:7-8). A localização geográfica serve para marcar o caráter nacional de certas contribuições pedagógicas e ressaltar, evidentemente, as realizações da civilização européia, cuja tábua de valores julga todas as outras culturas.

A contribuição do historicismo alemão, no sentido de romper com a história totalizante dos séculos anteriores, manteve certas preocupações presentes na história crônica, ao procurar enaltecer os grandes personagens. A tentativa,

no entanto, de narrar "os fatos tal como efetivamente aconteceram", aguçou a preocupação com a localização e uso de fontes escritas, fossem leis, relatórios, memórias ou outras produções provenientes das autoridades escolares. A consolidação desse movimento fixou não só a hegemonia dessas fontes sobre outras, mas também a colonização, quando não supressão, do discurso do outro. Isto é particularmente visível no que diz respeito ao discurso feminino, sufocado pelo patriarcalismo dominante.

Curioso notar, por exemplo, as poucas doze páginas, num volume de setecentas e trinta e seis, que François Guex dedica às pedagogas francesas, várias delas já com obras publicadas no século XIX: Jacqueline Pascal, Mme Maintenon, Mme Leprince de Beaumont, Mmne. de Miremont, Mme. Lambert, Mme. d'Epinay, Mme. de Genlis, Mme. Campan, Mme. Brès, Mme. Pauline Kergomard, Mme. de Friedberg, Mme. Dejean de la Bâtie, Mlle. Chalamel, entre outras. Mais curioso ainda seu julgamento dessa obra feminina, que pontuava ora como imitação dos defeitos dos grandes educadores masculinos, ora como pouco imaginativa, apesar dos elogios ao "apostolado ardente" dessas mulheres na formação de "esposas e mães de cidadãos". A narrativa masculina de Guex nos permite, mesmo rapidamente, ouvir essas vozes femininas que, através das transcrições do autor, defendem para as mulheres poucas horas de estudo e mais horas dedicadas às belas artes, aos exercícios físicos, às reuniões de família e aos deveres religiosos. A seleção que Guex opera dos trabalhos das pedagogas nos mostra que para elas também o saber destinado às mulheres era secundário (1906:563-575).

As obras de Paroz e Guex estão ligadas ao esforço de preparação de professores primários e secundários pelas Escolas Normais Públicas. É deste lugar específico que emerge uma história da educação, entendida como compilação de obras disponíveis em bibliotecas e documentos pertencentes às instituições oficiais.

Isto nos chama a atenção para o fato de que o exame da articulação entre práticas institucionais, de localização, organização e socialização de fontes, e práticas discursivas é pertinente na iniciativa de um balanço do campo disciplinar em que nos inserimos. É também a mais difícil tarefa, presente na tentativa de construir a história desse campo, uma vez que, como lembra Hayden White, o historiador é um profissional não só aí mergulhado, mas também, por essa mesma circunstância, devoto de certas linhas interpretativas e, evidentemente, por elas influenciado. Estaríamos, apesar desse condicionamento, preparados para colocar perguntas sobre a nossa própria prática, que ainda não tenham sido apontadas ou, pelo menos, não tenham sido apontadas com clareza e vigor? (1982:81).

Nos limites deste artigo, nos propomos fazer apenas algumas indicações gerais sobre essa articulação, detendo-nos especificamente num ponto que julgamos crítico: a historicidade dos arquivos através da referência, mesmo que geral, à documentação em educação. Cumpre, antes de trabalhar o texto nessa direção, fazer uma advertência e responder a uma questão implícita, que pode parecer óbvia, mas merece grande atenção: por que os arquivos?

Com relação à advertência, consideramos oportuno sinalizar que entendemos a história da educação como especialização da história. Como compreender essa especialização? Não apenas como afirmação da especificidade da prática da pesquisa histórica, no que diz respeito às suas discussões teóricas, às dificuldades da construção dos seus objetos ou ao seu amor pela verdade (ponto de interrogação constante), mas também como oportunidade de alargar e refinar o pensamento, no que diz respeito às possibilidades de explicação e ação, no âmbito da nossa atuação. Em outras palavras, a história da educação como especialização da história não é uma refutação da pedagogia. É um deslo-

camento que cria um novo ângulo de apreensão das questões pedagógicas, saturadas de historicidade.[3]

Por que os arquivos? Não só porque é com relação a eles que o problema das fontes é mais complexo, mas também por que contém informações inestimáveis (muitas vezes inéditas!), necessárias ao cotejo e crítica de informações provenientes de outras fontes e da própria historiografia educacional já produzida. Sem a pesquisa arquivística, essa historiografia, no limite, inexiste. Sucumbe ao risco de girar ao redor de idéias mal esclarecidas e de estereótipos cristalizados, que se reproduzem em artigos e livros. É evidente que a freqüência aos arquivos não constitui por si só a solução para as dificuldades presentes na produção existente, já que a renovação da interpretação histórica exige também o debate sistemático no campo da historiografia e a enunciação e o aprofundamento de certas questões teórico-metodológicas.

A ida aos arquivos tem um significado próprio dentro da prática do historiador, significado em boa parte construído por aquele poder polivalente de que nos fala Jacques Le Goff: o poder do doador, do organizador dos acervos e do usuário que os manipula (1984:104). O poder do doador é, em última instância, o da pré-seleção e das exigências que impõe à instituição receptora do acervo doado. O do organizador se radica particularmente nas prioridades e mecanismos institucionais de acolhimento, preservação e/ou restauração, classificação e/ou identificação dos conteúdos e estabelecimento das condições de acesso à documentação sob sua guarda. O poder do usuário, no caso o pesquisador, tem uma vinculação direta com as imposições e os privilégios que aufere na instituição que lhe dá sustentação profissional, geralmente uma instituição de saber à qual ele "pertence" e na qual se inclui (ou não) em determinados grupos, defendendo certas teorias e metodologias, seguindo ou rompendo certas tradições acadêmicas.

3 Entender a história da educação como especialização da história não é defender o espírito de especialização tão criticado por Lucien Febvre numa carta escrita em 1933. Concordamos com este autor quando adverte para o fato de que a efetiva compreensão dos problemas humanos exige a ruptura das "pequenas caixas fechadas nas quais operam os especialistas". Sem querer estreitar o campo de atuação do historiador da educação estamos, pelo contrário, defendendo a possibilidade de que ele, em sua prática, se aproprie do instrumental teórico-metodológico da história e se abra para a interlocução com outras áreas do conhecimento sempre que a construção do seu objeto assim o exigir.

Essas observações reforçam a afirmação já feita de que existe uma prática discursiva intimamente relacionada a lugares e práticas institucionais, em função das quais ela se constrói de maneira quase imperceptível. Como reforça Certeau, a história começa com gestos de separação, reunião e transformação em "documentos", de certos objetos que ganham nova distribuição num certo espaço.[4] O trabalho do pesquisador começa quando, a partir desse campo já produzido, opera novos recortes, alocamentos e redistribuição dos documentos, a partir de ações que visam estabelecer "suas fontes" e criar a configuração de um espaço específico de investigação, a partir de uma redefinição epistemológica que inclui o trabalho com os conceitos e o tratamento e a interpretação documental (1982:65-109).

O gesto típico e necessário de o historiador *ir aos arquivos* é acompanhado de dois tipos de dificuldades: as de ordem mais geral, que afetam a existência das instituições-memória da sociedade e as de ordem específica, que têm a ver com a lógica das instituições que os guardam. Com relação às dificuldades de ordem mais geral mencionamos, apesar dos esforços em contrário, a sistemática destruição de fontes históricas e dos suportes da memória coletiva. O esgarçamento das experiências interpessoais e dos laços de solidariedade levam-nos a subestimar a relação entre pre-

4 A palavra documento vem do latim *documentum*, derivado de *docere*, "ensinar", e que evoluiu para o significado de "prova". O termo usado no vocabulário legislativo é difundido no século XVII. O seu sentido moderno de testemunho histórico data apenas do início do século XIX. Cf. Jacques Le Goff, *op. cit. bibl.*, p. 96.

servação documental e recuperação ou fortalecimento da identidade social.

Sob esse ponto de vista, a concepção corrente nas mais diversas instituições, ainda hoje, em suas mais diferentes instâncias, é a valorização enfática dos documentos enquanto objetos de caráter comprobatório. Ou seja, mantém-se uma concepção construída nos séculos anteriores. O valor informativo, que se refere ao uso do documento do ponto de vista científico e cultural, raramente é considerado. Essa desatenção é evidente em muitas das escolas e universidades na quais trabalhamos, nos órgãos responsáveis pela regulação da vida escolar, como os Conselhos Federal e Estadual de Educação e, por que não dizer, nas nossas próprias casas, onde nossos filhos preferem colecionar revistas de vídeogame e figurinhas (produtos da indústria cultural), ao invés de tudo o que, de uma forma ou outra, diga respeito à sua vida escolar ou não. Parece ser, por exemplo, comum o hábito (justificado em nome da falta de espaço) de, ao início de cada ano letivo, as crianças (e seus pais) descartarem suas agendas, livros, redações, provas, numa demonstração de que não aprenderam, seja na escola ou em sua própria casa, a cultivar valores significativos da sua própria história de vida.[5]

Com relação às dificuldades de ordem específica, destacaremos uma que nos parece crucial: a heterogeneidade das instituições portadoras de acervos, cujas trajetórias próprias impregnam a documentação recolhida. Enfrentar essa documentação é, para os historiadores, mais complicado do que parece, uma vez que esse enfrentamento é não só relativo aos múltiplos poderes que os arquivos encarnam,

5 Quem apresentou admiravelmente esse fato, preocupado em demonstrar a dificuldade de trabalhar no espaço de identificação, preservação e uso de acervos e, inclusive, salientar as falhas da normatização relativa à documentação escolar, foi Marcus Venício Toledo Ribeiro, no texto *O arquivo das escolas*, incluso no *Guia Preliminar de Fontes para a História da Educação Brasileira*, *op. cit. bibl.*, pp 67-104.

como já apontamos, mas também diz respeito às formas concretas, singulares, e "contaminadas" de articulação de saberes implícitos e que se corporificam em práticas classificatórias diferenciadas das fontes.

Diante dessa problemática, uma pergunta sempre nos ocorre: quantas são as histórias embutidas num levantamento de fontes de história da educação? É possível entrever algumas: a história administrativa, a história política, a história biográfica, a história intelectual, a história religiosa, a história econômica. Entranhadas nos fragmentos arquivísticos e bibliográficos, estas histórias tecem pelo avesso as histórias da educação e nos ajudam a destacar a especificidade do objeto pedagógico que reside no seu caráter multifacetado, nem sempre percebido com clareza pelo pesquisador, a exigir o concurso de vários domínios do saber para ser apreendido na sua inteireza (sempre fugidia) e na sua complexidade (sempre em aberto).

À medida que o historiador reformula suas questões, os arquivos podem vir a constituir-se um problema para ele. Algumas dessas questões podem implicar necessariamente novas práticas de arranjos documentais e de seu uso. Por esse motivo, o trabalho do historiador geralmente estimula o trabalho do arquivista e vice-versa.

Ao historiador compete, além de se informar sobre o que há nos arquivos e suas lacunas, fazer a leitura crítica dos documentos. Não se trata para ele, assim o entendemos de falar de tudo, determinar e articular tudo, mas sofisticar sua análise o suficiente, com o intuito de ao menos perceber de que modo alguns aspectos, dos quais não trata diretamente (seja pelo silêncio das fontes, seja pelas suas opções), atuam sobre aqueles nos quais se fixa. Do arquivista se espera que evite a formação dos hiatos ocasionados pela dispersão/destruição dos acervos, organizando planos de destinação e conservação dos documentos de arquivo, de modo que o acervo possa encarnar certa totalidade e organicidade das atividades/funções, desempenhadas pelas ins-

tituições ou pessoas/grupos que o acumularam. Assim sendo, a indagação sobre as lacunas dos acervos interessa não apenas aos historiadores, mas também às instituições que os detêm e à sociedade em geral (Ribeiro, apud Nunes, 1988:94).

A compreensão crítica da trajetória da educação no nosso país fica muitas vezes comprometida não só pelo desconhecimento dos acervos existentes nos arquivos, mas também pela ausência de uso dos acervos organizados e disponíveis para a pesquisa e pela compreensão estereotipada do material arquivístico, usado como se fosse objeto acabado e probatório de determinadas posturas teóricas. Por essas razões, trabalhos que priorizem a localização de acervos, e a discussão em torno de levantamentos já existentes, são fundamentais para a renovação da prática da pesquisa histórica no campo da educação.

As instituições portadoras de acervos (arquivos, bibliotecas, centros de documentação) estão no centro mesmo da constituição e redefinição do campo da história da educação. Isto torna sua identificação imprescindível e nos obriga a lançar às fontes um novo olhar. Não se trata de considerá-las simplesmente uma questão preliminar ou secundária, mas de referi-las à questão de fundo do nosso campo disciplinar, já que elas nos remetem ao problema dos domínios desse campo. Mapear fontes é, portanto, preparar o terreno para uma crítica empírica vigorosa que constitua novos problemas, novos objetos e novas abordagens.

À medida porém que cresce a nossa consciência sobre a complexidade da constituição desse campo, bastante nos inquietam os resultados oferecidos por uma breve reconstrução das práticas de coleta, organização e preservação da documentação relativa à história da educação em nosso país. Ela nos mostra que coube principalmente a certos órgãos dentro do Estado (como o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais) o papel de protagonistas no que diz respeito à iniciativa de selecionar, manter e organizar a

documentação que nos interessa enquanto pesquisadores, mas mesmo essas instituições têm, se não abandonado, pelo menos secundarizado, e às vezes de modo drástico, esse papel no conjunto das suas atividades, o que é séria ameaça à pesquisa histórica. Afinal, as fontes da história da educação definem, em boa parte, os limites e as possibilidades das reconstituições que fazemos com a ajuda da documentação disponível. Frisamos, aliás, que grande contribuição tem sido proveniente dos arquivos privados (pessoais ou familiares), organizados por instituições especializadas que contam, inclusive, com instrumentos de pesquisa disponíveis aos usuários (Nunes, 1989:42-45).

Se, de um lado, políticas desvalorizadoras e restritivas criam entraves à tão necessária elaboração da crítica empírica, de outro lado, não menos ameaçadores são os trabalhos de mapeamento geridos sob a perspectiva da imposição de modelos e não de direções de pesquisa. Seria oportuno ressaltar que trabalhos de mapeamento, traduzidos em guias, repertórios, catálogos ou similares, são mais que instrumentos de referência prática. São instrumentos de classificação formal que vão possuir interesse diferencial para sujeitos com diferentes visões de mundo e diferentes objetos/objetivos de pesquisa. A manipulação e os resultados dos trabalhos realizados a partir desses mapeamentos vão construir sentidos carregados de valores. Há, portanto, um diálogo constante entre referência e sentido, já que o sistema de referência pode colocar o sistema de sentido em risco. Não é isso o que desejamos quando almejamos uma história da educação mais rigorosa e imaginativa?

Essa relação referência/sentido está presente não apenas nos mapeamentos que nos levam aos documentos, mas também e principalmente na teorização dos objetos que construímos. Essa teorização, lembramos, tem também uma história e ocorre sempre numa conjuntura específica. A rigor, não seria cabível falar das teorias da história da educação, mas sim das teorias da história, ou, como alguns

preferem, dos seus paradigmas, entendidos como *modelos de construção de significado*. O sentido é, nesse caso, não apenas o ponto de chegada, mas principalmente o ponto de partida. Parte-se não apenas dele, mas com ele.

A nossa preocupação com os modelos teóricos, nesse movimento de proposição de problemas, é menos com o seu inventário, que não desprezamos, e mais com o fato de que sua necessidade, percebida na construção do processo de pesquisa e, portanto, na definição de um certo contexto de inteligibilidade, possa ser perversamente transformada numa espécie de imperialismo que atualize posturas ortodoxas e dê lugar às "interpretações autorizadas". O que se coloca em jogo, portanto, não são apenas as teorias em si, mas as representações que temos delas. A riqueza do diálogo das fontes com as teorias é, portanto, a possibilidade de, além de problematizar a ambas, alterar as representações que temos não só delas, mas também da própria pesquisa histórica. É evidente que tais representações não são apenas criações do espírito, mas produtos da mentalidade de uma certa época, de certas categorias sociais e de determinados grupos.

A necessidade que o historiador percebe de desconstruir certas representações, forjadas no âmbito do imaginário da produção acadêmica, volta-se imediatamente para a concepção de documento, forjada pela escola positivista, em pleno século XIX. Graças a ela temos privilegiado desmesuradamente documentos escritos (textos) e acreditado que existe uma natureza específica dos documentos relativos à problemática educacional. Esta postura têm sido mantida, independente dos aportes teóricos utilizados.

Adotar essa concepção restritiva do documento significa deixar de lado justamente sua historicidade. Lembramos que o conteúdo e a concepção de documento se ampliou e enriqueceu, particularmente graças à contribuição dos historiadores dos Annales, sobretudo de sua primeira geração. É de Febvre a belíssima insistência aqui transcrita:

> "A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. Com os eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedras feitos pelos geólogos e com as análises de metais feitas pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem" (Febvre, apud Le Goff, 1984:98).

É também de Bloch a crítica à ilusão, que leva o historiador a imaginar, para cada problema histórico, um tipo de documento especializado correspondente:

> "Seria uma grande ilusão imaginar que a cada problema histórico corresponde um tipo único de documentos, especializado para esse uso... Que historiador das religiões se contentaria em consultar os tratados de teologia ou as recolhas de hinos? Ele sabe bem que, sobre as crenças e as sensibilidades mortas, as imagens pintadas ou esculpidas nas paredes dos santuários, a disposição e o imobiliário das tumbas têm pelo menos tanto para lhe dizer quanto muitos escritos" (Bloch, apud Le Goff, 1984:98).

Documentos para a educação precisam ser tomados, portanto, na sua mais ampla acepção: escritos, ilustrados, transmitidos pelas imagens, pelo som ou de qualquer outra maneira. De fato, estamos vivendo hoje o impacto de uma revolução documental e de uma enorme ampliação da memória histórica, já detectada nos anos sessenta, e que levou, nesse momento, ao grande desenvolvimento da história quantitativa, como já observou Le Goff (1984:99).

A presença e disseminação do computador nas sociedades em geral, mesmo as mais pobres, coloca novas questões políticas e inaugura maneiras de trabalhar a massa documental, através da constituição de séries. Essa constituição parte de uma nova unidade de informação: o dado, que leva à série e a uma história descontínua. Os documentos neste final de século passam a ser armazenados em bancos de dados e a exigir dos historiadores o domínio de novos conhecimentos, que ainda nos espantam pela grande novidade que introduzem na nossa prática. Independente do estranhamento a que estamos submetidos, à medida que essas mudanças afetam o nosso *métier*, é fundamental reter que as formas de registro não vêm mais em primeiro lugar. O que vem sempre em primeiro lugar é o problema.

Se tomarmos o documento como objeto de construção histórica, o que não temos feito, forçosamente seremos levados a trabalhar na direção de uma teorização que lhe seja própria. Nesse sentido, julgamos estimulantes, por exemplo, as indicações que Neves faz para uma teoria da carta, a partir de questões que coloca sobre sua constituição, estatuto e cronologia, entre outros aspectos.

Assim, ao se perguntar o que constituiria uma história da carta, ele é remetido às diferentes possibilidades de leitura que ela encerra: às relações de regras de reciprocidade (análise de envios e respostas); aos temas favorecidos pelo uso desse suporte; às características de sua materialidade; aos critérios que presidem a sua guarda ou destruição; ao seu caráter de "encaixe" em séries materiais ou epistêmicas; à variedade construída dentro desse gênero (a carta a desconhecidos, a si mesmo, a qualquer pessoa, a carta aberta, a carta que só pode ser aberta em certa situação, a carta a amigos, etc...); à análise quanto aos ritos de tratamento, interpelação, regras de polidez, etc...; à sua inserção no arquivo e ao seu grau de "integridade" e "continuidade"; aos ritmos de sua cronologia; às suas condensações, esgarçamento, rarefações e silêncios (1988:191-195). Mais que

estimulante, o exercício de Neves nos leva a abrir, e muito, nossa maneira de olhar a carta, documento muito manipulado nos arquivos particulares dos educadores que freqüentamos.

A freqüência aos arquivos e os problemas com que convivemos, a nível de acesso e mesmo de conservação documental, nos impele a pensar se não nos cabe, enquanto historiadores, ao lado de outros profissionais, construir uma política projetiva que não só identifique, no presente, os tipos de documentos que interessam salvaguardar, mas também que se abram imediatamente, para usar nos nossos trabalhos, fontes que têm sido excluídas sistematicamente da nossa análise. São exemplos típicos: os desenhos, apontamentos de aulas, filmes televisivos escolares, fontes orais, fotografias, etc...

Todo esse esforço pela redefinição ampliada do "documento educacional" vem acompanhado, no nosso caso, de mudanças de práticas institucionais, que têm sido incentivadas no âmbito do Grupo de Trabalho de História da Educação e apontam para uma nova maneira de realizar a pesquisa. Assim, o GT tem-se constituído como importante fórum de debates, orientado tanto pelo imperativo de conciliar uma postura de incentivo à inovação teórica, temática e metodológica, no campo da história da educação, quanto por um esforço de construção coletiva de referenciais críticos que permitam fazer avançar a reflexão sobre o conhecimento produzido e sobre a própria prática da pesquisa que o produz. Como resultado dessa dupla orientação, algumas tendências se firmaram com muita força no GT.

A primeira delas caracterizou-se como problematização da relação entre historiografia educacional e fontes. Tal tendência atravessou as discussões sobre a produção dos pesquisadores, apresentada nas reuniões anuais da ANPEd, pelo menos desde 1986, quando o encontro de pesquisadores ocorreu no Rio de Janeiro. A problematização assumiu diversas formas, abrangendo desde questões relativas ao

alargamento da concepção de fontes – na ênfase dada a suportes como, por exemplo, a fotografia – até questões relacionadas a procedimentos de constituição das fontes em documentos e de delimitação da função documental destas. Assim, por exemplo, discussões sobre possibilidades abertas à pesquisa, pelo recurso a fontes iconográficas, somaram-se a inúmeras outras que, tematizando a possibilidade de uma releitura da documentação, já largamente explorada em estudos históricos de perfil mais tradicional, enveredaram pela complexa questão da crítica documental.

Essa crítica deu origem a iniciativas importantes, consubstanciadas em projetos de vários pesquisadores do GT. Tais projetos trazem as marcas das discussões no modo como lidam com a questão da organização de fontes: seja pela preocupação de incorporarem no próprio trabalho de organização o maior número possível de informações relevantes, para a determinação do lugar de fala do documento selecionado, seja pelo cuidado em pluralizar as possibilidades de utilização das fontes organizadas através de sistemas de descrição, indexação e remissão, que permitem aos usuários encontrar, neles, respostas para seus diferentes interesses de pesquisa, construídos a partir de referenciais teóricos também diversos.

A segunda tendência tem marcado sua presença de forma significativa nas reuniões do GT, pelo menos desde a reunião anual de 1990, em Belo Horizonte. A discussão das relações de gênero e educação, desde essa data, tem contribuído para a renovação teórico-metodológica da pesquisa histórica na área, de diversas maneiras: por sua capacidade de apontar para a historicidade dos processos de constituição das relações sociais; por sua exigência de determinação mais rigorosa do lugar de fala dos discursos, constituídos pelo historiador como documentos; pelo relevo dado à escola na constituição das referidas relações; pela incorporação de perspectivas teóricas, expressas em tendências historiográficas mais abrangentes, como a história das

mentalidades; pelo alargamento da concepção de fontes e recurso a novos procedimentos de análise, presentes especialmente nos seus estudos de história oral; pela maneira como põe em evidência a inter-relação necessária entre estudos históricos da educação e contribuições de campos como a antropologia, a psicologia, a lingüística e a filosofia, etc...

Mais recentemente, os trabalhos de história da educação brasileira, particularmente aqueles produzidos no âmbito do GT da ANPEd, vêm sofrendo o impacto de uma nova tendência, que marca a produção historiográfica contemporânea: a chamada nova história cultural. O impacto é percebido numa ainda vaga redefinição dos focos de interesse do pesquisador. Poderíamos localizá-lo, de um lado, numa preferência cada vez mais manifesta por privilegiar como objetos de investigação as práticas culturais, seus sujeitos e seus produtos, tomados estes últimos em sua materialidade de objetos culturais. Tal postura implica, de um lado, o abandono dos grandes recortes temáticos e a opção por análises pontuais, delimitadas e tão exaustivas quanto possível, da particularidade das práticas e dos produtos culturais investigados. Por outro lado, o referido impacto se faz sentir como problematização do lugar simbólico da construção do sujeito e das suas práticas, implicando a incorporação de referenciais teóricos atentos aos processos históricos de constituição dos objetos investigados.

O impacto da nova história cultural sobre os estudos de história da educação no Brasil reveste-se de uma peculiaridade que justifica, ao nosso ver, que este texto se detenha em seu exame. Quaisquer que sejam nossas possíveis resistências às perspectivas de análise que esta tendência historiográfica abre, sua constituição como campo de investigações de ponta se faz – embora não exclusivamente – através da incorporação e da redefinição de problemas, temas e objetos de estudos, como que relegados aos "historiadores da educação". Trata-se, portanto, de uma ocupação

massiva do próprio campo de trabalho do pesquisador em história da educação, que não terá como ignorar a massa de conhecimento produzido e as questões teórico-metodológicas colocadas por esta vertente historiográfica, cujo sucesso, em escala mundial, não pode ser dissociado dos maciços investimentos financeiros que a têm tornado viável no Primeiro Mundo. São estes os motivos que nos levam, portanto, à reflexão que se segue.

A nova história cultural e a história da educação

O interesse historiográfico contemporâneo por questões culturais corresponde a um deslocamento profundamente enraizado, de um lado, nas próprias práticas de pesquisa dos historiadores e, de outro, numa situação histórica na qual, como pontua agudamente Certeau, "se impõe, por toda parte, com os lazeres e os *mass media*, a importância social, econômica e política da 'cultura' " (1982:74).

Para compreendermos a natureza deste deslocamento de interesse, será indispensável referi-lo aqui a dois paradigmas de explicação historiográfica, dominantes nos anos sessenta: o marxismo e a escola dos Annales. Como observa Hunt, na apresentação do livro *A Nova História Cultural*, os "modelos de explicação que contribuíram de forma mais significativa para a ascensão da história social passaram por uma importante mudança de ênfase, a partir do interesse cada vez maior, tanto dos marxistas quanto dos adeptos dos Annales, pela história da cultura" (1992:5-6).

Na tradição marxista, Hunt aponta especialmente para a importância do trabalho de Thompson, *The Making of the English Working Class*, publicado em 1963, que se propõe a descrever a consciência de classe como "a maneira pela qual essas experiências (de relações produtivas) são manipuladas em termos culturais: incorporadas em tradições, sistemas de valores e formas institucionais" (Thompson, apud Hunt, 1992:6). O interesse de Thompson pelo estudo do que chama "mediações culturais e morais" tem marcado a produção de muitos historiadores e, nesta medida, é grandemente responsável pelo crescente interesse historiográfico por questões culturais.

No entanto, é sobretudo à prática e à produção historiográfica da chamada escola dos Annales, às questões, perspectivas de abordagem e campos de estudo por ela descortinados, que é preciso referir o crescente interesse pela história da cultura, na medida em que é principalmente essa produção que vem hoje tendo grande impacto entre os pesquisadores brasileiros. Tal iniciativa deve ser, entretanto, cuidadosamente relativizada, levando-se em conta as perspicazes observações de Peter Burke sobre "o valor, o custo e o significado das contribuições coletivas dos Annales". Aquilatá-los seria, para Burke, "como que redigir um obituário". Porque, embora "a École des Hautes Études ainda permaneça e possua historiadores de qualidade, que se identificam com a tradição dos Annales, não seria demasiado dizer-se que o movimento efetivamente acabou. De um lado, encontramos membros do grupo dos Annales redescobrindo a política e mesmo o acontecimento. De outro, vemos tantos pesquisadores de fora, inspirados pelo movimento – ou indo na mesma direção por razões próprias – que termos como escola e mesmo paradigma estão perdendo o sentido" (1991:123).

As observações de Peter Burke caracterizam-se por uma dupla advertência. De um lado, por relativizarem qualquer pretensão de se falar dos Annales, hoje, como uma escola de nítidos contornos e descritível por sua relação com um paradigma único de conhecimento. De outro, por evitarem que se minimize a importância da historiografia contemporânea produzida fora do âmbito da influência direta ou indireta desta "escola". Tais advertências não devem, entretanto, conduzir à subestimação do movimento que o mesmo Burke não hesita em batizar de "Revolução Francesa da

Historiografia". Porque, como ele próprio afirma, esse movimento estaria se dissolvendo, em parte, como resultado de seu sucesso (1991:123-127).

Estas advertências não devem também nos induzir a minimizar a importância da tradição dos Annales, na configuração do interesse historiográfico atual pela história da cultura. Embora esse interesse não esteja hoje de forma alguma restrito aos historiadores dos Annales e tenha sido, sem dúvida, delineado pela incorporação de questões, procedimentos e perspectivas de pesquisa, construídos a partir de outros referenciais, remetê-lo àquela tradição é, ao nosso ver, um percurso legítimo e necessário para melhor qualificá-lo.

Foi a partir da década de sessenta que começou a ganhar terreno, entre os historiadores dos Annales, o interesse atual pela história da cultura. Hunt registra que, de 1965 a 1984, a história econômica, social e demográfica permaneceu dominante na *Revista dos Annales,* respondendo por mais da metade dos artigos. No entanto, neste mesmo período, a história intelectual e cultural passou a ocupar, na revista, um sólido segundo lugar, com cerca de 35% dos artigos. Este deslocamento de interesse, que Peter Burke, citando Le Roy Ladurie, chama de movimento "do porão ao sótão", marcou o distanciamento relativo ao modelo braudeliano que vinha sendo dominante na produção da "escola", mas significou, ao mesmo tempo, uma retomada da tradição de Lucien Febvre. Foi no campo assim constituído que o interesse dos historiadores dos Annales se voltou para a história da cultura. É importante, por isso, referi-lo, e talvez seja estratégico fazê-lo com o concurso de um historiador que, vinculado à "escola", tem se destacado por um trabalho de reflexão crítica sobre o alcance e sobre os impasses que enfrenta: Roger Chartier.

Crítico da chamada "história serial de terceiro nível", Chartier é um dos historiadores apontados por Burke como representante de uma terceira geração dos Annales e, por

Hunt, de uma quarta. Segundo Burke, sua importância reside, principalmente, na proposta de uma mudança de abordagem (da história social da cultura para a história cultural da sociedade), que se faz como crítica à objetividade das estruturas e como afirmação de que estas "devem ser vistas como culturalmente 'constituídas' ou 'construídas' " (Burke, 1991:98). Segundo Hunt, esta proposta de Chartier corresponde a um novo desafio lançado ao paradigma dos Annales. Isto porque a crítica à "história serial de terceiro nível", empreendida por Chartier (e Jacques Revel), articula-se à compreensão de que as "relações econômicas e sociais não são anteriores às culturais, nem as determinam; elas próprias são campos de prática cultural e produção cultural – o que não pode ser dedutivamente explicado por referência a uma dimensão extra-cultural da experiência" (Hunt, 1992:9).

É justamente a partir de uma reflexão sobre o significado da herança que constituiu o campo em que se desenvolveram a história das mentalidades e a história serial de terceiro nível que Chartier constrói sua proposta de uma história cultural da sociedade. No seu entender, o deslocamento da produção dos Annales para questões culturais deu-se em circunstâncias bem determinadas. Tratava-se de responder, numa situação de prestígio institucional consolidado, a um desafio "lançado pelas disciplinas mais recentemente institucionalizadas e triunfantes intelectualmente: a lingüística, a sociologia ou a etnologia". Desafio que, tomando formas diversas, algumas delas estruturalistas, tinha como denominador comum o pôr "em causa a disciplina nos seus objetos – ou seja, o primado conferido ao estudo das conjunturas econômicas ou demográficas, e das estruturas sociais – e nas suas certezas metodológicas, tidas como pouco seguras à vista das novas exigências teóricas" (Chartier, 1991:174).

A resposta dos historiadores frente a esse desafio foi, segundo Chartier, dupla: de um lado, operaram uma estra-

tégia de captação, posicionando-se nas frentes abertas por outros, do que resultaram a emergência de novos objetos, antes domínios de outras investigações, e o retorno maciço a uma das inspirações fundadoras dos primeiros Annales, dos anos trinta: o estudo dos utensílios mentais que o predomínio da história das sociedades havia relegado um tanto a segundo plano. De outro lado, a resposta consistiu em "não abandonar nada do que tinha fundado a força da disciplina, por meio do tratamento quantitativo das fontes massivas e seriais" (Chartier, 1991:174-175).

Foi no campo constituído por essa dupla resposta ao desafio lançado, que a chamada "história das mentalidades" se desenvolveu, incorporando novos territórios, novas técnicas e novos procedimentos. Combinando a ofensiva expansionista à preservação dos procedimentos metodológicos que haviam assegurado o sucesso da história sócio-econômica, a história das mentalidades se impôs "como o domínio mais freqüentado e mais inovador da história" (Chartier, 1990:43).

Como resultado de transposição de metodologias tão bem sucedidas no campo da história sócio-econômica, coube à história das mentalidades, entretanto, uma dupla herança problemática. Por um lado, a questão de como articular o "tempo longo das mentalidades que, na sua maioria são pouco móveis e pouco plásticas, com o tempo curto de bruscos abandonos ou de transferências coletivas de crença e de sensibilidade" Por outro, a questão de como "conceber as relações entre os grupos sociais e os níveis culturais". Neste ponto, a herança recebida deixou marcas mais fortes, traduzindo-se no que Chartier chama de "primado quase tirânico do social": a definição prévia, a partir de recortes sociais, dos distanciamentos e das diferenças culturais (1990:44-45). O endosso de tal primado, associado ao privilégio conferido à série – à "recolha e ao tratamento de dados homogêneos, repetidos e comparáveis a intervalos regulares" – é que caracterizaria a história cultural como

"história serial de terceiro nível". É justamente a crítica a esse primado e a tentativa de conceber em termos novos as partilhas, as diferenças, as tensões e os antagonismos culturais, que caracterizam a proposta de Roger Chartier de uma história cultural da sociedade.

Já se tornou um lugar-comum falar da emergência de novos objetos na produção historiográfica contemporânea. Pouco se atenta, entretanto, para uma questão que, por ser de uma grande obviedade, acaba sendo descurada pelo pesquisador mais desavisado: a de que os *novos objetos* da chamada *nova história* são novos na medida em que são objetos cuja historicidade adquire visibilidade, fazendo com que estudos sobre sua história passem a ser pensados como possíveis e relevantes.

Assim, embora não certamente com a mesma radicalidade, a Nova História dos anos sessenta e setenta, ao postular a historicidade de seus objetos, como que "desnaturalizava", à moda foucaultiana, esses objetos. Atente-se, por exemplo, para o trabalho pioneiro de Ariès sobre a infância no Antigo Regime, interessado na relação natureza/cultura, nas "formas pelas quais uma cultura vê e classifica fenômenos naturais tais como a infância e a morte" (Burke, 1991:81). Quando a história das mentalidades torna objetos de investigação as atitudes perante a vida e a morte, as formas de sociabilidade e de sensibilidade, os hábitos cotidianos, as relações de gênero, etc., ela está, de certa forma, percorrendo as fronteiras entre natureza e cultura, problematizando-lhes os contornos. Neste processo, a longa duração assume enorme importância, por evidenciar a historicidade de práticas e atitudes, antes como que "naturalizadas" na sua permanência inalterada através dos séculos. Neste sentido, falar em novos objetos é, de certa forma, ampliar o domínio da história como campo de investigação, mas também alargar o domínio do histórico, por oposição ao "natural".

Se o alargamento do domínio histórico apontava nos anos sessenta e setenta a importância da longa duração, agora a ênfase começa a recair na materialidade dos processos de produção, circulação e apropriação culturais, caracterizáveis a partir de uma atenção filigranática a micro-transformações constitutivas de uma história, seja dos *objetos culturais* postos em circulação – como o livro, o jornal ou o museu –, seja das *práticas culturais* que os produzem ou que deles se apropriam.

Diferentemente da situação precedente, em que "novos objetos" são incorporados ao campo de investigação histórica, porque têm seu estatuto de artefato cultural e histórico enfatizado, são agora objetos, cuja historicidade e cuja pertença ao domínio cultural foram sempre da mais absoluta transparência, que atraem as investigações. Trata-se, neste caso, de uma nova perspectivação desses "velhos objetos", em que assume relevância a consideração de aspectos antes descurados pela investigação histórica. Esses "velhos objetos" tornam-se agora "novos", porque são apanhados numa perspectiva que realça sua materialidade de dispositivos, através dos quais bens culturais são produzidos, postos a circular e apropriados.

A ênfase na materialidade das práticas e dos objetos culturais se traduz, para alguns historiadores, no primado atribuído aos "veículos", às grandes "instituições mediadoras" como, por exemplo, a imprensa, a edição, os museus, a escola, as exposições universais, etc. O que importará, segundo eles, será conduzir a análise num percurso que vai do significante para o significado, do veículo para a mensagem e, desta, para os grupos sociais que a produzem ou que se apropriam dela (Gaüzère, 1987:4-6). Seria esta ênfase metodológica que distinguiria, por exemplo, segundo Crubellier, a nova história cultural da história das mentalidades. Se, como afirma Crubellier, "separar radicalmente o signo e a significação, os 'media' e as mensagens seria desprovido de sentido", o procedimento mais coerente seria, apesar

desta ressalva, aquele que vai "do significante ao significado". E seria por "este método, talvez, que a nova história cultural se distingue da história das mentalidades que visa inicialmente as representações e, através delas, as disposições, os sentimentos, as paixões ou mais simplesmente, os hábitos..." (Crubellier, apud Gaüzère, 1987:5).

A mesma ênfase na materialidade das práticas e dos objetos culturais aparece nas formulações de Chartier. Para ele, a história cultural pode ser definida pela conjunção de três elementos não dissociáveis: "uma história dos objetos na sua materialidade, uma história das práticas nas suas diferenças e uma história das configurações, dos dispositivos nas suas variações". Enquanto "história dos objetos na sua materialidade", a história cultural aparece como uma arqueologia dos objetos que procura apanhá-los na sua forma, sua freqüência, seu dispositivo, sua estrutura. Isto implica, por exemplo, a impossibilidade de "separar o texto das formas impressas que o fazem circular ou que o dão a ler".

Já enquanto "história das práticas nas suas diferenças", a história cultural manifesta sua originalidade por pretender estudar, por exemplo, "o uso que um indivíduo, uma sociedade, um grupo faz de um texto ou de uma imagem", esforçando-se por exumar "as pluralidades socialmente enraizadas de empregos, de usos do mesmo texto, da mesma imagem". Mas será preciso, para Chartier, "inscrever esta história dos objetos e esta história das práticas numa maneira mais geral de compreender as formações sociais, as estruturas psíquicas, as armaduras conceituais compreendendo suas variações históricas e não como fazem às vezes a filosofia ou a antropologia, propô-las como invariantes ou como próprias à natureza humana". Pensada como "uma história dos dispositivos sociais, conceituais e psíquicos", esta história cultural terá como um de seus traços mais marcantes o separar-se "de todas as recorrências de uma antropologia da invariância no interior do conhecimento histórico" (Chartier, apud Gaüzère, 1987:8-10).

A retomada de "velhos objetos" de investigação, sob perspectivas que, realçando-lhes aspectos antes descurados, tornam-nos "novos" aos nossos olhos, merece algumas reflexões. O primeiro ponto a sublinhar diz respeito a uma questão de fundo, que põe em relação esta retomada de "velhos objetos" e a demarcação de fronteiras entre história da educação e história cultural. Com efeito, esta demarcação é hoje especialmente problemática, na medida em que o campo tradicionalmente relegado à história da educação vem sendo progressivamente ocupado e redefinido pelas investigações da nova história cultural. A ênfase no estudo dos processos de circulação e apropriação culturais vem fazendo com que esta privilegie, como constitutivos de seu próprio campo de investigação, estudos relacionados a questões educacionais, que vinham de certa forma sendo relegados pela produção historiográfica anterior a uma situação de desprestígio intelectual e institucional.

Num certo sentido, o avanço desta produção para territórios ocupados por outras disciplinas, tal como se deu nos anos sessenta, assume agora o perfil de uma estratégia de ocupação massiva e redirecionada de seus próprios territórios que, embora circunscritos no interior de seus domínios, eram pouco freqüentados pelos esforços de ponta de sua investigação.

Esta ocupação de território tem-se dado de diversas formas. Primeiramente, como expressão de um interesse pela escola, enquanto uma das "instituições mediadoras" que são objetos de estudo privilegiados pela nova história cultural. Em segundo lugar, pela importância que adquire, para estudos sobre os usos dos bens culturais, a determinação rigorosa dos níveis de alfabetização e escolarização. Em terceiro lugar, pela produção maciça de informações sobre história do impresso e da leitura, estudos cujos resultados não podem ser ignorados pelos investigadores de história da educação. Finalmente, como conseqüência da adoção de referenciais teóricos que, privilegiando o conceito de *prática cultural* (construído de modo a realçar as práticas investigadas nas suas diferenças e intersecções), acaba por traduzir-se em desafios metodológicos para a pesquisa em história da educação, especialmente no campo da história das instituições escolares. Sob todas essas formas, os estudos de história cultural, na medida em que se configuram como investigações de ponta na historiografia contemporânea, têm posto novas exigências de trabalho para o estudo de objetos que anteriormente eram domínio exclusivo da história da educação.

A situação é, do nosso ponto de vista, propícia para estes estudos, na medida em que desafia os pesquisadores a refinarem seus procedimentos e a incorporarem a massa de informação produzida como resultado dela. Mas ela pode resultar em empobrecimento deste campo de estudos se a relação desses pesquisadores com aquela produção historiográfica for apenas mimética, traduzindo-se numa mera incorporação de temas e recortes, dissociada da reflexão acerca das questões de fundo – conceituais e metodológicas – que a produção referida vem responder, assim como acerca de especificidade das condições materiais e intelectuais de seu trabalho de pesquisadores no Brasil. As considerações que faremos a seguir pretendem trazer algumas contribuições para tal reflexão, a partir da tematização dos dois campos principais em que se vêm distribuindo os estudos de história da educação brasileira: a história das idéias e dos projetos educacionais e a história da escola. Nestas considerações, privilegiaremos as proposições de Roger Chartier para uma história cultural da sociedade.

A história cultural da sociedade e a história da educação: algumas questões conceituais e metodológicas

Um distanciamento que a história cultural da sociedade tem procurado marcar é o relativo à história das idéias. Este distanciamento se afirma pela recusa em trabalhar

idéias desencarnadas das práticas dos agentes que as produzem ou das formas impressas que as põem em circulação, possibilitando que sejam apropriadas. Esta exigência de *materialização* do objeto de investigação não se resolve pelo recurso tradicionalmente usual de justapor ao entendimento do "significado" dessas idéias informações sobre seu lugar social de produção ou sobre o "veículo" que torna sua circulação possível. Isto porque as práticas dos agentes que produzem as "idéias" e as formas impressas que as fazem circular são relevantes na própria determinação do seu significado. Esta ênfase na *materialidade* do objeto que muitas vezes se traduz como atenção a aspectos *formais* – no caso do livro, por exemplo, sua materialidade de objeto cultural dotado de especificidades formais – é uma das maneiras através das quais se evidencia o privilégio conferido pela nova história cultural ao *significante*, como já fizemos referência.

Se a nova história cultural expele de seus domínios a velha história das idéias, repelindo a história da educação enquanto história deste tipo, isto não significa que ela minimize a importância de estudos que de certa forma recobrem, redefinindo-o, o campo de interesse do historiador de "idéias" em educação. Isto sob duas formas. Primeiramente, como *história das representações*. Representações que agentes determinados fazem de suas práticas, das práticas de outros grupos, da escola, dos agentes escolares, da sociedade, do papel que a escola deve ter na sociedade, do livro, do "cinema educativo", do museu, etc...

O deslocamento de "idéias" para "representações" pode parecer mero jogo de palavras. No entanto, se acompanharmos as formulações de Chartier e entendermos "representação" como prática em que se posicionam seus agentes e que constitui o "social" como social ordenado, hierarquizado, classificado a partir de posições dos agentes nela articuladas, a diferença adquire nitidez. Mas, mesmo sem seguir tão de perto Chartier, a ênfase no conceito de

"representação" como *prática cultural* desloca qualquer tentativa de historiar "idéias" para uma rede de relações entre sujeito que representa e forma de representação; relações entre representação e objeto representado; relações entre situação de produção da representação e situação da sua apropriação.

Não é, porém, somente como *história das representações* que a história cultural da sociedade se distancia da tradicional maneira de fazer história das idéias, abrindo novas perspectivas de trabalho em história da educação. É também como história dos suportes materiais, das formas impressas ou manuscritas que fazem circular essas "idéias": a história do livro, da correspondência, da revista pedagógica, do jornal, da regulamentação escolar, etc..., história que, se for feita nos moldes daquela "arqueologia dos objetos", tal como a propõe Chartier, implicará a impossibilidade radical de se fazer "história das idéias" no sentido tradicional, na medida em que tal arqueologia é incompatível com a separação do texto (e, portanto, mais ainda das "idéias" do texto) das formas impressas ou manuscritas que lhe servem de suporte. Essa história que se volta para os processos materiais de produção, circulação e apropriação do impresso, abre perspectivas novas de tratamento de velhas questões da historiografia educacional, permitindo determinar, com maior rigor, as relações entre idéias pedagógicas, disseminadas através destes processos, e suas apropriações nas práticas escolares.

É sobretudo no campo da história das instituições escolares que o impacto da história cultural da sociedade é mais complexo. Não somente porque a escola se torna um objeto de grande interesse para ela, mas principalmente porque a massa de estudos produzida sobre questões de produção, circulação e apropriação culturais abre novas perspectivas e põe novos problemas à investigação. Isso implica, por um lado, que os resultados destes estudos sejam conhecidos e, quando for o caso, incorporados e, por outro,

que procedimentos de análise sejam refinados de maneira a que se dê conta do modo pelo qual as práticas escolares funcionam enquanto dispositivos de transformação material de outras práticas culturais e de seus produtos.

Pretendemos, nas considerações seguintes, avançar nesta direção tratando de dois pontos que julgamos de fundamental importância. O primeiro deles diz respeito a um deslocamento que tem marcado a produção da história cultural da sociedade e que se tem caracterizado pela ênfase nos usos e nas práticas diferenciadas de apropriação dos objetos culturais. Trata-se de uma perspectiva que se desloca de estudos de modelos culturais dominantes – a Contra-Reforma, o absolutismo, o liberalismo ou a ideologia protestante, por exemplo – com o objetivo seja de compreender tais modelos em sua unidade e coerência interna, seja de estudar sua difusão ou imposição, para estudos nos quais o que importa sobretudo determinar são as múltiplas e diferenciadas práticas de apropriação desses modelos, o que supõe um trabalho sobre a relação entre *táticas de apropriação* e *estratégias de imposição* de modelos culturais.

A distinção entre *tática* e *estratégia* é aqui fundamental. Ela foi elaborada por Michel de Certeau em *L'invention du quotidien : l'arts de faire,* no interesse de construir uma teoria de consumo cultural como produção. No trabalho, Certeau define *tática* por oposição a *estratégia* como ação "sem lugar próprio, sem visão globalizante, cega e perspicaz como se é no corpo-a-corpo sem distância, comandada pelos acasos do tempo (...) determinada pela ausência de poder..." (1980:88). Enquanto a estratégia "postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como *um próprio* e de ser a base a partir da qual se gerenciam as relações com uma exterioridade de alvos ou de ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e os objetos de pesquisa, etc)", a tática é movimento "no interior do campo do inimigo". Deve, por isso, fazendo do tempo, da oportunidade, da ocasião seu aliado (Kairós),

mover-se num "terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estrangeira" (Certeau, 1980:85-86).

Nas formulações de Certeau, os termos *tática* e *estratégia* mantêm sua significação bélica, militar, na medida em que este historiador está interessado numa teoria das práticas de consumo cultural, que seja capaz de dar conta não apenas da *matéria* consumida mas também "da *formalidade* própria destas práticas, de seu movimento sub-reptício e ardiloso, isto é, da sua atividade mesma de 'fazer com' " (Certeau, 1980:83). Para tanto, Certeau considera não ser suficiente o recurso a um modelo lingüístico que põe em relação tais práticas com um sistema (concebido por analogia ao da língua) de que são usos particulares (neste caso, o modelo de compreensão destas práticas é a *enunciação*). Será preciso também recorrer a um modelo *polemológico* que dê conta das "relações de força" que definem "os tecidos onde elas se inscrevem e delimitam as circunstâncias de que elas podem aproveitar-se" (Certeau, 1980:82). A adoção da terminologia "tática" e "estratégia" é explicitamente referida por Certeau ao modelo polemológico, de modo a marcar que, numa teoria das práticas de consumo, a questão do poder (sua ausência, caso de tática; ou sua postulação, caso de estratégia) é crucial para a determinação da formalidade de tais práticas, de seu modo de funcionamento, de sua maneira de "faire avec" e, com isto, crucial para a própria elaboração de uma teoria sobre estas práticas.

As formulações de Certeau sobre o consumo cultural como produção têm impactado a historiografia cultural contemporânea e particularmente a contribuição de Chartier, que confessa ter-se apropriado delas fartamente. É principalmente a Certeau que Chartier recorre, nas críticas contra certa sociologia da cultura, atenta somente à questão da distribuição dos objetos culturais. É contra tal sociologia, que enfatiza a importância de um modelo de compreensão da circulação dos objetos ou dos modelos culturais que atribua menor peso à sua distribuição desigual como critério

rio de hierarquia e de diferença cultural e que deixe de reduzir a circulação à simples difusão, geralmente pensada como um movimento de cima para baixo. A questão que, segundo ele, seria central, constituindo-se num grande desafio para a história cultural, é a formulada por Bourdieu: "o que é que as pessoas fazem com os modelos que lhes são impostos ou com os objetos que lhes são distribuídos?" (Gaüzère, 1987:11).

É a tentativa de responder a esta questão que vem marcando o deslocamento de interesse a que já nos referimos, caracterizado pela ênfase nas práticas diferenciadas de apropriação dos objetos culturais. O deslocamento é particularmente visível na transição de uma história do livro para uma história da leitura, campo que hoje conta com adeptos de renome internacional, como Darnton e Ginzburg, por exemplo, e que é o campo em que se especializa a produção de Chartier, mas não só dele. Este campo se constrói na historiografia francesa contemporânea – é preciso sublinhar –, depois de investimentos financeiros e intelectuais maciços na história do livro.

Uma história dos usos que indivíduos, grupos ou sociedades fazem dos modelos que lhes são impostos ou dos objetos que lhes são distribuídos supõe – já o dissemos – um trabalho sobre a relação entre táticas de apropriação e estratégias de imposição. Isto porque uma história dos usos não pode ignorar as resistências que os objetos ou modelos culturais oferecem à sua utilização, ou os limites que a ela impõem, o que traz inúmeras dificuldades, algumas conceituais e outras relativas à informação sobre os modelos ou os objetos, cujos usos o pesquisador pretende privilegiar em suas investigações.

É na tentativa de contornar algumas dessas dificuldades conceituais que Chartier insiste na complementaridade necessária de uma história dos "objetos em sua materialidade" e das "práticas nas suas diferenças". O que se traduz na proposta de construção de "uma história social dos usos

e das interpretações referidas a suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que as produzem" (1992:180). É para esta história social dos usos que Chartier mobiliza, no campo da história da leitura, os conceitos de "apropriação" e de "esquemas de modelização".

O conceito de "apropriação" pretende realçar "a maneira contrastante como os grupos ou os indivíduos fazem uso dos motivos ou das formas que partilham com os outros" (1990:136). Chartier o toma de Certeau, e ele tem relação com os modelos lingüístico e polemológico utilizados por este último, do que decorre a pertinência de se conceber *apropriação* como uso particular de um sistema, uso cujo modelo é a enunciação, ou como tática, por oposição a estratégia.

Já o conceito de "esquema de modelização" procura realçar a materialidade dos dispositivos, textuais e tipográficos, de conformação da leitura. Postos em relação com as práticas de leitura, entendidas como práticas de apropriação, os dispositivos devem ser entendidos como constitutivos (não exclusivos) daquelas "relações de força" que, para Certeau, definem os tecidos nos quais as táticas de apropriação se inscrevem e que "delimitam as circunstâncias de que elas podem se aproveitar". Se o conceito de "apropriação" é mais adequado para a investigação das "práticas nas suas diferenças" e o conceito de "esquema de modelização" é mais pertinente para uma história dos objetos em sua materialidade, a utilização de um supõe, entretanto, a utilização do outro.

Ambos os conceitos se articulam no modelo "disciplina e invenção" com que Chartier se distancia do conceito foucaultiano de "apropriação social dos discursos", que opera com a noção de um controle anônimo e exclusivo dos discursos por instituições que os confiscam. Chartier sublinha que os dispositivos produtores de controle e condicionamento também segregam táticas que os subvertem ou dominam e que, por outro lado, não existe produção cultural

que não transforme materiais impostos pela tradição, pela autoridade ou pelo mercado, e que não seja objeto de censura ou de controle de quem domina as palavras ou os gestos (1990:137).

A ênfase no que Chartier chama "formalidade das práticas" é o segundo ponto que interessa marcar neste texto.[6] Esta ênfase tem atravessado de maneira difusa a produção historiográfica contemporânea, mas adquire configuração específica nas proposições de Chartier, que incorporam formulações de Certeau, no interesse de evidenciar que as práticas culturais inscrevem em suas estruturas, nas suas diferenças mais formais, as diferenças e os recortes mais socialmente enraizados.

A referida ênfase na "formalidade das práticas" tem grande abrangência: Pode simplesmente ter o sentido de deslocar a atenção do pesquisador para *modos* de agir – como, por exemplo, ler em voz alta, ler recostado num sofá, ler em posição ereta, leitura intensiva ou extensiva, ler como lazer, como obrigação escolar; ou para *aspectos formais* de objetos culturais – como a apresentação tipográfica de um livro, por exemplo, chamando-se a atenção para a importância desses modos ou aspectos na modelização dessas práticas de leitura. Pode também ter implicações metodológicas diretas, exigindo, por exemplo, que os discursos investigados pelo historiador sejam analisados não somente para deles se destacarem as idéias que enunciam ou os temas de que tratam, mas que sejam considerados "em seus próprios dispositivos, suas articulações retóricas ou narrativas, suas estratégias de persuasão ou de demonstração". Pode ainda traduzir-se como exigência – também formulada por Chartier – de que o "questionário" estabelecido por Foucault em *A Ordem do Discurso* para o tratamento das "séries de discursos" seja introduzido no "âmago da crítica histórica", frustrando a "ambição totalizadora da história cultural e fazendo com que os textos, quaisquer que sejam, que o historiador constitui em arquivos, sejam subtraídos das reduções ideológicas e documentais que os destruíam enquanto 'práticas descontínuas' " (Chartier, 1991:187).

Em todos esses casos, exige-se que a análise documental esteja atenta a aspectos formais geralmente descurados por outras vertentes historiográficas. A interrogação sobre o sentido das formas – implicada na ênfase à formalidade das práticas – requer, para tanto, o concurso, como insiste Chartier, de muitos saberes especializados, "desde saberes mais classicamente eruditos: por exemplo, os da *bibliography*, da paleografia ou da codicologia" até campos de investigação muito recentes, como a sociolingüística ou a estética da recepção. Requer também que qualquer trabalho de organização de fontes leve em consideração, sempre que possível, esses aspectos formais, usualmente descurados.

A atenção a este sentido das "formas" pode ser de grande valia para a caracterização das práticas, nas suas diferenças e inter-relações. E isto por múltiplas razões, que incluem desde a possibilidade de se tomar um aspecto formal como índice de posição da prática, relativamente a outras (leitura silenciosa, por exemplo, como signo de uma determinada posição social num período histórico determinado, em que ler em voz alta indicia outra posição), até a possibilidade de se caracterizarem as práticas enquanto dispositivos de poder, de controle e regramento ou de resistência e subversão de regras – a partir da consideração de aspectos formais, como os que permitem a Certeau distinguir entre táticas e estratégias.

6 A ênfase na formalidade das práticas não é, contudo, exclusiva da concepção historiográfica de Chartier. Está amplamente disseminada na produção historiográfica contemporânea como resultado, principalmente, da incorporação de conceitos e metodologia que elaborados, hoje, em diversos campos de estudos sobre as linguagens, integram uma espécie de patrimônio cultural comum ao acadêmico de ciências humanas europeu e norte-americano. Este não é o caso do Brasil, em que estudos deste tipo, embora venham tendo já há algum tempo grande desenvolvimento, permanecem setorializados, como coisa de especialistas, e não se incorporam ainda de forma significativa na formação do historiador.

Na concepção historiográfica de Chartier, a ênfase da "formalidade das práticas" tem um estatuto importantíssimo, na medida em que incide sobre o próprio conceito de "representação", nuclear nesta concepção, por lhe permitir o trânsito de uma história social da cultura para uma história cultural da sociedade. Isto porque Chartier lida sempre com *práticas de representação* e porque é a referida ênfase que lhe faculta identificar na *forma* da representação a posição do agente que a produz, num campo definido como de "luta de representações, cuja questão é o ordenamento, portanto, a hierarquização da própria estrutura social" (1991:183). Assim, no caso específico desta concepção historiográfica, a ênfase na formalidade das práticas associa-se à operação que Chartier chama de "retorno hábil" sobre o social, operação atenta às "estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser percebido constitutivo de sua identidade" (1991:184).

É tentador trazer para o campo da história das instituições escolares as considerações feitas até aqui, explicitando-as no interesse de contribuir para a compreensão das práticas escolares, enquanto dispositivos de transformação material de outras práticas culturais e de seus produtos. É interessante fazê-lo retomando a questão da pluralidade dos modelos culturais, presente na pergunta de Bourdieu: "o que é que as pessoas fazem com os modelos que lhes são impostos ou com os objetos que lhes são distribuídos?"[7] Importa, no entanto, proceder a essa retomada em diversos registros: problematizando-se a ênfase exclusiva nas estratégias escolares de imposição de modelos culturais e perguntando-se sobre os usos, plurais, que os diversos agentes escolares (alunos, professores, diretores, técnicos) fazem

7 Esta pergunta formulada por Bourdieu tem inspirado trabalhos recentes na historiografia educacional que, sem se apoiar diretamente na reflexão de Chartier, contemplam essa direção. Ver, por exemplo, Clarice Nunes, *op. cit. bibl.*, 1991 e 1992 b.

deles; indagando-se sobre o modo como as práticas escolares se apropriam de outras práticas culturais, "escolarizando", por assim dizer, saberes constituídos fora delas, padrões de comunicação, modos de relacionamento social etc.[8], investigando-se os múltiplos usos escolares de objetos culturais como o livro, por exemplo; perguntando-se sobre os usos não escolares dos saberes ensinados na escola.

O sucesso de transposições como estas supõe um importante deslocamento conceitual: será preciso "desnaturalizar" a escola enquanto objeto de investigação, concebendo-a como produto de práticas.[9] Isto implicará privá-la de unicidade na medida em que são práticas diferenciadas que se entrecruzam sob formas distintas (desde relações de complementaridade até relações de contradição) em sua constituição. Significará, também, trazer para o centro de nossas preocupações metodológicas o conceito de *prática*, cunhando-o de modo a poder dar conta das diferenciações entre práticas, determinadas como práticas de agentes determinados. Da perspectiva de uma história cultural da sociedade, que recusa identificar diferenças culturais a partir da determinação prévia de recortes sociais, não será possível definir os agentes a não ser através das práticas em que se constituem como agentes determinados.[10] Estaríamos num círculo vicioso, não fosse a possibilidade de estabelecer distinções e modos de relação entre práticas a partir de diferenças na *forma* das mesmas, como o fazem, por exemplo, os conceitos de *tática* e *estratégia* de Michel de Certeau.

8 O trabalho de Jean Hébrard, citado na bibliografia, é paradigmático neste caso. As reflexões de André Chervel em torno da história das disciplinas escolares, linha de pesquisa desenvolvida no Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) do Ministério da Educação da França, levantam questões de muita importância. Ver, a respeito, André Chervel, *op. cit. bibl.*

9 Cf. a respeito, a crítica de Paul Veyne aos "objetos naturais", *op. cit. bibl.* e sua retomada por Chartier, *op.cit. bibl.* (1990:78).

10 Um ensaio nesta direção foi empreendido por Carvalho, *op. cit. bibl.*, 1989.

Será a atenção dada a esta questão que permitirá, segundo nosso ponto de vista, não somente conceber a escola como produto de práticas distintas, algumas delas contraditórias, como também compreender as práticas escolares enquanto dispositivos de transformação material de outras práticas culturais e seus produtos. E por diversas razões. Em primeiro lugar, porque o estabelecimento de distinções na *forma* das práticas escolares – distinções tornadas visíveis através da utilização de conceitos aptos a evidenciá-las – evita o risco da pulverização das práticas em singularidades e diferenças, cujo interesse descritivo é apenas pitoresco. Em segundo lugar, porque tais distinções formais, na medida em que incorporaram, como nos conceitos elaborados por Certeau, a questão do poder, são aptas a marcar a *posição* das práticas investigadas no processo histórico de construção social/cultural da escola: seu caráter de estratégia de imposição de modelos ou de tática de apropriação, *sempre relativamente* a outras práticas.[11] Sempre relativamente, sublinhamos, porque uma mesma prática – dar uma aula por exemplo – pode ser compreendida como *tática de apropriação,* se relacionada aos livros, às normas escolares e às práticas que os produziram, e como *estratégia de imposição,* se relacionada às práticas dos alunos. Ao lidarmos com essas diferenças formais de posição num campo de lutas, torna-se possível também evitar outros riscos: o de pensar-se a escola exclusivamente como instância de reprodução social, privilegiando-se os dispósitivos escolares de imposição de modelos culturais elaborados fora dela. Isto porque aquelas diferenças exigem que o papel reprodutor da escola seja tratado de modo a levar-se em conta o trabalho de transformação (portanto, o de apropriação) posto a funcionar naqueles dispositivos.

11 Um ensaio nesta direção foi delineado por Marta Maria Chagas de Carvalho, *op. cit. bibl.*, 1989.

A atenção à "formalidade das práticas" é também relevante para os estudos de história da educação (não apenas escolar), por uma segunda razão relativa à das fontes e ao trabalho de *crítica* documental. Poderíamos nos alongar indefinidamente, aqui, falando da necessidade de recuperar sua textualidade; a necessidade de considerar os discursos que nelas se articulam (quando for o caso) em seus próprios dispositivos, em suas estratégias narrativas, em suas articulações retóricas de persuação ou de demonstração, em seus modos de enunciação, em seus contratos enunciativos com o destinatário; também, da necessidade de introduzir o questionário foucaultiano no "âmago da crítica histórica," de modo a se evitarem "reduções ideológicas ou documentais".

Pretendemos apenas levantar a respeito uma questão de fundo, posta na concepção historiográfica de Roger Chartier.[12] Se trabalharmos com "representação", entendendo-a não como "conteúdo de pensamento" ou do discurso, mas como *prática,* em que seus agentes se posicionam (sejam eles indivíduos, grupos ou classes) e que "representa" seu objeto a partir das posições dos agentes nela efetuadas, uma questão passa a ser nuclear na crítica documental: a de determinar os limites daquilo sobre o que qualquer documento pode informar, levando-se em conta que toda representação é perspectivada por uma posição determinada, a do sujeito que a produz enquanto também se produz nela.

A determinação desses limites tem enorme importância para o desafio enfrentado pela historiografia dos anos 80: o de constituir como *representação de um real* os vestígios

12 As considerações que se seguem têm como referência bibliográfica principal dois textos de Roger Chartier: "O passado composto -- relações entre filosofia e história", *op. cit. bibl.* (1990) e, do mesmo autor, "O mundo como representação", *op. cit. bibl.*, 1991. Elas foram desenvolvidas em projeto de pesquisa financiado pelo CNPq e no trabalho de Marta Maria Chagas de Carvalho, *op. cit. bibl., 1991.*

que a crítica documental extrai dos documentos que analisa, interrogando-os sobre tais limites. O que significa interrogar o discurso articulado nesses documentos enquanto prática de representação de práticas que são o seu referente externo, recusando-se a permanecer na imanência do discurso ou a limitar-se, no trabalho com representações, à elucidação da perspectiva nelas articulada.

Assim, se, por um lado, a concepção historiográfica de Roger Chartier não autoriza qualquer leitura documental que não leve em conta que toda representação é perspectivada, para a mesma concepção também são insuficientes (embora legítimas) as abordagens que se contentem com a explicitação da perspectiva encenada na representação. Para estas, deve estar presente o desafio de realizar uma crítica documental que extraia das representações os vestígios, constituídos em representações de um objeto. E, para isto, a determinação rigorosa do ponto de vista avaliativo, incorporado à representação, parece-nos de importância fundamental.[13] Voltamos, portanto, à questão da "formalidade das práticas", na medida em que é na *forma* da representação que, como vimos, a posição do agente é identificada. Se trouxermos a questão para a análise do discurso, é o trabalho com a *enunciação* e não com o enunciado que permitirá a explicitação do ponto de vista avaliativo, incorporado às representações e, com isto, a determinação do que, como resíduo, nelas escapa a este ponto de vista, indiciando um referencial discursivo e também um referente externo.

13 Com relação a este aspecto, consultar o importante trabalho de Robert Weimann, referido na bibliografia.

BIBLIOGRAFIA

BURKE, Peter. *A revolução francesa da historiografia: a Escola dos Annales 1929-1989.* SP, Ed. UNESP, 1991.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde Nacional e forma cívica: higiene, moral e trabalho no Projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931).* Tese de Doutoramento. SP, FEUSP, 1984, mimeo.

—— (coord.) *Saber teórico/saber escolar (1870-1945).* Subprojeto do Programa de Pesquisas sobre cultura escolar brasileira. SP, FEUSP, 1989, mimeo.

"Saber teórico/saber escolar: perspectivas de pesquisa no campo da história cultural" IN: *A pesquisa em educação e o intercâmbio cultural.* SP, FEUSP, 1991 (Estudos e Documentos v. 30).

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história.* RJ, Forense Universitária, 1982.

. *L'invention du quotidien : l'arts de faire Paris, Union Générale d'Éditions, 1980 – Col. 10/18.*

CHARTIER, Roger. *A história cultural – entre práticas e representações.* Lisboa, Difel, 1990.

—— "O mundo como representação". IN: *Estudos Avançados.* SP, Instituto de Estudos Avançados, USP, 5(11):, jan/abr., 1991.

CHERVEL, André. "História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação.* Porto Alegre, (2):177-229, 1990.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas.* Lisboa, Portugália, Martins Fontes, s/d.

—— *L'ordre du discours.* Paris, Gallimard, 1970.

GAÜZÈRE, Mireille. "La nébuleuse: enquête sur l'histoire culturalle" IN: *L'Histoire Culturelle de la France Contémporaine (Billans et perspectives de la recherche).* Dir. Jean Pierre Rioux. Paris, Ministère de la Culture et de la Communication/CNRS – Institut d'Histoire du Temps Présent, 1987.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Três paradigmas da teoria da História Educação.* São Paulo, 1990 (mimeo).

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *Sobre a discussão historiográfica da educação no Brasil.* São Paulo, 1991 (mimeo).

—— *Notas sobre possibilidades da historiografia marxista da educação.* São Paulo, 1989 (mimeo).

GUEX, François. *Histoire de l'instruction et de l'éducation.* Lausanne, Payot e Cie. Éditeurs; Paris, Félix Alcan, Éditeur, 1906.

HÉBRARD, Jean. "A escolarização dos saberes elementares na época moderna". *Teoria e Educação.* Porto Alegre, (2): 65-110, 1990.

HERSSHMANN, Micael M. "El otro y la colonización". *Dialogos de la comunicacion.* FELAFCS, (5): 4-15, 1992.

HUNT, Lynn. *A nova história cultural.* SP, Martins Fontes, 1992.

LE GOFF, Jacques. "Documento/Monumento". IN: *Enciclopédia Einaudi,* Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984.

LÉON, Antoine. "Da revolução francesa aos começos da terceira república". IN: DEBESSE, Maurice e MIALARET, Gaston. *Tratado das Ciências Pedagógicas,* SP, Nacional/Edusp, 1974.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Perspectivas históricas da educação.* SP, Ática, 1986.

—— "Uma contribuição da História para uma História da Educação. *Em Aberto,* Brasília, (47): 29-36, jul./set. 1990.

LOVISOLO, Hugo. *Educação Popular: maioridade e conciliação.* Salvador, UFBa/Empresa Gráfica da Bahia, 1990.

NEVES, Luís Felipe Baêta. *As máscaras da totalidade totalitária (memória e produção sociais).* RJ, Forense Universitária, 1988.

NAGLE, Jorge. "História da Educação Brasileira-problemas atuais" *Em Aberto,* Brasília, (23): 27-29, set./out. 1984.

NÓVOA, Antonio. "Do mestre-escola ao professor do ensino primário – Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV-XX). *Análise Psicológica,* Lisboa, 3 (V): 413-439, 1987.

NUNES, Clarice et allii. *Guia preliminar de fontes para educação brasileira.* Relatório de Pesquisa. RJ, ANPEd/INEP, 1988.

NUNES, Clarice. "Pesquisa histórica: um desafio". IN: *Cadernos ANPEd – Nova Fase,* RJ, (2): 37-47, 1989.

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira: a poesia da ação.* Tese de Doutoramento. RJ, Departamento de Educação, PUC/Rio, 1991, mimeo.

—— (coord.). *Visões da História da Educação.* Projeto de pesquisa. Niterói, ESE/UFF, 1992 a, mimeo.

—— *A escola reinventa a cidade.* RJ, ECO/UFRJ e ESE-UFF, 1992 b, mimeo.

—— *Problemas e dificuldades no trabalho com fontes documentais, a partir de experiências anteriormente desenvolvidas.* Texto apresentado no Seminário: "Fontes primárias e secundárias da educação brasileira". Campinas, UNICAMP, 1992 c, mimeo.

PAROZ, Jules. *Histoire Universelle de la Pedágogie.* Paris, Librairie Ch. Delagrave, 1883.

RIBEIRO, Marco Venício Toledo. "Os arquivos das escolas" IN: NUNES, Clarice et allii. *Guia preliminar de fontes para a educação brasileira.* Relatório de Pesquisa. RJ, ANPED/INEP, 1988.

SAHLINS, Marshall. *Ilhas de História.* RJ, Zahar, 1990.

SAVIANI, Dermeval. "A função do ensino de filosofia da educação e de história da educação. IN: SAVIANI, Dermeval. *Do senso comum à consciência filosófica.* São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1983.

VEYNE, Paul. "Foucault révolutionne l'histoire" IN: *Comment on écrit l'Histoire (suivi de Foucault révolutionne l'-Histoire)*. Paris, Seuil, 1978.

VIAL, Jean e MIALARET, Gaston. *História Mundial da Educação* (v.1). Porto, Rés-Editora, s/d.

VIEIRA, E. A. "Por uma história da educação que esteja presente no trabalho educativo". *Educação e Sociedade*, Campinas, (12), setembro de 1982.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. *A primeira escola normal do Brasil – uma contribuição à história da formação de professores*. Dissertação de Mestrado. Niterói, Faculdade de Educação da UFF, 1990.

WARDE, Miriam Jorge. "Anotações para uma historiografia da educação brasileira". *Em Aberto*, Brasília, (32): 1-6, out. 1984.

—— *A historiografia da educação brasileira: construção da memória e do conhecimento (I)*. Projeto de Pesquisa. São Paulo, s/d (mimeo).

WARDE, Miriam Jorge. *A historiografia da educação brasileira: construção da memória e do conhecimento (II)*. Projeto de Pesquisa. São Paulo, s/d, (mimeo).

WEIMANN, Robert. *Structure and Society in Literary History (Studies in the History and Theory of Historical Criticism)*. Expanded edition. Baltimore/London. The Johns Hopkins University Press, 1984.

WHITE, Hayden. *Tropics of Discourse: essays in cultural criticism*. London, The Johns Hopkins Press Ltda, 1992.

A DIDÁTICA DE COMÊNIO EM SEU MOMENTO HISTÓRICO

João Luiz Gasparin[1]

Introdução

Que razões nos movem a retomarmos o pensamento didático-pedagógico de Comênio no momento atual? Com certeza, não é o desejo de buscarmos uma solução comeniana para os nossos problemas presentes, na sala de aula, nem é a crença numa didática perene. O que nos incita a revisitá-lo é a forma específica de como ele se apropriou das questões humanas vitais de seu tempo, e de como encaminhou e traduziu essas preocupações no campo educacional.

A volta a Comênio, portanto, não consiste na tentativa de recuperar suas idéias, a fim de aplicá-las mecanicamente à nossa realidade educacional, ou, mais especificamente, às questões didáticas que nos desafiam, mas em compreender seu pensamento e o respectivo processo de constituição, dentro de seu tempo, buscando explicitar uma forma própria de captar o fenômeno educativo, e procurar desvendar os motivos que o conduziram a propor uma original arte de ensinar.

Acreditamos que essa forma de apreender as necessidades e os desafios da prática social é de grande valia para

1 Professor do Departamento de Teoria e Prática da Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá.

encaminhar questões educacionais que nos inquietam hodiernamente.

Esse trabalho, portanto, procura evidenciar como nos apropriamos do pensamento comeniano e de que forma o autor expressou seu tempo e a ele respondeu.[2]

Em primeiro lugar, procuramos formalizar o percurso que desenvolvemos na investigação e elaboração de nossa tese de doutorado, sobre o pensamento didático-pedagógico de Comênio. Num segundo momento, tentamos caminhar junto com o autor, dialogando com ele e com seu tempo, na busca de entender as razões e o processo de construção da obra educacional que concebera. Para isso, abordamos três aspectos que julgamos relevantes em sua *Didática Magna*. Como uma questão de caráter mais amplo, analisamos as expressões: *"Didáctica Magna"* e *"Tratado de Arte Universal de Ensinar tudo a todos"*, com o objetivo de apreender as dimensões e os limites que o autor lhes conferiu na construção de sua arte. Em seguida, para mais cabalmente penetrarmos na especificidade constitutiva de sua proposta pedagógica, efetuamos um estudo conceitual-etimológico das palavras-chave que a constituem. Por fim, examinamos os modelos conformadores de sua didática, isto é, a natureza e as artes.

O caminho que se fez ao caminhar

A formalização de um processo intensamente vivido nem sempre reproduz com fidelidade cada momento do trajeto realizado. Todavia, somente após uma caminhada é que se pode, com precisão e segurança, descrever tudo o que nela ocorreu, indicando os passos efetuados, os pontos positivos, as dificuldades encontradas e as precauções que é necessário tomar, caso alguém pretenda repeti-la.

A leitura de *Didáctica Magna e Pampaedia* – obras pedagógicas fundamentais de Comênio – tornou-se o fator básico para a seleção dos caminhos que seguimos, na busca de respostas às nossas indagações sobre como e por que a didática comeniana, no século XVII, se constituiu um campo privilegiado de tematização e de formalização das interrogações do como ensinar tudo a todos, totalmente.

Para uma primeira aproximação às idéias comenianas, realizamos dois tipos de leitura: a crítica e a interpretativa. Pela leitura crítica pudemos apreender o que o autor disse e por que o afirmou daquela maneira, enquanto pela leitura interpretativa discernimos como suas idéias se relacionavam e serviam aos nossos propósitos de investigação. Todavia, o desvendamento e a interpretação de suas concepções não se deram apenas pela análise da estrutura lógica interna dos textos, que foram objeto de estudo. Outro elemento decisivo foi a análise do momento histórico em que ele viveu, que circunstancializou e determinou, de maneira mediata e até imediata, a constituição de seu pensamento. O lógico e o histórico tornaram-se, portanto, os eixos que sustentaram e dirigiram nosso trabalho. Tanto uma linha quanto outra, bem como seus desdobramentos, foram sendo identificados e seguidos a partir e do interior das obras comenianas.

Seu pensamento nem sempre se explicava integralmente pela origem etimológica das palavras-chave que o sustentavam, ou pelo uso específico que ele lhes dava; implicava sempre a necessidade de auxílio externo para sua compreensão, desempenhando papel primordial, neste caso, o tempo e o espaço dos homens, isto é, a história. A compreensão e interpretação do pensamento comeniano exigiram, em conseqüência, que, além da análise interna em seu todo e em suas partes, fôssemos, concomitantemente, apreendendo seus condicionantes religiosos, culturais,

2 Parte das idéias desse trabalho foram preliminarmente expostas nos capítulos 1 e 2 de nossa tese de doutorado cujo título é: *Comênio ou da arte universal de ensinar tudo a todos totalmente* – PUC, SP, 1992.

econômicos, políticos, científicos, históricos, que se constituíram a outra trilha explicativa das questões didático-pedagógicas. Esse conjunto de determinantes exteriores, bem como o novo método de trabalho e da ciência e as interlocuções com os pensadores de ponta daquele momento histórico, foram pistas que seguimos, a partir do autor, na tentativa de captar com exatidão as idéias que trazia, e como eles se tornaram resposta aos nossos intentos.

A forma de trabalho que utilizamos nos permitiu descobrir, através de aproximações sucessivas, quem era Comênio, qual sua concepção de didática, de metodologia, de ensino, de educação, de natureza, quais os princípios que defendia, como os estruturou e como foram se modificando e ampliando de uma obra para outra. Revelou-nos, outrossim, por que ele pensou e estruturou, por exemplo, sua didática, de uma determinada maneira e não de outra, por que usou tais modelos explicativos e não outros. Deixou clara, ainda, a apreensão peculiar que fez do pensamento didático-pedagógico-educacional e de suas antinomias, próprias de um momento de transição.

O encaminhamento que o estudo interno da obra comeniana nos foi delineando definiu, portanto, que seguíssemos um caminho que desse conta, ao mesmo tempo, da lógica interna de seu pensamento, bem como de seus determinantes externos remotos e das mediações próximas.

Os tópicos que a seguir abordaremos mostram as exigências específicas que a análise nos trouxe e a conseqüente direção que fomos levados a explorar, na busca de desvendar o pensamento de Comênio, como um autor característico de uma fase de transição, o que significou procurar entendê-lo como alguém que vislumbrou e apreendeu o novo em educação, a partir de referenciais que traziam as marcas da passagem do feudalismo ao capitalismo.

O estudo de *Didáctica Magna e Pampaedia* evidenciou-nos, em primeiro lugar, a estrutura similar das duas obras: à visão da totalidade do conteúdo a ser tratado sucede a

descrição das partes, que se traduzem em outras tantas totalidades menores, significativas, as quais, por sua vez, se especificam em detalhes, até os elementos mais particulares.

Diante dessa singular estruturação dos textos, entendidos como fatos empíricos que nos propusemos a estudar, buscamos desvendar a relação que existia entre o todo e as partes. Essa relação mostrou-nos a reciprocidade constitutiva e a mútua dependência entre essas instâncias. Mostrou ainda que a verdade maior do todo particulariza-se em cada segmento. Em sentido inverso, deixou claro que as verdades parciais ampliam sua significação, à medida que se integram umas às outras, na constituição da totalidade. Tornou igualmente manifesto que o conhecimento da totalidade se faz à medida que se progride no conhecimento das verdades particulares. Por conseguinte, o desvelamento das idéias comenianas deu-se progressivamente, conforme se tornavam patentes as interligações e interdependências do todo com as partes. O estudo das partes completava-se no conhecimento do todo e vice-versa, num movimento de circularidade contínua. Este processo de análise mostrou-nos que a significação está sempre no todo, mas ao mesmo tempo encontra-se nas partes, que são *"todos"* relativos.

O todo de cada obra, porém, não encontra em si sua plena significação, uma vez que ela mesma é apenas uma parte dos escritos do autor, que são conjuntos também relativos, que se plenificam em sua obra global. Isso obrigou-nos a tomar conhecimento de toda a produção intelectual de Comênio, que classificamos em escritos religiosos, pedagógicos e pansóficos. Contudo, a própria obra global de Comênio não se explica em si mesma, ou por seus nexos internos, pois é tão somente uma parte do todo mais amplo no qual o autor se insere. Sua obra só pode ser entendida dentro do seu contexto. Por isso, conforme Goldmann, *"todo objeto válido em ciências humanas, e isso significa toda a totalidade significativa relativa, se compreende em sua significação*

e se explica em sua gênese por sua inserção na totalidade espaço-temporal de que forma parte",[3] isto é, deve estar integrado na vida intelectual, política, social e econômica do grupo ao qual o autor pertence ou do qual é a expressão.

A partir dessa dimensão de totalidade, buscando compreender com maior precisão a obra comeniana, investigamos os determinantes externos que contribuíram na conformação de seu pensamento. A análise interna dos textos foi deixando evidente uma dimensão de religiosidade que devíamos conhecer, pois indicava obra pedagógica. Efetuamos, então, um estudo da Unidade dos Irmãos Boêmios. Esta congregação religiosa, à qual Comênio pertencia, era uma dissidência da Igreja Católica. Tinha como fundamentos uma moral austera, a Bíblia como regra de fé, uma fraternidade sincera e a educação para todos, ministrada às crianças, tanto meninas como meninos, bem como aos adultos, homens e mulheres. Na história da Unidade dos Irmãos, a educação foi uma de suas tradições mais fortes. Essa congregação religiosa exerceu sobre Comênio influência decisiva em seu pensamento espiritual e também educacional, o que está demonstrado em suas obras pedagógicas.

Do conhecimento da Unidade dos Irmãos, passamos ao estudo da biografia de Comênio, na perspectiva de sua formação intelectual, buscando identificar mais um dos fundamentos de suas idéias. Encontramos, desta forma, a presença de um grande amor à pátria, um espírito de reforma, a luta pelo uso da língua materna no ensino, a exigência de educação para todos indistintamente, a necessidade de um conhecimento enciclopédico, a forte influência de pensadores contemporâneos. Cada um desses aspectos tem presença marcante nas suas obras.

A tradição cultural boêmia, mais ampla que a da Unidade dos Irmãos, de valores mais genéricos, de uma concepção mais erudita, também se constituiu outra mediação que operou na conformação do espírito e das obras desse educador morávio.

3 GOLDMANN, Lucien. *El hombre y lo absoluto*. 2. ed. Barcelona Peninsula, 1985, p. 121.

Além da Unidade dos Irmãos, da biografia e da cultura da Boêmia, todos elementos mais diretamente ligados ao autor, tornou-se necessário conhecer outros dados mais gerais daquele período. Assim, buscando entender historicamente o pensamento pedagógico de Comênio, como uma expressão coerente, no campo educacional, daquilo que estava ocorrendo em termos de mudanças e progresso no campo das ciências, da cultura, das novas formas de trabalho, da universalidade dos homens daquele tempo, foi fundamental a compreensão das características que marcavam significativamente essa época, tanto as de caráter mais geral, que abrangiam a Europa Central durante os séculos XVI e XVII, quanto outras mais particulares, como as que assinalavam o grau de desenvolvimento das forças produtivas da Boêmia.

As marcas gerais desse período eram: ruptura, mudança de mentalidade, de crenças, de valores, de formas de vida; alteração na ordem sócio-econômica, política, religiosa, cultural. Era um período de revoluções em toda parte, de transição do feudalismo ao capitalismo. Tudo estava em dúvida, em questionamento. Aos poucos, instalava-se a nova forma de trabalho material, que possibilitava a existência e a compreensão dos novos pensamentos. As novas descobertas técnicas e geográficas, o comércio em larga escala, as invenções, a cooperação, os avanços da ciência eram novas necessidades criadas pelo homem. Estas descobertas possibilitavam novos conhecimentos. Era o começo da produção em larga escala para o consumo e a troca.

Enquanto isso, na Boêmia, o desenvolvimento das forças produtivas contrastava com o da Inglaterra, Suécia, Alemanha, onde Comênio havia estudado, vivido e trabalhado. A Boêmia de então revelava elementos muito mais do velho que do novo.

As características da Europa Central e da Boêmia expressavam dois modos de produção: um nascendo, e o outro findando. Comênio encontrava-se entre ambos. Seu pensamento foi marcado pelos dois. Do novo modo de produção que se universalizava, Comênio trouxe para seus escritos a visão do todo, do grande, do universal, do revolucionário, do homem como criador e centro do universo. Ao contrário, o medievalismo que ainda se manifestava na forma feudal de trabalho na Boêmia fez com que Comênio trouxesse a perspectiva de que o homem continuava dependente de Deus, de que o homem era apenas um artesão que executava individualmente sua obra. As condições da Boêmia propiciavam não tanto a instauração do novo mas a manutenção do velho.

Comênio reveste-se das duas dimensões: os dois momentos se encontram, a cada passo, em suas obras.

Na análise interna das obras pedagógicas comenianas, procurando entendê-las na perspectiva do autor, dentro de seu tempo, seguimos a estrutura específica de cada um desses escritos. Caminhamos com o autor. Assim, iniciamos o estudo pelo próprio título que, tanto em *Didáctica Magna* quanto em *Pampaedia,* é a expressão sintética do conteúdo que cada uma contém.

Para a apreensão mais adequada desse conteúdo, realizamos, inicialmente, um estudo etimológico das palavras-chave de cada obra, na tentativa de captar a essência original, o que era substantivo e que permanecia através dos tempos. Em seguida, procedemos à análise da significação específica que o autor lhes atribuiu no século XVII, traduzindo a dimensão histórica de seu tempo, através de qualificativos atribuídos aos termos fundamentais. Assim, por exemplo, a palavra "didática", cuja origem traz a idéia básica de ação de ensinar ou de conjunto de normas para efetuar o ensino, em Comênio mantém essa significação, mas com as características do momento histórico em que ele viveu, ou seja, essa didática é *Magna,* grande, consoante

a amplitude das conquistas do homem no início dos tempos modernos. O autor transpôs para o campo pedagógico-educacional as mudanças que estavam se processando na sociedade.

Damos o mesmo tratamento aos termos fundamentais de seus escritos pedagógicos: tratado, arte universal, ensino, tudo, todos, totalmente, pampédia, panscolia, pandidascália, pambíblia etc., que traduziam, a nível educacional, através de múltiplas mediações, as exigências da nova forma de trabalho, das trocas, do desenvolvimento das ciências naturais

Na constituição de sua arte de ensinar, Comênio tomou como modelo fundamental a natureza. Foi preciso, conseqüentemente, investigar a concepção de natureza que era o guia do processo ensino-aprendizagem. Ainda que aparentemente toda a arte comeniana de ensinar estivesse montada sobre a natureza natural, na verdade o que orientava a ação pedagógica era o conhecimento que o homem possuía da natureza. Isso significa que o educador não seguia os passos em si da natureza natural, mas da natureza artificial, social, histórica.

Da natureza – que, segundo Comênio, produzia tudo coletivamente e por isso exigia que houvesse escolas por toda a parte, onde os alunos fossem educados em conjunto – passou o autor a outro modelo da arte de instruir: a mecânica.

Este novo fundamento de sua arte tem como objetos de imitação o relógio e a tipografia. Estes inventos, criados pelas necessidades humanas, expressavam a nova forma de organização social que o homem estava construindo, partindo da nova forma de trabalho, onde predominava um novo ritmo de vida, não mais determinado pelas condições naturais, mas pelas produções sociais; onde todos se tornavam iguais para a produção material, pois que usavam os mesmos instrumentos. O mesmo devia ocorrer nas escolas, onde todos obedeciam aos mesmos horários e podiam aprender os mesmos conteúdos, com os mesmos livros.

O conceito de natureza mecanizou-se; a nova versão da natureza chamava-se tipografia, como a forma mais avançada do natural histórico. O novo método de ensinar trazia as características da mecânica: facilidade, segurança, solidez e rapidez.

Comênio concebia o indivíduo e a sociedade "*sub specie educationis*". Nessa perspectiva, todos deviam ser ensinados e educados. Para a realização desse ideal, havia necessidade de escolas universais, livros universais, professores universais e um método universal. Este método era o método único, em que depositava absoluta confiança. Seus fundamentos eram os processos da natureza, como já vimos, mas possuía também determinantes sociais: a ciência e a nova forma de trabalho das manufaturas.

As mudanças que estavam se processando no mundo do trabalho implicavam novas relações sociais, novos princípios, novos métodos, tanto na ordem prática do saber, quanto na sistematização de um novo modo de pensar. O método era uma preocupação de todos no século XVII. O novo método de trabalho repercutia na ciência, na educação, no ensino, exigindo novos métodos de comunicação para novos conteúdos.

Como o método de trabalho das manufaturas era um só, único, o método de ensino, que imitava as artes sociais, também era único. A nova forma de trabalho era o substrato último do método comeniano de ensino. Comênio incorporou em sua arte a forma de viver que os homens estavam experienciando.

De forma mais imediata e direta, a ciência experimental, através de seu novo método de conhecer, determinava um novo método de ensinar. Comênio soube captar esse momento e traduzi-lo para o ensino. Como as ciências físicas partiam da observação, o mesmo propôs Comênio para o ensino, tudo começando pelos sentidos, pela lição das coisas. Da observação, a ciência passava à experimentação; no ensino o aluno devia ver, ouvir, experimentar, fazer,

construir. As leis da ciência eram universais, as do ensino também se propunham essa dimensão. Tanto a ciência quanto o ensino eram cumulativos.

A partir da universalidade do trabalho e da ciência, Comênio dispõe que o acesso ao novo conhecimento universal também devia ser feito por uma arte universal. Por isso, seu método universal de ensinar possibilitava-lhe fazer a interlocução com o pensamento de ponta da época, dialogando com Bacon, Descartes, Ratke, que viveram no mesmo período histórico e tiveram basicamente as mesmas influências gerais. Ainda que cada um desses quatro pensadores tenha produzido uma obra diversa e singular, há entre eles uma comum concepção de mundo, que os interliga e possibilita uma influência recíproca.

Esses elementos, que identificamos na busca de compreender o pensamento pedagógico de Comênio, constituíram-se nas determinações que agiram de maneira diferenciada sobre o autor. A dinâmica de movimentar-nos, da obra de Comênio para fora, reportou-nos a um conjunto de questões dispostas naquele momento, que nos auxiliaram a entender tanto a Comênio como a seu tempo.

Esse processo de investigação, que denominamos de histórico-genético, exigiu que tivéssemos presente de maneira constante seu pensamento e as determinações que o moldaram.

A exposição que fizemos desse método, revendo o caminho percorrido, poderá dar a impressão de que foi previamente definido e depois executado. Todavia, ele foi se construindo à medida que o trabalho ia se desenvolvendo. A seqüência dos passos, na investigação e na construção do método, não são os mesmos da apresentação do resultado final da pesquisa, nem da exposição que fizemos do método utilizado. Valeria a pena lembrar o pensamento de Marx de que "*é mister, sem dúvida, distinguir formalmente o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas*

de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que poderá dar a impressão de uma construção a priori". [4]

Na realização de nossa tese, bem como na construção de nosso método de investigação, atribuímos importância capital às determinações que foram se evidenciando, a partir dos textos estudados, como as mais pertinentes para explicar o pensamento comeniano. Partimos do pressuposto que o objeto empírico possibilitaria e determinaria a construção das categorias que o explicariam.

Procurando evitar, segundo Gramsci, a pretensão de querer explicar tudo como uma expressão imediata da infra-estrutura, damos especial atenção às mediações.[5]

Quanto aos cuidados mais técnicos referentes aos métodos de estudo das obras de um pensador, seguimos novamente algumas orientações de Gramsci, que nos recomenda um trabalho filológico minucioso, a reconstrução da biografia do autor estudado, o registro de todas as suas obras, distinguindo entre as que ele concluiu e publicou, e as que permaneceram inéditas e que foram publicadas posteriormente por algum amigo, não sem revisões e modificações.[6]

Quanto ao valor do método que utilizamos em nossa investigação, julgamos que é uma forma adequada de apreender com bastante exatidão o pensamento de um autor, pois nos obriga a lê-lo, em primeiro lugar, não com os nossos olhos, mas com os dele. A partir da compreensão do autor, segundo ele mesmo, é que podemos afirmar em que medida ele serve aos nossos interesses.

---

4 MARX, Karl. Posfácio da 2ª Edição. In: *O Capital*. 10. ed. São Paulo, Difel, Livro 1, Vol. I, p. 16.

5 GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história*. 7. ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1987, p. 117.

6 Ibidem, p. 94-6

Este processo de trabalho, ainda que demorado, pela grande quantidade de estudos que foi necessário realizar, mostrou-se o mais apropriado, em nosso entender, para a compreensão de Comênio em seu tempo e como resposta ao nosso problema de pesquisa, que consistia em saber por que a didática no século XVII se constituiu a arte universal de ensinar tudo a todos, totalmente.

A Didáctica Magna como expressão e resposta a uma época de transição

A didática comeniana, como uma expressão pedagógica da transição da Idade Média para a Idade Moderna, representa, no campo educacional, aquele momento específico em que do velho modo de ensinar se vai passando ao novo. Isso significa que, em sua essência, a arte de Comênio traz concomitantemente princípios da forma dogmática de ensinar e da nova perspectiva que estava se constituindo, a partir da realidade social que emergia.

Coexistem, desta forma, em sua proposta, a pura memorização, a diretividade total do processo de ensino pelo professor, a apresentação dogmática dos conteúdos e a passividade dos alunos, a quem cabia fundamentalmente ouvir; mas, ao mesmo tempo, todo o seu método volta-se, enfaticamente, para a imitação da natureza, para a observação e experimentação pedagógicas, para os processos das artes mecânicas, para os métodos da nova forma de trabalho e da ciência experimental.

O velho e o novo de mesclam, se intercambiam, mas não há dúvida de que os princípios determinantes fundamentais são os do novo período histórico que está nascendo. O ponto de partida é o medievo; contudo, o desenvolvimento e a concretização ordenam-se pelas bases prospectivas da nova sociedade. Há um movimento nítido de seu pensamento, que vai do velho ao novo, do religioso ao laico, mas que caminha também do pequeno ao grande, do ensino à

educação, do nacional ao internacional, numa evolução gradativa, que apreende aquele preciso momento da passagem de uma fase histórica a outra e o traduz para a nova forma de ensinar. Esta direção, todavia, não é linear, mas um misto de idas e vindas e dependências recíprocas, que podem ser constatadas na estrutura de sua obra pedagógica fundamental – *Didáctica Magna.*

Esse escrito, iniciado em 1627, em sua pátria, a Tchecoslováquia, foi concluído quatro anos mais tarde no exílio, em Leszno, Polônia. A versão preliminar, que se denominava *Didática Tcheca,* punha em íntima conexão o problema educativo com aquele da libertação e identificação histórica, cultural e lingüística de seu povo. Era um instrumento que o autor havia preparado para a reconstrução de sua pátria, devastada pelas guerras. Nele, propunha a instituição de escolas por toda a parte, onde se ensinasse a toda a juventude o necessário para os negócios domésticos, políticos e religiosos.

A *Didática Tcheca* destinava-se, a princípio, ao povo da Boêmia. Todavia, mais tarde, Comênio deu-lhe dimensão internacional, colocando-a ao alcance de todos os povos. Em suas próprias palavras, esse tratado da arte de ensinar "*escrito inicialmente em vernáculo, para uso do meu povo, sai agora, a conselho de alguns homens eminentes, vertido em latim, para que, se possível, aproveite a todos*".[7]

A versão latina, concluída em 1638, recebeu o título de *Didáctica Magna,* o que por si só já evidencia a maior amplitude que o autor lhe conferiu.

O latim era a língua universal da cultura, mas ao mesmo tempo o símbolo da tradição, do velho, do sistema feudal de produção e, conseqüentemente, da forma escolástica de educação. Todavia, Comênio devia exprimir sua proposta de universalidade através de um instrumento que ainda

7 COMÊNIO, João Amós. *Didáctica Magna.* Lisboa, Calouste Gulbenkian, 1976, p. 51.

se impunha a todos os povos como língua culta, como a língua do ensino, mesmo que já houvesse começado a perder terreno para os idiomas nacionais.

Não apenas pela versão latina dessa obra mede-se sua dimensão internacional, mas acima de tudo pela disposição mais metódica da matéria, a maior precisão das idéias, a eliminação de detalhes relativos à sua pátria, a suavização do caráter severamente religioso, substituindo muitas citações bíblicas da primeira versão por outras, de clássicos greco-romanos, que eram patrimônio da cultura universal. Contudo, o pensamento e a atividade educacional de Comênio não podem ser compreendidos em toda a sua profundidade sem levar em conta a dimensão religiosa, que permeou toda a sua vida e obra. Por isso, conforme Fattori, "*quem quisesse eliminar as passagens teológicas da Didáctica Magna, a fim de pôr em maior evidência a validade dos aspectos didáticos, independentemente daqueles religiosos, obteria um resultado não só artificial, mas errado*" (FATTORI, Marta. Introduzione. In: *Opere di Comenio.* Torino, Torinese, 1987, p. 27). Em Comênio, o religioso não se dissocia do pedagógico. A reforma educacional e a reforma religiosa coincidem. Todos os homens devem ser educados e todos devem ser salvos, porque todos são capazes de ser educados, e dignos de serem salvos. A dimensão bíblico-religiosa e a dimensão humano-natural-científica permeiam toda a obra.

A partir da congregação religiosa, da insistência no uso da língua vernácula no ensino, do nacionalismo em curso, da necessidade de reconstrução da pátria, Comênio amadureceu o espírito internacional, coerente com aquele momento histórico, passando do particular ao universal, interessando-se não apenas por seu povo, mas pelos problemas da humanidade inteira.

Para que a *Didáctica Magna* pudesse servir a todos, Comênio tinha em mente publicá-la. Mas, antes de fazê-lo, enviou o manuscrito a várias pessoas, para que o lessem e dessem sugestões. A apreciação, contudo, de um de seus

amigos, Joaquim Hübner, que era Conselheiro do Eleitor de Bradenburgo e historiógrafo, foi totalmente desfavorável à publicação. Sua análise mostra que o anúncio de uma didática universal não se cumpria no texto: o título ia muito além do conteúdo. Evidencia as limitações do autor, que não consegue se desembaraçar dos aspectos específicos, como método de ensinar, professor, conteúdo, não levando em conta o peso das questões políticas, das leis sociais. Nota que há um descompasso, ou mesmo uma contradição, entre o que é proposto para a escola e o que ocorre na sociedade; a obra não faz referências à ligação, à interdependência entre esses dois setores; o conteúdo do livro é considerado de pouca profundidade, confuso, repleto de coisas supérfluas, como as questões religiosas que permeiam toda a obra.

Se, por um lado, a percepção da universalidade, que emergia naquele momento, possibilitava a Comênio anunciar uma didática nas mesmas proporções, sua concretização e especificação ressentiam-se das limitações do autor e das condições estruturais da própria instituição escolar.

A crítica de Hübner aponta com perspicácia as contradições entre o universal e o particular, o teórico e o prático, o moderno que inicia e o feudal que se finda, entre o religioso e o humano. Torna claro que o autor ainda não superara a visão medieval e nem podia expressar com toda a nitidez as novas necessidades educacionais.

É provável que as apreciações dos que analisaram a obra, especialmente as de Hübner, tenham sido a causa do retardo da publicação em quase vinte anos. Quando, enfim, o autor resolveu editá-la, fez uma apaixonada defesa, respondendo às críticas que lhe haviam sido dirigidas pelos estudiosos. A eles, Comênio respondeu peremptoriamente: "*Não mudo nada*"; e a obra foi publicada em 1657, na forma como havia sido vertida para o latim.

A obra pedagógica comeniana é um testemunho do embate que se trava ao nível das idéias, quando o substrato que lhe dá sustentação é a transição entre dois modos de

produção: o feudalismo e o capitalismo. Buscando manter o equilíbrio, capta o novo com forma velha; todavia, o novo vai além da forma antiga. O que prevalece é, sem dúvida, a nova realidade que extrapola o recipiente que já não pode contê-la. Comênio foi além da perspectiva medieval e apropriou-se das necessidades das novas forças sociais que estavam emergindo. Isso fica demonstrado a partir do título da obra, onde propõe não somente uma didática, mas uma Magna Didática – um Tratado de Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos.

Tendo como ponto inicial essas considerações de caráter mais geral, que circunstancializam o pensamento comeniano, buscaremos agora, através da análise dos termos e expressões que delimitam sua arte, mostrar de que forma o autor foi capaz de apreender seu momento histórico e expressá-lo no campo pedagógico.

Comênio faz conhecer seu pensamento a partir do que é essencial, do que é substantivo – *didática* – acrescentando-lhe em seguida o qualificativo *Magna* que traduz uma das características mais marcantes de seu tempo – a universalidade. Os termos fundamentais de sua arte: "*Tratado, Arte Universal, Tudo, Todos*", não deixam dúvidas também, à primeira vista, quanto à amplitude máxima que eles assumem em sua proposta.

Essas expressões que denotam o grande, o universal, não são específicas de Comênio, mas comuns a todos os que, nesse período, registraram os acontecimentos novos, mundiais, que estavam ocorrendo no campo da filosofia, da educação, da ciência, dos inventos, das descobertas, da nova forma de trabalho. Em Comênio, essas manifestações de universalidade referem-se a uma fase de sua vida, marcada por condições intrínsecas e exteriores específicas.

Tomamos como ponto de referência o término do período de sua permanência na Boêmia e o início do exílio, que representa a passagem das obras religiosas para aquelas de caráter pedagógico e pansófico, onde observamos que a

ampliação do espírito universal não se dá em linha reta, mas em círculos concêntricos, uma vez que o ponto de partida – sempre o religioso – em nenhum momento é abandonado. Assim, de sua preocupação com a Comunidade dos Irmãos Boêmios, passa a ocupar-se com todo o povo de seu país. Das obras religiosas, passa às pedagógicas e pansóficas, de caráter mais amplo. Dentro das próprias obras pedagógicas constata-se a ampliação de seu pensamento. Assim, à *Didática Tcheca*, segue-se a *Didáctica Magna;* a esta, a *Pampaedia*, que é parte integrante de um todo maior, a "*Deliberação Universal Acerca da Reforma das Coisas Humanas*".

Em todo o processo de constituição de sua arte, o elemento essencial – a *didática* – continua o mesmo. Dilata-se, porém, sua abrangência demonstrada pelo qualificativo *Magna*, o que denota que Comênio não quer apenas uma arte de ensinar, mas uma grande e poderosa arte, como pode ser deduzido da etimologia de *Magna*, pela via latina, que contém, além da idéia fundamental de "*grande*", as de força, poder e nobreza.

A universalidade crescente que Comênio vai conferindo a seu pensamento, tem como substrato a constituição gradativa da universalidade material e social que estava em curso, e que ele intuía e expressava em seus escritos. Assim, *Didáctica Magna* é uma apreensão singular que Comênio fez de seu momento histórico, traduzindo-o para o campo educacional, como contribuição e como resposta à necessidade construção da nova sociedade universal.

Há de se observar, contudo, que a grandeza, indicada pelo termo "*magna*", não é máxima, mas apenas ampla; não traduz uma universalidade absoluta; é tão somente uma expressão relativa, como veremos na limitação que o autor vai lhe impondo.

O subtítulo de *Didáctica Magna* – Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos – contém os elementos que fundamentam e indicam as dimensões de universalidade da

nova maneira de colocar à disposição de todos os novos conhecimentos.

Os tratados, nos séculos XV e XVI, constituíam-se a forma de guardar a memória dos avanços que se realizavam naquelas artes, as quais, inicialmente, eram vistas e tidas pelos homens cultos como vis e abjetas. Eram os mecânicos, os engenheiros, os artesãos, os técnicos, os trabalhadores manuais de todo o tipo que escreviam sobre suas idéias, os princípios de sua arte, teorizando a respeito de seu fazer, ousando divulgar suas experiências, suas descobertas e seus conhecimentos. Os tratados, portanto, eram uma forma de registro de algo novo, que surgia da prática e que, com freqüência, polemizava com o saber culto. Constituíam-se uma atividade que contribuía para destruir uma visão do mundo e impor outra; representavam a nova mentalidade que ordinariamente nascia fora da escola; eram um registro revolucionário que consignava os novos conhecimentos, não encontrados nas universidades.

Comênio, fazendo coro aos artesãos que elaboravam seus tratados sobre as artes que exerciam, escreve também um tratado sobre o seu fazer, isto é, a arte de ensinar, traduzindo para a escola a nova forma de transmitir os conhecimentos. Neste sentido, como os artesãos e os homens que trabalhavam com as mãos, polemizava contra a cultura dominante; confiava mais na experiência, no livro da natureza, do que nas elocubrações mentais, lógicas, filosóficas, metafísicas.

Ultrapassando os tratados, que traziam os fundamentos ou os modos de operar de uma arte particular, Comênio, considerando que sua arte não se limitava a alguns princípios específicos ou a algumas indicações técnicas, restritos a um único campo de saber, mas abrangendo a todos, indistintamente, propôs um tratado de Arte Universal que servisse a todas as demais. Sua arte estava, portanto, acima das particularidades de cada campo específico dos novos saberes que estavam se constituindo. Era uma arte que in-

corporava e superava todas as demais, por isso era a arte das artes, a arte universal.

A proposta de Comênio é desafiadora e contestadora. Questiona e afronta toda uma visão de mundo que está findando, ao mesmo tempo que, para as artes que eram ínfimas e desprezíveis, propõe o máximo de nobreza, a arte universal, deixando claro que elas já não são objeto de escárnio, mas que estão ascendendo a um grau muito elevado.

Todavia, a arte universal, que em seu anúncio se apresenta como portadora de máxima abrangência, não consegue manter toda a universalidade predita, à medida que vai se explicitando. Assim, passa de uma universalidade absoluta, enquanto proposta, a uma universalidade relativa em sua concretização, uma vez que não é para o universo, nem para todos os reinos que ela se destina, mas tão somente para os reinos cristãos da Igreja da Reforma. Além disso, essa arte não se exercerá em qualquer lugar, ou instituição, nem por qualquer indivíduo: seu local é a escola, e seus ensinantes, os professores.

A especificação dos reinos a que se destina essa arte restringe o número dos destinatários, não atingindo a "todos" os homens. Nem mesmo dentro dos reinos cristãos protestantes ela abrange a todos, uma vez que atende somente à juventude. E, neste caso, ainda impõem-se limitações: destina-se somente aos jovens cristãos protestantes até a idade de vinte e quatro anos.

Contudo, no capítulo VI de *Didáctica Magna*, parece esquecer todas as restrições, quando especifica quem são "todos" aqueles que devem ser instruídos e declara categoricamente: "*Fique, portanto, assente que a todos aqueles que nasceram homens é necessária a educação, porque é necessário que sejam homens, não animais ferozes, nem animais brutos, nem troncos inertes*".[8]

8 COMÊNIO, Didáctica Magna. p. 185-6

Observa-se em Comênio a dificuldade de conciliar a proposta de universalidade absoluta, que ele deseja para todos, e os limites históricos concretos, que o obrigam a circunscrever o grupo de indivíduos a quem ela se aplica naquele momento.

O "*Ensinar Tudo*", numa primeira visão, também parece não estabelecer limites para o conhecimento humano; ao ser explicitado seu significado, manifesta-se como sendo a tríade: instrução, moral e piedade. Essa é a totalidade das coisas, a ser ensinada nas escolas. Esse todo, porém, não será tratado em toda sua extensão e profundidade, pois não significa "*que exijamos a todos os conhecimentos de todas as ciências e de todas as artes (sobretudo se se trata de um conhecimento exacto e profundo). Com efeito, isso, nem, de sua natureza, é útil, nem, pela brevidade da nossa vida, é possível a qualquer dos homens*".[9] O "*Tudo*" de Comênio é, portanto, relativo. O autor esclarece: "*Pretendemos apenas que se ensine a todos a conhecer os fundamentos, as razões e os objectivos de todas as coisas principais, das que existem na natureza, como das que se fabricam, pois somos colocados no mundo, não somente para que façamos de espectadores, mas de actores*".[10]

Esta afirmação de Comênio pauta-se pela objetividade necessária a seu momento histórico, uma vez que não havia mais tempo a perder com longas discussões acadêmicas, mas era urgente que todos se transformassem em atores de um novo palco, isto é, em trabalhadores, onde o essencial consistia em produzir, transformar, trocar, negociar. A escola devia se preocupar com o núcleo do novo conteúdo social que estava se pondo – a objetividade da natureza e do trabalho – sem descuidar da moral e da religião, pois a escola como oficina de humanidade devia produzir homens

9 Ibidem, p. 145.

10 Ibidem, p. 145-6.

verdadeiramente homens, isto é, "*sábios na mente, prudentes na acções e piedosos no coração*".[11]

Ocorre, todavia, que não existiam escolas que correspondessem a esse fim; não existiam nem em número, nem em qualidade, como bem observa Comênio e, bem antes dele, Lutero, em 1524, em sua "*Exortação aos Conselheiros de Todas as Cidades da Alemanha sobre o Dever de Instituir e Manter Escolas Cristãs*".

Com essas indicações sobre os limites da didática comeniana buscamos evidenciar que o Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos, como proposta a ser implantada em todo o mundo, vai sofrendo uma série de restrições ao longo de sua explicitação, que, da universalidade máxima a que se destina, reduz-se a poucos reinos cristãos protestantes, a um pequeno número de jovens, que permanecem nas poucas e más escolas que existem, onde lhes é ministrado, com métodos pouco adequados, um conteúdo de somenos importância para a vida. No plano teórico, a arte de ensinar apreende a universalidade objetiva que estava emergindo em todos os setores da sociedade, impulsionada pelas formas de trabalho, da ciência, do comércio, das trocas de mercadorias; mas, no plano da prática, não consegue ser implantada porque as condições materiais e intelectuais da escola e da própria sociedade ainda estavam fortemente calcadas na estrutura feudal. A percepção e a formulação da universalidade da arte de ensinar eram uma exigência e uma necessidade de seu tempo, mas, contraditoriamente, esse mesmo período nãolhe oferecia o substrato necessário para sua concretização.

O tratado comeniano é uma apreensão e expressão pedagógico-educacional das lutas e contradições, bem como dos avanços sociais que o homem estava vivendo, na

11 Ibidem, p. 146.

passagem do modo de produção feudal ao modo de produção capitalista.

Os elementos contitutivos da especificidade da Arte Comeniana

No processo de construção da didática de Comênio, o que é essencial e o que pode ser considerado acessório? Haverá nela algo que é perene e algo que é histórico? O que é didática para Comênio?

Para tentarmos apreender as intenções do autor, tomamos como ponto de partida o significado etimológico das palavras-chave que constituem o núcleo de sua didática, buscando ao mesmo tempo compreender os desdobramentos e o sentido que o autor lhes imprimiu no momento histórico em que viveu.

O primeiro dos vocábulos essenciais que necessitam ser elucidados é, sem dúvida, "*didática*". Segundo Cunha, esse termo deriva-se do latim medieval "*didáctica*" (ars), e este do grego "*didaktikê*", feminino do adjetivo "*didaktikós*", da raiz "*didak*", de "*didaskein*", ensinar.[12] Heckler e seus colaboradores acrescentam que o semantema da palavra não seria "*dida*", mas uma forma hipotética "*dáo*", cujo sentido é também ensinar. Segundo eles, a forma "*didas*" ou "*dida*" parece repetitiva, com dissimilação. O lexema original seria, portanto, "*da*".[13] Ora, partindo desse pressuposto, o prefixo grego "*di*", que provém de "*di,*" que provém de "*dis,*" que significa "*duas vezes*", seria a parte repetitiva da palavra "*didática*", enquanto "*da*" constituiria o elemento que encerra o significado fundamental da pelavra. Ainda que não se tenha certeza absoluta sobre esse processo etimológico,

12 CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1982.

13 FECKLER, Evaldo e outros. *Dicionário Morfológico da Língua Portuguesa*, São Leopoldo, Unisinos, 1984.

ele tem sentido, pois o ensino, na ordem prática, é sempre uma repetição.

Comênio, ao afirmar que "*didática significa arte de ensinar*", está indicando, de acordo com a etimologia do termo, que a essência da didática encontra-se no ensinar, isto é, na ação de fazer sinais. Aliás, todos os termos da expressão acima trazem, entre seus vários sentidos, o de ação, exercício, atividade. Ora, se Comênio usa o termo didática, na acepção de movimento, que é seu sentido original, pode-se afirmar que a palavra traz em si algo de perene e universal no tempo e no espaço. Ainda que o autor não faça menção explícita à universalidade nesta perspectiva, ela pode ser deduzida pelo uso da palavra em seu significado primeiro. Isso não quer dizer que haja uma didática geral, eterna, a mesma para todos, em todos os tempos. O que parece claro é que na didática existe um aspecto nuclear dinâmico, que é permanente, enquanto outros são transitórios, históricos, próprios de cada época. Por isso, a didática é sempre ação, mas, no século XVII, tornou-se uma "*Magna*" ação.

Outro aspecto que marca a historicidade da didática no período comeniano é o fato de constituir-se um tratado, que é o conjunto de preceitos, normas e estudos, próprios para a comunicação do saber. Nesta acepção, didática é entendida como codificação e compilação de procedimentos para executar a tarefa de transmitir o conhecimento sistematizado. Em Comênio, portanto, a didática assume o significado tanto de processo quanto de tratado.

A palavra "*Arte*", da mesma forma, adquire em Comênio sentidos bem definidos. Havendo ele equiparado o processo de produção intelectual escolar ao processo de produção material dos artesãos e manufatureiros, os conceitos de arte empregados por ele, no fundo, têm a mesma significação que possuem para os trabalhadores manuais.

Dentre os vários significados que o termo possui no artesanato e na manufatura, destacamos dois que têm ligação direta com o assunto que estamos abordando: o que

trata da arte como atividade, e o que a trata como um conjunto de preceitos para executar um trabalho. Essas duas concepções, adaptadas e transpostas para a escola, constituem as faces dinâmica e prescritiva da arte de ensinar. Neste sentido "arte" toma dois significados claramente distintos: um é o ato de ensinar; outro, codificação de normas, de intencionalidades que visam à transmissão do conhecimento. Esses significados coincidem com os de didática. Assim, tanto a didática quanto a arte comportam as dimensões de prescrição e dinamicidade, que se encontram no pensamento pedagógico comeniano.

"*Ensinar*" é outra palavra fundamental na constituição da arte comeniana. Esse termo é o substrato básico sobre o qual repousa todo o processo de elaboração de sua didática. O ensino é o núcleo central do pensamento didático-pedagógico de Comênio. "*Ensinar*" provém do latim "*signum*" que quer dizer sinal, marca, distintivo. Daí, no próprio latim encontramos: "*signare*", marcar com um sinal; "*insignire*", colocar um sinal; "*insignare*", gravar um sinal em (aluno). "*Ensinar*", significa fazer sinais ou marcas, caracterizar, gravar, imprimir, distinguir, assinalando a ação de um indivíduo sobre outro. "*Ensinar*", traz, assim, idéia de ação. O substantivo "*ensino*" assume também esta compreensão quando entendido como "transmissão de conhecimentos, de informações", mas possui ao mesmo tempo o sentido de "*método empregado para se ministrar*" alguma coisa. Desta maneira, as três palavras fundamentais da arte de ensinar possuem uma parte dinâmica e uma parte prescritiva. As duas dimensões são interdependentes, pois a prescrição só existe em função do alvo a ser posto em ação.

A partir desses delineamentos conceitual-etimológicos, mais facilmente podemos compreender os desdobramentos que Comênio deu à sua arte, de modo especial no seu aspecto dinâmico, uma vez que o aspecto normativo só se justifica na perspectiva da ação de ensinar.

Acreditamos que, tendo como fundamento o "*ensinar*" no seu entendimento de "gravar um sinal em", é que Comênio prometeu uma "*Didáctica Magna*", ou seja, um método universal de ensinar tudo a todos, cujas características, inexistentes nos métodos escolásticos, consistem em marcar "*com tal certeza*", que necessariamente os resultados serão bons; marcar "*rapidamente*", isto é, com prazer para professores e alunos; marcar "*solidamente*", ou seja, não apenas com palavras, mas encaminhando os alunos para a verdadeira instrução, os bons costumes e a piedade sincera.

Outra questão relevante na construção da arte comeniana é que para o autor não há diferença entre didática e método. Qual seria a razão para não distingui-los?

"*Método*" origina-se do prefixo grego "*meta*", cujo significado traduz a idéia de comunidade, participação, sucessão, e "*hodós*", que quer dizer caminho. Daí "*methodos*", no sentido de "*caminho para*" chegar a um fim determinado, onde está presente a idéia de participação e sucessão; ou seja, o caminho é um processo, um fazer-se com alguém ou alguma coisa.

Se compararmos o significado original de didática, como arte de ensinar pela repetição, com o de método, na acepção de um caminho em que há sucessão constante, podemos afirmar que no fundo os dois termos se equivalem em seu processo dinâmico de alcançar um fim. Neste sentido, acreditamos que Comênio os iguala, acrescentando, outrossim, a cada um deles, outra especificação que os aproxima historicamente: a didática é magna, o método é universal.

Outra razão da identificação entre didática e método é o fato de que o novo método de trabalho, de comerciar, de trocar, estava se universalizando. Comênio apreendeu este sinal de seu tempo e deu-lhe uma resposta a nível educacional, transpondo para a escola esta nova forma de fazer, tornando-a a nova didática universal. Assim, pois, como no modo de produção havia um novo método de

produzir tudo para trocar com todos, da mesma forma na escola tornava-se necessária uma nova didática para ensinar tudo a todos, isto é, ensinar as novas coisas a todo o povo que trocava, comerciava e construía o novo tempo.

No processo de elaboração de sua arte, Comênio acrescenta-lhe outra dimensão, que amplia o significado de didática para além do ensino, abrangendo o pólo oposto, a aprendizagem. A didática torna-se "*arte de ensinar e aprender*".[14] A ênfase dada à ação docente é agora dividida com o discente, "*procurando as causas, os métodos, os processos e os fins daquilo que, com Tertuliano, chamamos, se nos é lícito, aprendizagem*".[15]

O ciclo iniciado com o ensino do professor fecha-se com a aprendizagem do aluno. A um método que transporta um conteúdo deve corresponder uma apreensão por um destinatário. "*Apprehendere*", de onde se origina "*aprendizagem*", significa "*apanhar, prender, segurar*" o conteúdo transmitido.

De acordo com o espírito comeniano, esta apreensão por parte do aluno deveria ser uma "*magna apreensão*", onde todos apanhassem e segurassem tudo o que lhes fosse ensinado. À universalidade do ensino deveria corresponder a universalidade da aprendizagem.

Comênio vai do ensino à aprendizagem, da docência à discência, num processo onde o ensino é superado qualitativamente pela aprendizagem, que se torna a essência dessa sucessão em um novo estágio mais elevado, realizando as duas dimensões. Nega-se o ensino, tornando-o aprendizagem. São os dois contrários que se realizam mutuamente no mesmo processo total. A essa marcha para a transmissão do conhecimento, Comênio acrescenta a dimensão que ca-

14 COMÊNIO, *Didáctica Magna*. p. 45.
15 Ibidem, p. 50

racteriza seu tempo: a universalidade, que aos poucos pervadia a sociedade.

A natureza e a mecânica como modelos da didática

A instrução, a moral e a piedade constituem os conteúdos a serem transmitidos pela arte de ensinar. Esta, num primeiro momento, segue o modelo da imutabilidade das coisas, isto é, da natureza. Posteriormente, terá como fonte os processos mecânicos, que são uma imitação da natureza.

Assumindo a idéia de natureza humana como "*aptidão para a inteligência das coisas, para a harmonia dos costumes e para o amor de Deus sobre todas as coisas*",[16] Comênio propõe seu método de formação do homem, seguindo os processos de desenvolvimento das coisas naturais, que também já trazem em si a "*aptidão para*". Como a semente, embora nela ainda não exista em ato a figura da árvore, já contém de fato em si a planta, da mesma forma o homem traz em si em germe a inteligência das coisas, a harmonia dos costumes e o amor de Deus. Uma árvore frutífera, ainda que possa por si própria crescer, somente dará frutos saborosos se for cuidada por um agricultor perito. Igualmente o homem, por virtude própria, cresce com feições humanas, mas somente se tornará racional, sábio, honesto e piedoso, se desde a infância forem desenvolvidas nele, com todos os cuidados, as sementes dessas coisas que são inatas.

A natureza é tomada como guia para a formação do homem, isto é, à medida que este se conforma àquela, em seu processo de desenvolvimento, tornar-se-á homem. É evidente que não se trata da natueza em si que é eleita como modelo da educação humana, mas o conhecimento acumulado pelo homem sobre ela. Como o homem conhece mais

16 Ibidem, p. 101-2

e melhor a natureza do que a si mesmo, toma-a como norma para a explicação, conhecimento e construção de si próprio. Não é, portanto, a natureza "*natural*" que é assumida pelo homem como exemplo a ser imitado, mas a natureza "social", a natureza enquanto um produto histórico gerado pelo próprio homem. Porque o homem descobriu os processos pelos quais as coisas se desenvolvem, aplica a si mesmo esses esquemas, procurando compreender-se e construir-se à imagem daquilo que ele já havia descoberto.

Num primeiro momento, portanto, todos os argumentos que Comênio apresenta para fundamentar sua didática, seu método e a reforma das escolas, estão embasados na natureza. Todavia, à medida que desenvolve seu trabalho, avança para as criações artificiais como modelo de arte de ensinar.

Assim, no capítulo XIII de *Didáctica Magna*, utilizando exemplos da natureza e da arte, trata dos fundamentos da reforma das escolas, apresentando a ordem exata em tudo como "*a alma das coisas*",[17] que conserva no seu ser o universo, juntamente com todas as coisas particulares. Para demonstrar esses fundamentos, Comênio vale-se de ilustrações da natureza, como a ordem do universo, o trabalho preciso das abelhas e aranhas, a sábia proporção de todos os membros do corpo humano, mas também destaca produções humanas como as máquinas, os canhões, o navio, a tipografia e o relógio. Não apenas a ordem da natureza, mas também a ordem nas artes torna-se o modelo para a escola e, conseqüentemente, para a didática.

A natureza e sua imitação – a arte – são, portanto, a rocha imóvel sobre a qual se assenta toda a estrutura da didática comeniana. Ainda que seu método repouse sobre o binômio natureza-arte, fica evidente sua inclinação para as produções puramente humanas, na conformação última

17 Ibidem, p. 181

de sua arte. Tomam singular importância neste sentido o relógio e a tipografia.

Comênio encanta-se pelo relógio. A estrutura e funcionamento dessa invenção, seus movimentos vivos, tão constantes, tão regulares, a força oculta da ordem que o anima, o papel específico que cada peça desempenha, a harmonia e o relacionamento entre todas as partes, tudo isso dá a esse objeto, de substância inanimada, o movimento próprio de um corpo vivo.[18]

A percepção que Comênio tem do relógio não é a de um metal inerte, mas de uma produção social, sobre a qual o homem já havia projetado sua inteligência e sua ação. A força oculta é, com certeza, a nova organização do trabalho que se transpõe para um objeto que por si só não tem vida, mas que a adquire à medida que nele está presente o homem, de tal forma que a matéria morta age como se fosse um corpo animado, natural. A ordem que há no relógio, a disposição das peças, a função de cada uma, a harmonia entre elas, a força que cada uma passa para a outra, são todos elementos que traduzem a estrutura do novo modo de produção, onde os homens são essas peças que, pela divisão do trabalho, cooperam e mantêm a corrente de produção de forma harmônica.

Ainda que essas idéias possam parecer estranhas na interpretação do pensamento comeniano, há que se considerar que se ele propõe o relógio como modelo de arte de ensinar e de organização da escola, é porque o homem já havia produzido ou estava construindo esse modelo de organização, em sua nova forma de trabalho, atendendo às suas necessidades históricas. Desta maneira, além de expressão da nova organização social do trabalho, o relógio torna-se o modelo para a organização escolar, onde, como na manufatura, tudo deve ser regulado pela exata repartição

18 Ibidem, p. 185-6.

do tempo em meses, dias, horas, a fim de que tudo seja cumprido dentro do prazo estabelecido.

O relógio passou a determinar o ritmo de trabalho da manufatura e a controlar o ritmo da escola. Mesmo porque, segundo o modelo comeniano – da natureza às artes e destas à didática – quem determina de modo imediato a forma de ensinar são as artes. Apesar disso, Comênio parece sempre se esquecer delas para atribuir à natureza o fator determinante de seu método. Por isso, diz ele: "*É evidente que a ordem que desejamos seja a regra universal perfeita de tudo ensinar e de tudo aprender, não deve ser procurada e não pode ser encontrada senão na escola da natureza. Com base sólida nesse princípio, as coisas artificiais procederão tão facilmente e tão espontaneamente, como facilmente e espontaneamente fluem as coisas naturais*".[19]

Para a explicação desse fundamento, Comênio oferece-nos como exemplo da natureza uma ave que faz sair dos ovos os seus filhos; como exemplo das artes, o trabalho dos jardineiros, pintores e arquitetos, que seguem os vestígios da natureza.

O método comeniano constitui-se, portanto, de três passos:

1º) o modelo original perfeito: a natureza;

2º) a imitação da natureza: as artes;

3º) a imitação das artes: a didática, a arte das artes.

Ao mesmo tempo que Comênio trabalha exaustivamente o modelo da natureza como princípio que a didática deve seguir, apresenta-nos, com o mesmo vigor, o exemplo das artes que são a imitação da natureza. Retoma, assim, no capítulo XXXII de *Didáctica Magna*, a tipografia como modelo, cuja precisão e elegância a arte didática deve atingir: "*Desejamos que o método de ensinar atinja tal perfeição que, entre a forma de instruir habitualmente usada até hoje e a nossa nova*

19 Ibidem, p. 190.

forma, apareça claramente que vai a diferença que vemos entre a arte de multiplicar os livros, copiando-os à pena, como era uso antigamente, e a arte da imprensa, que depois foi descoberta e agora é usada".[20]

A arte tipográfica apresenta mais rapidez, perfeição, precisão, correção e elegância do que a arte de copiar à pena. O mesmo ocorrerá com o novo método, diz Comênio, se for aceito nas escolas, onde servirá para instruir, com prazer e aproveitamento, um número maior de alunos do que com o velho método, ou melhor, "*com a vulgar ausência de método*".

Através da tipografia, todos "*podem imprimir elegantemente, porque executam o trabalho, não com as próprias mãos, mas por meio de caracteres propositadamente preparados para isso*".[21] Da mesma forma, "*serão hábeis para ensinar, mesmo aqueles a quem a natureza não dotou de muita habilidade para ensinar, pois a missão de cada um não é tanto tirar da própria mente o que deve ensinar, como sobretudo comunicar e infundir na juventude uma erudição já preparada e com instrumentos também já preparados, colocados nas suas mãos*".[22]

As duas maneiras de produção escrita do pensamento expressam dois períodos históricos distintos: o manuscrito é símbolo de um tempo no qual predominam a imitação e os valores individuais, ora em decadência, e a tipografia é o sinal dos novos tempos, dos novos valores, da igualdade entre os homens.

Comênio mostra-se tão entusiasmado com a tipografia que a adota como "*o novo mecanismo regular de seu método de ensinar*". Através dela que mostrar "*que é possível imprimir as ciências nos espíritos da mesma maneira que, externamente, é possível imprimi-las no papel com tinta*".[23] A escola estava se tornando uma tipografia viva.[24]

20 Ibidem, p. 455

21 Ibidem, p. 456

22 Ibidem, p. 457

Neste novo modelo da arte didática já não existem os imitadores, mas o próprio modelo – a tipografia – pela ação do professor, imprime simbólica e diretamente sua marca nas mentes dos alunos. Esse é o novo "*mecanismo regular do método*". Assim como os caracteres tipográficos "*marcam*", assinalam o papel com tinta, da mesma forma o professor, através da nova arte didática, "*imprimirá*" as ciências, os novos conteúdos, nos espíritos dos alunos, concretizando o sentido original de ensinar, que consiste em fazer sinais, marcar, imprimir.

O fascínio pela mecânica foi tão grande que Comênio pergunta: "*E que razão haverá para que se não possa forjar um nome suscetível de convir à nossa nova didática, como o termo 'didacografia' modelado sobre a palavra tipografia?*"[25].

Da natureza como modelo da arte de ensinar, passa o autor aos processos mecânicos, técnicos, puramente artificiais, que vão além da natureza, mostrando que "*assim como descoberta a arte tipográfica, se multiplicam os livros, veículos da instrução, assim também descoberta a 'didacografia' ou método universal, é possível multiplicar os jovens instruídos...*"[26].

Este é o caminho percorrido por Comênio na construção de sua arte de ensinar. Se o primeiro ponto de partida tinha uma criação divina, com suas leis correspondentes como modelo, o segundo tem uma criação puramente humana. O homem já não imita a natureza na produção de suas obras, mas segue o exemplo construído por sua inteligência e por suas mãos. O novo modelo técnico incorpora, engloba e supera o modelo natural anterior. O homem e

23 Ibidem, p. 457

24 MANACORDA, Mário A. *História da Educação*. São Paulo, Cortez, 1989, p. 222

25 COMÊNIO, *Didactica Magna*, p. 485.

26 Ibidem, p. 465

suas produções passam a ser o modelo a ser imitado. O relógio e a tipografia representam o novo estágio em que está ingressando o homem, na construção de sua vida material e na produção de sua nova maneira de pensar, não mais regida pelas forças naturais, mas sim pelas forças mecânicas. O homem está se independentizando da natureza como determinante de todas as suas ações.

Teria Comênio abandonado a natureza como modelo de sua arte? Ou seriam a própria tipografia e o relógio uma imitação da natureza?

Partindo do pressuposto aristotélico de que não há diferença fundamental entre natureza e arte, pois, "*de maneira geral, a arte, ou completa o que a natureza não pode levar a termo, ou a imita*",[27] Comênio serviu-se de ambas para construir sua arte, respeitando e seguindo o conhecimento acumulado pelo homem sobre os dois campos. Segundo o próprio Aristóteles, se as coisas naturais fossem produzidas pela arte, "*seriam produzidas da mesma maneira que o são pela natureza*". Ora, partindo desse pressuposto, as coisas naturais e artificiais não possuem uma distinção de essência entre si, mas apenas se distinguem pela causa eficiente; por isso, pode Comênio tomar como modelos de sua arte tanto a natureza quanto as coisas mecânicas. Podemos dizer que a natureza havia se mecanizado. A nova versão da natureza chamava-se relógio e tipografia. Ele não abandonou, portanto, o exemplo da natureza como base de sua didática, apenas traduziu para a escola a nova concepção de arte que estava em curso naquele momento e que modificava a compreensão de natureza, tornando-se mensurável e quantificável.

A forma mecânica da natureza era a expressão mais avançada que se manifestava nas artes da escola. Comênio, por sua agudeza de espírito, captou essa transformação e

27 ARISTOTE. *Physique*. in CARTERON, Henri. 12. ed. Paris, Les Belles Lettres, 1952, Tomo I, p. 77

tomou-a como novo modelo de arte de ensinar. Por isso seu método, baseado no relógio e na tipografia, tinha como princípios fundamentais a segurança, a facilidade, a solidez, a rapidez, todas características da máquina.

Conclusão

O processo desenvolvido para apreender o pensamento didático-pedagógico de Comênio nos foi mostrando que sua arte de ensinar se constituiu uma apreensão coerente e uma resposta adequada a seu momento histórico.

A análise dos elementos constitutivos de sua didática, tanto os de ordem externa de caráter mais amplo, e que poderíamos chamar de determinantes de última instância, quanto os de ordem mais específica e interna, que constituem a essência do seu método, evidencia que esses elementos mantêm entre si uma profunda ligação e uma dependência recíproca.

Sendo Comênio um pensador situado na intersecção do feudalismo com o capitalismo, sua obra traz fortes características de ambos esses períodos, com predominância clara, porém, dos determinantes da Idade Moderna. O maior peso do novo, contudo, não rompe o equilíbrio permanentemente buscado por ele em todas as circunstâncias. Esse equilíbrio não significa a ausência de conflitos, de contradições; mas podemos dizer que as ambivalências, o velho e o novo, o grande e o pequeno, o universal e o singular, o todo e as partes, o religioso e o laico, o dogmático e o científico, o ensinar e o aprender, a ação e as regras do agir, a natureza e a arte são a maneira peculiar de Comênio captar o momento em que vive e de construir seu pensamento.

A leitura que fez da realidade possibilitou-lhe elaborar uma obra que o coloca não apenas como um intérprete fiel de seu tempo, mas como um construtor da sociedade moderna que estava nascendo.

Se lançarmos um olhar, com os olhos de Comênio, sobre os livros de didática utilizados atualmente nos cursos de formação de professores, que poderíamos dizer sobre a apreensão que fazem do momento histórico presente e qual a contribuição que oferecem para a construção da nova sociedade?

BIBLIOGRAFIA

ARISTOTE. *Physique.* In: CARTERON, Henri. 12. ed. Paris, Les Belles Lettres, 1952, Tomo I.

COMÊNIO, João Amós. *Didáctica magna.* Lisboa, Calouste Gulbenkian, 1976.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa.* Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1992.

ECKLER, Evaldo e outros. *Dicionário Morfológico da Língua Portuguesa.* São Leopoldo, Unisinos, 1984.

FATTORI, Marta. Introduzione. In: Opere di Comenio. Torino, Torinese, 1974.

GASPARIN, João Luiz. *Comênio ou da arte universal de ensinar tudo a todos totalmente.* Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1922 (Tese de Doutorado).

GOLDMANN, Lucien. *El hombre y lo absoluto.* 2. ed. Barcelona, Peninsula, 1985.

GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história.* 7 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1987.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação.* São Paulo, Cortez, 1989.

MARX, Karl. Posfácio da 2ª ed. In : *O Capital.* 10, ed. São Paulo, Difel, Livro I, Vol. I, 1985.

AS PESQUISAS NAS ÁREAS ESPECÍFICAS INFLUENCIANDO O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Magda Becker Soares[1]

Procurando fugir ao risco de discutir o tema central do GT-Licenciatura – *As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores* – de maneira demasiado genérica e imprecisa, que a abrangência desse tema quase impõe, correrei o risco oposto de discuti-lo de maneira demasiado particular e precisa, que a forma de exposição pela qual optei pode, por sua vez, impor. Entre os dois riscos, escolho o segundo, por mais controlável; e tentarei controlá-lo buscando um movimento de fluxo e refluxo do particular ao geral e do geral ao particular. Para isso, organizo assim o texto: começo por definir os limites daquilo que aqui se vai dizer, apontando aquilo que aqui não se vai dizer, ou seja: interpreto o tema e me sujeito a ele; em seguida, busco, através de um exemplo – a relação entre as pesquisas em uma certa "área específica" e a formação de professores para essa "área específica" – surpreender o geral no particular, para logo extrair desse exemplo, e do "geral" que nele surpreendo, lições, e depois, inferências; concluo não com a sempre esperada e desejada dádiva das respostas, mas com a proposta de um tempo de perguntas, porque, como bem diz José Saramago,

---

1 Livre Docente em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

"tudo no mundo está dando respostas, o que demora é o tempo das perguntas" *(Memorial do Convento).*

Decompondo e recompondo o tema: construindo limites

Decomponho o tema, num trajeto ao inverso: começo do fim, pela última palavra, e caminho de palavra em palavra, até à primeira.

A última palavra, *professores:* é fundamental construir limites sobre o que se entenderá aqui por *professor.* Ao eleger como tema a influência, na formação dos professores, das pesquisas nas áreas específicas, está-se elegendo *uma* das dimensões deste profissional que denominamos *professor,* o que não significa que se esteja reduzindo o profissional a essa dimensão: toma-se para análise apenas a dimensão em que professor é aquele que ensina determinado conteúdo, determina "área específica", deixando-se de considerar, mas apenas para fins da análise que aqui se pretende fazer, outras dimensões – pessoais, políticas, sociais, culturais, éticas – desse profissional e de sua ação. É preciso ficar claro que, assim fazendo, não estão sendo ignoradas nem menosprezadas essas outras dimensões: professor não é, certamente, apenas aquele que ensina determina "área específica", professor é também aquele que atua na instituição social, política e cultural que é a escola, participando (conscientemente ou inconscientemente, competentemente ou incompetentemente) das lutas políticas que se travam nela e por ela, e das experiências sociais e culturais que se desenvolvem no contexto escolar – lutas e experiências que ensinam tanto quanto (ou mais quê?) as "áreas específicas" ensinam.

Definidos, assim, os limites dentro dos quais a palavra *professor* será aqui entendida, prossigo para a penúltima palavra do tema: *formação.* Formação dos professores. Muitas são as dimensões do profissional professor, como acima se disse; sua formação deve, pois, abranger todas essas dimensões. Formar o professor não é apenas qualificá-lo em uma "área específica", capacitá-lo teórica e metodologicamente para ensinar determinado conteúdo, mas é também formá-lo para enfrentar e construir a ação educativa escolar em sua totalidade. Entretanto, por imposição do tema que pretende desenvolver, este texto toma, entre as muitas dimensões da *formação* do professor, apenas a dimensão de sua qualificação em uma "área específica" – assim faz em decorrência de seu objetivo, que é discutir a influência das pesquisas nas áreas específicas sobre a formação dos professores, logo, sobre sua formação para ensinar determinado conteúdo.

Continuando, neste trajeto ao inverso: o tema discute a formação dos professores, mas a formação em *curso* – o *curso* de formação de professores. A palavra *curso,* no singular, limita aqui a formação do professor a uma instância *anterior* ao exercício do magistério, instância em que ele é *preparado* para esse exercício. Está-se, pois, excluindo da discussão a inegável formação que ocorre *no* trabalho e *pelo* trabalho (e não esqueçamos a também inegável *de-formação* que nele e por causa dele ocorre... e de que aqui igualmente não se tratará); e estão-se ainda excluindo as instâncias de aperfeiçoamento, atualização, especialização, que se desenvolvem *após* o curso que habilita para o magistério, e *durante* o exercício da prática docente. Naturalmente, muito do que se proporá aqui à reflexão, sobre a influência das pesquisas em áreas específicas no curso que *prepara* para o exercício do magistério, será aplicável a cursos que se destinem a professores já em exercício, mas os limites aqui construídos circundam especificamente aquele, e não estes.

Prosseguindo, e reservando o verbo ("influenciando") para discussão posterior à discussão sobre seu sujeito, chegamos à expressão *áreas específicas.* Essa expressão remete aos limites já anteriormente postos à palavra *professor;* é ela que circunscreve a faceta da formação que aqui se privilegia: a formação para ensinar determinado conteúdo *(área espe-*

cífica). Ficam excluídas, pois, da discussão, por delimitação necessária do objeto cuja análise o tema deste texto se propõe desenvolver, as demais facetas da formação do professor – inegavelmente tão importantes quanto a faceta aqui privilegiada da formação em área específica. É preciso, ainda, alertar para a relatividade da conceituação e delimitação de uma "área específica". Designando essa expressão, como aqui ocorre, um *conteúdo escolar,* seus limites se alargarão ou se estreitarão segundo o grau de ensino: uma "área específica" em determinado grau pode ser mais, ou pode ser menos, do que o que a constitui em outro grau de ensino. Exemplificando: se, no 1º grau, considera-se uma "área específica" as Ciências Físicas e Biológicas, no 2º grau a "especificidade" dessa área se desfaz, e dela se desprendem pelo menos três outras "áreas específicas" – Física, Química, Biologia; no 3º grau, de novo a "especificidade" de cada uma dessas áreas se desfaz, e de cada uma delas se desprendem outras "áreas específicas" (Física Quântica, Bioquímica, Fisiologia, etc.). Essa elasticidade do conceito de "áreas específicas" revela-se importante quando se discute a influência da pesquisa "em áreas específicas" sobre a formação do professor, como se verá adiante.

E chegamos à primeira palavra do tema: *pesquisas.* Pesquisas nas áreas específicas. Portanto: conhecimento em *construção,* mais que conhecimento construído, *processos* de *produção* do conhecimento, mais que *produtos* desse processo, ou conhecimento produzido. Esse conhecimento em construção, esse processo de produção do conhecimento pode/deve estar presente no curso de formação de professores? Mais que isso: pode/deve exercer influência no curso de formação de professores? É o que o tema parece estar perguntando. E por esse caminho chegamos, finalmente, ao verbo.

O verbo: *influenciando* – as pesquisas nas áreas específicas *influenciando* o curso de formação dos professores. Verbo que traz em si um pressuposto: existe, ou deve existir,

influência das pesquisas nas áreas específicas sobre os cursos de formação dos professores. Neste texto, o pressuposto é assumido, e na sua forma prescritiva: as pesquisas nas áreas específicas *devem influenciar* o curso de formação de professores. O que se procurará aqui fazer é propor *o porquê,* e problematizar *o como.*

Decomposto o tema, pode-se, enfim, recompô-lo, circunscrevendo-o aos limites construídos: o que neste texto se vai propor à reflexão é a *influência* (considerada necessária) *que as pesquisas* (caracterizadas como conhecimento em construção, processo de produção de conhecimento) *em áreas específicas* (definidas como os conteúdos que são objeto de ensino formal na escola, e de conceito variado, porque dependente do grau de ensino) *devem exercer sobre os cursos* (entendidos como aqueles que precedem o exercício do magistério e habilitam para ele) *de formação* (restrita à faceta da aquisição e domínio do conteúdo que se vai ensinar) *dos professores* (em uma apenas de suas dimensões: a dimensão do domínio do conteúdo a ensinar). Fica, pois, fora dos limites aqui definidos tudo aquilo que acima se reconheceu como excluído, mas que se afirma não poder ser ignorado nem desprezado; exclui-se apenas para privilegiar aquilo que aqui se submete especificamente à análise.

Um exemplo: buscando o geral no particular

Seria cair em contradição discutir de forma genérica e abstrata a influência, sobre os cursos de formação de professores, das pesquisas nas áreas específicas; contradição, porque subjacente ao pressuposto (anteriormente indicado) de que pesquisas nas áreas específicas devem influenciar os cursos de formação de professores está este outro pressuposto de que a formação de professores em/para cada área específica se deve vincular aos processos de construção do conhecimento peculiares a essa área; de onde se pode inferir que a formação de professores será forçosa-

mente determinada pela natureza e características da área específica na qual e para a qual está ele sendo formado. Em conclusão, e retomando o início do parágrafo: uma reflexão a respeito da influência das pesquisas nas áreas específicas sobre o curso de formação de professores não pode deixar de partir de uma análise exemplar da influência das pesquisas *em uma área específica* sobre a formação de professores em/para essa área específica.

Parto, pois, de um exemplo, para que do particular se possa chegar ao geral. Naturalmente, vou buscar esse exemplo na área específica em que atuo, e com a qual, portanto, posso exemplificar – a Língua Portuguesa como conteúdo escolar. Seleciono, na ampla gama dos componentes dessa área, a leitura e a escrita. E vou buscar em Arroyo (1989:38)[2] não só apoio para esta escolha, mas também claro reconhecimento da importância das pesquisas nessa área específica para a formação dos professores, o que já introduz a proposição em análise (isto é, a proposição de que as pesquisas nas áreas específicas devem influenciar os cursos de formação de professores):

> Nos últimos anos, avançou-se bastante, desmitificando a crença de que alfabetizar (...) é um processo mecânico que apenas exige destreza do alfabetizador.
>
> Pesquisas vêm mostrando sua complexidade teórica e sociocultural, não apenas em relação ao objeto do conhecimento e aos processos de sua gênese, como quanto a seus vínculos com todos os processos de apreensão do mundo e de sua leitura. Se hoje é difícil manter a crença de que o processo de alfabetização começa e acaba entre as quatro paredes da sala de aula e que seu êxito depende da cartilha ou das artes do alfabetizador, que conseqüências trazem esses avanços para redefinir os pressupostos da formação do mestre-alfabetizador? Sem dúvida, uma das conseqüências é superar o praticismo estreito e oferecer maior densidade sociocultural, teórico-prática.

E Arroyo finaliza a reflexão acima com uma afirmação que já anuncia a presença do geral no particular, que o título desta subparte promete:

> A mesma análise pode ser feita em relação às outras áreas da prática escolar.

Retomo essa afirmação, pretendendo que a análise do caso particular de uma área específica será apenas modelar, podendo ser feita em relação a qualquer outra área específica: o particular conduz ao geral e o revela.

Busco, pois, o exemplo na área específica da Língua Portuguesa, conteúdo escolar do ensino de 1º e 2º graus; e para tornar mais clara a necessária influência das pesquisas nessa área sobre a formação dos professores que nela atuam (professores de Língua Portuguesa do 1º e 2º graus, aí incluídos os que atuam nas quatro primeiras séries do 1º grau), elejo, nessa área específica, a aquisição da escrita, e tomo, como documento de análise, um texto produzido, em situação escolar, por um aluno na fase inicial de aprendizagem da escrita, para, a partir dele, identificar as pesquisas que permitiriam analisá-lo e interpretá-lo, de modo que, dessa análise e interpretação, pudesse decorrer uma ação pedagógica pertinente e competente. E daí se poderá posteriormente inferir a necessária influência que a pesquisa deve ter sobre a formação do professor.

2 ARROYO, Miguel González. A formação, direito dos profissionais da educação escolar. In: *Política de capacitação dos profissionais da educação*. Belo Horizonte, Fundação de Assistência ao Estudante/Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, 1989, p. 35-71.

Eis o texto:

O barquinho

Era um dia chuvozo... Chuvozo...
Marcelo pesou á vou fazer um barquin.
E ele pegou uma folha e começou a fazer.
quado marcelo tinha acabado de fazer o
barquinho ele tise a vou soutar o barquinho
Ele soutou o barquinho.
O barquinho ja vai loje.
derepeite o baquinho garro nugalho.
De arvore marcelo corre e sotou o barquinho
O baquinho deu uma cabalhota e.
Deceo no riberam abaixo marcelo falou:
que barquinho legam marcelo foi para
Casa muito felis:

Que pesquisas permitiriam fazer desse texto uma análise e interpretação que gerassem e fundamentassem uma ação pedagógica pertinente e competente?[3]

3 No estudo que a seguir faço, apenas aponto alguns aspectos do texto do aluno e algumas ocorrências significativas, aspectos e ocorrências que pesquisas em determinadas áreas de conhecimento permitiriam *identificar* e *explicar*; não as identifico todas, e, sobretudo, não as explico, o que me afastaria dos objetivos desta exposição, tornando-a, além disso, demasiado técnica e específica.

Em primeiro lugar, e num nível mais amplo, pesquisas na área da Análise do Discurso, da Pragmática, da Sociologia da Leitura e da Escrita, da Antropologia da Escrita é que permitiriam ao professor compreender e avaliar o uso que o aluno faz da língua escrita ao construir seu texto: em que condições escreve, para quê e para quem escreve, que representação tem do interlocutor, que função atribui à sua escrita.[4]

No nível mais restrito da aquisição do sistema ortográfico, pesquisas sobre as relações entre a forma sonora da fala e a forma gráfica da escrita – pesquisas na área da Lingüística e da Sociolingüística – permitiriam que, no texto do aluno, se identificassem e se explicassem, por exemplo: a sistematicidade de seu "erro" na grafia das vogais nasais – o erro ocorre em *todas* as palavras em que há presença dessas vogais ("pesou" por *pensou*, na linha 2, "quado" por *quando*, na linha 4, "loje" por *longe*, na linha 7, "derepeite" por *de repente*, na linha 8, "cabalhota" por *cambalhota*, na linha 10); a instabilidade na grafia da palavra *barquinho* (grafada corretamente seis vezes – linhas 5, 6, 7, 9 e 12 – e incorretamente quatro vezes, com o uso de três diferentes formas – "barquiho", no título, "barquin", na linha 2, "baquinho", nas linhas 8 e 10); a alternância de erro e acerto na grafia do fonema /z/ (*fazer*, linhas 2, 3 e 4, *casa*, linha 13, ao lado de "chuvozo", linha 1, e "felis", linha 13), ou do fonema /s/ (*Marcelo*, em várias linhas, *começou*, na linha 3, ao lado de "tise", por *disse*, na linha 5, ou "deceo" por *desceu*, na linha 11); a ocorrência de não segmentação de palavras ("derepeite", na linha 8, e "nugalho", também na linha 8); a aférese da vogal inicial em "garro" (por *agarrou*, linha 8).

4 Para melhor compreensão deste parágrafo e dos seguintes, é preciso esclarecer que o texto foi produzido a partir de uma das histórias do pré-livro em uso na sala de aula (*O Barquinho Amarelo*, Ieda Dias da Silva); o aluno escreve reproduzindo, de certa forma, o texto da cartilha, embora introduzindo significativas modificações que não cabe discutir aqui.

A essa contribuição das pesquisas nas áreas da Lingüística e da Sociolingüística para a análise e interpretação das soluções que o aluno encontra ao tentar transferir a forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita, soma-se a contribuição das pesquisas nas áreas da Psicologia Cognitiva e da Psicolingüística, que permitem identificar e compreender a lógica presente na escolha dessas soluções: elas revelam que o aluno está operando com fundamentadas hipóteses de natureza lingüística, em um processo que se caracteriza como uma progressiva construção do sistema ortográfico da língua. (Por exemplo: a sistematicidade do erro do aluno na grafia das vogais nasais evidencia estar ele operando com a hipótese de que a cada fonema corresponde um grafema, e que, portanto, ao fonema "vogal nasal" deve corresponder uma só letra – grafar, nestes casos, um -n- ou -m- perturbaria a hipótese "atual" do aluno.)

Outros aspectos do texto do aluno seriam compreendidos à luz de pesquisas (nas áreas da Psicolingüística, da Lingüística, da Análise do discurso, da Teoria da Literatura) sobre o discurso narrativo oral e escrito, pesquisas que permitiriam identificar e explicar, por exemplo, o uso dos tempos verbais no texto: a predominância do pretérito perfeito, que é o tempo da narrativa, mas a significativa ocorrência de dois verbos no presente (*vai*, linha 7, *corre*, linha 9) e a de certa forma surpreendente ocorrência do mais-que-perfeito composto em *tinha acabado* (linha 4).

Finalmente, pesquisas na área da Lingüística do Texto, da Análise do discurso, da Semântica permitiriam identificar e explicar, por exemplo: a presença de anáforas no texto (como o uso do pronome pessoal *ele* – linhas 3, 5, 6, contrariando uma das características do gênero "cartilha" com que a escola obriga o aluno a conviver); o uso (ou o não-uso) de elementos de coesão; a presença de implicaturas, isto é, de expressões cuja significação depende de informações que não estão presentes no texto (como em "Ele soutou o barquinho", linha 6 – soltou onde? a informação está

na história da cartilha, que o aluno reproduz); a influência do gênero "cartilha" sobre o texto do aluno (identificável, por exemplo, no uso da estrutura típica desse gênero "um dia chuvoso... chuvoso...", linha 1, ou na tendência a considerar que cada linha deve constituir uma frase, tendência manifesta no uso inadequado de ponto no fim de linha que não coincide com fim de frase, como nas linhas 8 e 10).

Que conclusão se pode tirar do exemplo? Sem dúvida a de que só estará habilitado para uma ação pedagógica pertinente e competente, na área da aquisição da escrita, um professor cuja formação tenha sido influenciada (ou, mais que isso, tenha sido marcada, determinada) pelas pesquisas nessa área específica. É claro que essa afirmação traz implícito o pressuposto de que uma "ação pedagógica pertinente e competente" é aquela que se define não *a priori*, mas no próprio processo de ensino, enquanto este ocorre, sempre a partir e em função da identificação e compreensão dos processos de aprendizagem de um determinado objeto de conhecimento, identificação e compreensão que só podem resultar do convívio e da familiaridade com as pesquisas sobre esse objeto e sobre o processo de sua aprendizagem.

Pense-se nas demais áreas específicas e não se chegará a outra conclusão; posso retomar a resposta dada à pergunta que introduz o parágrafo anterior, aplicando-a a qualquer outra área, por mais que ela se diferencie da área específica da leitura e da escrita: só estará habilitado para uma ação pedagógica pertinente e competente no ensino da Matemática... das Ciências Físicas e Biológicas... da Física... da Biologia... da Química... da Geografia... da História... etc., etc. um professor cuja formação foi influenciada – marcada, determinada – pelas pesquisas na área específica ou nas áreas específicas na qual ou nas quais e para a qual ou para as quais se forma professor. Sem dúvida, no particular – que o exemplo trouxe – se surpreende o geral, e ao extrair, em seguida, lições do exemplo, estarei simultaneamente ex-

traindo lições do geral, que no exemplo pretendo ter supreendido.

As lições do exemplo

Do particular do exemplo, e do geral a que ele conduz, pode-se sobretudo inferir a lição da necessária interação entre produção do conhecimento e socialização do conhecimento. Em outras palavras: entre pesquisa e ensino.

Muito se tem falado de "socialização do conhecimento", mas a essa expressão se tem dado, em geral, sentido bastante restrito. Por ela se tem entendido a distribuição dos *produtos* de um conhecimento produzido em instâncias e por processos que, estes, não são socializados. Assim, na formação do professor, ensinam-se (socializam-se) os "produtos" que serão por ele, por sua vez, ensinados (socializados), na área específica em que vai atuar; não se socializam os *processos* que conduziram a esses produtos. A influência da pesquisa na formação do professor estará, assim, não apenas, e talvez, até, nem sobretudo, na presença, nessa formação, da pesquisa com a finalidade de proporcionar acesso aos produtos mais recentes e atualizados da produção do conhecimento na área, mas na possibilidade de, através da convivência com a pesquisa e, mais que isso, da *vivência* dela, o professor apreender e aprender os *processos* de produção de conhecimento em sua área específica. Porque é apreendendo e aprendendo esses processos, mais que apreendendo e aprendendo os produtos do conhecimento em sua área específica, que o professor estará habilitado a ensinar, atividade que deve visar, fundamentalmente, aos processos de aquisição do conhecimento, não apenas aos produtos. Retomando o exemplo: da análise feita, parece ficar claro que não basta ao professor que orienta a aquisição da língua escrita, no contexto escolar, conhecer o sistema ortográfico da língua portuguesa, ou estar informado sobre teorias psicológicas e psicolingüísticas; é preciso, sobretudo, que ele conheça as pesquisas lingüísticas sobre as relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, as pesquisas psicolingüísticas sobre a aquisição do sistema ortográfico pela criança, as pesquisas psicológicas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo. E que as conheça não apenas para lançar mão dos conhecimentos por elas produzidos, mas, sobretudo, para valer-se dos processos de produção desses conhecimentos.

Mas é preciso ir além: na verdade, a lição que do exemplo se pode tirar não é apenas a de uma necessária *interação* entre produção do conhecimento (pesquisa) e socialização do conhecimento (ensino); é preciso avançar e reconhecer a lição da *indissociabilidade* entre uma e outra. No conceito de interação está de certa forma implícita, é preciso reconhecer, a distinção entre processo (produção) e produto (socialização do produzido); ora, não se pode separar o produto do conhecimento do processo de sua produção. De novo retomando o exemplo: não se pode considerar o texto escrito, quer considerado, de uma forma geral, como um produto histórico, quer considerado, de forma específica e contextualizada, como produto da aprendizagem do aluno, dissociado de seu processo de produção. O que leva, evidentemente, à impossibilidade de dissociar "método" (quer de pesquisa, quer de aprendizagem, quer de ensino) de "conteúdo", o que significaria dissociar o conhecimento produzido de seu processo de produção.

Uma terceira lição pode ser inferida do exemplo. Ele mostrou como a formação do professor precisa ser "influenciada" pela pesquisa não em *uma* área específica, mas em *várias* áreas específicas (de novo o exemplo: para tornar-se capaz de uma ação pedagógica pertinente e competente, o professor precisaria ter tido sua formação influenciada por pesquisas nas áreas da Psicologia, da Lingüística, da Sociolingüística, da Psicolingüística, da Sociologia da Leitura e da Escrita, da Antropologia da Escrita, da Pragmática, da Análise do Discurso...) Retomo aqui a questão já anterior-

mente posta da relatividade do conceito e delimitação de "área específica", para lembrar que, a uma "área específica" no ensino de 1º grau – que é o caso do exemplo – podem corresponder várias áreas específicas no ensino de 2º grau ou de 3º grau (níveis em que se formam os professores para o 1º grau). O que se pode, certamente, afirmar, é que a produção do conhecimento, através da pesquisa, a respeito de um mesmo objeto, se faz em diferentes "áreas específicas": cada faceta do objeto é explorada por determinada área específica (no caso de nosso exemplo: cada faceta da língua escrita – a faceta social, a faceta antropológica, a faceta ortográfica, a faceta textual, etc. – se constitui em objeto de estudo de uma determinada "área específica"). O resultado é que a produção do conhecimento a respeito de um certo objeto é inevitavelmente fragmentada, mas na socialização desse objeto, através do ensino, os "fragmentos" têm, também inevitavelmente, de se recompor em totalidade. Mais uma vez retomando o exemplo: se a pesquisa pode fragmentar em várias facetas tanto o objeto "língua escrita" quanto o sujeito que aprende esse objeto, para explorar cada uma delas separadamente, o ensino não pode fazê-lo, porque trabalha com o sujeito e o objeto em sua totalidade. A conseqüência para a formação do professor é que, sendo ele formado sob a influência da pesquisa em várias "áreas específicas", cada uma delas focalizando uma faceta do objeto que vai constituir a "área específica" em que vai atuar, forma-se em "fragmentos" que não identificará isoladamente nem no sujeito nem no objeto com que se defrontará na sala de aula, e precisará recompô-los, recuperando sua totalidade.

E dessas "lições" do exemplo chegamos a um tempo de perguntas.

O tempo das perguntas

Até aqui, este texto tentou dar respostas à pergunta implícita no tema que se propôs desenvolver: as pesquisas nas áreas específicas podem/ devem exercer influência no curso de formação de professores? Muitas novas perguntas surgem a partir dessas respostas; restrinjo-me àquelas que problematizam a formação do professor, tal como atualmente é feita, no sistema de ensino brasileiro, tanto no 2º quanto no 3ª grau.

Em primeiro lugar: tendo sido afirmada a necessária influência sobre a formação do professor da pesquisa em áreas específicas, e a indissociabilidade entre essa pesquisa e a socialização do conhecimento por ela gerado, é possível formar-se o professor em camadas superpostas e independentes – de um lado, as disciplinas "de conteúdo" (as "áreas específicas"), descomprometidas com essa formação, de outro lado, as disciplinas "pedagógicas", supostamente as principais responsáveis por ela? É possível dissociar o conteúdo de áreas específicas da pedagogia e didática desse conteúdo?

Pergunta que suscita outra, estreitamente relacionada com essa primeira: é possível que "áreas específicas" e pesquisas que nelas se desenvolvam sejam comuns a currículos de bacharelado e de licenciatura? A definição de quais "áreas específicas" são necessárias para a formação do professor de determinada "área específica" do ensino de 1º ou de 2º grau não obedecerá a critérios diferentes daqueles que definiriam as "áreas específicas" que devem compor o currículo do "bacharel"? E conseqüentemente: a convivência e vivência com pesquisas em cada curso não estarão condicionadas pelo profissional que se está formando em determinada área específica: professor ou bacharel?

De mais difícil resposta é a pergunta que surge da constatação de que, enquanto a formação do professor se faz em várias "áreas específicas", cada uma explorando de-

terminada faceta de um mesmo objeto, no ensino de 1º e 2º graus esse objeto deve ser considerado em sua totalidade: em que momento do curso de formação de professores e de que forma a "reintegração" das facetas deve dar-se? Será responsável por essa reintegração a Prática de Ensino de cada "área específica"? Ou será a busca da interdisciplinaridade que, vencendo os limites de cada área, propiciará essa reintegração?

Fica claro que a resposta à questão que o tema deste texto propõe não faz mais que trazer novas perguntas; as que foram acima apontadas são apenas algumas das muitas que se poderia fazer. Busquemos outras, porque – e retomo a citação de Saramago – "o que demora é o tempo das perguntas".

A DOCUMENTAÇÃO JUDICIÁRIA E O ESTUDO DA FAMÍLIA EM SÃO PAULO DA PRIMEIRA REPÚBLICA

Maria Cecília Cortez Christiano de Souza[1]

Realizei, em 1989, uma pesquisa em que procurava detectar papéis informais desempenhados no interior de famílias de imigrantes estrangeiros na cidade de São Paulo, durante a primeira República. Esta pesquisa - Crise Familiar e Contexto Social. São Paulo 1890-1923 - foi apresentada neste ano como tese de doutoramento na Faculdade de Educação da USP. Sendo a base documental principalmente processos cíveis de separação contenciosa, a própria natureza do documento privilegiava conflitos entre marido e mulher, através dos quais papéis de gênero formais e informais puderam ser captados e analisados. No entanto, a fonte possibilitou também observar conflitos em que a socialização e educação de crianças estavam envolvidos. Mostrou, de uma forma mais ampla, a imensa riqueza de possibilidades de investigação oferecida pelos autos judiciários, também como fonte para análise histórica de questões referentes à educação, entendida no sentido largo do termo. Pois a educação, enquanto fenômeno da cultura, não pode ser separada do processo geral de socialização: a socialização realizada pela escola, não pode ser entendida isoladamente daquela realizada pela família, pelo trabalho e pela rua.

Desdobramentos posteriores desta pesquisa confirmaram a riqueza já suspeitada dos arquivos do poder judiciá-

1 Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

rio, particularmente nos processos criminais referentes aos affaires da família e dos costumes. Principalmente nos processos relativos aos crimes de sevícia, sedução, rapto de menores, abandono de crianças etc, apresentam-se situações nas quais a família está envolvida de diferentes maneiras.

Os relatos das testemunhas, nesses processos criminais, estão menos carregados de subjetividade que nos processos de divórcio que examinei. O crime, pode-se dizer, revela o lado negativo da norma. Possibilitando confrontar relatos de testemunhas e protagonistas, o documento criminal permite que se evidenciem normas realmente vividas, a reprovação social, os sentimentos e a moral relativos à criança e sua educação.

Na presente comunicação gostaria de retomar algumas reflexões, feitas durante a pesquisa de doutoramento, acerca da importância da utilização da documentação judiciária para detectar as vivências da família contextualizada em São Paulo da primeira República. Creio assim poder contribuir para uma discussão sobre novas possibilidades de fontes para realização de uma história social da educação paulista.

Os trabalhos de Suzan Besse e de Eni de Mesquita Samara aproximaram-me de um conjunto de documentos, que, por sua característica básica, privilegiava as tensões familiares. Trata-se da coleção de processos de divórcio e de anulação de casamento do Juízo de Órfãos e Contencioso de Casamentos, relativos à Comarca de São Paulo.[2]

Os processos de divórcio, entre outros documentos, serviram de base para ambos os estudos. Enquanto que Besse se utiliza de algumas unidades documentais, no sentido de ilustrar conflitos de papéis vividos por mulheres, Samara os trata em conjunto, procurando detectar padrões

2 Susan Besse, Freedom and Bondage. The impact of capitalism on women in São Paulo, Brazil (1917 - 1937). Yale University, mimeog. Eni de Mesquita Samara. A família da Sociedade Paulista do século XIX. FFLCH/USP, Tese de Doutoramento, São Paulo, mimeo. 1979.

globais. A esses documentos, a autora acrescentou processos similares, datados do século XIX e locados no Arquivo da Cúria Metropolitana de São Paulo. Coleção que se encontra, atualmente, no Arquivo do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo - Arquivo da Vila Leopoldina. O conjunto desses autos nunca foi catalogado nem classificado e foi parcialmente perdido em incêndios e enchentes. O seu estado de conservação é precário, alguns foram extraviados no próprio arquivo, outros retirados deliberadamente pelas famílias neles implicadas. A princípio tais circunstâncias dificultam uma avaliação quantitativa, resultando numa acentuação muito maior de sua sub-representatividade.

Algumas observações gerais sobre o caráter do documento e do tema devem ser aqui feitas. Em primeiro lugar, contrabalançando a sub-representatividade, a riqueza da fonte em questão reside na sua própria conformação processual. No curso dos litígios e de seus julgamentos, indiscriminadamente são arrolados testemunhos e depoimentos de homens e mulheres nele envolvidos, independentemente de sua condição social, desde simples homens do povo até barões do café. Muitas vezes, mais significativa do que a de parentes próximos é a observação do quotidiano das famílias, feita pelos empregados, pelos vendedores ambulantes, vizinhos, vendeiros da esquina... Contêm, além disto, peças processuais que lhes foram anexadas: correspondências, fragmentos de diários, recortes de jornais, cópias de processos criminais, rol das despesas feitas nos armazéns, fotografias de famílias, recibos, escrituras, boletins, cartas anônimas , bilhetes, etc. Em seu conjunto, tais elementos possibilitam vislumbres de cenas quotidianas, insinuando, algumas vezes de forma dramática e vívida, o pano de fundo dos processos de crise familiar.

Em segundo lugar, é preciso ressaltar que a sub-representatividade dos processos de divórcio advém do fato de que recorrer ao divórcio, como naquele tempo eram chamados os desquites, na sociedade paulista da época, em

todas as camadas sociais, era um fato raro. Os estudos sobre a demografia histórica da família paulista têm entretanto comprovado a existência, ao lado de unidades familiares legitimadas, de grande número de uniões ilegítimas, a freqüência de domicílios de mulheres sós, chefes de famílias.[3]

A resolução dos conflitos familiares, indiferentemente das condições da família e do tipo de tensões, tendia a encontrar solução no nível privado: certamente o número de casais separados de fato era muito maior do que o daqueles que recorreram à intervenção pública. O processo de divórcio expressaria, portanto, tanto o limite das formas de resolução pelas vias informais, quanto o acesso maior de certos grupos aos fóruns legais.

Analisei 85 processos dessa coleção, datados entre os anos de 1890 e 1923, selecionando os processos de anulação de casamento e de divórcio em que existia contenda, pois as características dos divórcios por mútuo consentimento impedem o conhecimento da qualificação completa do casal autor do processo e se saiba dos motivos que o levaram a separação.

Apesar de cada um dos casos analisados configurar cada processo como único, a legislação que serviu de base às ações permaneceu homogênea, ao longo do período. A Lei de 24 de janeiro de 1890 e o Código Civil de 1916 não chegam a alterar a natureza do documento, basicamente, garantindo, com isso, uma certa homogeneidade à série de processos de 1890 a 1923.

Nos termos da organização do material, procurei, inicialmente, registrar os dados dos processos em fichas que contivessem informações a respeito da qualificação de cada um dos cônjuges, autoria da ação, justificativa do pedido e da réplica, dados sobre o casamento e filhos, sobre a moradia do casal, histórico do casamento, base legal para o pedido e argumentos não diretamente ligados à mesma base legal, sentença final e conclusão do processo. Além dessas observações, a transcrição de depoimentos, interrogatórios, falas das testemunhas e de outras peças processuais mais expressivas conduziu a preparação da análise do conteúdo primordial desses processos. Assim, a análise que desenvolvi norteou-se por uma linha qualitativa; procurei realizar esse estudo tentando aprofundar-me no conteúdo dos casos descritos pela documentação.

Foram identificados, num levantamento inicial da documentação, 177 processos, localizados entre os anos de 1890 a 1923. A partir de 1923 e até 1930, não localizamos as séries processuais correspondentes a esses anos, no arquivo. Provavelmente perderam-se nas sucessivas enchentes. Dos processos localizados, foram lidos 85 processos, identificados entre os processos de divórcio contencioso e de anulação do casamento. Não foi realizado sorteio - os processos selecionados estavam entre aqueles que verificamos estar completos e cujo manuseio não acarretaria perda do documento, ou impossibilitasse restauração posterior.

Entre os processos selecionados, há uma coleção de 51 processos referentes a estrangeiros. Dividi o grupo em dois subgrupos: 26 processos cuja problemática se referia a imigrantes ainda não totalmente fixados na cidade e de mulheres sós, chefes de família. Os demais 25, que formaram um segundo subgrupo, são processos de imigrantes relativamente estabilizados em São Paulo.

Um outro grupo de processos de brasileiros foi dividido em dois grupos. Num deles, composto de 12 processos, foi possível verificar a presença de fortunas substanciais. Os 22 processos restantes, também de nacionais, indicaram estar distribuídos com muita probabilidade principalmente nas camadas médias urbanas, sendo os de dois operários e de um jornaleiro talvez exceções . Contudo, certas características desses processos - a ausência da nomeação de profissões em muitos deles, a impossibilidade de localizá-los na

3 Eni de Mesquita Samara. Casamento e papéis familiares em São Paulo no século XIX. in Cadernos de Pesquisa. São Paulo, (37); 17 - 25, Mai. 1981, pp. 21.

composição heterogênea das camadas médias urbanas - acarretaram na fato de não empreender sobre eles uma análise separada. Foram abordados, de uma forma geral, numa primeira parte do trabalho.

Resgatar tensões vividas nas famílias do passado, ainda que não seja remoto, é penetrar num terreno particularmente difícil. As vivências internas da família não são acessíveis facilmente no presente e são quase invisíveis no passado: existem fragmentos dispersos nas fontes mais variadas, a memória dos descendentes, quando existe, as coloca no passado mítico - em que o tempo não muda nada; os homens sempre trabalharam, as mulheres cozinharam, coseram e criaram seus filhos. Procurei reconstruir fragmentos da vida privada de pessoas comuns, que tiveram momentos de crise familiar documentadas por processos de divórcio entre os anos de 1890 a 1923. Mediante essa base documental bem definida, procurei reconstituir processos de crise familiar, tentando relacionar peculiares dinâmicas de relacionamento pessoal com o pano de fundo social histórico e cultural no qual essas famílias estavam inseridas.

O principal foco de análise da pesquisa foram famílias de imigrantes chegados e estabelecidos em São Paulo, vindos principalmente da Itália e Portugal, casados na própria colônia ou com pessoas de outras nacionalidades. Como grupo de referência para análise, examinei processos de famílias brasileiras localizadas no topo da hierarquia social. O exame dos autos de divórcio de famílias das elites paulistas permitiu refletir sobre questões relativas ao estabelecimento de padrões normativos familiares no processo de integração de famílias imigrantes nas condições sociais, culturais e econômicas peculiares oferecidas pela cidade.

O recorte temporal incidiu sobre época bem conhecida pela historiografia. Como é sabido, São Paulo viveu nesse período um momento crítico, que muitos associam, sobre diferentes aspectos, a um ponto de inflexão na história da cidade.

Centro urbano que contava com 64.934 habitantes em 1890, sofreu na década dos 90 um crescimento brusco, à taxa de 14% ao ano, chegando ao ano de 1924 com uma população de mais de 600.000 habitantes.[4]

Esse formidável crescimento demográfico está ligado à chegada à cidade de uma enorme massa de imigrantes, principalmente de italianos, que se tornaram majoritários na população em 1893, decresceram proporcionalmente na primeira década do século, mas se constituíam, ainda na década dos vinte, numa parcela ponderável dos habitantes da cidade.

Como é também estabelecido, o recorte histórico remete imediatamente ao que os historiadores chamaram de eclosão tardia, ou da rápida implantação do capitalismo em São Paulo. A alta do preço e a demanda crescente do café no mercado externo, aliadas às características que assumiu o plantio no Oeste paulista, estimularam o reinvestimento dos lucros da cafeicultura no mercado interno, possibilitando rápida diversificação econômica. A cidade de São Paulo, graças a sua posição de entroncamento ferroviário próximo do porto de Santos, em poucas décadas se tornou um importante centro de comércio da produção cafeeira. Como grande entreposto de mão-de-obra, São Paulo recebeu as levas de imigrantes que se dirigiam para a cultura de café, as que fugiam das condições impostas pelas fazendas e as que se fixavam diretamente na cidade. A rápida urbanização acompanhou o crescimento do setor terciário e secundário da economia, favorecendo o aparecimento das classes médias e de um incipiente operariado. O crescimento, porém, foi insuficiente para absorver o extraordinário crescimento populacional em relações capitalistas de mercado.

Embora não seja essa a nossa opção teórica, cabe lembrar aqui que o tema sugerido pelos documentos em estudo

---

4 Boris Fausto. Trabalho Urbano e Conflito Social. São Paulo, Difel, 1977, pp. 17/18.

- o processo de divórcio - mantém clássicas vinculações teóricas com o tema da urbanização e o desenvolvimento econômico e social sugerido pelo recorte temporal. Edward Shorter, por exemplo, no seu clássico *The Making of Modern Family*, argumenta no sentido de dizer que o capitalismo proporcionou aos indivíduos a oportunidade de escapar às restrições parentais e comunitárias e a de escolher livremente seus parceiros, com base no sentimento. A família nuclear estabeleceu-se quando os casamentos se fizeram por amor romântico e os casais passaram a encarar as instruções da comunidade como interferência injustificada em sua intimidade. Shorter acredita que, ao estabelecer-se com base em laços emocionais, os vínculos conjugais se tornaram instáveis, sujeitos a fácil rompimento, pois, aumentando seus níveis de autonomia com relação à comunidade, a família se distanciaria das pressões conservadoras próprias da comunidade.[5]

Uma outra linha de pesquisa relaciona as rupturas de vínculos conjugais com o processo de urbanização. A família descrita por Aries como família nuclear, moderna - as relações, entre seus membros, marcadas pela proximidade e pela intensidade emocional, centrada na criança e distante das redes maiores de sociabilidade - seria precisamente aquela que Parsons e seus seguidores apontam como mais adequada à sociedade urbana e industrial. Tamara Hareven, apoiando-se em pesquisa de Richard Sennett, contra-argumenta no sentido de mostrar que a família nuclear pode mostrar-se, eventualmente, inadequada à sociedade urbana capitalista, em épocas de crise. Segundo a autora, Richard Sennett, que estudou famílias de classe média de Chicago, de 1870 a 1890 (*Families against City*), a família nuclear teria sido antes um mecanismo de defesa contra a cidade que uma forma de adaptação. Essa família, isolada da rede de

5 Edward Shorter. The Making of Modern Family. N. York, Basic Books, 1977.

parentes, solaparia a autoridade de seu chefe, amarraria seus membros a lares dominados pela mãe, diminuiria as chances de mobilidade social e, nos tempos de crise, mostrar-se-ia singularmente frágil e tendente à dissolução do vínculo conjugal, diante de tensões urbanas e do medo do descenso social.[6]

Num nível mais amplo, a correlação estabelecida, entre capitalismo industrial e urbanização de um lado, emergência e funcionalidade da família nuclear de outro, tem sofrido nas últimas décadas diversas críticas. Não só a pesquisa empírica demonstrou que a família nuclear pode ser fruto de condições históricas diferentes, como comprovou sua dominância em determinadas sociedades pré-capitalistas. Como assinala Tamara Hareven, no mesmo artigo, essa correlação atrela demasiado rapidamente transformações pouco conhecidas no interior da estrutura familiar (onde se crê que esteja a causa do divórcio) a fenômenos multifacetados e ainda pouco conhecidos, como são a urbanização e a industrialização, nas diversas formas históricas que assumiram.

Afirmações genéricas de que o capitalismo reestruturaria papéis de gênero e de geração, criaria uma organização nuclear de família, compatível com a vida urbana, e modificaria valores familiares para torná-los adequados com a reprodução de uma moderna força de trabalho tem sido relativizadas. Ao mesmo tempo se aponta para a necessidade de reconstruir cuidadosos nexos ideológicos, políticos, sociais e culturais, para correlacionarem-se família e sociedade, se indica a necessidade de pesquisas empíricas localizadas.

De outra parte, a historiografia social mais recente tem salientado que processos históricos complexos, tais como a industrialização e a urbanização, mesmo abrangendo a so-

6 Tamara Hareven. The history of the family as an interdiciplinary field. in Theodore Rabb (ed). The Family in History. N. York, Harper Torchbooks, 1973, pp. 211/226.

ciedade como um todo, não atingem da mesma forma todos os grupos sociais. Envolvendo-os de maneiras diferentes, repercutem na organização de suas vidas com matizes específicos, redundando em tempos históricos variáveis para cada grupo e espaço social.

A família, assim, tem seu próprio ritmo e movimento de mudança, move-se no seu próprio tempo histórico. Eclea Bosi descreve, de forma poética, a família, como um espaço em que aprendemos que "as revoluções passam mas que tudo continua na mesma (...) alguém continuou na cozinha, lavando os pratos e copos que outros comiam e bebiam (...) que a verdadeira mudança dá-se a perceber no quotidiano, no interior, no concreto, no miúdo; os abalos exteriores não modificam o essencial".[7]

Debruçar-se sobre o quotidiano de famílias, quando se desenrolam crises, significou desembaraçar-se de concepções de tempo histórico linear e único. Tanto em processos de divórcio da oligarquia cafeeira como dos imigrantes, as crises familiares trazem à tona enlaçados e urdidos, no mesmo espaço do quotidiano familiar, tempos históricos diversos. Reclusão da mulher e pobreza escondida, da cidade colonial descrita por Maria Odila Silva Dias, apresentam-se numa época caracterizada pela urbanização já intensa: mulheres imigrantes ocupando espaço das quitandeiras e sobrevivendo do comércio de vinténs, pioneiros da indústria preocupados com tramas de ex-escravos, cartas anônimas com versos de maldizer pregadas à porta de comerciantes; automóvel, cinema e telefone convivendo com costumes do tempo da escravidão.

Não se pode assim atrelar, de forma imediata, conflitos familiares a processos sociais e econômicos amplos. Contudo, a leitura de processos de divórcio não permite manter muito distante a história social. É impossível, por exemplo,

7 Eclea Bosi. Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos. São Paulo, T.A. Queiróz, 1983 pp. 31.

entender a argumentação jurídica sem entender as representações sociais que informavam o imigrante ou a oligarquia. Torna-se difícil compreender a argumentação de testemunhas, sem resgatar significações que emprestavam a sua situação, como imigrantes ou como membros de famílias tradicionais, a percepções peculiares de cada grupo dos papéis de gênero desempenhados no interior da família. Mesmo nos documentos mais íntimos, é impossível deixar de perceber articuladas subjetivamente situações sociais concretas.

O que se conhece, por exemplo, sobre famílias imigrantes é, em grande parte, o que se sabe a respeito da família imigrante operária, sobre a qual existem estudos. Pouco se sabe entretanto, de famílias imigrantes empregadas no setor terciário da economia. Menos ainda daquelas vinculadas à economia informal, ligadas ao elenco de profissões descritas por Maria Inez Borges Pinto: empregadas domésticas, amas-de-leite, costureiras e floristas. Nem dos condutores de tílburis, dos carroceiros, apanhadores de areia, amoladores de faca, dos jornaleiros, dos engraxates, dos vendedores de bilhetes, dos ambulantes, dos tocadores de sanfona, dos sorveteiros - embora a economia informal absorvesse grande parte da mão-de-obra imigrante.[8]

Mesmo o que se conhece, atualmente, sobre a família imigrante operária está longe de ser um espaço estabelecido e teoricamente conhecido. Em artigo recente, Maria Celia Paoli, referindo-se à história da família operária - incluindo a família operária imigrante da Primeira República - descreve como nos movemos aqui entre representações teóricas deslizantes.[9]

8 Maria Inez Borges Pinto. Cotidiano e Sobrevivência. A vida do trabalhador pobre na cidade de São Paulo, 1890/1914. Tese de Doutoramento, Depto. de História da FFLCH/USP, mimeo. 1984.

9 Maria Celia Paoli. A família operária: notas sobre sua formação histórica no Brasil. in Anais do IV Encontro Nacional da ABI. São Paulo, 1984, pp. 445.

Alguns trabalhos sobre a história do movimento operário apreendem a família como dado natural, outros como reflexo imperfeito da família burguesa dominante; outros insistem sobre a importância de sua matriz de origem, em seu característico estilo de vida e utilização de seu capital cultural.

Dentro de um paradigma teórico utilizado por Foucault, algumas análises realizadas sobre a família imigrante operária privilegiam as práticas e discursos de agentes sociais na produção de seu quotidiano e de sua identidade familiar. Assim, Maria Clementina Pereira da Cunha, em O Espelho do Mundo, localiza diferentes discursos, que tinham por foco o combate ao cortiço, para mostrar como, na configuração assumida pelo espaço urbano, a difusão de um espaço arquitetônico, conjugada com o discurso médico e com o discurso jurídico, levariam aos poucos à normatização da família operária imigrante, construída como modelo reduzido da família burguesa industrial.[10]

Margareth Rago, assumindo uma perspectiva teórica semelhante, confere ênfase ao discurso da Medicina e da Higiene, para a construção de papéis e representações da família operária imigrante, principalmente mediante a construção da representação da mulher dedicada exclusivamente à vida doméstica.[11]

Reconduzida ao lar, voltada aos filhos e ao marido, vigilante e abnegada, seria importante peça auxiliar do poder na disciplina e docilização do quotidiano do trabalhador. Na mesma obra, numa perspectiva de análise diversa, tendo como modelo a obra do historiador inglês E. P. Thompson, Margareth Rago procura resgatar a cultura e a resistência operária, através da imprensa anarquista, detalhando suas posições em relação à moradia operária, ao trabalho feminino e ao modelo de mulher.

10 Maria Clementina Pereira da Cunha. O Espelho do Mundo - Juquery, a história de um asilo. Rio, Paz e Terra, 1986, pp. 36 e segs.

11 Margareth Rago. Do Cabaré ao Lar. A Utopia da Cidade Disciplinar - Brasil, 1890/1930. Rio, Paz e Terra, 1985.

Esses estudos pioneiros, tendo o mérito de trazer luz a discursos e práticas esquecidas, nos colocam diante de múltiplos vazios de conhecimento, que resta preencher. Pois, se é inegável a multiplicação desses discursos, particularmente no período posterior à República, é ainda uma petição de princípio sua eficiência subterrânea na disciplina do quotidiano do trabalhador. Essas obras nos levam a interrogar sobre a real penetração de valores da burguesia industrial na família operária imigrante e na família imigrante pobre, de uma forma geral. Sobre esta última, a industrialização, nos seus primórdios, não se afigurava como capaz de absorvê-la inteiramente. Quanto à família imigrante proletária, só se configuraria como objeto de preocupação real da administração pública depois das greves de 1917; os primeiros debates que se preocupavam oficialmente com o trabalho da mulher e da criança só seriam travados na década dos vinte.[12]

A análise da imprensa anarquista empreendida por Margareth Rago levou-a a constatar que, denunciando de forma privilegiada a exploração sexual das mulheres no trabalho fabril, a imprensa anarquista era de uma forma geral contrária ao emprego da mão de obra feminina no trabalho industrial. A recondução da mulher ao lar era uma reivindicação de movimentos operários, e suas lideranças se mostravam hostis à participação e acolhimento de reivindicações de mulheres em suas lutas. Na perspectiva da autora, o próprio movimento de resistência dos trabalhadores tinha seu limite no moralismo e nos valores patriarcais dos militantes. Pontuando greves de operárias e analisando discursos de feministas da época, a autora encontra dificuldade

12 Maria Celia Paoli. A família operária: notas sobre sua formação, opus cit. p. 447.

em delinear resistências operárias aos discursos médicos que pretendiam a domesticação da mulher.

De uma diferente perspectiva de análise, Boris Fausto, em Crime e Cotidiano, estuda a percepção social do imigrante, através da análise da criminalidade da época. Assinala que, nos anos 90, os imigrantes recém-chegados, ameaçando descaracterizar a cidade com sua presença massiva, eram percebidos como uma horda invasora, fincada nos cortiços do centro ou acampada nos casarios miseráveis do além-várzea. Percebida como fenômeno da natureza, a idéia de horda dá a dimensão em que os imigrantes eram vistos como multidão anônima e desorganizada. Os jornais diários abriam suas colunas para o noticiário de crimes e, também, para crônicas de desordens quotidianas, das brigas de rua e de escândalos do Brás. Além das greves, da denúncia do perigo proporcionado pela aglomeração e pela sujeira, das epidemias devastadoras, a opinião pública era informada da promiscuidade, da desagregação moral que impossibilitava a existência de família ou de qualquer forma de expressão cultural, inclusive de normas relativas à educação de crianças.[13]

Da ausência de reconhecimento de seus valores, embora tendente a ser superada, advinha a razão pela qual famílias de imigrantes pobres, entre outras, lutavam por ver reconhecidos certos valores muito próximos dos valores de família burguesa, ainda que lhes fosse custoso mantê-los na prática. O fracasso de conservá-los diminuía a família, ante seus próprios olhos e aos olhos de superiores na hierarquia social, seria "um elemento a mais constitutivo do que vem a ser um inferior social, como o falar errado, os maus modos, a cor escura da pele ou a falta de dentes."[14]

13 Boris Fausto. Crime e Cotidiano. A criminalidade em São Paulo, (1880 - 1924). São Paulo, Brasiliense, 1984, pp. 13 e segs.

14 Boris Fausto, opus cit., p. 225.

O tema da desqualificação e da ausência de reconhecimento é retomado por Maria Celia Paoli.[15]

Se a desqualificação era necessária ao emprego no trabalho industrial, os diversos discursos que a produziam não distinguiam entre imigrantes pobres operários e não operários. Para compreender, porém, as diversas formas de resistências, dentro e fora do movimento operário, torna-se necessário assinalar que nem a família imigrante nem o trabalho feminino apareceram na cena histórica com a cidade e a indústria. Como é constantemente mencionado pela historiografia que se ocupou do tema, a imigração foi, em larga medida, um empreendimento familiar. Os vínculos familiares, tanto da família nuclear como da rede extensa de parentesco, eram importantes para a decisão de emigrar, para o acolhimento e estabelecimento de imigrantes na nova pátria. O capital cultural, fortes laços familiares e uma ética de trabalho remanescentes de fases pré-capitalistas do campo europeu teriam sido responsáveis, segundo autores, pela resistência dos vínculos familiares ao choque representado pelo desenraizamento, pela violência imposta palas condições de trabalho da lavoura cafeeira e pela dura proletarização. Assim, Zuleika M. F. Alvim demonstra como, nos primeiros tempos da imigração, o deslocamento geográfico foi utilizado pelos imigrantes italianos no Brasil

15 Maria Celia Paoli, opus cit., p. 449 e segs. A autora procura mostrar que a desqualificação e a negação do reconhecimento, mais do que a preocupação de informar políticas e disciplinas, encontram-se no cerne dos diferentes discursos que denunciam a miséria, a falta de higiene e o baixo nível moral que grassavam entre os membros da população dos bairros de imigrantes. Essa desqualificação era necessária para legitimar a incorporação, pela fábrica, da família imigrante, através da intensa e extensa exploração do trabalho de homens, mulheres e crianças, em longas jornadas sem pausas, sem licenças e sem horas livres, que pudessem ser dedicadas ao lazer, a educação ou a vida em família. Essa exploração, por sua vez, se impunha pela imensa lucratividade dos empreendimentos industriais da época, informados por uma política de barateamento do custo da mão-de-obra e pelo baixo nível de racionalidade da organização do trabalho, no interior das fábricas.

como uma forma de resistência já aprendida no campo europeu.[16]

O trabalho familiar, cuja matriz de origem se situa no campo italiano, persistiu na instituição do colonato no plantio de café, resistindo tenazmente contra tentativas de extingui-lo por parte dos fazendeiros.

Apesar disso, é preciso não subestimar as duras condições de vida apresentadas pelas fazendas de café e, para o efeito da violência, do endividamento e do isolamento cultural sobre a família imigrante. Michael Hall traça um quadro expressivo das desordens psíquicas, da degradação de valores, do embrutecimento e do medo que assolou as famílias vítimas da violência do trabalho nas lavouras de café a nas indústrias recém-implantadas na cidade.[17]

Por outro lado, uma ênfase excessiva sobre a matriz de origem descaracteriza o fato de que ante a esses diferentes impactos, no dizer de M. Celia Paoli, as famílias "devem ter conhecido formas de readaptação de sua organização doméstica às novas condições de trabalho de seus membros; que devem ter redefinido seu sentido de espaço e mobilidade, construído novos laços sociais e coletivos, conhecido ciclos de vida temporais distintos, elaborado sentidos culturais diversos para sua união, procriação e educação de filhos - repensando-se, enfim, para sua sobrevivência".[18]

Sublinhar excessivamente a cultura pré-capitalista européia significa acolher velhos estereótipos, acerca da superioridade da família imigrante; organizada e unida, contraposta à família proletária nacional, de migrantes brancos e pretos, frágil, desorganizada e moralmente degradada.

16 Zuleika M. F. Alvim. Brava Gente! Os italianos em São Paulo. São Paulo, Brasiliense, 1986, Cap. II.

17 Michael M. Hall. The Origns of Mass Immigration in Brazil. 1871 - 1914. Tese de Doutoramento, Columbia University, 1969, mimeo.

18 Maria Celia Paoli, opus cit. p. 444.

Os estudos das tensões vividas por famílias imigrantes procurou contribuir, levantando algumas hipóteses através de sua descrição, para um campo ainda controverso e desconhecido de pesquisas. As tensões familiares registradas nos autos podem ser pensadas como excepcionais. Embora o recurso ao processo de divórcio possa ser visto como um meio raramente empregado na resolução dessas tensões, na época, partimos do princípio que os conflitos que ele registra estivessem latentes ou manifestos em outras famílias, indicando formas diversas de acomodação ou de ruptura. Estas tensões sugerem pontos ou áreas de atrito que possivelmente levaram à reavaliação de valores, de formas de organização doméstica e de padrões relativos a educação dos filhos.

O processo de divórcio, pela natureza do documento, evidencia normas relativas ao desempenho de papéis prescritos, limites aceitáveis e socialmente legitimados de interações entre papéis de gênero vividos no interior da família. A condução do interrogatório de testemunhas, os argumentos, as alegações dos advogados, a interpretação e aplicação da lei sublinham o caráter normativo do documento. A natureza de fonte sugere, como diz Susan Besse, que a pesquisa seja conduzida no sentido de captar normas e padrões implícitos nos documentos.[19]

Os processos foram organizados para produzir argumentos jurídicos capazes de levar a vitórias legais, estabelecendo julgamentos em que os cônjuges figuram como inocentes ou culpados da dissolução do vínculo conjugal. Assim sendo, permitem captar papéis sociais e padrões aceitáveis de relacionamentos entre marido e mulher, principalmente.

Porém, dizem muito mais que isso: o próprio litígio, a tentativa de enquadrar em categorias muito estreitas a di-

19 Susan Besse. Freedom and Bondage. The impact of capitalism on women in São Paulo, Brazil (1917 - 1937). Yale University, mimeog. 1983.

versidade de comportamento, ao forçar esses papéis até o limite da estereotipia, acabam por desmontá-los. Os papéis são descritos por pontos de vista divergentes, incorporados por personalidades singulares, em condições concretas, tornando perceptível a distância entre papéis sociais formais e informais.

O significativo trabalho de Maria Odila Leite da Silva Dias propõe novas possibilidades de utilização de fontes oficiais.[20]

No capítulo introdutório de sua pesquisa, a autora absorve as críticas clássicas feitas à noção de papel social, como noção essencialmente conservadora, e remete-se à noção de papel formal referido não à noção de estrutura social, mas à estrutura de poder. Papéis formais seriam então papéis prescritos, ensinados, informados por representações idealizadas.

Definiriam posições desiguais dentro de uma estrutura, seriam funcionais na manutenção de uma estrutura de dominação e a um sistema de poder que, através de diversas mediações, se infiltraria no quotidiano. O sistema de dominação pressupõe entretanto conflitos. Nas tensões sociais geradas por ele no quotidiano, diversos tipos de resistências dos dominados, espaços de autonomia conquistados e tolerados circunscreveriam o desempenho de papéis informais. São papéis sociais improvisados, desempenhados de acordo com necessidades no jogo das tensões sociais quotidianas. Não são papéis ensinados, mas aprendidos pela imitação ou pela experiência prática de enfrentamento de conflitos do dia a dia.

---

20 Maria Odila Leite da Silva Dias. Quotidiano e Poder em São Paulo no Século XIX. São Paulo, Brasiliense, 1984. Cap. I. A explicitação do contexto e a inserção dos sujeitos em processos histórico-sociais permitem, segundo a autora, a catarse do conteúdo ideológico do documento. Procurando, dessa forma, ler o documento através das entrelinhas, o que é marginal ao texto e escapou de sua intencionalidade adquire especial contextura quando sobreposto ao pano de fundo das tensões e mediações sociais vividas no quotidiano.

A instituição da família é um sistema de papéis formais, definidos por posições numa hierarquia de poder de sexo e de geração. Mas esta estrutura de papéis formais é constantemente desafiada por tensões quotidianas, enfrentamentos relativos à características pessoais de atores, a interpretação que dão a normas e papéis, à formulações diversas relacionadas a situação em que estão inseridos. Na pesquisa que realizei, procurei estudar as crises familiares sobre esta dupla perspectiva: resgatar nos documentos papéis formais e informais, vividos no interior da família, numa dada época histórica em determinados grupos, articulando suas tensões e mútuas contradições.

PARA ALÉM DO FRAGMENTO: A PARTICULARIDADE COMO CONHECIMENTO DA HISTÓRIA

Maria Célia Marcondes de Moraes[1]

Introdução

Os problemas postos pela pesquisa histórica em educação, em nosso caso a que se ocupa do estudo das relações entre educação e política, buscando expressar suas mediações enquanto relação histórica, têm nos levado a pensar sobre a questão da História, suas relações com as demais ciências e com as ideologias, os desafios teóricos de seu estudo, bem como sobre a dupla problemática de seu objeto, a ontológica e a metodológica. Questões complexas que, todavia, não podem ser ignoradas no processo da pesquisa.

Nesse contexto, procuramos também acompanhar o debate contemporâneo sobre o próprio estatuto de cientificidade da História e as repercussões metodológicas e políticas dos chamados "novos" paradigmas[2] da História e das Ciências Sociais na pesquisa historiográfica, sobretudo a referente à educação brasileira. Essas questões têm despertado pouco ou nenhum interesse nos pesquisadores dessa área. Na última reunião da ANPEd (São Paulo, setembro/1991), no GT História da Educação, por exemplo, pou-

---

1 Doutora em Ciências Humanas (Educação) pela PUC / RJ. Professora do Departamento de Economia da Universidade Federal Fluminense.

2 A noção de paradigma foi definida com precisão por Thomas Kuhn. Em nosso caso, porém, faremos um uso mais livre dessa noção. Atribuimos a ela o sentido de grandes tendências ou opções predominantes.

cos trabalhos apresentaram discussões teóricos-metodológicas e nenhum levava em conta essa questão específica. Teses recentes, não obstante sua cuidadosa elaboração e o tratamento rigoroso de seus objetos, sempre passam ao largo desse debate.[3]

Em alguns trabalhos encontramos uma crítica ao que chamamos "casos típicos": os que compreendem a realidade educacional em sua singularidade, como se subsistisse por si mesma, com leis e desenvolvimentos próprios e, no outro extremo, os que a entendem como mero reflexo ou consequência da estrutura econômica, percebendo de forma mecânica a articulação da produção das práticas sociais. Neste último caso, a realidade educacional perde a sua especificidade na medida em que fica "borrada" na universalidade do processo.

Quer nos parecer, todavia, que o debate que atravessa as Ciências Sociais e a História, em particular, é muito mais amplo e profundo. Coloca em questão o estatuto de cientificidade da História e no limite, a própria racionalidade que se instituiu no ocidente moderno.

De fato, aqueles "casos típicos" têm como fundamento uma certa forma de razão, uma certa compreensão do conhecimento e da realidade. Faces opostas de uma mesma moeda, ambos compartilham do fetiche da razão positiva, instrumental, e da crença em sua ilimitada capacidade de efetivar a determinação completa do objeto, sua manipulação e controle. A crítica às duas abordagens, pertinente por certo, denuncia as explicações simplistas, a precariedade e os limites estreitos de um conhecimento que se enquadra dentro dos parâmetros dessa razão, mas que permanece

3 Mencíono, a esse respeito, as de Maria Aparecida C.P. Franco (1990), "O trabalho como princípio educativo: mediações históricas da relação trabalho e educação no Brasil (1930-1960)", de Ana Maria C. Peixoto (1989) "Educação e Estado Novo em Minas Gerais" e a de Clarice Nunes (1991), "Anísio Teixeira: a poesia da ação".

muito aquém da riqueza de possibilidades que a realidade articula.

Assim, diante de uma pesquisa que toma um aspecto da realidade educacional como mônada isolada, ou que a afirma como mero reflexo imediato da estrutura econômica, a crítica denuncia os limites de um conhecimento que, no primeiro caso não chega sequer a equacionar o problema e, no segundo o faz de modo profundamente equivocado. Contrapõe-se a essa abordagem, um conhecimento dialético, histórico, e por isso mesmo capaz de compreender as articulações lógicas do movimento do real e de realizar o trabalho do conceito, sem o qual não seria possível dissolver o tópico, o aparente e o superficial.

De um lado, razão positiva, que reduz a realidade aos limites da ciência; de outro, a crítica, a razão dialética que se propõe a ampliar o campo da ciência de modo a fazê-la se aproximar da riqueza do real (Machado, 1992:3). A discussão existente, portanto, aponta para diferentes planos e possibilidades do exercício da razão.

Quer nos parecer, porém, que estamos agora diante de uma outra forma de fetiche, o da "desrazão". Diante dos imensos e instigantes desafios postos pela realidade contemporânea, vemos crescer um "irracionalismo estetizante" (Ginsburg, 1991:23) permeando sobretudo o discurso da História. As consequências teóricas, metodológicas e políticas desse fato são, a nosso ver, extremamente graves.

É urgente, portanto, estabelecer o diálogo entre a pesquisa histórica em Educação - sobretudo do ponto de vista de sua fundamentação - e esse questionamento teórico-metodológico.É sobre o conjunto de questões suscitadas por esse desafio, que se ocupa essa comunicação. Faremos, assim, o contraponto entre duas diferentes vertentes teóricas sobre a possibilidade do conhecimento da História:

a) a que se situa no contexto da emergência dos chamados "novos" paradigmas das Ciências Sociais, e da História em particular, que nega a determinação onto-

lógica do conhecimento, afirma um real fragmentado e incompleto que impossibilita a existência de totalidades significativas e que questiona, muitas vezes o próprio estatuto de cientificidade da História. Uma vertente que se situa muito próxima ao culto pós-moderno da indeterminação total e está vinculada à emergência, nas últimas décadas, de novas formas de irracionalismo.

b) a que se situa no contexto de uma ontologia materialista e crítica, a exemplo da concepção marxiana, afirma a determinação ontológica do conhecimento e indica a dupla problemática do objeto da História, a uma só vez ontológica e metodológica. Tal concepção apresenta o campo da particularidade como possibilidade do conhecimento da História, uma História capaz de analisar, explicar e compreender totalidades significativas, ratificando sua inteligibilidade essencial.

A "desrazão" no efêmero e no fragmento

Testemunhamos, já há alguns anos, a emergência de uma "crise" geral das Ciências Sociais, e da História em particular. Nota-se o abandono dos chamados sistemas globais de interpretação, dos paradigmas absolutos, de uma História totalizadora - entre os quais se incluem o estruturalismo e o marxismo vulgar - bem como a recusa das propostas que acenavam com a possibilidade de transformação radical da sociedade capitalista e da criação de novas formas de relações sociais.[4]

Assim, estariam em declínio as teorias e os saberes sobre os quais as Ciências Humanas e a História haviam fundado seus avanços há poucas décadas passadas. Nesse

4 Haja vista o sucesso dos Fukuyamas e de outros arautos do capitalismo como "telos" da história.

contexto de recusa teórica e metodológica, se instituiram os "novos" paradigmas. A nosso ver, todavia, esse processo não separou o *joio do trigo*, com sérias consequências para a pesquisa. Vejamos porque.

Podemos perceber, já há algumas décadas, a tendência de pensar a realidade histórica como se ela se estilhaçasse a cada passo, a ponto de ser vista "em migalhas" que se constituiriam em novos objetos que, por sua vez, demandariam formas inéditas de tratamento: fragmentos que, desligados do todo, poderiam ser vistos com mais precisão, "puros" em sua independência (Moraes, 1991:05). O mundo histórico, nessa perspectiva, tornar-se-ía um caleidoscópio de micro-objetos, sem um sentido que os poderia articular, sem hierarquias causais, sem razão (Zaidan, 1989:2).

Nesse contexto, vemos entrar em cena os desencontros das "histórias de ...". uma nova historiografia que valoriza a sexualidade, a família, a mulher, a escola, os marginais, os homossexuais, as prostitutas, a loucura, as danças macabras, as pulsões reprimidas do desejo e assim por diante. Aparecem como objetos, "a festa sob a Revolução Francesa" (Mona Ozouf), "a organização dos cardápios no século XIX" (Jean- Pierre Aron), "a praia e o imaginário ocidental" (Alain Corbin) etc.

Nesses desencontros, muitos dos representantes dessas "histórias de..." deixam de levar em conta as condições reais da existência social e, ao contrário, enfatizam o seu avesso - os sonhos, os gestos, o imaginário - em uma "leitura" do discurso verbal que tem como suposto o divórcio entre o processo ideológico e as relações sociais que o engendram. Em outros casos, também freqüentes, apresentam um certo tecnicismo de vanguarda - com a utilização de técnicas sofisticadas de informática - que, lembra Cardoso, apenas oculta uma pobreza metodológica e a utilização das fontes de forma arbitrária e pouco racional (Cardoso, 1988:100).

Não se trata, evidentemente, de criticar a escolha desses temas: eles respondem a inquietações do momento presente, de solicitações postas pela própria realidade social contemporânea e que, portanto, merecem respostas por parte dos historiadores. Cada época, cada momento histórico tem perguntas próprias a fazer sobre o passado. As restrições à essa "Nova História",[5] ou a alguns de seus representantes,[6] não se referem especificamente à escolha da temática ou do objeto de estudo, mas à precariedade de sua forma teórica e metodológica de abordagem, bem como a um certo irracionalismo que está em sua base e que expressa uma atitude desmobilizadora e despolitizada diante do social.

Assim, desse ponto de vista, a categoria de totalidade nada mais seria do que uma das muitas ilusões que o século XIX nos teria legado, tentativa fracassada de aplicar na complexa e intrincada rede dos atos humanos uma racionalidade a *priori*, que deixaria o inesperado escapar diante da rigidez de seus paradigmas tornados absolutos. Qualquer idéia de totalidade seria inadequada para dar conta dos fragmentos singularizados, sendo assim insuficiente como categoria explicativa da historicidade do real.

Aliás, o questionamento apresentado pela "Nova História" tem como pano de fundo a própria "crise da modernidade, sobretudo a da "razão" moderna. Zaidan indica, nesse sentido, que o embate decisivo não se dá entre velhos

5 Utilizamos a expressão "Nova História" em um sentido mais amplo do que originalmente foi atribuído à essa escola. Não só a história das "mentalidades", mas a que se preocupa com o "homem da rua" ou com as "massas inarticuladas", que efetiva uma história da cultura com sentido antropolizante. Sobretudo, a história cuja atenção passa do público para o privado, da macro à micro análise realizando grandes cortes no cotidiano.

6 or certo que não se pode deixar de enfatizar o caráter heterogêneo das novas tendências da historiografia. Não obstante algumas características gerais que aproximam vários historiadores contemporâneos, é preciso diferenciar, sobretudo do ponto de vista metodológico, historiadores como Carlo Ginzburg, Paul Veyne, Robert Darnton ou Michel Vovelle, por exemplo, de outros como Pierre Rosanvallon, Roger Chartier, ou no limite, Mona Azouf ou Jean-Pierre Aron.

e novos paradigmas, ou entre marxismo e ecletismo, mas entre *razão e desrazão* (Zaidan, 1989:16).

Discutindo esta questão, Rouanet indica que os que afirmam a "desrazão" na (ou da) história partem do suposto de que o mundo social - alguns o chamam de "pós-moderno" - não se apresenta de forma fragmentária mas, no limite teria se desmaterializado, passando a ser apenas signo, simulacro, hiper-realidade. Dessa forma, "*Sob a implacável luz de neon da sociedade informatizada não há mais cena - a realidade tornou-se, literalmente 'obscena', pois tudo é transparência e visibilidade imediata, excluida a dimensão da interioridade. A obscenidade tradicional era o reino do oculto, do reprimido; hoje é a total visibilidade do que não tem mais segredo*" (Rouanet, 1987:233)

É precido salientar dois aspectos fundamentais dessa onda irracionalista. Por um lado, desaparece a possibilidade de uma determinação ontológica do conhecimento - na medida em que o real é compreendido como "simulacro", "transparência e visibilidade imediata", como um processo de significações múltiplas e sem referente -, por outro, perde-se o apoio de uma subjetividade racional que pudesse apreender a inteligibilidade desse processo. Ora, sem determinação ontológica sobre o conhecimento torna-se impossível para ele o sentido do real.

É assim que do ponto de vista dos próprios pressupostos, caminha lado a lado à essa *nova* forma de pensar a História, uma "filosofia do sujeito". Não a forma canônica do sujeito concebido pela filosofia moderna, mas de um sujeito *desubstancializado*, também fragmentado. Tal fato redefiniria a perspectiva racional do olhar da historiografia contemporânea, substituindo-a por uma multiplicidade de pontos luminosos de igual intensidade, que tudo elevaria ao estatuto de objeto do conhecimento (Zaidan, 1989:22).

São justamente as repercussões desses dois aspectos que apresentam um claro contorno irracionalista: um real sem referência e um sujeito fragmentado - sobre a historio-

grafia e para nós, os seus desdobramentos na pesquisa em História da Educação, que se constituem no principal desafio teórico e metodológico para os pesquisadores. Afinal, como lembra Rouanet, ao longo do tempo o irracionalismo só muda de rosto e não de natureza: é sempre conformista, pois é incapaz de realizar o trabalho do conceito e o distanciamento do aparente (Rouanet, 1987:12).

Se a fratura das vastas sínteses fechadas e o abandono dos paradigmas dominantes absolutos são, sem dúvida, evidência de uma prática cientificamente rigorosa, tomar o seu contraponto como eixo teórico e metodológico é, a nosso ver, um sério equívoco. De fato, a defesa da volta à "narrativa", ao "acontecimento", à "crônica" que constata mas não explica, vem, cada vez mais, se colocando no lugar do *direito* e da *obrigação* de sempre perguntar por quê? (Cardoso, 1988:108).

Ainda que algumas pesquisas dessa nova historiografia cheguem a reconhecer a pluralidade das clivagens que atravessam uma sociedade e a diversidade dos códigos partilhados - o que é importante se quisermos efetivamente conhecer a História real - alertamos, porém para sua incapacidade de compreender a articulação entre eles e a prática mais abrangente das relações sociais. Em outras palavras, a não-consideração de um horizonte ontológico significa a perda das determinações, conexões e interrelações concretas. A perda, portanto, da possibilidade da crítica.

Convém lembrar, ainda, os enganos de uma metafísica que pode estar inscrita nessa forma de historiografia. Não estaria a moderna crítica da História assumindo o preconceito de que os fatos e os indivíduos são singularidades sempre dadas, sua forma aparecendo como um continente abraçando uma multiplicidade de casos soltos? Não estaria operando, nessa crítica, o pressuposto do atomismo, onde cada fato ou cada indivíduo é apenas um para si, de sorte

que toda universalidade seria unicamente aquela pressuposta pelo discurso? (Giannotti, 1983:322).

As histórias setoriais, as "histórias de ...", devem ser vistas como vias de recuperação de graves esquecimentos da historiografia tradicional, reação a sérios erros do passado, teóricos, metodológicos e epistemológicos. Não se pode esquecer dos malefícios que paradigmas absolutos trouxeram para a pesquisa. Proposições teóricas absolutizando aspectos universais da História acabaram por suprimir o singular, o específico, e através de explicações ingênuas e simplistas traçaram uma relação direta de engendramento das formas históricas ("os caminhos clássicos" e as aberrações de um feudalismo no Brasil!). Na verdade, as "grandes sínteses" não só destruiram e renegaram as singularidades, mas eliminaram qualquer possibilidade de História (Machado, 1992:10).

De qualquer forma, os novos objetos e as novas questões metodológicas não podem deixar de lado o importante desafio da reconstrução de uma imagem global da sociedade. Não para fabricar um caleidoscópio de aspectos diversos, mas para centrar toda essa diversidade em torno do que é fundamental:"*os mecanismos que asseguram a exploração de uns homens por outros, e que não agem somente através das regulamentações do trabalho ou do salário, nem se fundamentam unicamente em elementos físicos de coerção, mas impregnam toda a nossa vida, as nossas formas de compreender a sociedade, a família, o homem e a cultura.*" (Fontana, 1982:260)

O campo da particularidade: possibilidade do conhecimento da história

Vejamos, agora, os principais aspectos da segunda vertente de compreensão da História que nos propomos a discutir, a que se inspira na concepção marxiana de uma ontologia materialista e crítica e que se contrapõe a que acabamos de apresentar.

Para essa perspectiva, a questão do objeto da História carrega em sí uma dupla problemática que é, a uma só vez, ontológica e metodológica. Isto é, o objeto teórico da História só pode efetivar-se sobre uma base que é posta pelo objeto real da História.

Assim, o problema do ser se coloca para o historiador no interior da própria investigação, na medida em que a interpretação tem um fundo, um solo histórico concreto, que abre o campo para totalizações sempre renovadas que caracterizam a dialética. Isso ocorre, sobretudo, quando sua dinâmica se expressa na ausência de síntese e na recusa do espírito de sistema.

Ora, quando se fala em ontologia o que está em jogo é a tessitura mesma do real, o seu sentido, o seu fazer-se na história. Falamos de uma ontologia do ser social, materialista e crítica - a exemplo de uma perspectiva marxiana e que se contrapõe à uma concepção onto-genética própria da metafísica, bem como à também metafísica perspectiva do atomismo - e da inter-relação indissolúvel de suas categorias decisivas: o trabalho, a linguagem, a sociabilidade, a divisão do trabalho, etc. Voltaremos a esse ponto.

Esse ponto de vista recusa tanto a idéia do conhecimento pontual (factual) da realidade em sua forma cumulativa, quanto do conhecimento lógico dedutivo "puro", idealista e abstrato das "grandes sínteses", como processo de conhecimento da realidade. Antes, acredita serem esses processos vazios que, ou aglomeram fatos isolados e independentes ou tratam abstratamente o ser não alcançando suas especificidades. Ao opor de modo absoluto o singular e o universal, ambas as perspectivas abandonam as articulações entre tais formas, ou seja, a própria particularidade pela qual se dá a mediação. Abandonam, portanto, as articulações, as conexões, as relações e inter-relações do ser. Carecem, por isso, de determinações concretas e históricas (Machado, 1992:5) impossibilitando o conhecimento pleno do objeto real e sua transformação.

Evidentemente, não se trata de afirmar que os fatos, a singularidade, não importam para o processo do conhecimento. Muito pelo contrário. Como realizar uma pesquisa histórica sem dar conta deles? Sabe-se, entretanto, que sua importância reside justamente em seu aspecto de manifestação real e necessária de determinações mais amplas, que se trata de revelar. É justamente nesse contexto que gostaríamos de discutir o campo da particularidade como possibilidade privilegiada do conhecimento da História.

Como se sabe, do ponto de vista da dialética, o que importa conhecer é o ser real e, nesse sentido, a marcha de um conhecimento que se pretende rigoroso se configura como uma oscilação permanente - e mutuamente esclarecedora - entre as partes e o todo, entre o abstrato e o concreto, entre o singular e o universal. São precisamente essas relações que o campo da particularidade permite explicitar em toda a sua amplitude, na medida em que é a expressão lógica das categorias de mediação entre um polo e outro.

Embora a questão das relações entre universalidade, particularidade e singularidade se constitua em uma antiquíssima preocupação do pensamento filosófico ocidental - o "termo médio" da lógica aristotélica já traduz essa preocupação -, foi Hegel o primeiro a colocar essas relações não apenas no centro da lógica, mas também como um problema da estrutura interna e do desenvolvimento do real. Isto é, como uma questão central do ponto de vista lógico e ontológico.

Em outras palavras, ao mesmo tempo em que explicitou a relação recíproca da universalidade e da particularidade como a questão central dominante de todas as formas lógicas, do juízo, do conceito, do silogismo, Hegel compreendeu essas relações como constitutivas do movimento real do desenvolvimento histórico. Por isso mesmo, em Hegel, os graus lógicos são graus históricos.

De fato, a ontologia dialética teve em Hegel o seu ponto de partida. Foi ele quem rompeu as paredes esclerosadas do conceito da velha lógica libertando-o dos esquemas fixos e da rigidez da abstração e apontando para a "vida" do conceito - algo mais complexo, possibilidade de determinações que se expandem no desenvolvimento de contradições internas - que só de modo concreto pode ser conhecido, isto é, como o coroamento e a síntese de uma longa e rica explicitação das determinações lógicas.

Foi Hegel quem demonstrou que as formas lógicas não são um invólucro vazio, mas sim o reflexo do mundo objetivo e que portanto as relações entre o universal, o particular e o singular só na aparência são exclusivamente lógicas, constituindo-se, em verdade, em um problema da estrutura e desenvolvimento da realidade.

São claros, todavia, os contornos idealistas da filosofia hegeliana. Ao afirmar o espírito do mundo como demiurgo da história, Hegel, a rigor, concebe o real como o resultado do automovimento do pensamento - que abraça e aprofunda a si mesmo em si mesmo. É no terreno de um **logos** universal como estrutura de interpretação e de expressão que a singularidade pode ser negada enquanto tal.

Na época contemporânea, entre os pensadores que se inscrevem na tradição marxiana, foi Lukács quem retomou a questão da particularidade como busca do específico no campo da estética. Para ele o particular é o conceito central da estética, pois a verdadeira arte não fala nem de indivíduos tomados em sua singularidade, nem de indivíduos tomados em sua totalidade, enquanto humanidade. A verdadeira arte fala de indivíduos generalizados e de generalidades de indivíduos particularizados: se ela representasse a totalidade dos homens, ela não poderia responder aos anseios, às lutas e vivências concretas reais dos homens. Se representasse homens puramente singulares, ela falaria de excepcionais - Napoleão, Júlio César etc. - e também se

distanciaria da linha concreta. É através do "tipo", da particularidade, que a verdadeira arte se realiza.

Embora Marx não se refira explicitamente à questão da relação entre a particularidade, a universalidade e a singularidade - como se sabe, ele nunca escreveu uma lógica são inúmeras as referências, em toda sua obra, que indicam sua preocupação em esclarecer de forma concreta essa relação, em cada caso, em cada situação social, tendo em vista uma determinada relação da estrutura econômica. E também, o que é decisivo, em descobrir em que medida e em que direção as transformações históricas modificam essa dialética.

De qualquer forma, em Marx, o conceito de universal sofre uma modificação e uma clarificação decisivas. Ele "destrói" as várias concepções idealistas e coloca essa categoria na perspectiva da dialética materialista: a universalidade é agora compreendida como uma abstração realizada pela própria realidade. Só então se torna uma "justa idéia" (Lukács, 1968:87).

Nesse contexto, como indica Lukács, a particularidade é o itinerário complexo que vai do singular ao universal e se constitui como instrumento de determinação do universal. O particular recorta, é campo, é especificação da universalidade e, nesse sentido, não se contrapõe à ela, mas é particularidade de uma mesma universalidade. Evidentemente que não se trata de uma faixa de ligação amorfa e inarticulada entre um polo e outro. Ao contrário, trata-se do campo das mediações em todos os seus modos e formas, mediações necessárias produzidas pela própria realidade e imposta por ela ao pensamento. Como se sabe, na perspectiva marxiana há uma anterioridade ontológica da realidade em relação ao pensamento. As categorias, nesse sentido, não são categorias do pensamento mas "*formas de ser, determinações da existência*".

O que significa afirmar, por certo, que a realidade se expressa como tal. Se a essência estivesse no rosto do fenô-

meno, indica Marx, não haveria necessidade de ciência, pois de um só golpe teríamos a compreensão da realidade presente. Não há ciência sem o trabalho de triturar as significações vividas, as formas invertidas, estranhadas e fetichizadas da aparência imediata (Giannotti, 1985:23).

Dentro dessa perspectiva, a singularidade abstrata - o homem singular, a escola, o acontecimento político, etc. - encontra seu sentido ao deixar entrever, nesse triturar de significações vividas, o campo de mediações na qual se engendra e efetiva sua articulação com a universalidade. O indivíduo singular, ou uma instituição singular, etc., "pertencem" à sociedade por essa mediação que, uma vez eliminada faz aparecer, por um lado, a individualidade e por outro, a sociedade: duas abstrações separadas por um abismo.

Na dialética da particularidade, portanto, não encontramos "indivíduos" ou "mônadas" isoladas, fragmentos autônomos de um mundo em desconstrução, mas conceitos abstratos, relativamente simples, ainda indeterminados no momento de iniciar o processo de investigação. Nesse processo, todavia, ganham inteligibilidade na medida em que vão sendo recolhidos no conjunto de determinações mais amplas e mais ricas do campo das mediações possíveis entre o singular e o universal.

Vale lembrar, ainda, que a singularidade não se reduz ao indivíduo, podendo ser a classe, a sociedade, a escola, uma situação econômica ou política, um grupo etc., dependendo do ângulo do real tomado em consideração. No processo dialético, há também uma transitividade entre os três termos da relação - sempre traduzindo a lógica do real - de forma que o particular se transforma em universal, e vice-versa, o singular em particular e assim por diante. A cada ângulo enfocado do real, universalidade, particularidade e singularidade se objetivam de formas distintas.

Como se vê, estamos longe da concepção apresentada anteriormente. Nesse caso, o conhecimento tem um pano

de fundo ontológico, isto é, uma realidade social que possui um sentido, uma inteligibilidade própria, articulações, mediações que são produzidas por seu próprio processo *contraditório* de engendramento. Vale aqui citar Lukács: "*Todo existente deve ser sempre objetivo, ou seja, deve ser sempre parte (movente e movida) de um complexo. Isso conduz a duas consequências fundamentais. Em primeiro lugar, o ser em seu conjunto é visto como um processo histórico; em segundo, as categorias não são tidas como enunciados sobre algo que é ou que se torna, mas sim como formas moventes e movidas da própria existência*" (Lukács, 1978:03).

Do ponto de vista do sujeito, também não encontramos o sujeito *desubstancializado*, fragmentado, de que fala Zaidan. Nem, por certo, o sujeito compreendido como a mônada absolutamente individual e fechada sobre si mesma. Pelo contrário, o sujeito que conhece e que pensa está articulado à sociedade historicamente determinada que produz sua vida material e espiritual. Um sujeito ativo que conhece porque trabalha e transforma o mundo, mundo que não se acrescenta a ele pois que ele é mundo desde sempre e mundo em transformação (Moraes, 1990:19).

No processo de investigação o sujeito traduz o movimento contraditório que a realidade efetiva. Nesse sentido é que se afirma que o método - itinerário que o sujeito percorre para conhecer esse movimento do real - é apenas uma forma de expressão, não cria própriamente nada. O papel do sujeito é o de uma reconstrução categorial que supõe o trabalho prévio da investigação das ciências empíricas e a maturação histórica do objeto. Um sujeito que, para conhecer, deve realizar o esforço do pensamento de se despojar de suas opiniões, preconceitos e hipóteses externas ao objeto. Deve, por outro lado, abdicar daquela desenvoltura que paira vaidosamente acima do conteúdo, para mergulhar decididamente no objeto, trazendo à consciência o trabalho próprio da "razão da coisa" (Muller, 1980:24-25).

Palavras Finais

Como enfrentar o desafio da pesquisa concreta quando a realidade contemporânea se põe e se institui em fragmentos? Como encontrar e expressar metodologicamente o trabalho da "razão da coisa" em um mundo no qual as linguagens se tornaram "discretas", as relações sociais parecem se desmaterializar e se reduzir a signo, a simulacro ou a hiper-realidade? A sociedade, nos dizem tornou-se "pontilhista e irredutivelmente plural", não podendo mais ser pensada como um sistema de articulações solidárias (Durkheim) ou contraditórias (Marx).

As descrições da sociedade contemporânea coincidem: "nuvem de interações linguageiras", "mundo em ruínas e fragmentos", "relações sociais que se estilhaçam a cada passo". Como vimos, não são poucos os que negam as condições para seu conhecimento e que recusam a própria possibilidade do conhecimento da História.

Quer nos parecer, entretanto, que se a crise e o mergulho no fragmento são traços peculiares à nossa época é preciso enfrentá-los correta e criticamente: aceitar o desafio onto-metodológico que se põe diante do pesquisador que é o de superá-los mediante uma refundação do pensamento na História (Jameson, 1985:49).

Isto é, trata-se de resgatar o fragmento de sua mudez imediata, de romper o silêncio de sua individualidade sensível fazendo aparecer a trama das mediações que tornam dizível, pelo conceito, sua própria singularidade, sua própria especificidade.

BIBLIOGRAFIA

ARON, J-P., *La cuisine: un menu au XIX siècle*, in: LE GOFF e NORA, *Faire de l'histoire*, Paris, Gallimard, 1974.

BOURDIE, P., CHARTIER, R., DARNTON, R., *Dialogue à propos de l'histoire culturelle, in: Actes de la recherche en sciences sociales*, n.59, 1988.

CARDOSO, C.F., *Ensaios racionalistas*, Rio de Janeiro, Campus, 1988.

—— Paradigmas rivais na historiografia atual, Niterói, UFF, mimeo, 1990.

CHARTIER, R., *A história cultural: entre práticas e representações* , Lisboa/DIFEL, Rio de Janeiro/Bertrand Brasil, 1990.

CORBIN, A. *O território do vazio. A praia e o imaginário ocidental*, Cia.d as Letras, 1989.

DARNTON, R., *O beijo de Lamourette: midia, cultura e revolução*, São Paulo, Cia. das Letras, 1990.

FONTANA, J., *Analisis del pasado y proyecto social, História*, Barcelona, Crítica, 1982.

FRANCO, M.A.C, *O trabalho como princípio educativo - mediações históricas da relação trabalho e educação no Brasil (1930-1960)*, Rio de Janeiro, PUC/RJ, tese de doutorado, 1990.

GIANNOTTI, J. A., *Trabalho e reflexão: ensaios para uma dialética da sociabilidade*, São Paulo, Brasiliense, 1983.

GINZBURG, C., *Mitos, emblemas e sinais, morfologia e história*, São Paulo, Cia. das Letras, 1990.

—— O queijo e os vermes, São Paulo, Cia. das Letras, 1991.

LUKÁCS, G., *The ontology of social being, Marx*, London, Merlin, 1982.

—— Introdução a uma estética marxista, Rio de Janeiro, Ci vilização Brasileira, 1968.

MACHADO, G., *Teoria Econômica, falácias e utopias*, Niterói, UFF, Departamento de Economia, Trabalho de conclusão de Curso,1992.

MARX, K., *Contribuição à crítica da economia política*, São Paulo, Martins Fontes, 1977.

—— Manuscritos: economia y filosofia, 10ª ed. Madrid, Alianza, 1981.

MORAES, M.C., *Educação e política no pensamento de Francisco Campos*, Rio de Janeiro, PUC/RJ, tese de doutorado, 1990.

—— O Objeto da história, Niterói, UFF, Texto de discussão do Programa de Mestrado em Economia, n.3, 1988.

MULLER, M., *Exposição e método dialético em O capital*, in: Boletim SEAF/MG, Belo Horizonte, n.2, 1982.

NUNES, C., *Anisio Teixeira: a poesia da ação*, Rio de Janeiro, PUC/RJ, tese de doutorado, 1991.

OZOUF, M., *La fête: sous la Révolution Française*, in: LE GOFF e NORA, *Faire de l'histoire*, Paris, Gallimard, 1974.

PEIXOTO, A. M. C., *Educação e Estado Novo em Minas Gerais*,Belo Horizonte, UFMG, tese de doutorado, 1989.

ROSANVALLON, P., *Pour une histoire conceptuelle du politique*, in: *Revue de Sinthèse*, IV-V, n. 1-2, Janvier-Juin. 1986.

ROUANET, S. P., *As razões do iluminismo*, São Paulo, Cia.das Letras, 1987.

VOVELLE, M., *Ideologias e mentalidades*, São Paulo, Brasiliense, 1987.

ZAIDAN FILHO, M., *A crise da razão histórica*, Campinas, Papirus, 1989.

A MODERNIZAÇÃO DA PRODUÇÃO E DA ESCOLA NO BRASIL

– O estigma da relação escravocata –

Paolo Nosella[1]

A questão da modernização tecnológica e das relações de trabalho no Brasil não pode nos levar afoita e superficialmente a estudar, de forma isolada, o tema das atuais tecnologias de ponta, sob pena de permanecermos na escuma da realidade brasileira. Infelizmente, as reiteradas e históricas propostas de modernização do Brasil, e os debates por elas suscitados, não conseguiram mudar a arcaica estrutura social que nas profundezas ônticas da sociedade civil brasileira ainda permanece tal.

Com efeito, parece que as modernas tecnologias produtivas, esbarrando num certo "clima" cultural e em arcaicas relações sociais, podem abortar justamente aqueles valores e concepções, próprios das tecnologias produtivas modernas. Ou seja, para citar um conhecido exemplo de fora, não foi suficiente "transplantar" fábricas automobilísticas, no sul da Itália, para integrar organicamente essa região atrasada ao Norte desenvolvido, pois ocorreu que a arcaica dominação "mafiosa" produziu naquela sociedade civil um clima cultural e determinadas relações sociais que rejeitaram o moderno espírito industrialista, mesmo utilizando suas máquinas e seus produtos.

---

1 Doutor em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor Titular em Filosofia da Educação do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos.

Nossa hipótese é que, no Brasil, o estigma da relação escravocrata, ainda presente, funciona como elemento abortivo do moderno espírito industrialista, opondo-se a ele. Ou seja: a oposição entre a essência histórica decorrente do trabalho escravo e a essência histórica decorrente do trabalho industrial moderno continua aberta e impede a viabilização de uma sociedade organicamente industrial.

A não-organicidade escolar

A idéia de "organicidade" ou de "orgânico" remete à noção de vida e de organização ao mesmo tempo. Diz respeito à grande multiplicidade de elementos interdependentes e organizados que, no conjunto, produzem uma unidade autônoma e um valor em si: a vida. Pensadores como Antonio Gramsci utilizam a categoria de "organicidade" para conceituar as instituições sociais e culturais, entendendo que os elementos (moléculas) que compõem uma instituição, como por exemplo a escola, interagem entre si, "se compenetrando organicamente", formando um conjunto unitário que representa um valor social original e autônomo.

No Brasil, funcionam cerca de 215.000 escolas. São quase 30 milhões de matrículas, um quinto da população brasileira.

Todo o dia, as crianças, os adolescentes e os jovens brasileiros pegam seus livros e cadernos e se dirigem às escolas. Os menores, freqüentemente, são acompanhados pelas mães, que os recomendam aos professores: "Minha filha já sabe escrever. Só falta ler!"; "Esse é malandro; não tem medo nem de mim e nem de seu pai. Se precisar, pode castigá-lo"; "Qualquer coisa, mande bilhetinho para casa, porque ele esquece os recados" etc. Há muita preocupação nessas recomendações. Há também autoritarismo. Mas os professores percebem que há, sobretudo, muito amor. O filho de seis ou sete anos, que os pais levam à escola e

entregam nas mãos de mestres que nem conhecem, é, na verdade, a maior riqueza das gerações adultas. O país inteiro, desde o amanhecer, pulsa de uma vitalidade cheia de conteúdo educativo e criativo: "*Quero aprender a ler para trabalhar, preencher ficha*"; "*Para ser médico*"; "*Engenheiro*"; "*Enfermeira*", *Professora*" dizem milhões de crianças e jovens às suas professoras. As moléculas sociais mais novas, mais promissoras e, portanto, mais preciosas da nação brasileira, dirigindo-se às escolas, concretizam a vontade coletiva nacional, que aspira à cultura, à competência, à laboriosidade e à responsabilidade. Assim, a nova geração representa e atua de fato nosso desejo de sermos um país civilizado, feliz, culto e autônomo.

Todo o início de aulas é um grande espetáculo. As 215 mil escolas acolhem os pequenos e jovens cidadãos. Abrem suas portas, oferecem suas salas, mesas, cadeiras, pátios, bibliotecas, laboratórios etc. Apresentam seus professores e organizam os serviços educacionais.

Naturalmente, oferecem o que podem, o que possuem, o que receberam. Observemos mais de perto essas escolas. Algumas são luminosas, espaçosas. Seus professores, preparados, estão a postos. Talvez não existam muitíssimas escolas assim equipadas, mas seria falso e injusto dizer que muitas delas não possuem condições de formar seus alunos. Há, depois, um segundo grupo de escolas – talvez a maioria – que oferecem a seus alunos muito mais do que elas próprias receberam. Pela dedicação e tenacidade de seus quadros administrativos e de seus professores, são verdadeiras tincheiras de luta em favor da educação, à revelia da sociedade e dos governos. Seus professores confeccionam material didático, criam metodologias de ensino, compram papel e tiram cópias xerox, freqüentemente com dinheiro do próprio bolso. As casas desses professores, por vezes, parecem laboratórios didáticos: nelas eles podem recortar as letras do alfabeto em papelão colorido até utilizar os micros, os telefones e as bibliotecas "particulares" a serviço da escola.

Funcionários, técnicos, docentes dessas escolas arregaçam as mangas e cumprem funções que, muitas vezes, extrapolam suas obrigações funcionais. São inúmeros gestos e iniciativas invisíveis aos olhos de muitos, que elegeram o funcionário público como bode expiatório de um país de pobres e mal governado. Infelizmente, há também um terceiro grande conjunto de escolas, da rede pública e privada, que praticamente não encontram condições de lutar em favor da educação. Seus professores, funcionários e alunos arrastam-se, vencidos pelo cansaço, desenganados pelas repetidas mentiras dos Governos e dos donos de escola, assustados pela violência. Os integrantes do funcionalismo esperam apenas por uma oportunidade de remoção ou pelo dia de sua aposentadoria. A entrada dos alunos nessas escolas (quase sempre de periferia) se parece com uma invasão, um verdadeiro assalto que agride a instituição física, técnica e moralmente debilitada. De um lado, se vê um triste prédio, sujo, rebentado, insuficiente. Faltam salas de aula; as cadeiras, quebradas e amontoadas. Os serviços são precários, os professores desvalorizados e desanimados. Quatro ou cinco turnos se atropelam e desafiam o ritmo natural da jornada de trabalho. De outro lado, observa-se uma imensa turma de crianças e adolescentes mal amados, sem lar, sem rumo na vida, agressivos, com fome e freqüentemente doentes. O choque é terrível e destrutivo. Há muitas vítimas, muitas desistências morais e muitos professores literalmente acabam por abandonar a escola.

No seu conjunto, a escola brasileira hoje (como ontem) é o retrato do próprio Brasil: reproduz o melhor da nossa tradição educacional, marcada pelos "pioneiros da educação" e levada em frente por bravos educadores que, mais recentemente, criaram heróicas associações de resistências, mas, ao mesmo tempo, reflete o descaso e a incompetência dos nossos dirigentes, "filhotes" de um sistema produtivo desorgânico, estigmatizado pelo trabalho escravo, logo, pelo não-trabalho moderno. Em suma, por um sistema

produtivo que é uma mistura inorgânica de formas escravocratas e de formas industriais.

A triste presença da relação escravocrata se reflete no interior do próprio sistema educacional, desagregando a escola, molecularmente, como mórbida infecção alastrada num organismo. O extenuante trabalho dos educadores, na maioria das vezes, mais se parece com uma dura labuta em que o tremendo esforço e o desgaste subjetivo produzem um precário resultado efetivo: os professores ministram inúmeras aulas (até 40 ou mais por semana) correndo de escola em escola, no ensino de 1º e 2º graus; de outro lado, observam-se pequenos grupos de professores-funcionários, que colecionam empregos e aposentadorias precoces ou que ministram pouquíssimas aulas, forjando pesquisas, cujo esforço se reduz burocraticamente ao momento inicial do projeto e ao momento do envio do relatório final.

O estigma do não-trabalho manifesta-se também, e muito gravemente, na relação didático-administrativa do Estado com a rede escolar em geral: ineficiente e cartorial, do ponto de vista qualitativo. Enquanto o industrialismo conseguiu disciplinar o horário de seus trabalhadores, de forma que jamais a máquina fique desprovida de um operador competente, o Estado não conseguiu fazer com que a "cátedra" na sala de aula fique sem professor qualificado: professores leigos ou mal formados ocupam essas arcaicas e pobres "cátedras" que, freqüentemente, ficam mesmo sem professor algum.

A desvalorização da carreira do magistério é um fato que se contrapõe à retórica dos discursos políticos sobre educação como prioridade nacional. Os cursos de formação de professores são extremamente pobres, e a remuneração dos profissionais beira às vezes o ridículo. Os equipamentos e o espaço escolar, a distribuição do tempo e o currículo efetivo evidenciam que os verdadeiros princípios pedagógicos de nossas escolas são de fato o irracionalismo e o assistencialismo. A racional, eficiente, moderna e democrática

produção da escolarização ainda está no ostracismo. Por isso, continuam elevadíssimas as taxas dos que nunca tiveram acesso à escola, dos alunos repetentes e que se "evadem" da escola. Ou seja, a Escola de fato não atende à demanda popular por educação, em busca do exercício pleno da cidadania.

O estigma do arcaísmo produtivo se aninhou também em certo número de estudantes, docentes e funcionários "seduzidos – como diz o Prof. Joel Martins – pela segurança grupal do corporativismo sectário e pelos 'lucros fáceis' do carreirismo individualista em detrimento da função universal das instituições criadas pelo bem comum".

Tudo isso comprova que a escola reflete uma relação produtiva fortemente marcada por um componente exclusivista, burocrático, arcaico e assistencialista.

Obviamente, essas e outras discrepâncias existentes no sistema educacional refletem, por sua vez, uma forma geral produtiva, profundamente inorgânica.

De fato, sabe-se que a escola, a rua, a praça, a família, a fábrica, o bairro, a periferia e o centro urbano são realidades que se interpenetram. O ambiente que o aluno encontra ao sair da escola é a continuação desta. O aluno da escola pública brasileira sai da escola e se joga pelas ruas das nossas cidades, onde sua aprendizagem se faz quase sempre sob formas didáticas mais interessantes que as utilizadas nas salas de aulas. Normalmente, a aprendizagem, a nível de valores, que ocorre na rua e na família, deveria continuar, sob novas formas didáticas, a mesma aprendizagem oferecida pela escola. Mas assim não é. Vejamos apenas o exemplo de uma redação. Tema: O meu sonho (maio de 1992, 4ª série do 1º grau, numa cidade média do interior de São Paulo). Um aluno pede esclarecimentos: "É um sonho de olhos abertos ou de olhos fechados?" – "De olhos abertos – responde a professora – algo que você gostaria muito de realizar, de ser". Eis a redação: "Num sonho que eu tive eu queria ser o maior traficante de maconha e tor-

pesente. Eu ia agir na zona sul de São Paulo. Todo o bairro da zona sul vai ficar maconhado. Depois a América do Sul inteira, nem um polisia vai me pegar. Eu sou o rei da máfia. fim."

Sem dúvida é uma brincadeira, uma fantasia. Mas também as brincadeiras e as fantasias são "realidades históricas".

Qual seria o provável conteúdo da redação de um aluno de 4ª série que, ao sair de uma escola particular, rapidamente entra num carro, corre para um bairro de classe média/alta, abre o portão de casa pelo controle remoto e liga a televisão enquanto aguarda o almoço? Com certeza os heróis e as fantasias desse aluno seriam o super-homem e o batman.

Estamos, portanto, diante de uma profunda ruptura histórica, que atinge o nível dos valores, da fantasia, da organicidade ético-moral nacional: de um lado, os reis da marginalidade; de outro, os reis da velha ordem.

Entretanto, organicidade não significa, necessariamente, homogeneidade social. As cidades do Brasil, mais ou menos até a década de 30, assim se estruturavam: ao redor da "praça da matriz", as casas das famílias mais abastadas ocupavam as quadras mais próximas, e as casas mais simples se localizavam gradativamente nas quadras mais afastadas; as últimas casas formavam os subúrbios, atrás dos quais havia uma série de sítios e de chácaras..Em seguida, extendiou-se as imensas fazendas. Na "praça da matriz" erguia-se o grupo escolar público, central, sólido, que oferecia as primeiras quatro séries de escolaridade. Era o antigo ensino primário. Não existiam, quase, escolas particulares de ensino primário. Portanto, no grupo escolar da cidade entravam todas as crianças, isto é, as mais ricas junto com as mais pobres.

Em outras palavras, havia uma certa organicidade "ético-cultural" entre o grupo escolar e a cidade, sem que isso representasse homogeneidade econômica. A pobreza dos

subúrbios e das famílias que trabalhavam nos sítios ou nas chácaras se misturava, no grupo escolar e na vida urbana, com a riqueza das famílias do centro: o grupo escolar público exercia certa função integradora e democrática até o ginásio. Isso podia ocorrer porque um núcleo de valores morais e culturais cimentava a própria cidade como um todo. Festas, organizações sociais, distribuição dos empregos e assistência básica cimentavam esse todo. Fortes diferenças havia, mas o núcleo unitário de valores ético-culturais não permitia ainda que elas se constituíssem em ruptura definitiva da organicidade urbana.

A ruptura – a meu modo de ver – se radicalizou com o advento de um industrialismo "de marca americana", tardio, desorgânico, destrutivo e violento, que veio formar a periferia. Esta tomou características sociais totalmente diferentes das que qualificavamos os antigos subúrbios e os distritos. A atual relação antagônica e destrutiva entre a periferia e o centro urbano, tecnicamente viabilizados pelos ônibus e pelos elevadores, expressa a quebra radical do antigo vínculo de organicidade urbana. O reflexo mais significativo dessa ruptura foi justamente o aparecer e o alastrar-se do sub-sistema educacional particular, a nível das primeiras quatro séries do 1º grau, paralelo e antagônico ao sistema educacional público de 1º grau.

Nesse sentido, pode-se afirmar que, nas seis últimas décadas, o Brasil perdeu a única escola relativamente orgânica que possuía: o grupo escolar. Trata-se de uma constatação que não pode levar o pedagogo ao saudosismo, pois a crise da escola tradicional é conseqüência da morte da sociedade tradicional, ocorrida (particularmente no Brasil) pelo transplante inorgânico da indústria "de marca americana" na década de 30. A busca apressada e superficial de alternativas pedagógicas profissionalizantes testemunha a consciência da "morte" da escola tradicional, mas ao mesmo tempo evidencia a incapacidade de se fazer uma análise radical do fenômeno da crise escolar e a ineficiência das

alternativas pedagógicas propostas desde os anos 30. De fato, o foco essencial da crise escolar se localiza a nível das formas de produção (ou de não-produção). Pois o trabalho é de qualquer forma o princípio educativo geral, a referência pedagógica fundamental da escola. A escola que vai mal, por ser fortemente improdutiva, evidencia a presença de numerosos e graves focos de não-trabalho, no seio da própria sociedade civil. Ou seja, no tecido produtivo brasileiro, as marcas arcaicas da produção colonial e escravocrata barram a difusão de um industrialismo orgânico, democrático, moderno; "original", diria Gramsci.

A não-organicidade produtiva

Antes de esboçarmos qualquer proposta de projeto pedagógico, portanto, é importante repensar a natureza específica da forma produtiva no Brasil.

Permitam-me algumas recordações pessoais. Como Macunaíma, eu também fui partido no Brasil já adulto, exatamente, há 25 anos. Desembarquei no porto de Tubarão, em Vitória do Espírito do Santo. Como esquecer aquela primeira impressão? O esplendor e a lindeza da natureza contrastavam em geral com a feiúra das coisas feitas pelos homens. Tudo seria bonito se os homens não tivessem posto suas mãos, pensava eu. Não sou rousseauniano, mas jamais esquecerei o monstruoso porto de Tubarão, agredindo a esplêndida orla marítima capixaba, nem a sujeita daquelas ruas do centro da cidade, na proximidade da Alfândega; nem os refrigeradores de ar condicionado que do alto dos prédios pingavam, vulgares e impunes, suas gotas imundas na camisa branca do pedestre. Tudo parecia feito de qualquer jeito, sem cautela, sem precisão, atropelando as coisas e as pessoas, expressão de um industrialismo grosseiro e feito a qualquer custo.

Todo mundo trabalhava muito, sem uma pausa nas horas quentíssimas da "siesta". Muitos estudavam de noite,

mas sempre de qualquer jeito. Normalmente a jornada de trabalho era de três períodos. "Estudar" de noite significava freqüentar as aulas... Mas, quando, então, os alunos estudavam mesmo? A pergunta parecia estranha, porque na verdade a resposta era: nunca! De fato, os jovens "estudavam" de noite e trabalhavam de dia. Em 1916, Gramsci escrevia: "A escola, quando funciona com seriedade, não deixa tempo para a oficina e vice-versa". (Gramsci, C. T., 227)

As pessoas mais simples impressionavam-se porque, em geral, trabalhavam demais, de sol a sol, carregando nas costas pesados fardos de mercadoria, batendo ininterruptamente a enxada contra a terra. Aos domingos, inclusive, construíam "puxados" no fundo do lote, amassando cal, cimento, areia e empilhando tijolos ou blocos "baianos". Mas todo aquele trabalho, em geral, tinha a forte marca de labuta; era penoso e mal organizado, pouco equipado, pouco preciso, com resultados imperfeitos. De certa forma, objetivamente, era marcado pelo estigma do não-trabalho escravo, que se caracteriza pelo enorme sacrifício subjetivo e por um escasso resultado objetivo, orgânico e universal. A precisão, o acabamento, a durabilidade eram tênues, quase inexistentes. As mercadorias eram jogadas de qualquer jeito nas lojas, nas ruas. Mais tarde, ao ler o delicioso livro de INA VON BINZER, *Os meus romanos – alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil*, escrito em 1881 (Ed. Paz e Terra), constatava eu alguma semelhança entre as impressões registradas por essa autora e as minhas. Diz ela: "O pórtico, em frente ao 'logis' imperial (em São João del Rei), estava iluminado por uma fileira de lamparinas que fariam boa figura se todas estivessem acesas; mas algumas falharam e essa linha de luzes interrompidas prejudicava o conjunto. Parece-me às vezes – continua a professorinha alemã – que o brasileiro com toda sua predileção pelo 'show' não acha prazer em se esforçar por realizar uma obra mais bem acabada, como se isso contrariasse suas inclinações; no entanto,

em geral não é preciso um trabalho excessivo para conseguir-se um serviço mais perfeito". (p. 44)

Pessoalmente, não concordo com a referência de Ina a um abstrato "brasileiro"; fora isso, porém, sua observação é digna de reflexão.

Também não esquecerei a triste sensação de desperdício de mão-de-obra, causada pela infinidade de meninos, jovens e homens, vendendo qualquer coisa, nos arredores das rodoviárias desse País. Quanta pena suscitava (e suscita) aquele senhor (ou senhora) que ficava o dia inteiro distribuindo pedaços de papel higiênico nos banheiros públicos, sentado atrás de uma mesinha sobre a qual há uma caixinha suja de papelão, coroada de ínfimas notas de dinheiro! Quanta vergonha passava eu vendo os caminhões de bóias-frias dirigindo-se aos campos de cana-de-açúcar, de manhã cedo! E a máquina de cortar cana existe! Cenas como essas guardam viva semelhança com outras, descritas há quase um século pela citada professorinha alemã: "Há (na casa grande) um mulatinho de doze anos, com cara de malandro e uma invencível predileção pelas roupas sujas e pelas cambalhotas que se tornaram sua maneira habitual de andar; sua obrigação é a de espantar moscas, junto à mesa, com uma bandeirola (que é agora marrom-cinza ou de certo sempre o foi). E isso me parece mais intolerável que as próprias moscas. Além disso, o menino deve servir o café. Mas mesmo tomando-se essa bebida, quatro vezes ao dia, não se pode considerar um serviço dessa espécie como ocupação suficiente para o dia inteiro, não se podendo prever até que ponto de virtuosismo chegará essa criaturinha amarelada se empregar a metade de suas horas vagas aperfeiçoando as cambalhotas. (...) As damas, envoltas em vaporosos vestidos, embalavam-se nas redes fazendo-se abanar por interessantes negrinhos vestidos de vermelho e branco..." (Binzer, Ina Von, ibidem, p. 19).

E, mais adiante, continua ainda nossa autora do final do século passado: "o brasileiro (Senhor), menos perspicaz

e também mais orgulhoso, embora menos culto, despreza o trabalho e o trabalhador. Ele próprio não se dedica ao trabalho se o pode evitar e encara a desocupação como um privilégio das criaturas superiores. Como esperar que o escravo, criado em animalesca ignorância, mas dentro dessa ordem de idéias, seja capaz de adquirir outras por si, formando sua própria filosofia?" (Binzer, Ina Von, ibidem, p.122).

Voltando a 1968 e às minhas recordações de jovem professor italiano, como esquecer os meninos dos colégios mais ricos (Colégio Padre Anchieta, de Cachoeiro de Itapemirim), onde ministrava aulas de francês? Eram ótimos, generosos, inteligentes, bonitos, tudo faziam para agradar. Não conseguiam, porém, carregar umas cadeiras de uma sala para outra. Para isso – diziam – havia os empregados ou os meninos pobres do internato, vindos do campo para ganhar seus estudos trabalhando. Impressionava-me, também, o número de empregados domésticos. Havia nas casas ricas máquinas de lavar roupa praticamente ociosas, pois era mais "prático" a utilização da empregada, ou seja, essas máquinas estavam lá apenas como símbolos industriais do bem-estar da família.

Entretanto, o estigma do não-trabalho escravo, isto é, essa forma arcaica de trabalho (que nega a essência do trabalho industrial moderno), não era universal. Viajava eu muito pelo Brasil: da Ilha do Marajó ao Rio Grande do Sul. Quanta diferença, por exemplo, entre as cidades de Caxias do Sul ou de Joinville e as de Vitória da Conquista ou de Terezina do Piauí! O clima geral das duas primeiras cidades me surpreendia: um razoável espírito industrialista, difuso, impregnava o ambiente geral. Ou seja, enquanto em Caxias do Sul e em Joinville o espírito industrial começava a se tornar uma força orgânica daquelas sociedades, se estendendo à praça e influenciando as ruas, os lares, as escolas; nas demais cidades, a precisão, a objetividade e a racionalidade industrial ficavam enclausuradas (sitiadas) em recintos fechados (poucas pelas fábricas, algum escritório de planejamento, algumas lojas importantes, algumas instituições culturais "modelo").

Nas cidades do não-trabalho industrial (ou "do silêncio", dizia Gramsci) o clima de racionalidade, precisão e objetividade ficava inclausurado nesses poucos espaços "modelo", como o misticismo que não ultrapassa os muros do mosteiro: nas ruas, nas praças, nos lares da grande maioria, o homem mergulhava no caos da favela. Ou a fábrica moderna eliminará a favela – pensava eu – ou a favela invadirá a fábrica.

Jamais esquecerei, ainda, aquelas maravilhosas mangas em Salvador, fáceis e baratas, nem aqueles cajus tenros e doces. O camponês, descalço e mal vestido, carregava na cabeça imensas cestas daqueles frutos do "paraíso". Pelas expressões das pessoas da cidade, aqueles frutos pareciam vindos espontaneamente de uma natureza "pura e farta", pois o homem do campo era também considerado um "puro e farto" elemento da natureza. Ao contrário, aquelas frutas eram raros exemplares entre milhares e milhares sem valor comercial. Eu lembrava minha mãe alongando seus dedos temerosos para tocar daquela fruta, perguntando deslumbrada: "posso tocar?".

Em geral, o homem urbano das cidades industriais valoriza mais os frutos da terra, enquanto o homem urbano das cidades do "não-trabalho industrial" encara o trabalho do campo com desdém, como algo privado de valor. Ainda Gramsci me ajuda na reflexão: "Nesse tipo de cidade ("as do silêncio") existe, entre todos os grupos sociais, uma unidade ideológica contra o campo, unidade que acaba por englobar até os núcleos mais modernos, pela função civil, que obviamente aí existe: há ódio e desprezo contra o "villano" (caipira, camponês), uma frente única implícita contra as reivindicações do campo que, se alcançadas, tornariam impossível a existência desse tipo de cidade" (Gramsci, caderno 19, p. 2036).

Os imensos, "infinitos" latifúndios do Brasil, considerados produtivos por criarem algum gado solto, chocariam qualquer espírito industrialista moderno, mas não chocam a unidade ideológica urbana das cidades, movidas a comércio e a funcionalismo público. Para esse tipo de sociedade civil urbana, o mundo mítico e hostil do campo pode ser assistido, politicamente controlado, folcloricamente "valorizado", jamais organicamente articulado à cidade, num único processo produtivo-industrial e cultural.

"Por que o senhor veio ao Brasil?", era a pergunta mais freqüente que me faziam. Com certeza, alguma coisa me atraía e aqui me segurava. Entre elas, o espaço, os horizontes vastos, imensos. Talvez, pensava, ficando aqui eu perca em tempo, em história, mas muito ganharei em espapo, em horizontes.

Entretanto, os amplos espaços do Brasil contrastavam com os "dormitórios" amontoados nas periferias urbanas. Mesmo os loteamentos novos para trabalhadores são ridículos: para o trabalhador, destinavam-se lotes de 5 por 10 metros, onde se construíam "casas populares" oficialmente aprovadas. É a reprodução do antigo legado histórico: casa grande e senzala. Nas memórias dos primeiros emigrantes europeus, lê-se que uma importante promessa, que os motivava a embarcar nos navios dizendo "addio" (adeus) à Europa, era a casa e a terra própria. No Brasil – contavam-lhes – não há problema de espaço, as casas e a terra são baratas e grandes; toda família receberá sua própria casa. Mas, assim como os escravos, os emigrantes também vinham amontoados nos navios, e suas famílias eram entulhadas em barracões de palha. Escravos, emigrantes, operários: não há "espaço" para eles no Brasil dos imensos horizontes.

E o que dizer dos espaços públicos? Delegacias, câmaras municipais, escolas públicas, postos de saúde? Nesses espaços respira-se uma atmosfera arcaica, de algo que sobrou; cuida-se deles como se fossem a parte menos nobre da casa, uma espécie de arquivo morto. Obviamente, o sopro do industrialismo moderno, original, orgânico e democrático não arejava esses espaços, onde os problemas são burocraticamente encaminhados, porque sua solução efetiva acontece mesmo na "casa grande", na casa do Coronel (ou da Dinda), onde as relações mais arcaicas de propriedade e de poder fervem e acontecem. Tudo isso mostrava que o Estado brasileiro não havia alcançado ainda o nível de laicidade exigido pelas modernas formas de produção e de política: "Pode-se dizer que, no geral, existe ainda nessas regiões sul-americanas uma situação do tipo Kulturkampf e tipo Dreyfus, isto é, uma situação na qual o elemento laico e burguês ainda não alcançou o estágio da subordinação à política laica do Estado moderno dos interesses da influência clerical e militarista". (Gramsci, Cad. 12, p. 1529)

Ora, a industrialização moderna, para não abortar a si mesma, requer um ambiente cultural geral em que o Estado seja efetivamente libertado de mãos não produtivas ou arcaicamente produtivas, mãos de escravocratas, violentas, especuladoras e gananciosas. O Estado liberal, no seu sentido historicamente original, parecia-me ainda um horizonte nebuloso, confuso no Brasil. Freqüentemente era entendido apenas como um liberalismo alfandegário ou político, esquecendo que seu sentido mais fundamental consiste na "livre iniciativa e no individualismo econômico que alcança com meios próprios, como 'sociedade civil', através do mesmo desenvolvimento histórico, o regime da concentração industrial e do monopólio" (Gramsci, cad. 22, p. 2157)

Após os anos 30, o industrialismo arcaico, "de marca americana", implantado no Brasil, cravou suas unhas de forma arrogante num Estado contra-reformista que de antemão lhe ofereceu meios que ele (o industrialismo) não produzira: matéria-prima, mão-de-obra, sólo, condições legais, proteção jurídico-militar, fáceis empréstimos e isenções fiscais etc... Esses elementos deram ao nosso industrialismo a "performance" estranha de um processo

produtivo, que mescla uma essência arcaica com formas modernas.

O salário mínimo, protegido e legitimado pelo Estado, o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço, a repressão aos movimentos sociais e sindicais transformaram o nosso operário num escravo, revestido de macacão moderno. De fato, a essência do ser humano escravo é a absoluta impossibilidade de se projetar como homem livre e cidadão autônomo. O operário moderno, como diz Ford, deve poder pensar no futuro numa perspectiva de crescimento individual objetivo, deve poder nos feriados levar sua família para contemplar a beleza da natureza, descansar e "louvar a Deus". Ora, o peão brasileiro, que constrói Itaipu e a ponte Rio-Niterói e que mora nas favelas, nem sequer consegue atender às necessidades mínimas de sua existência e de sua família; percebe portanto seu futuro, na mesma perspectiva de como o percebia o escravo.

Em suma, o mundo produtivo no Brasil é uma estranha e instável síncrise do trabalho escravo com elementos do industrialismo moderno: duas essências históricas diferentes contraditórias, que formam uma espécie de "franckstein" social. De fato, consegue-se aqui justapor o espírito industrialista ao contra-reformismo jesuítico; um Estado burocrático, corporativista e parasitário, às multinacionais e à livre iniciativa; um latifúndio e um coronelismo pré-industriais, à tecnologia de ponta e aos centros científicos de excelência; baixíssimos salários e um imenso (e deforme) "trabalho informal", a excelentes executivos e a técnicos competentes. Por isso, afirmamos que a forma geral de produção brasileira se caracteriza pela sobreposição inorgânica de um industrialismo "de marca americana", ao velho tecido do trabalho escravo que ainda persiste e teima em não morrer. O resultado é um quadro produtivo geral com ilhas de máxima concentração de industrialismo destrutivo e vastas zonas de formas produtivas arcaicas.

"Encontrar um sistema de vida 'original' e não de marca americana"

1. Prioridade à produção industrial "original"

Para se pensar com seriedade uma escola orgânica e unitária é necessário, antes de mais nada, que os corações e as mentes críticas do Brasil concordem com que uma cultura e uma escola unitárias só podem ser pensadas no sólido terreno da produção. Nem precisávamos do fracasso do leste europeu para saber disso. Já nos anos 20 Gramsci alertava aos militantes socialistas que os sonhos revolucionários devem enraigar-se na produção; caso contrário, estariam se encaminhando para a frustração, para o caos social, para o desemprego e para a fome: "se não lançarmos as bases do processo revolucionário na intimidade da vida produtiva, a revolução ficará um estéril apelo à vontade, um mito nebuloso, uma falaciosa ilusão; e o caos, a desordem, o desemprego e a fome engulirão e esmagarão as melhores e mais vigorosas energias proletárias". (O. N. 1920)

Hoje, mais do que ontem, essa advertência de Gramsci revela o forte sabor profético que efetivamente possuía nos anos 20.

O mito da tecnologia fácil e milagrosa infelizmente facilitou o esquecimento ou a secundarização do problema da produção. Esta, pensávamos, ocorreria automática e inevitavelmente. O processo produtivo, supunha-se, seria algo mecânico, "inevitável", isto é, algo que não precisaria ser educado, orientado. A tecnologia produtiva, como mítica máquina, funcionaria automaticamente. A produção era categoria e tarefa da direita; a nossa única bandeira era a "reivindicação". De fato, não é bem assim.

Produzir é fundamental; mas resta a pergunta: como produzir? A resposta é: de forma industrial moderna. Também quanto a isso as mentes e os corações críticos se omitiram. Não estudaram com carinho e criatividade o industrialismo, abordando-o em geral numa posição defen-

siva e reativa, num espírito contra-reformista e rousseauniano. Deixamos de criar assim as condições espirituais que forjam propostas originais e modernas de produção. O industrialismo foi encarado freqüentemente como um mero sinônimo do capitalismo, uma mera variação de nomenclatura. "Plus trabalho" e "mais valia" foram considerados sinônimos. Muitas dissertações de mestrado revelam perfeitamente esse equívoco: quando os operários da indústria, geralmente peões que imigraram do interior para a cidade, falam sobre a exploração nas fábricas, consideramos tais depoimentos um precioso e crítico bom senso, um núcleo sadio da filosofia da práxis; quando, entretanto, esses mesmos operários reconhecem que a fábrica constituiu uma virada para melhor em sua vida, então o jovem pesquisador marxista explica o "engano mental do trabalhador", recorrendo à influência perversa da ideologia da classe dominante. Na verdade, o "peão" ao mesmo tempo critica e defende a fábrica, como o demonstram inúmeros depoimentos e cartas de migrantes que foram trabalhar nas fábricas. Eis alguns:

"Meus estimados pai e mãe a sua bença. Estou cum Deus e a Virge Maria me protegendu e sei que eles tão aí também. A minha saudade é bem maió que voces podi pensá e tô trabaiando muito. Pai logo mandu um dinheirinho para você i mãe pode voceis vim praca, vendu casa, *aqui é mais mió para gente.* Nois trabaia em 3 turnu, é duro mais a gente recebe o dinheiro direitinho e compra o qui quisé e precisa na cuperativa da fábrica i remediu se precisá na fábrica i só pagá nu pagamentu i é descontadu na foia vem tudo escritu. Mais tem coisas ruim que o povu daqui é desconfiadu da gente e tudu mal feitu é a gente cupadu é difícil mode nois pegá mizadi mais vô levandu. Tô misforçando mode cumprá um rádio e mandá dinheiru mode voces vim..."

"No começo quando chegamos foi muito difícil. Um dia pedi ao vendeiro da esquina que me vendesse um quilo de açucar fiado e ele me pergruntou: quem é seu fiador? Imagine só! Neste dia senti saudades daí. Passei por uns apuros, mas agora a farmácia vai bem. A gente consegue vender 400 contos todos os dias e com este dinheiro dá para manter o estoque e as despesas. *Acho aqui um paraíso. Bem diferente que aí no interior.* É certo que aí todo mundo conhece a gente, mas aqui é outra coisa. Tem mais facilidade para a gente ter as coisas. Eu comprei uma máquina de costura novinha em folha nas Lojas Irani. Dei a entrada e vou pagar as prestações, um pouquinho por mês".

"Minha escola foi a Nitro Química, pois cursei apenas até o 2º ano do primário. Trabalhei na fábrica durante 33 anos. Sofri muito pois o serviço era bem ruim (...) Eu não tenho queixa da Nitro Química. Ela me ajudou a criar meus dois filhos. Eles ficavam no berçário e eram bem cuidados. (...) Foi por causa da greve de 1957 que eles não puderam ficar mais lá. Meu marido foi grevista e aí... Meu filho mais velho se formou engenheiro e voltou para trabalhar na Nitro. Meu filho mais novo só fez o SENAI. (...). *A Nitro me ajudou muito e não posso reclamar dela.* Ela deu berçário, clube e ajudou meus filhos estudarem".

"Eu sabia que a fábrica não era o lugar ideal para se trabalhar. Os chefes eram bem carrascos e o horário era rígido e a fábrica perigosa. Às vezes eu me cansava, *mas pensava: ainda bem que tem a fábrica para a gente trabalhar*".

(trechos extraídos de uma pesquisa em andamento, de Antonia Sarah Aziz Rocha)

Sem dúvida, depoimentos semelhantes, essencialmente idênticos, ouvia Gramsci, nos anos 20 e 30, em Turim, dos operários imigrantes do interior e do sul da Itália. Ele traduz, teoricamente, essa aparente contradição entre a defesa e a rejeição da fábrica, no magistral caderno 22, "Americanismo e Fordismo", que é justamente um resgate da essência histórica do industrialismo. Para ele, o industrialismo transcende os estreitos limites do capitalismo, é o herdeiro

legítimo da primeira integração histórica entre a ciência e a natureza, realizada pelos homens do Renascimento.

Contudo, para Gramsci e para nós, após reconhecermos a positividade essencial do industrialismo, ainda permanece a pergunta: *de que forma concreta o industrialismo pode ser realizado? Quem levará adiante esse projeto histórico?*

Em 1929, Gramsci dava a essas perguntas a velha e tradicional resposta, de sabor burocrático, estático, utilizando a nomenclatura oficial do Partido Comunista: "Não se pode esperar a reconstrução pelos estratos 'condenados' e sim *pela classe que cria as bases materiais dessa nova ordem* e que deve encontrar o sistema de vida para transformar em 'liberdade' o que hoje é 'necessidade'." Bastou, porém, em 1931, sentir ele na pele a hipocrisia do estalinismo, para (em 1932) passar a limpo a mesma frase, introduzindo importantíssimas diferenças: "não se pode esperar a reconstrução pelos *grupos* sociais 'condenados', e sim pelos *(grupos) que estão criando, por necessidade e pelo próprio sofrimento,* as bases materiais dessa nova ordem: esses 'devem' encontrar o sistema de vida *'original' e não de marca americana,* para transformar em 'liberdade' o que hoje é 'necessidade'."

Gramsci, em 1932, corrige – como vimos – "extratos" por "grupos sociais" (até aqui, talvez, nem haja muita diferença); substitui ainda "classe que cria as bases" por "grupos sociais que estão criando por necessidade e pelo próprio sofrimento as bases" (e essa mudança é tremendamente significativa); e, finalmente, acrescenta "sistema de vida *'original' e não de marca americana"*, declarando com isso que o industrialismo, tal como se encaminhava na Rússia e, 'a fortiori', nos Estados Unidos não é o sistema de vida que o socialismo busca. Este ainda precisa encontrar uma forma "original" de produção industrial.

Procuramos nós no Brasil essa forma "original" de produção industrial? Nós, que em 1935 transplantávamos ou transferíamos dos Estados Unidos para o Brasil fábricas inteiras lá desativadas (como a Tubise Chantillon)? De fato,

nos omitimos de estudar propostas originais de política industrial para o Brasil. Simplesmente nos dividimos entre os que faziam ou apoiavam o bárbaro transplante e os que rejeitavam "tout court" o industrialismo como sinônimo do capitalismo. A indústria desencadeia enormes energias: mal conduzida desequilibrada, destrói; mas, bem conduzida, produz a melhor liberdade que o homem conheceu na história. Agora, a direção correta a ser tomada é revisitarmos todo o nosso processo de produção industrial, à luz de sua inspiração original, o Renascimento, com base nas especificidades humanas e naturais do Brasil. Espero não me tornar nacionalista, mas eu continuo apostando no Brasil, desde que nós, "da esquerda", saibamos elaborar essa política de produção "original", dando-lhe a prioridade absoluta, sem o complexo de inferioridade que nos faz "privilegiar" as políticas sociais, deixando a política industrial para a direita. O Brasil hoje conta com alguns grupos sociais que se forjaram, "por necessidade e pelo próprio sofrimento", no trabalho industrial, mesmo no "de marca americana". Com a participação desses grupos, devemos elaborar um projeto de produção industrial "original", não de marca americana, nem russa e nem japonesa, mas socialista "de marca brasileira".

2. Anos 90: em busca de um novo "discurso"

Do meu ponto de vista, não considero os anos 80 perdidos. Os educadores contribuíram, nessa década, com os demais segmentos da sociedade civil, na criação e consolidação de uma razoável rede de associações e sindicatos reivindicativos.

Entretanto, encontramos hoje certa dificuldade, nos anos 90, para renovarmos o nosso discurso. Não é fácil transitar da fase economicista (egoísta-passional) para a fase ético-política (universal). Forjados por um Estado que, desde o século XIV, esteve em mãos de grupos particulares arcaicamente produtivos ou absolutamente improdutivos (predadores, escravocratas, militares, da igreja, burocra-

tas, populistas, especuladores), não conseguimos acreditar na possibilidade efetiva de o Estado erguer a bandeira da produção industrial. Entretanto, de alguma forma o Brasil se industrializou. Infelizmente, não de forma orgânica. Os atores principais desse industrialismo "de marca americana" não acreditaram numa ciência, pesquisa e criatividade autônomas: importaram máquinas e sistemas produtivos, como os navios negreiros importavam escravos.

O sindicalismo dos anos 80 tentou deslocar o eixo do sujeito histórico, da moderna produção para "(grupos) que estão criando, por necessidade e pelo próprio sofrimento", as bases de uma nova ordem: os trabalhadores da indústria, do campo, da intelectualidade. Tentar transferir a bandeira do industrialismo das mãos dos empresários para as mãos dos trabalhadores não foi tarefa pequena, nem foi uma tentativa totalmente frustrada. O destino da fábrica, do campo e da escola depende dos agentes que efetivamente os produzem.

Provavelmente, o discurso dos anos 80 não se deu conta (nem podia) de que o legado improdutivo e escravocrata atingia a sociedade civil e política como um todo: o obscuro interesse individual, o burocratismo, o corporativismo, a esperteza, o tirar proveito individual de qualquer jeito, o protecionismo individual e grupal, a improdutividade atingem a sociedade em geral. Transitar do nível puramente econômico-passional, para o nível ético-político e para os valores do universalismo produtivo deverá constituir um novo ingrediente do discurso dos anos 90. Alguns setores sindicais já estão ensaiando esse novo discurso, outros ainda não. A efetiva conquista do Estado passa pela sua radical reforma ético-política, enraizada na produção. Sem esse vínculo orgânico, o discurso vira moralismo.

Nessa direção, é preciso deixar claro que o alicerce principal dessa reforma radical será a definição de um projeto de política industrial, moderno e "original". Sem produção, não há socialismo. Decorrente desse projeto, e a ele

subordinado e articulado, vem a reforma agrária. Essa reforma não pode se embasar em míticas e ideológicas reivindicações políticas, referentes exclusivamente à propriedade, e sim na concretude da produção industrial agrícola. Também a reforma tributária e financeira deve subordinar-se ao projeto de política industrial, separando a poupança parasitária da poupança produtiva; os investimentos especulativos dos produtivos. Finalmente, também a reforma ético-intelectual-educacional (e escolar) precisa ser viabilizada à luz do princípio educativo geral, que coincide com o referido projeto de política industrial, moderno e "original". Somente nessa perspectiva pode ser encaminhada a questão educacional e o tema da "escola unitária".

A qualificação da força de trabalho e as implicações para a educação

A instituição escolar, obviamente, reflete o quadro produtivo nacional. Um industrialismo tardio e inorgânico, a periferia urbana, a miséria, o arcaísmo agrícola e o parasitismo produziram o assistencialismo educacional, que é a nossa grande ideologia pedagógica, pois fetichiza a miséria, fazendo-nos esquecer a pergunta de Marx: "quem educa o educador?" Ou seja, acostumados com a miséria, acabamos por legitimá-la, esquecendo que é o trabalho o princípio pedagógico geral e que o nosso educador, em última instância, é a forma produtiva. O assistencialismo nos faz esquecer que é justamente o trabalho que deve ser educado no Brasil. O populismo e o irracionalismo são a expressão política e filosófica desse esquecimento ou dessa ideologia; ocultam uma tremenda omissão educacional. O trabalho semi-livre, na sua forma geral, constitui nossa infraestrutura, nosso reino da necessidade. É o nosso passado cristalizando o presente, é o nosso educador determinante. Ora, esse arcaico educador deve ser re-educado por uma moderna e revolucionária escola-do-trabalho. O estigma do trabalho

escravo deve ser exorcizado através da catarse educativa. Em outras palavras: precisamos transitar do reino da necessidade para o reino de liberdade, através do reconhecimento crítico do nosso legado histórico, invertendo assim a relação determinista entre infra-estrutura e superestrutura. Essa inversão representa a tão propalada revolução educacional. Ou ainda: o trabalho escravo, antigo educador, deve passar a ser educado na nova escola da liberdade industrial. Isso ocorrerá pela força da vontade política que se propõe a realizar o trânsito "do momento meramente econômico (ou egoísta-passional) para o momento ético-político, efetuando a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isso significa, também, a passagem do objetivo ao subjetivo e da necessidade à liberdade" (Gramsci, in Bobbio, Norberto, *O Conceito de Sociedade Civil*, Graal Ed., p. 38).

Outra não é nossa tarefa educativa; outra não é a linha curricular mestra para toda e qualquer escola-do-trabalho, ou seja, para a escola em geral. Cabe à escola, de fato, tornar historicamente transparente o instrumento de trabalho ou de produção, utilizado historicamente no Brasil. Cabe à escola eliminar pela crítica os instrumentos arcaicos de produção, selecionando e sobretudo criando instrumentos de produção modernos, *originais*, produtores de uma liberdade concreta e universal.

É praticamente consensual, entre os estudiosos da relação trabalho e educação, a tese que destaca a importância do elemento subjetivo na tecnologia. A qualificação do sujeito produtivo é um parâmetro essencial do próprio processo produtivo. Em outras palavras, a qualificação informal (valores, atitudes e habilidades básicas) e a qualificação formal (informações e habilidades profissionais) determinam as formas e os conteúdos tecnológicos. Pessoalmente, aliás, considero que na afirmação dessa tese há em geral muita timidez de nossa parte. Parece que nós, cientistas sociais e educadores, sofremos de um certo complexo de inferioridade diante da "objetividade e avanço das tecnologias de ponta". A tecnologia, de fato, não apenas apresenta as marcas da subjetividade humana, individual e coletiva; ela própria nada mais é que filha de um homem historicamente determinado. A tecnologia é "a cara do homem". Aliás, ela é o próprio homem que se dilata, se multiplica, se "industrializa" ao produzir sua existência. Nosso acanhamento em afirmar a dimensão subjetiva da tecnologia se revela também quando consideramos de forma abstrata o sujeito humano que produz tecnologia. Não podemos considerar os operadores imediatos das máquinas (operários, técnicos), isolando-os do seu conjunto social e histórico. O homem é coletivo, é uma expressão orgânica, histórica e geograficamente determinada. Por isso, é correto falar em tecnologia "americana", "japonesa", "alemã" e "brasileira" etc. Sem dúvida, a história e a educação repressiva do trabalhador brasileiro possibilitaram o industrialismo semi-livre, inorgânico e agressivo que foi aqui implantado. A questão da qualificação da força de trabalho, portanto, deve sair do limbo da dúvida, da tibieza, da incerteza, que ora afirma a insignificância da qualificação da mão-de-obra, ora simplifica a questão no reducionismo profissionalizante da teoria do capital humano. A qualificação da força de trabalho é uma necessidade insofismável. Na sua acepção mais ampla, identifica-se com a necessidade orgânica de a velha geração educar a nova geração, ultrapassando o espontaneísmo e a esfera da formação tecnicista, para situar-se no nível de um projeto educativo amplo, orgânico e historicamente definido. Ou seja, só podemos pensar na formação da força de trabalho, dentro do horizonte da civilização industrial e no concreto espaço do Brasil. Qualificar moderna e concretamente a futura mão-de-obra significa formar as nossas crianças, adolescentes e jovens, na produção da liberdade industrial para todos, tanto a nível da qualificação informal (atitudes fundamentais, valores, informações gerais, habilidades básicas, como a crítica, a precisão, a solidariedade, a

cooperação, a criatividade, a laboriosidade, etc.), quanto a nível da qualificação formal (profissionalização, especialização, operacionalização, etc.).

Ou seja, o projeto educativo também precisa ser um desdobramento do projeto de política industrial, isto é, à luz de um plano amplo, orgânico e original de produção. Trata-se de uma perspectiva que metodologicamente nos subtrai do idealismo e do materialismo determinista, para nos inserir na mais genuína e crítica tradição marxista.

Como repensar uma cultura industrialista que lance uma ponte entre a "cultura humanista" e o "mundo da produção?" Como transformar o fato da presença do trabalho em sala de aula (os filhos dos trabalhadores) em *princípio pedagógico* do currículo do ensino de 1º grau e da própria pré-escola? Como tornar o ensino de 2º grau uma escola para a busca de uma "original" forma produtiva? Como fecundar o ensino profissionalizante precoce (anterior aos 18 anos), com uma visão humanista e historicista? Como orientar os cursos de Graduação e de Pós-Graduação, na crítica à nossa herança produtiva arcaica e na invenção de um projeto de produção moderno e democrático?

São questões ainda abertas que devem ser respondidas por uma proposta de política educacional que recuse a política da "terra arrasada". O Brasil e seu sistema educacional constituem uma realidade desconexa, desorgânica. No seu conjunto, porém, há elementos e grupos sociais de imenso valor. Lutar por um industrialismo "original" equivale a conservar muita coisa, construir e reconstruir sem destruir.

Pode parecer estranho falar de industrialismo aos educadores. Acontece, como já dissemos, que a escola é um componente orgânico da cidade e do país, integrando a fábrica, o campo, a rua, o bairro, a praça, a família, etc. Um industrialismo agressivo e desorgânico acabou por desintegrar a escola. Já vimos como. O que fazer diante desse quadro?

O bom senso sugere que os governantes reconheçam seus erros e molecularmente intervenham no sentido de revitalizar, incentivar, reconstruir esse imenso patrimônio nacional. É urgente socorrer as escolas abandonadas e semidestruídas. É preciso confortar e estimular as equipes operosas. Às vezes, um pequeno esforço redunda numa grande melhoria. Nas escolas mais abandonadas é preciso despertar, material e moralmente, a esperança e a força para o trabalho educacional. Às escolas, que bravamente resistem e lutam, é preciso oferecer meios melhores para que se tornem escolas excelentes, evitando-se as intervenções traumáticas. O que é ruim deve ser mudado, mas o que é bom deve ser melhorado.

Esse é o caminho do bom senso, da construtividade, da intervenção orgânica.

Infelizmente, outro é o caminho da megalomania e da ganância eleitoreira: "essa imensa rede escolar", pensam esses governantes, "é um lixo. Deve ser esquecida, abandonada. Crie-se outra rede paralela, de escolas absolutamente novas, moderníssimas". E assim nasceram os CIEPS, chamados, um dia, a apagar a luz da velha rede pública. Esse raciocínio raciocínio – quem sabe? – será aplicado um dia também à rede de ensino público superior: crie-se a Universidade do III Milênio, uma ou mais por Estado. Mais tarde, apague-se a luz das atuais Instituições de Ensino Superior. E por que não pensar, então, na criação de um Brasil absolutamente novo, numa ilha imaginária e utópica, que futuramente apague a luz deste nosso atual Brasil? A reconstrução realista, molecular, de uma nação sofrida é tarefa de estadistas não de imaginários.

Um mesmo espírito laborioso e industrialista, criativo e original, deverá transformar "molecularmente" o solo do Brasil numa rica e variada colcha de produtos agro-industriais; deverá transformar também as cidades em organizados (e arejados) espaços para o trabalho fabril, para o

estudo e os serviços, para a moradia e para o lazer dos seus habitantes.

Esse mesmo espírito laborioso e industrialista, seu "ethos" e seu "teknos" inspirarão as escolas, espaços privilegiados para a catarse intelectual e para a qualificação informal e, posteriormente, formal de toda a mão-de-obra.

Finalmente, o mesmo sopro de laboriosidade democrática precisa inspirar e arejar as novas equipes no poder federal, estadual e municipal: esse é o sentido exato da afirmação segundo a qual a unitariedade da escola cresce-junto-com a unitariedade do campo, da cidade e do Estado.

Nas últimas décadas, o MEC e as Secretarias de Educação criaram e descriaram uma infinidade de programas especiais: "grupos-ginásio"; "ginásios vocacionais"; "ginásios orientados para o trabalho"; "escolas pluricurriculares"; "premen-s"; "escolas carentes"; "projeto de escolas noturnas"; "cefam-s"; "centros interescolares"; "escolas-padrão", "CIACs"... São tantos! Chegam com bandas de música e retiram-se silenciosamente no fundo do palco, cavando profundas feridas na frágil organicidade do sistema.

Se efetivamente se pretende operar uma intervenção construtiva nas milhares de unidades escolares da rede pública, devem ser criadas instituições que, ao invés de formarem guetos e redes paralelas, tenham por concepção, projeto e planejamento a integração das unidades entre si e a articulação destas com o mundo da produção. Oficinas pedagógicas à disposição dos professores de uma mesma cidade, centros culturais e centros de apoio didático-culturais devem ser estimulados, ampliados, porque pretendem integrar, não diferenciar. Talvez seja mais indicado projetar Centros de Integração diretamente a serviço das escolas existentes. Um Centro para cada quatro ou cinco escolas, dirigido de forma cooperativa por elas próprias, onde se ministram aulas de reforço e se organizam atividades de estudo dirigido, para os alunos mais dispostos. Os alunos

encontrariam nos entros uma verdadeira extensão de suas escolas. Aí aprenderiam a estudar, seriam orientados no uso da biblioteca e participariam de outras atividades culturais complementares. Assim, com maior exatidão, poderá dizer-se que os alunos vão às aulas de manhã e que "estudam" à tarde, ou vice-versa. O regimento, a programação de atividades, a localização, a estrutura arquitetônica desses Centros deverão ser pensados e definidos pelo Estado, após ouvir as escolas a quem o Centro pertence. As universidades e as instâncias produtivo-comerciais (sindicatos e associações) podem e devem cooperar num plano dessa amplitude.

Obviamente, esse Centros de Integração têm o caráter de sugestão. Melhores propostas poderão surgir. Antes de mais nada, porém, trata-se de decidir ou por uma intervenção paralela, discriminatória e desagregadora do sistema escolar público existente, ou por uma intervenção orgânica e enriquecedora do mesmo.

Com certeza, estou falando do ensino e de escolas, não estou me referindo a imensos campos de concentração de luxo para poder prender crianças miseráveis que molestam as pessoas pelas ruas. Se o problema é este, a discussão deve ser outra. Outras, portanto, serão as medidas político-sociais a serem tomadas. Mas, nesse caso, por favor, não se fale de escola, porque esta nunca foi hospital, nem prisão, nem campo de concentração disfarçado. A rede escolar pública e privada é uma estrutura orgânica e permanente de toda sociedade livre. É, portanto, bem mais que um "cinturão de segurança social" para viabilizar o arrocho salarial e o desemprego em massa.

BIBLIOGRAFIA

BINZER, Ina Von, *Os meus Romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil.* Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1982.

GRAMSCI, Antônio. *Quaderni del Carcere*, nºs 12, 19, 22, Einaudi Editore, 1975.

BOBBIO, Norberto. *O Conceito de Sociedade Civil.* Graal Editora, Rio de Janeiro, 1982.

—— *Qual Socialismo?* Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1983.

NOSELLA, Paolo, *A Escola de Gramsci*, Artes Médicas Editora, Porto Alegre, 1992.

A ESCUTA SENSÍVEL EM EDUCAÇÃO

René Barbier[1]

Introdução

Há muito me interesso pela questão da "sensibilidade" na educação, na formação e na psicoterapia. Acho que esse tema não é devidamente considerado nem teorizado no domínio da psicossociologia clínica.

Para mim, a relação com a sensibilidade está compreendida num processo de desenvolvimento intelectual e de prática clínica. Algumas experiências que tive em hospitais ou em hospital psiquiátrico, durante trabalhos de pesquisa-formação junto ao pessoal médico e atendente – sobretudo em vista da sensibilização à escuta dos agonizantes ou em vista do estímulo à criatividade – fizeram-me pensar na influência do bloqueio da expressão sensível do ser humano em sua relação com o outro que se encontra em uma situação-limite. Meu curso na Universidade de Paris VIII sobre a escuta mito-poética também me aproximou dessa capacidade sensível no âmbito da educação.

A Abordagem Transversal, teoria psicossociológica existencial e multirreferencial que proponho há mais de quinze anos, supõe que em qualquer situação educativa haja três tipos de escuta: *científico-clínica*, com a metodologia própria da pesquisa-ação; *poético-existencial*, que leva em conta os fenômenos imprevistos resultantes da ação das minorias

---

1 Bacharel em Direito e Doutor em Sociologia, com habilitação para coordenar pesquisas, Universidade Paris VIII, co-fundador e membro do Centro de Pesquisa sobre o Imaginário Social e a Educação (CRISE), desde 1976.

e do que há de específico num grupo ou num indivíduo; *espiritual-filosófica*, isto é, a escuta dos valores últimos que atuam no sujeito (indivíduo ou grupo). Valores últimos, isto é, aquilo que nos liga à vida, aquilo em que investimos mais quanto ao sentido da vida. Todos nós temos esses valores, mesmo se nem sempre sabemos reconhecê-los com toda a lucidez que "é a ferida mais próxima do sol", no dizer do poeta René Char. Em um grupo, quais são os valores últimos, aqueles pelos quais esse grupo arrisca o essencial?

O grupo, como cada um de nós, precisa da interpelação do "outro" para encaminhar-se a seus valores últimos e para deles fazer uma verdadeira força interior. Não do outro que se arroga "grande interpretador" e que procura dizer quem você é em função de referentes totalmente externos a você. Mas do outro como espelho ativo, capaz de entrar em conflito com você para lhe fazer descobrir, na relação humana que não teme o confronto, os valores essenciais ao seu devir. Para além da fenomenologia, o psicossociólogo é um hermeneuta da existência concreta. Mas o seu único projeto para o grupo consiste em criar condições para uma melhor compreensão de cada um e de todos, em vista de uma maior autonomia elucidada.[2]

A escuta sensível insere-se nesta constelação das três escutas como também num *eixo de vigilância:* aquele que se apóia em três tipos de imaginário que estão sempre em ato na situação educativa, a fim de esclarecer sua *transversalidade*[3] irresistível. O *imaginário pessoal-pulsional*, com a questão não resolvida da natureza das pulsões (o que acontece com a pulsão de morte, em relação a Eros?) o *imaginário social-institucional*, com suas "significações imaginárias sociais" (Cornelius Castoriadis)[4], produto psíquico coletivo, no âmbito da sociedade, com sua capacidade radical de criar formas, figuras, imagens mais ou menos apoiadas no desenvolvimento da base material, tecnológica e econômica da sociedade. Por exemplo, o conjunto das "significações imaginárias sociais" que acompanharam a ascensão da tecnologia informática e a era dos computadores, ou então as modificações na atividade e no comportamento sexual decorrentes do uso generalizado da contracepção por via oral. O imaginário social se impõe de forma duradoura através das instituições e das organizações (familiares, profissionais, sindicais, políticas, de lazer, de cultura, etc.)

Mas convém ainda destacar um outro tipo de imaginário, que chamo de *imaginário sacral*, resultante do impacto de forças e de energias que nos perpassam sem que as possamos controlar (forças telúricas, alterações ecológicas, energias cósmicas, ou de modo mais modesto nossa relação com a morte e com o não-ser). O ser humano é "jogado" na natureza e nela deve encontrar um sentido. Ele desenvolve um traço essencial de sua identidade: o *homo religiosus*, como tão bem o observou Mircea Eliade em suas pesquisas.[5]

---

2 "Chamo elucidação o trabalho pelo qual os homens procuram pensar o que fazem e saber o que pensam" escreve Cornelius Castoriadis em *L'institution imaginaire de la société*, Paris: Seuil, 1975, p. 8. Mas o que é "pensar"? (cf. a sensibilidade "noética", mas adiante).

3 Por "transversalidade" entendo uma rede simbólica, relativamente estruturada e estável, constituída como uma espécie de "banho de sentido" onde se misturam significações, referências, valores, mitos e símbolos, internos e externos ao sujeito, no qual ele está imerso e pelo qual sua vida assume um peso existencial.

4 Cornelius Castoriadis, *L'institution imaginaire de la société*, Paris: Seuil, 1975, livro clássico ao qual se devem acrescentar os três volumes do "Carrefours du labyrinthe" (1978, 1986, 1990), também do Seuil, os inúmeros conferências e seminários inéditos na École des Hautes Études en Sciences Sociales ou em outros centros (podem ser encontrados na *Agora International*, uma nova associação que se dedica à divulgação de suas idéias: contatar David A. Curtis, 27, rue Froidevaux, 75014 Paris) e recentemente um artigo sobre essa problemática intitulado "Logique, imagination, réflexion", p. 9-35, publicado no *L'inconscient et la science*, obra coletiva da coleção Inconscient et culture, dirigida por Didier Anzieu. Paris: Dunod, 1991. Pode-se também consultar os Actes de la Décade de Cerisy-La-Salle, que lhe foi organizada em julho de 1991 (a sair).

5 A obra de Mircea Eliade é imensa, internacionalmente reconhecida mas ainda bastante desconhecida pelos pequisadores em ciências da educação. Ver sobretudo *Images et symboles* -- *Es-*

Cada tipo de imaginário engendra sua própria *transversalidade*, isto é, sua rede simbólica específica dotada, em relação e em proporção variáveis, de um componente estrutural-funcional ao lado de seu componente imaginário (ver esquema).

- A **transversalidade fantasística** para o imaginário pulsional, que expressa o conjunto das fantasias de um indivíduo ou de um grupo[6], de acordo com uma lógica em que aparece a conjunção conflituosa de Eros e de Tanatos.
- A **transversalidade institucional**, rede simbólica socialmente reconhecida, que é provocada pelo imaginário social, de acordo com uma lógica dialética de instituinte, instituído e institucionalização.
- A **transversalidade noética** [7], que afirma simbolicamente o jogo do imaginário sacral em face do mistério do ser-no-mundo, principalmente de acordo com dois modos de ser: o modo apolíneo (serenidade, sabedoria) e o modo dionisíaco (transe místico).

---

sai sur le symbolisme magico-religieux, Paris: Tel Gallimard, 1979; *La nostalgie des origines*, Paris: Gallimard, 1978; *Le Chamanisme et les techniques archaïques de l'extase*, Paris: Payot, 1983; *Histoire des croyances et des idées religieuses*, 3 v., Paris: Payot, 1983; *Traité d'histoire des religions*, Paris: Payot, 1949, reed. 1979.

6 Mas sobre a questão das fantasias coletivas, estou mais de acordo com Florence Giusti-Desprairies (e seu "imaginário coletivo" como uma espécie de ajuntamento singular e relativamente estável de fantasias individuais em função social) do que com as teses prevalescentes de Didier Anzieu e de René Kaës ("aparelho psíquico grupal"). Cf. Florence Giust-Desprairies, *L'enfant rêvé*, Paris: A. Colin, 1989.

7 Noética, do grego *noetikós*, que se refere à noese, ao pensamento. A noese é o ato pelo qual se pensa, o noema sendo aquilo que se pensa. O termo remete pois à definição de "pensamento" e, a meu ver, de "pensamento do fundo" (Grund) seguindo a expressão de Martin Heidegger no "princípio de razão", como apresento neste trabalho (cf. Martin Heidegger, *Le principe de raison*, Paris: Tel Gallimard, 1983 (reed.). É nesse sentido que J. Krishnamurti fala de "despertar da inteligência". A Dra. Marie-Thérèse Bosse, *La "Conscience-Energie" structure de l'homme et de l'univers. Ses implications scientifiques, sociales et spirituelles*, Saint-Vincent-sur-Jabron, ed. Présence, 1984.

A *Abordagem Transversal* procura esclarecer clinicamente e de acordo com um processo de pesquisa-ação essa transversalidade plural, a partir do imaginário e nos níveis concretos da pessoa, do grupo e da organização, pela expressão de seus produtos, práticas e discursos.[8]

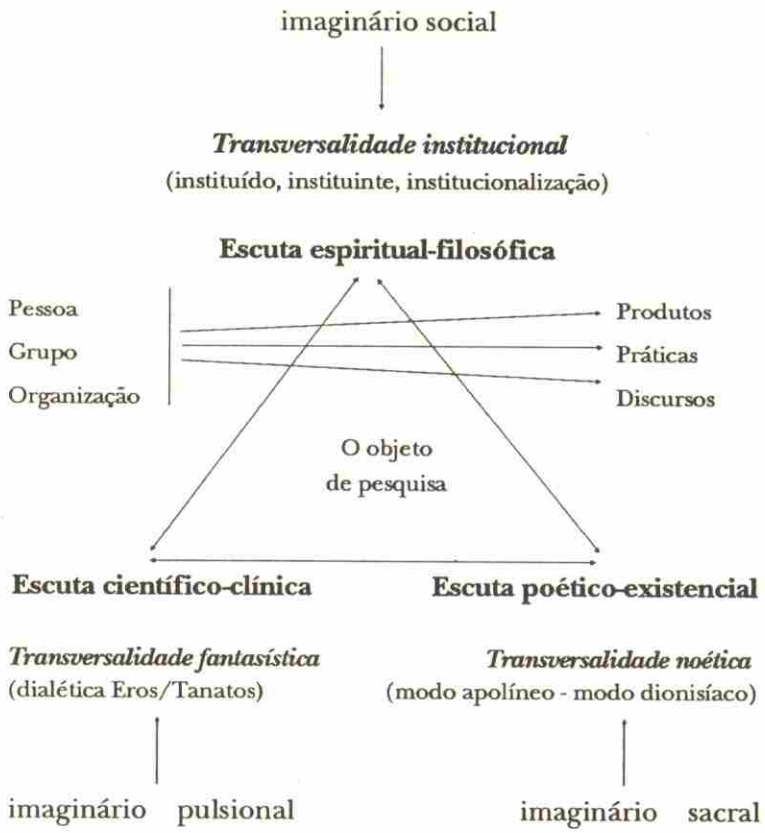
A escuta sensível é o modo de tomar consciência e de interferir, próprio ao pesquisador ou educador que adote essa lógica da abordagem transversal.

Mas o que é "a sensibilidade"?

---

8 René Barbier, *L'Approche Transversale: sensibilisation à l'écoute mytho-poétique en éducation.* Concurso para direção de pesquisas, fev. 1992, Universidade de Paris 8, Ciências da Educação, 2 v., 619 p. + lista de publicações. A sair em 1992 pela ed. A. Colin: *L'Approche Transversale, une écoute "autre" en éducation.*

TEORIA DA ABORDAGEM TRANSVERSAL



A questão da sensibilidade

Convém logo distinguir sensação, emoção e sentimento.[9] Quando examinamos o que se escreve sobre a questão

9 A tradição filosófica distingue emoção, sentimento e paixão. A paixão é uma afeição durável da consciência que polariza todas as outras. A emoção não passa de tempestade passageira, resultante do impacto imprevisto de uma situação problemática. O sentimento é uma disposição afetiva, menos descomedida e excessiva do que a paixão e mais durável que a emoção. Nos programas de filosofia do último ano do curso secundário francês, parece que apenas a paixão é tratada pelos professores.

da sensibilidade, da emoção ou do sentimento, constatamos que não são as mesmas pessoas que analisam esses conceitos. A "sensibilidade" é abordada principalmente por neurofisiologistas, que insistem nos mecanismos sensório-motores. Às vezes, alguns textos são propostos por filósofos. Michel Henry, por exemplo, que sublinha a importância da sensibilidade estética em relação à "barbárie", que seria verdadeira cilada para nós e que eliminaria essa sensibilidade. Mikel Dufrenne também desenvolve algumas idéias em torno da sensibilidade. E Georges Steiner, em seu último livro, rebela-se contra o fechamento espiritual que nos caracteriza.[10]

Psicólogos, sociólogos, psicossociólogos parecem ficar à parte de uma investigação sobre esse tema, exceto aqueles que adotam a linha da "história de vida". Por mais que se procure, não há em Ciências da Educação um estudo básico sobre a "sensibilidade".[11]

Em contrapartida, fala-se muito da "emoção" entre os neurofisiologistas, psicólogos experimentalistas e clínicos.[12]

10 Michel Henry, *La Barbarie*, Paris: Grasset, 1987, 247 p.; Mikel Dufrenne, *Esthétique et philosophie*, Paris: Klincksieck, 1967, 212 p., sobretudo p. 62-71; George Steiner, *Réelles présences. Les arts du sens*, Paris: Gallimard, 1991, 297 p.

11 Christine Josso, *Cheminer vers soi*, Lausanne, L'Age d'Homme, 1991; Fragments de récit d'une recherche de position transculturelle, l'exemple du Tai Chi Chuan, *Pratiques de Formation/Analyses*, le devenir du sujet en formation: l'influence des cultures "autres" qu'occidentales, nº 21-22, jun. 1991, p. 73-96, Universidade de Paris VIII, Formação Permanente.
Pierre Dominicé, *L'Histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan, 1990.
Pierre Dominicé & M. Fallet, L'exploration biographique des processus de formation, Universidade de Genève, *Cahiers de la Section des sciences de l'éducation*, 1981.
Jean-Louis Le Grand, (Doutorado de Estado em letras e ciências humanas) *Historie de vie d'une communauté à visée thérapeutique*, Universidade de Paris VIII, 1987, 3 v., 1600 p.
René Barbier & Jean-Louis Le Grand, *L'approche "histoire de vie" et l'éducation (problématique, perspectives et questionnements)*, actes du Colloque de l'AFIRSE em Alençon (24-26 maio 1990), as novas formas da pesquisa em educação na pespectiva de uma Europa em formação, p. 66-70.

12 Georges Amado, *L'affectivité de l'enfant*, Paris: PUF, 1974, cita Jean-Paul Sartre que afirma: "A afetividade constitui o ser da realidade humana, isto é, é constitutivo para *nossa* realidade humana ser realidade-humana afetiva" (p. 7).

Na Universidade de Paris VII, Max Pagès criou um laboratório destinado à questão da emoção, que publicou trabalhos notáveis.[13] Quanto ao "sentimento", os neurofisiologistas não se interessam, os psicólogos um pouco; são sobretudo os filósofos que atacaram de frente esse conceito. Uma olhada nos três termos, tal como são apresentados na *Encyclopedia universalis*, permite confirmar a tendência aqui exposta.

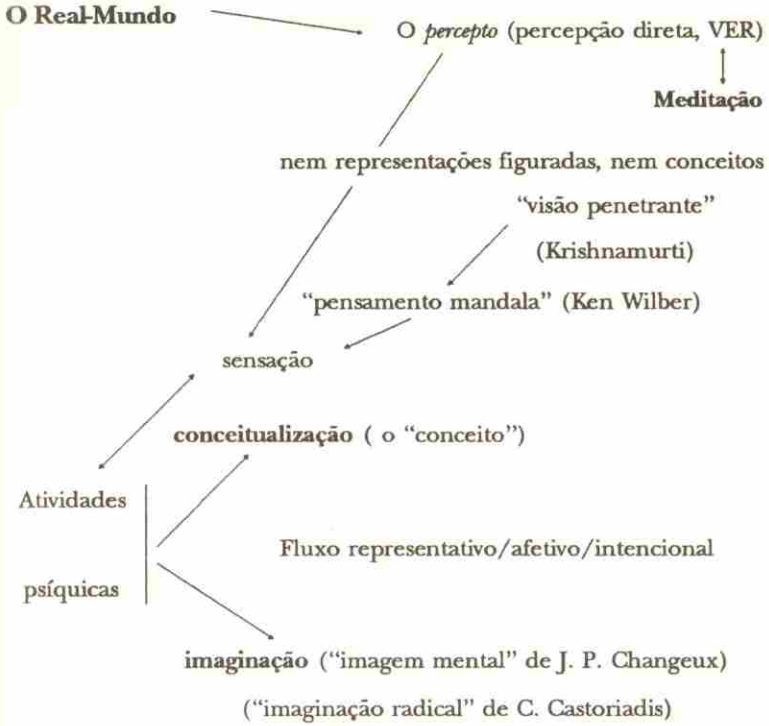
Entramos na sensibilidade pelas duas pontas, ou seja, pela dos "nervos" e pela da mídia.

1. Da sensibilidade nervosa ao sentimentalismo da mídia

As bases fisiológicas da sensibilidade

Podemos traçar uma espécie de esquema a partir da percepção que vem do mundo, de seu impacto sobre nós.

13 Max Pagès, Pour une démarche dialectique dans les sciences humanines, *Bulletin de Psychologie, Psychologie clinique VIII, I. Recherche clinique -- Clinique de la recherche, II. Approches de l'émotion: interférences, articulations, coupures, 337, XXXIX, 1985-1986, set-out. 1986, p. 743-750* e a emoção como conduta intermediária, p. 855-857, sem falar de seu *Trace ou sens – le système émotionnel*, Paris: Hommes et groupes, 1986.



A sensação se afirma através dos captores sensoriais; a representação ligada à sensação tem um papel na sensação mas também é produzida por essa sensação. Os afetos podem resultar dessa representação, com uma polarização em torno do prazer e do desprazer. Esse conjunto é estudado pelos pesquisadores experimentalistas.[14] Mas, não há um abismo entre ele e os métodos e as representações decorrentes da prática clínica? Os neurofisiologistas empregam o termo de "estímulo", a sensação sendo a emergência na consciência da ativação de uma sensibilidade por um está-

14 *Science et vie* (nº especial) Les émotions. Le cerveau et les émotions: ce qu'on sait aujourd'hui, nº 168, set. 1989; *Science et vie* (nº especial) Les cinq sens, nº 158, mar. 1987; Comportements émotionnels. Approches neuropsychopathologiques, *Bulletin de Psychologie.* Psychologie dinique VIII, op. cit., p. 911-967.

mulo. A sensibilidade, para um fisiologista, é o aparelho nervoso que capta a informação e a transporta por um fenômeno de transdução, graças aos receptores sensoriais (exteroceptores, proprioceptores e interoceptores). Estes permitem aos órgãos dos sentidos registrar as propriedades de um estímulo e traduzi-las em alguns sinais transportados até o cérebro. O sistema nervoso reage e gera comportamentos adequados em relação ao estímulo percebido e sentido.[15] Mas, o que dizer da dinâmica fantasística? Podem-se ignorar as contribuições das neurociências no conhecimento atual dos fenômenos sensoriais? Mas deve a sensibilidade ser entendida apenas como um jogo complexo de puros sinais eletroquímicos de comunicação?

Sem entrar em pormenores, o que me fica desses trabalhos é a importância do *corpo e de seu movimento* quando se considera a sensação. O esquema corporal e o movimento do corpo têm papel privilegiado na descoberta e na possibilidade de sentir o mundo. De fato, se virarmos a cabeça para um lado, não a podemos estar virando para o outro, e nossa percepção, nossa sensação e, afinal, nosso "estar-aqui" ficam radicalmente modificados.

Em educação, poderíamos insistir ainda mais. O que significa passar horas sentado numa carteira, sem se mexer, com as costas encurvadas, escrevendo? Por que não adotar técnicas de respiração e de relaxamento próprias à tradição espiritual oriental, como costuma fazer, com razão, Micheline Flak e seu grupo da "Rede de ioga em educação" (Réseau du Yoga en éducation – RYE)?[16]

15 Chegamos a um momento da história científica em que os partidários das neurociências e os da psicanálise terão de se entender para abordar o ser humano com um olhar mais tolerante: cf. Jacques Van Rillaer, *Les illusions de la psychanalyse*, Bruxelas: Pierre Mardaga, 1980, 415 p., sobretudo a terceira parte sobre a "terapia psicanalítica" à luz da psicologia científica contemporânea. Ver também *Oedipe et neurones. Psychanalyse et neurosciences: un duel?*, Autrement, série Mutações, nº 117, out. 1990, 250 p.

16 Micheline Flak, Le Yoga – Pédagogie d'Orient, pédagogie d'Occident, *Pratiques de Formation/Analyse*, Universidade de Paris VIII, nº 21-22, jun. 1991.

Convém lembrar o filme *Sociedade dos poetas mortos*, no qual o mestre-poeta, admirador de Thoreau, diz aos alunos que subam na mesa do professor para enxergarem de outra maneira o espaço da classe.

A questão da assimetria funcional do cérebro é outro aspecto a destacar.

Parece que os dois hemisférios do cérebro funcionam diversamente no que se refere à questão do prazer e do desprazer.[17] Em especial o hemisfério direito apresenta uma espécie de capacidade para provocar fenômenos de desprazer. O hemisfério esquerdo, que comanda a mão direita, teria a capacidade de desenvolver uma aptidão ao prazer.

Isso me parece interessante na medida em que o hemisfério direito é chamado "cérebro artístico", ao passo que o hemisfério esquerdo acentua o pensamento discriminante.[18] Cabe a pergunta: haverá uma relação entre a faculdade de ser artista e a capacidade de compreender os fenômenos de desprazer e de tristeza do mundo?

Os jogos da mídia e os prestidigitadores do afeto

Hoje ninguém pode falar da sensibilidade sem levar em conta o papel manipulador da mídia. A sensibilidade é, decerto, individual, mas também e simultaneamente social.

As imagens que nos propõem modulam nossa sensibilidade pessoal. Essa questão tornou-se cada vez mais aguda. Em 1989-90, foi o caso da Romênia e a queda do ditador. O caso explode e se impõe aos meios de comunicação. Estes são bastante manipulados e divulgam a informação trunca-

17 Janick Naveteur, Esteve Freixa I Baqué, Traitement hémisphérique des informations émotionnelles, indices psychophysiologiques et différences intersexe, *Bulletin de Psychologie*, Psychologie clinique VIII, op. cit., p., 949-954.

18 Já em 1976, o *Correio da UNESCO* publicava um nº especial sobre o cérebro, com uma parte dedicada a nossos "dois cérebros" (Le Courrier, jan. 1976). Por seu lado, *Science et Vie* publicou em março de 1988, nº 162, O cérebro e a memória, com uma parte sobre os dois cérebros. Cf. também J.-M. Robert, *Comprendre notre cerveau*, Paris: Seuil, 1982.

da e espetacular sobre "pseudomassacres". Mas sobre a verdadeira catástrofe não se diz nada. Nossa sensibilidade midiatizada e mundializada se deixa levar por algumas mortes. Ela se fecha para a verdade pois, no mesmo momento, no sul do Sudão, morrem mais de 250.000 pessoas na guerra ou de fome. Disso não se faz menção.

É evidente que estamos cada vez mais sujeitos àquilo que chamo "os prestidigitadores do afeto", jornalistas, especialistas de todo tipo, militares e políticos à cata de publicidade pessoal.[19] Mais ainda, a crítica dessa lógica, que surgiu após o caso romeno, permitiu falaciosamente que os governantes impusessem, em nome da boa-fé, uma censura visível sobre a mídia que presenciou a Guerra do Golfo. Os cidadãos são tratados como crianças a quem se esconde coisas "que não são para a idade delas"! Entre os "prestidigitadores do afeto" e os "militares-políticos calados ou faladores", a democracia tem muita dificuldade para se firmar.

Tais observações impõem o desenvolvimento, em educação, de um ensino crítico de semiologia da imagem publicitária e televisual. Ainda hoje estamos longe desse tipo de ensino, considerado como marginal e excessivo pelo número de estudantes interessados.[20]

É impossível compreender esse tipo de fenômeno se ele não for contextualizado na era do Vazio, do individualismo pós-moderno, em que a pessoa perde sua qualidade de pessoa ligada e solidária, para se isolar numa concepção individualista estreita, de prazeres superficiais.

---

19 A publicidade costuma utilizar esses especialistas do imaginário. Cf. Anne Sauvageot, *Figures de la publicité, figures du monde*, Paris: PUF, 1987, 200 p., que retoma a teoria do imaginário de Gilbert Durand para aplicá-la às imagens publicitárias de modo muito esclarecedor. Cf. a interessante tese de Nicolas Deville sobre o imaginário dos vídeo-clips, defendida na Sorbonne sob a orientação de M. Maffesoli (1990): *Essai sur les figures de Dionysos dans le vidéo-clip et leur incidence sur l'émergence de quatre images mactuhaniennes*, 500 p.

20 Ao insistir nas dimensões do imaginário, introduzimos há alguns anos esse tipo de ensino no programa "existencial" do Diploma universitário de formação dos adultos da Universidade de Paris VIII (Formação Permanente).

O indivíduo vive a si mesmo como ser separado e sua emotividade torna-se cada vez mais egocêntrica. Daí decorre a proliferação de um corpo de especialistas, os "restauradores do afeto" de todo tipo (médicos, psicanalistas, psicoterapeutas etc.). Depois do ouro negro (o petróleo), do ouro branco (a neve), do ouro azul (o mar), do ouro verde (a floresta), do ouro vermelho (o sangue), a emoção ferida torna-se um outro filão natural a ser explorado.

Cabe portanto uma pergunta: Não haverá, no conjunto dessa lógica, um vínculo sutil entre os "prestidigitadores" e os "restauradores" do afeto?

2. Sensibilidade e sentimento

O sentimento engloba mas se diferencia da emoção. A diferença é importante e reflete uma filosofia de vida. A sensibilidade mais afinada desenvolve na pessoa a faculdade de entrar no sentir. Não a de sair da emoção, mas de depurá-la e até, de certo modo, perlaborá-la.

A emoção como perturbação irruptiva do ser vivo diante de uma situação imprevista

Ficamos emocionados quando nos defrontamos com uma situação que nos coloca diante do desconhecido e da não-resposta. Vamos logo procurar no já-conhecido soluções que não satifazem. Essa inadequação de nós mesmos diante do real imprevisto nos leva a uma perturbação afetiva que será tão maior quanto a situação for dramática e insolúvel. Percebe-se, nesse caso, a que ponto o fenômeno emocional aciona não apenas sensações, mas também dimensões cognitivas, imaginativas e intuitivas do ser humano. Reagimos com tudo o que somos.

Os trabalhos científicos sobre a emoção começaram com William James, cujas idéias contrariavam os costumes de seu tempo. Não "vejo um urso, sinto medo e tremo" mas sim "vejo um urso, tremo e sinto medo". Não é tanto a representação do perigo que provoca a emoção, mas é a

manifestação corporal. Desde aí se sabe que a emoção é mais complexa que essa simples linearidade funcional. Assim mesmo ficamos emocionados quando o real nos "choca". Fala-se então de "emoção violenta" e de "sentimento profundo".

Para Max Pagès, mais sutilmente, a emoção é uma conduta intermediária de mediação entre a pulsão e a significação, entre a marca e o sentido. Trata-se de dialetizar Reich e Freud. Mais ainda, a emoção aparece para Max Pagès como um sistema de comunicação entre os seres:

"A emoção escapa às dramaturgias simétricas freudianas e reichianas. Ela não é da ordem da satisfação de uma pulsão primária, libertação necessária segundo uns ou passagem ao ato segundo outros, nem o equivalente de um signo lingüístico."

"A emoção é uma conduta intermediária. É diversa dos comportamentos de efetuação ou de satisfação direta, assim como da linguagem e das condutas simbólicas. *É uma conduta de comunicação pré-lingüística ou semiótica.* A emoção é uma conduta de ação indireta sobre outrem pela comunicação, mas o sinal emotivo não tem o aspecto arbitrário ou a instabilidade do signo lingüístico".[21] O sentimento é uma espécie de compreensão intuitivo-afetiva da complexidade da realidade, do conjunto do sistema. Vamos tomar como exemplo a criança que reage inexplicavelmente a uma ordem: não quer ir dormir. Se eu não enveredar pelas conhecidas sanções (pitos, raiva, palmadas etc. que variam, aliás, com as classes sociais), eu entro num sentimento de amor para com meu filho. Isso significa que vou nos recolocar, a ele e a mim, na complexidade sistêmica da situação presente. Não se trata de refletir mas sim de "compreender" imediatamente por simpatia, no sentido de Max Scheler, o que

21 Max Pagès, op. cit., *Bulletin de Psychologie*, Psychologie clinique VIII, p. 856.

está em jogo na situação. É o que Jiddu Krishnamurti chama de "inteligência", em oposição a "pensamento".

Pelo sentimento, desenvolvemos um esquema integrador de qualquer perturbação. Entro, graças ao sentimento, na compreensão de um sistema mais vasto que engloba o sistema primeiro em que me sinto acuado. Entro logo, e sem fazer perguntas fundamentais, na lógica do paradoxo, muito bem explicada pela escola da "nova comunicação" (Bateson, Watzslawick etc.).[22] O comportamento daí resultante é então totalmente imprevisível, tão imprevisível quanto o fato perturbador que provocou minha emoção. Desenvolvo, nesse caso, uma "escuta poética" no sentido da Abordagem Transversal.

Entramos no sentimento quando temos a certeza de que não podemos compreender o mundo do ser vivo, em especial o mundo de sua afetividade, a partir do já-conhecido. O real é aquilo que incessantemente nos impõe situações que jamais havíamos visto.

É sabido que Freud, no fim da vida, tinha-se tornado quase "insensível", "desligado" do mundo, principalmente por causa da doença e da dependência em relação aos seus. Por isso, resvalou para um fechamento teórico que o tornava um clínico pouco lúcido. Jung, ao contrário, permaneceu vigilante e questionador até o fim, como se percebe pela entrevista filmada que um jornalista inglês fez com ele em seus últimos meses de vida, e também pelas lúcidas observações que Jung fez a respeito do dogmatismo de Freud.[23]

22 Gregory Bateson et al., *La nouvelle communication*, Paris: Seuil, 1984; Paul Watzslawick, *La réalité de la réalité*, Paris: Seuil, 1978; em col. com J. Weakland e R. Fish, *Changements, paradoxes et psychothérapie*, Paris: Seuil, 1975.

23 Carl Gustav Jung, *Ma vie*, Paris: Gallimard, 1973 (1966), p. 178-179. Mais adiante, ele escreve: "Mas, quando se segue a via da individuação, quando se vive a vida, é também precioso assumir o erro, sem o qual a vida não seria completa. Nada nos garante -- em nenhum momento -- que não vamos errar nem correr um risco mortal. Talvez há quem pense que há uma via segura; ora, essa só pode ser a via dos mortos" (p. 340).

Entrar no sentimento é poder "soltar-se", que é o oposto da insensiblidade, a despeito de uma crença ingênua. A "não-ligação" do sábio oriental não é o "desligamento", o fato de retirar-se libidinalmente do mundo, como citávamos no exemplo de Freud, mas sim corresponde a uma inserção total na complexidade do mundo, concebido como um campo de elementos em interação e em interdependência. Pode-se dizer, empregando o conceito do físico David Bohm,[24] que o ser do sentimento é próximo da *ordem dobrada* do mundo, em suas manifestações exteriores desdobradas.

Onde se aprende a desenvolver esse tipo de reação para com o mundo? Como fazer para propor uma educação que abra o indivíduo para considerar esse sentimento diante do real? A educação baseada num "capital" (cultural, social, simbólico) é inapta para o reconhecimento e para o crescimento do "sentimento" tal como o defini aqui.

Entrar no sentimento é aceitar ser receptivo em relação ao mundo que, sempre, nos fala de modo diferente. É aceitar estar "vazio", como o círculo por onde passa o eixo da roda que move o veículo, de acordo com a imagem da sabedoria chinesa tradicional.

Para um intelectual ocidental será uma atitude quase impossível? Não é ele reconhecido como legítimo intelectual justamente por estar "cheio" (de idéias, de referências, de saber, de diplomas)? Como poderá reconhecer o "desejo" do outro que, no entanto, constitui o elemento essencial da perturbação de seu próprio mundo? O outro faz parte do real e desse real, enquanto "Caos/Abismo/Sem-Fundo" (Castoriadis), nunca saberemos fundamentalmente nada.

Essa concepção do sentimento apóia-se em milênios de sabedoria. J. Krishnamurti, por exemplo, fala muito do "medo" que continuamente destrói o sentimento e nos arrasta para uma emoção sem limites. Propõe que, para sair

24 David Bohm, *La plénitude de l'univers*, Monaco: Le Rocher, 1987.

do medo destruidor, basta "ver" o que está acontecendo. Se a emoção está presente, eu posso seguir essa emoção mas sem aderir a ela. Olho como se ela fosse uma nuvem que passa no céu tranqüilo. Não fico pensando nela. Não começo a imaginar coisas a partir dela. Apenas fico olhando, como posso olhar uma erupção vulcânica ou as ondas que vêm quebrar-se nos rochedos. É claro que é mais fácil de dizer do que de fazer. Mas no domínio da experiência humana tudo é questão de começar e de provar a realidade. Cabe a cada um seu pedaço. A cada um sua vida. A regra é tão simples que até uma criança pode compreender. O resto é uma questão de decisão pessoal. Pode ser que essa atitude tenha a ver com a nova forma de gnose. Os gnósticos, há dezoito séculos, propunham que o homem era um ser criado por uma espécie de demiurgo meio louco. E o homem, para sempre mergulhado no seu fardo e seu desespero, mesmo assim continuava sensível a uma parte sutil de si, que lhe lembrava a luz do pleroma original. Era preciso partir daí para libertar-se do fardo instituído. Os gnósticos foram os revolucionários de sua época. Praticavam a revolução dos costumes e, como os antigos taoístas, não se deixavam sujeitar pelos poderes estabelecidos, tal como o demonstrou Jacques Lacarrière.[25]

O sentimento, apropriado pelos filósofos, é necessariamente varrido pelos ataques da crítica conceitual. Em especial os sociólogos e os historiadores procuram sempre avaliar sua força à luz da história e das situações sociais relativas em que o sentimento toma forma. Pierre Bourdieu demonstra, a esse respeito, que o sentimento do "belo" depende em grande parte do capital cultural do qual somos herdeiros.[26] Elisabeth Badinter mostra a relatividade, segundo as épocas, do "sentimento do amor

25 Jacques Lacarrière, *Les Gnostiques*, Paris: A.-M. Métailié, 1991, 191 p.

26 Pierre Bordieu, *La distinction, critique sociale du jugement*, Paris: Minuit, 1979.

materno".[27] O mesmo pode ser dito sobre o sentimento do amor paterno, do qual se descobre de uns anos para cá o valor essencial na educação da criança.[28] Jean Delumeau examina, por seu lado, a questão do sentimento de "medo" através das idades.[29] Mas a minha hipótese é que todos esses autores falam sòbretudo das diversas formas da emoção, e até das "paixões", forçosamente inscritas no social e no histórico. A questão do "sentimento" não é de ordem psicológica nem de ordem sociológica. É ontológica. *O sentimento é uma forma sutil da consciência desperta.*

Se, de modo clássico, os filósofos procuraram distinguir a emoção, a paixão e o sentimento (Alain), para eles, o sentimento era da ordem da razão. Aliás, Jung colocava o "sentimento" com o "pensamento" no registro mais "intelectual" e "consciente", em oposição à "sensação" e à "intuição", mais "inconsciente", no quadro da sua tipologia dos oito tipos psicológicos em função da introversão e da extroversão. Mas ele acrescentava às quatro funções fundamentais de adaptação ao mundo uma função "transcendente", que buscava a conciliação dos contrários, o "pensar" com o "sentir".[30] Alguns psicólogos, como Arthur Janov.[31] fazem uma distinção entre emoção e sentimento. Aqueles que baseiam sua prática clínica num conhecimento espiritual, como Arnaud Desjardins e Swami Prananpad, são ainda mais propensos a efetuar essa distinção.[32]

27 Elisabeth Bandinter, *L'amour en plus, histoire de l'amour maternel, XVII-XX siècles*, Paris: Flammarion, 1980.

28 *Le journal des psychologues*, n. 88, jun. 1991, Etre père aujourd'hui, p. 35-60.

29 Jean Delumeau, *La peur en Occident (XIV-XVIII siècles)*, Paris: Fayard, 1978.

30 Carl Gustav Jung, *Types psychologiques*, Genebra, Georg et Cie., 1958.

31 Arthur Janov, *Le cri primal*, Paris: Flammarion, 1975.

32 Arnaud Desjardins, *La voie du coeur*, Paris: La Table Ronde, 1987.

A sensibilidade

Chamo "sensibilidade" a forma elaborada do *sentimento* de *ligação (reliance)*[33]: uma "empatia generalizada" em relação a tudo o que vive e a tudo o que existe. No cerne da sensibilidade existe um sentimento fundamental que chamo "amor" ou "compaixão", num sentido que poderia aliar budismo e cristianismo, se eu estivesse preocupado em adotar uma religião. Mas toda religião instituída pretende recobrir o Abismo e o Caos, como pensa Castoriadis. Nem intelectual, nem sensorial, nem emocional no sentido estrito, o amor é um estado de ser que integra e ultrapasa essas categorias. O amor não tem oposto (o ódio é o contrário da emoção amorosa, no sentido do "apego" passional, mas não o contrário do sentimento de amor). O amor não conhece apego, nem ciúme, nem medo. O amor é solidão radical e, ao mesmo tempo, ligação (*reliance*) universal. O amor é criação permanente, mas também destruição permanente. O amor é o sentimento de unidade radical e estável daquilo que é, e de unicidade pessoal, no seio da infinita diversidade movente das formas e das figuras do mundo. A pessoa que ama, nesse sentido, não conhece medo, inveja, ciúme nem ódio. Ela não se apega a ninguém nem a nada (como se diz que uma coisa "pega" no fundo da panela), mas ela compreende e sente tudo. Isso equivale a dizer que não estamos nada preparados para amar, em nossa civilização e nossa educação competitiva. O amor é, por isso, uma aposta e um paradoxo. Os gnósticos diriam que é uma lembrança etérea embutida na matéria. Prefiro dizer que é o futuro, a realizar coletivamente, de um conhecimento intuitivo e pessoal: o da complexidade crescen-

33 O termo "ligação" (*reliance*) foi trabalhado pelo sociólogo belga Marcel Bolle de Ball em Nouvelles alliances et reliance: deux enjeux stratégiques de la recherche-action, *Revue de l'Institut de sociologie*, Universidade de Bruxelas, 1981, n. 3, e em: La reliance: connexions et sens, Paris, *Connexions*, n. 33, Paris, Epi, 1981. Como Michel Maffesoli, eu costumo empregar o termo e o induo como elemento de minha problemática teórica.

te do ser vivo, do qual às vezes percebemos algumas centelhas efêmeras e sempre surpreendentes, inscritas em nossas práticas para com os semelhantes.

Podemos distinguir, nessa corrente intelectual, vários tipos de sensibilidade: a sensibilidade "sensitiva", a sensibilidade "afetiva", a sensibilidade "intuitiva" e a sensibilidade "noética", em ordem crescente para o sentimento de amor como sentimento englobante.

A sensibilidade "sensitiva" é a que se apóia sobretudo nas sensações das relações perceptivas da pessoa, no mundo. A sensibilidade "afetiva" rompe-se em emoções diante das situações que abalam as estruturas estabelecidas. A sensibilidade "intuitiva" descobre a parte ligada mas ainda não consciente do ser-no-mundo e se expressa em particular por um sentido da criação simbólica e mito-poética. A sensibilidade "noética" é a expressão de uma pessoa que pôde avançar bastante na realização de seu processo de individuação e na consciência ativa do *Soi*, no sentido junguiano do termo.

A sensibilidade realizada (da plenitude de uma ligação (*reliance*) se traduz por três tipos de interferência.

A sensibilidade ecológica, a sensibilidade ética e a sensibilidade estética

A sensibilidade ecológica faz com que nos sintamos envolvidos, implicados, por fatos, acontecimentos, situações que se referem ao equilíbrio da vida na terra.[34]

Essa sensibilidade ecológica leva a uma sensibilidade ética. O sentido da ligação (*reliance*) desperta para o sentido da bondade. É "bom" aquilo que se pode ligar à vida em seu conjunto dinâmico. Esse sentimento ético pode obrigar-nos a comportamentos contestadores e perturbadores, que discordam da "moral" dominante.

A sensibilidade ética leva à sensibilidade estética. Será "belo" aquilo que se tinha achado "bom" no sentido anteriormente definido. Os artistas e os filósofos estão muito certos, aliás, quando falam de "beleza interior" que transparece na ação de certos seres. Basta lembrar a figura de Quasímodo no romance de Victor Hugo, *Notre Dame de Paris*, ou da personalidade ao mesmo tempo banal e luminosa da heroína do recente filme *Bagdad Café*. E é certo que E.T., o monstrinho espacial criado por Steve Spielberg, deve parecer muito bonito para as crianças que se identificam com o jovem herói do filme.

A partir do sentimento ético revela-se assim o sentimento estético: os "atos da alegria"[35] de que fala Robert Mishrahi conduzem ao reconhecimento da beleza da vida. Esta não está necessariamente ligada à sobrevivência. Pode ter a ver com a morte e com uma certa crueldade incompreensível. O vírus da AIDS é, sem dúvida, de grande beleza. Jacques Lacarrière lembra com pertinência, enquanto conivente com os gnósticos, sua incompreensão da selvageria natural: "Que espírito tortuoso pôde conceber, para a procriação do louva-deus, a decapitação do macho e sua devoração pela fêmea? Que ser de incomensurável sadismo pôde imaginar a picada paralisante da vespa amófila, cuja carne enquanto lagarta é devorada viva pelas larvas do inseto alado? Quem teve a coragem de inventar, com o único intuito de atrapalhar as vias da copulação, o horrível sexo – a cloaca – das tartarugas" (...)?[36] Que dizer, para não procurar mais longe, da crueldade refinada do ser humano através das civilizações? No célebre filme *Apocalypse now*, o assassinato do chefe dos mercenários acoplado ao sacrifício ritual do boi abatido a golpes de machadinha é, ao mesmo tempo, sanguinário e de extraordinária força estética. Tudo acontece como se a vida apresentasse um excesso energético a ser gasto, seguindo a interpretação proposta por Georges

34 *Transversales Science/Culture*, Mieux penser l'écologie n. 2, abril 1991, Paris.

35 Robert Mishrahi, *Les actes de la joie, fonder, aimer, agir*. Paris: PUF, 1987.

36 Jacques Lacarrière, op. cit., p. 32.

Bataille na "parte maldita".[37] Para dizer a verdade, não estamos muito longe do olhar lúcido e cético de Claude Lévi-Strauss em seu último livro.[38]

A questão da escuta sensível como escuta multirreferencial

Para falar da escuta, é preciso usar uma espécie de dialética negativa. Mostrar o que a escuta não é para conseguir esboçar, pelo avesso, o que ela poderia tornar-se. A multirreferencialidade está ligada a essa assunção de um vazio na complexidade do objeto. É uma espécie já de questionamento permanente a respeito desse vazio. A prática humana e social é percebida já de saída como portadora de uma multidão de referências que ninguém, nem o sujeito, poderá esgotar na análise.

1. A escuta sensível e multirreferencial não é um rotulamento social

Esse princípio refere-se à teoria sociológica do *habitus* na linha de Pierre Bourdieu, como também à teoria dos papéis e dos *status* da psicologia social.[39] De fato, todos nós caímos nos esquemas de percepção, de representação e de ação que recebemos da família, de nossa classe social, e que nos arrastam para um conformismo social inconsciente. De fato os papéis e *status* sociais que assumimos nas diversas

37 Georges Bataille, *La part maudite*, Paris: Minuit, 1967.

38 Claude Lévi-Strauss, *Histoire de lynx*, Paris: Plon, 1991, 360 p., sobretudo no cap. XVIII "En relisant Montaigne", p. 277 e seg.: "Não existe percepção, doutrina ou verdade que uma outra percepção, outra doutrina ou outra verdade não venha desmentir um dia" (p. 282).

39 Pierre Bourdieu, *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédée de trois études d'éthnologie kabyle*, Genebra: Droz, 1972; *Le sens pratique*, Paris: Minuit, 1980; *La distinction, critique sociale du jugement*, Paris: Minuit, 1979; *Réponses* (com Loïc Wacquant), Paris: Seuil, 1992. Jean Stoetzel, *La psychologie sociale*, Paris: Flammarion, 1978. O autor trata a questão da afetividade (p. 101-113). A respeito dos conceitos de *status* e de papel, p. 206-212. O *Manuel de Psychologie sociale*, sob a direção de Serge Moscovici, Paris: PUF, 1984, atualiza a perspectiva, apresentando a teoria da representação social.

organizações em que estamos inseridos nos obrigam a não tocar na ordem estabelecida e nos tranqüilizam numa ilusória estabilidade ligada quase sempre a um poder que nega a angústia de morte, como bem notaram Eugène Enriquez ou Max Pagès.[40] É preciso saber apreciar o "lugar" diferencial de cada um no campo das relações sociais para poder escutar-lhe a palavra. Mas a escuta sensível recusa-se a ser uma obsessão sociológica que fixa cada um em seu lugar e o impede de se abrir para outros modos de existência diversos daqueles que são impostos pelo papel e pelo *status*. Mais ainda, a escuta sensível supõe uma inversão da atenção. Antes de situar uma pessoa em seu "lugar", procuremos reconhecê-la em seu *ser*, em sua qualidade de pessoa complexa, dotada de liberdade e de imaginação criadora.

2. A escuta sensível e multirreferencial não é a projeção de nossas angústias ou de nossos desejos

Não é muito fácil. Até Freud escorregou nesse ponto, como o lembra Serge Leclaire em seu livro *Psychanalyser*.[41] Basta lembrar a relação entre Freud e Jung e da circunspeção deste último em submeter a Freud sonhos que, Jung sabia, o pai da psicanálise iria sistematicamente interpretar com as projeções que lhe eram costumeiras.

A escuta sensível supõe portanto um trabalho sobre si, em função de uma consideração sobre nossa relação com a realidade, com a ajuda eventual de um outro à escuta (psicanalista, psicoterapeuta, mestre de sabedoria no senti-

40 Max Pagès et al., *L'emprise de l'organisation*, Paris: PUF, 1979, reed. 1992. Eugène Enriquez, Le pouvoir et la mort, *Topique* n. 11-12, Paris, PUF, 1973; Individu, création et Histoire, *Connexions* n. 44, Perspectives psychanalytiques sur les conduites sociales. Paris, Epi, 1984, p. 141-159; *De la horde à l'Etat, essai de psychanalyse du lien social*, Paris: Gallimard, 1983; Imaginaire social, refoulement et répression dans les organisations, *Connexions*, Paris, Epi, n. 3, 1972; Les institutions: amour et contrainte, consensus et violence, *Connexions*, Paris, Epi, n. 30, 1980.

41 Serge Leclaire, *Psychanalyser*, Paris: Seuil, 1975, p. 21.

do oriental, etc.). A escolha de um outro-que-escuta é do foro íntimo da pessoa. Depende de sua perspicácia intuitiva e não de uma moda, que impõe sua violência simbólica.

3. A escuta sensível e multirreferencial não se fixa na interpretação dos fatos

Esta proposta vai irritar todos os ideólogos de sistemas de pensamento bem estabelecido. Por definição, ideólogo é aquele que interpreta fatos, um fenômeno, a partir de uma posição teórica suposta rigorosa e indiscutível. Lembro-me da minha dificuldade para participar como co-animador de sessões de psicossociologia econômica, há uns vinte anos, junto com um economista muito politizado e que tinha resposta para tudo. A evolução dos países da Europa Oriental deve hoje fazê-lo pensar um pouco. Mas posso dizer o mesmo dos militantes da psicanálise freudiana tocados pela vaga da psicologia humanista e que devem, na sua prática por bem ou por mal, abrir-se à dimensão corporal.[42]

A escuta sensível começa por não interpretar, por suspender qualquer juízo. Ela procura compreender por "empatia" no sentido rogeriano o "excesso" de sentido que existe na prática ou na situação educativas. Ela aceita deixar-se surpreender pelo "Caos/Abismo/Sem-Fundo" (Castoriadis) que sem cessar anima a vida. Por isso, ela questiona as ciências humanas e permanece lúcida quanto a suas fronteiras e suas zonas de incerteza. Nesse plano, ela é mais uma *arte* do que uma ciência, pois toda ciência procura circunscrever seu território e impor seus modelos de referência, até prova do contrário. É como a arte de quem esculpe na

42 É sabido que a emoção está profundamente inscrita no corpo: "Dominar o corpo é concomitantemente modificar o mundo, torná-lo não assustador; o domínio corporal que aciona suas próprias técnicas (sobretudo respiratórias) efetua ao mesmo tempo uma redução do insólito (...) Se de repente desaparece essa familiaridade, o corpo fica desorientado", Francoise Chipaz, Le corps, *Philosophia*, n. 13, Paris, Klincksieck, 1988, p. 48.

pedra que, para fazer surgir a forma, deve primeiro passar pelo trabalho no vazio, desbastando o que há a mais. No domínio da expressão humana, o que há a mais cai quando ela se encontra diante do silêncio questionador. É de fato com o silêncio, que nem por isso recusa os benefícios da reformulação, que a escuta sensível contribui para que o sujeito se livre de seu entulho interior.

Somente num segundo tempo, e após a instalação estável de uma confiança do sujeito para com o outro-que-escuta, propostas interpretativas poderão ser feitas com prudência. Aprecio a expressão de Jacques Ardoino nesse momento: trata-se de "oferecer um sentido" e não de impô-lo. A oferta implica um capital. O pesquisador, o clínico, possui um capital. Compõe-se de sua experiência e de suas leituras em ciências antropossociais, que ele pode pôr à disposição do sujeito, se este o desejar. Mas deve saber que cada experiência pessoal é única e irredutível a um modelo, seja ele qual for. Tudo o que se encerra no Mesmo, no Invariante, na Estrutura, na ordem das manifestações existenciais, é ilusório e reflete uma ideologia eleatista, de acordo com a pertinente observação de Henri Lefebvre.[43] Para uma pessoa, tudo é continuamente traduzido em função do contexto. Essa retradução, em última instância, só pode ser decodificada pela pessoa em questão. Os imperialistas cristãos, que em sua época queriam impor sua doutrina aos gnósticos, não compreendiam que estes últimos pudessem responder afirmativamente a tudo o que lhes diziam. Os cristãos não haviam percebido que a lógica interna do pensamento gnóstico não dava a mínima importância ao que se passava "neste mundo", considerado como da ordem de um submundo ilusório. Foi só com os albigenses que a fé voltou a ser do mundo e que eles aceitaram tornar-se, por isso mesmo, mártires.

43 Henri Lefebvre, *L'idéologie structuraliste*. Paris: Seuil, 1975.

4. A escuta sensível se apóia na totalidade complexa[44] da pessoa (os cinco sentidos)[45]

A atitude requerida pela escuta sensível é a de uma abertura holística. Trata-se de entrar numa relação com a totalidade do outro, considerado em sua existência dinâmica. A pessoa só existe pela atualização de um corpo, de uma imaginação, de uma razão, de uma afetividade em interação permanente. A audição, o tato, o gosto, a visão e o olfato precisam ser desenvolvidos na escuta sensível. Será possível ser psicossociólogo clínico tendo uma fobia do contato corporal? Como ser psicanalista nos dias de hoje sendo incapaz de suportar o olhar do outro, como Freud? Pode ser que essa neurose o tenha levado a inventar o dispositivo do divã. Será possível alguém entender de fato um

44 A noção de "complexidade" foi apresentada por Edgar Morin em seus diversos livros. Convém destacar a recente obra coletiva de um grupo de pesquisadores transdisciplinares da Universidade de Pau, *Du cosmos à l'homme; Comprendre la complexité*, Paris: L'Harmattan, 1991, 236 p.

45 Saber se existem mais do que cinco sentidos é uma questão de avaliação e de experiência íntimas como nos faz supor o que os membros de uma "outra" cultura vivem ou viveram. A noção de "outra" cultura foi apresentada por Jacqueline Roumeguère-Eberhardt, em *Le signe du début de Zimbabwe, facettes d'une sociologie de la connaissance*, Paris: Publisud, 1982, 202 p.: "Empregamos o termo 'outro' -- 'outra' população, sociedade, cultura -- em vez dos termos 'primitivos ', 'arcaico', 'não-industrializado', 'em via de desenvolvimento', todos eles impróprios, tanto quanto o nosso, aliás, que pode denotar um flagrante culturo-centrismo. Mas é por isso mesmo que o estamos usando. Por motivos epistemológicos aplicados à sociologia do conhecimento, a fim de marcar que outrem é 'outro' para mim como eu sou 'outro' para ele, em qualquer diálogo autêntico que envoque uma reciprocidade de perspectivas. Porque achamos que somente quando pararmos de tentar assimilar o outro é que seremos capazes de estabelecer relações que permitam uma compreensão de sua natureza 'outra'. Essa perspectiva é essencial para o sociólogo que lida com sociedade." (p. 26). Ver também *Pensée et société africaines. Essais sur une dialectique de complémentarité antagoniste chez les Bantu du Sud-Est*, Paris-La Haye: Mouton, 1963. Cf. a esse respeito a relação parapsicológica com "a serpente negra", o gênio da raça, do pai ferreiro do romancista africano Camara Laye, *L'enfant noir*, Paris: Plon (poche), 1954, p. 14 e seg. Diante da minha atitude de abertura intelectual sobre o assunto, vários alunos originários do "Sul" na minha universidade falaram-me livremente de sua relação quase mágica com o mundo em função de sua cultura.

paciente que fala de estado modificado de consciência se esse alguém não vê sentido nenhum na meditação? Será que o não-fumante pode compreender a aflição do fumante que viaja para os Estados Unidos, onde o puritanismo ecológico funciona com perfeição nesse domínio mas não se lembra das atividades poluentes da indústria americana, principalmente nos países distantes (convém lembrar da Union Carbide e das centenas de mortos de Bophal, na Índia)?

Há dez ou vinte anos, "a pele e o tato", segundo a expressão de Ashley Montagu,[46] tornaram-se pontos de referência no desenvolvimento do potencial humano. Nos Estados Unidos muitas dezenas de milhões de pessoas participaram de grupos de massagem de todo o tipo. Na Europa essa moda também cresce. O fenômeno de reconhecimento da dimensão corporal é em si benéfico, mesmo que suscite questões, como as de Jean Baudrillard ou de Jacques Ardoino.[47] René Zazzo, John Bowlby, Hubert Montagner destacaram a importância essencial do contato corporal, do calor materno, do "apego" desde os primeiros dias de vida.[48] Talvez nesse ponto a psicanálise cometa um erro grosseiro em sua conceitualização do amor que se apóia na necessidade fundamental de se alimentar. O amor, a ternura, a segurança relacional parecem-me ser mais do domínio de uma necessidade primária, a julgar pelos trabalhos dos autores precedentes. Mas ainda resta uma etapa a ultrapassar. O reconhecimento da parte não-racional e não-criadora (no sentido de uma contestação das "técnicas de criatividade" centradas numa rentabilidade final), ou seja, a parte meditativa do ser humano, de sua faculdade de

46 Ashley Montagu, *La peau et le toucher. Un premier langage*. Paris: Seuil, 1979.

47 Jean Baudrillard, Le corps ou le charnier des signes, *Topique*, Sens du corps. Paris, PUF, 1972;
Jacques Ardonino, Prendre corps: incarnation ou réification, *Pour nº 41*, Paris, Privat, 1975.

48 Hubert Montagner, *L'attachemente, les débuts de la tendresse*, Paris: Odile Jacob, 1988.

"estar em repouso" para retomar os termos do psicanalista inglês Masud Khan.[49]

5. A escuta sensível e multirreferencial é, antes de tudo, uma presença meditativa

A meditação nada tem a ver com o êxtase exuberante, com o transe vodu.[50] É apenas a plena consciência de estar com o que é, aqui e agora, no mínimo gesto, na mínima atividade da vida cotidiana. Ela exige um outro tipo de *epoché* (Husserl): uma suspensão não apenas de toda teoria e conceitualização, mas também de toda representação imaginária a respeito do mundo. Até mesmo de qualquer desejo de "fazer" alguma coisa. Sei que este conceito de meditação é o mais abrupto. Algumas vias orientais se apóiam sobre a atividade imaginária para meditar. Apesar disso, acho que a escuta sensível que eu proponho exige muito mais saber entrar na meditação "sem objeto", como se diz. Jiddu Krishnamurti e Karlfried Graf Dürckheim eram mestres na matéria.[51] Sem dúvida foi o que os tornou homens de tão grande sensibilidade a respeito do outro como a respeito do mundo.

É fácil pensar que a classificação efetuada por Jean-Pierre Changeux em três grandes categorias de fenômenos psíquicos: o percepto, o conceito e a imagem mental tem lacunas e é insuficiente.[52] Tem lacunas porque esquece que

49 Masud Khan, Etre en jachère, *L'Arc*, esp. D. W. Winnicott, n. 69, 1977, p. 52-57.

50 Embora Georges Lapassade a considere como tal em seu livro *Les états modifiés de conscience*, Paris: PUF, 1987, p. 45 e seg.

51 Sobre Krishnamurti, ver meu artigo: Krishnamurti, une approche radicale pour la recherche contemporaine en éducation, *Pratiques de Formation/Analyses*, nº 21-22, le devenir du sujet en formation, l'influence des cultures "autres" qu'occidentales, Universidade de Paris VIII (Formation Permanente), jun. 1991, p. 193-226. Sobre Karlfried Graf Dürckheim, ver *Pratique de l'-expérience spirituelle*, Monaco, Rocher, 1985; *Méditer, pourquoi, comment*, Paris: Le Courrier du Livre, 1978.

52 Jean-Pierre Changeux, *L'homme neuronal*, Paris: Fayard, 1983.

o cérebro funciona também de outro modo na meditação; é insuficiente porque a concepção de imagem mental em Changeux é tirada da imaginação reprodutora e não da imaginação criadora, tal como propõe Cornelius Castoriadis.

Quem quiser usar um eixo de reflexão a respeito da meditação a partir do imaginário deve procurá-lo em Carl Gustav Jung que, em sua "vida simbólica", mostra os benefícios psicoterapêuticos de um reconhecimento dessa faculdade de ver miticamente o mundo.[53]

Convém destacar um fato mostrado pela experiência. A pessoa que se encontra nesse estado meditativo está num estado de hiper-vigilância, de suprema atenção, ou seja, o contrário de um estado de consciência dispersa. Por isso a escuta, nesse caso, é muitíssimo fina. A escuta sempre é uma escuta-ação espontânea. Ela age mesmo sem se dar conta. A ação é completamente imediata e se adapta com perfeição ao acontecimento. Eis um exemplo tirado da tradição espiritual hindu. Um dia, o grande místico Ramakrishna escutava as eternas críticas racionalizantes de seu discípulo Vivekananda, formado dentro do espírito científico ocidental, quando "soube" o que devia fazer nesse exato momento. Encostou de repente o pé nu no peito do outro. Vivekananda, pela primeira vez na vida, teve uma iluminação, que lhe mudou a existência.

6. Escutar um ser vivo no fim de sua vida

A escuta sensível e multirreferencial é importante em educação. Torna-se essencial em psicoterapia e em certas profissões que tratam das pessoas às voltas com situações vitais. Tive a oportunidade de, durante três anos, trabalhar concretamente sobre a escuta dos agonizantes e dos doentes no ambiente hospitalar.[54] Não há lugar onde seja mais apro-

53 Carl Gustav Jung, *La vie symbolyque*, Paris: Fayard, 1983.

54 René Barbier, Culture d'hôpital et recherche-formation existentielle à l'écoute des mourants,

priada a escuta sensível tal como a descrevi. O doente no fim da vida é "anômico". Não corresponde mais ao imaginário social da medicina ocidental. Esta recusa a morte e só aceita a cura. Então, diante do inelutável, é a fuga generalizada. Dos médicos e também das enfermeiras. Quase sempre sobra a auxiliar de enfermagem ou a atendente para escutar as últimas palavras do agonizante. As enfermeiras perceberam essa lacuna de sua formação e, há alguns anos, começam a levar em conta esse aspecto. A angústia diante do abismo dos doentes terminais é tal que as perguntas que eles fazem ficam sem resposta, de medo da dimensão ontológica, medo de não saber o que dizer.

Às vezes basta segurar a mão do paciente, saber olhar para ele, dizer apenas uma palavra, de modo caloroso sem tratá-lo como uma criança tola. O gesto, a palavra brotam, se a pessoa escuta com toda a sua sensibilidade. A morte é impensável sem amor, mas o amor é imperfeito sem a morte. O comportamento varia de acordo com a pessoa. Gregory Bateson quis terminar seus dias com toda a lucidez entre amigos de uma comunidade zen. Em compensação, Margaret Mead negou até o fim que poderia morrer.[55] Em ambos os casos, o outro-que-escuta não tem de dizer "a verdade" nem tem de proclamar "é preciso". Deve simplesmente escutar e responder adequadamente à demanda, muitas vezes implícita, do paciente. Decodificação difícil, pois o conhecimento teórico e até a experiência não bastam para sentir o que se deve fazer. Apenas a escuta sensível, que integra mas ultrapassa tanto a experiência anterior quanto o saber psicológico, permite chegar a uma atitude justa e a um comportamento pertinente.

Pratiques de Formation/Analyses, Paris, Universidade de Paris VIII, Culture d'entrepise et formation, n. 15, abril 1988, p. 101-122.

55 Episódios relatados por Maud Mannoni: *Le nommé et l'innomable, le dernier mot de la vie*, Paris, Denoël, 1991, 177 p., p. 75 e seg.; Mary Catherine Bateson, *Regards sur mes parents*, Paris: Seuil, 1989.

SOBRE PEDRAS E TORTAS DE AMORAS – PENSANDO A EDUCAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Sonia Kramer[1]

Caminhando sobre pedras

Este texto segue o movimento do trabalho que desenvolvi nos últimos anos.[2] Movimento desencadeado pelas *perguntas*, pelas indagações que emergiram ao longo de pesquisas sobre o cotidiano da escola (no pré, 1as séries do 1 grau, alfabetização), da minha participação junto a secretarias municipais ou estaduais (em projetos de intervenção e na formação de professores) em serviço e a partir da minha experiência como professora.

Que perguntas? Cito algumas: como romper a *defasagem*, a distância, o fosso entre a realidade da escola e do trabalho com linguagem nela desenvolvido e o que se produz, se pesquisa, se conhece sobre esses temas na academia? Por que *não* falamos aos professores aquilo que supostamente lhes *falamos*? Temos proclamado alto e bom som nosso objetivo de que as crianças se tornem autoras – *leitoras e escritoras*. A pergunta é: são hoje os professores de pré e primeiro graus autores? São falantes, leitores e escritores vivos de uma linguagem viva?

Essas e muitas outras *inquietações* me impuseram a necessidade de uma *revisão*, um repensar dos nossos estudos

---

1 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

2 O texto é escrito a partir de Kramer, S. -- Por entre as Pedras: Arma e Sonho na Escola, Rio de Janeiro, Tese de Doutorado, PUC/RJ, maio 1992, Ed. Ática (no prelo).

sobre a prática pedagógica. Um *repensar* que significa (re)falar, (re)escrever, contar de novo as histórias conhecidas, dando-lhes novos sentidos. Pois *a linha teórica que eu perseguia e as inquietações que me perseguiam acabaram me empurrando para a necessidade de rever drasticamente os fundamentos*, os paradigmas de meus próprios trabalhos que, em última instância, se relacionavam a certos marcos consagrados na área de educação. Eu achava e sentia que podia buscar, redimensionar, romper.

E, assim, vivi um reencontro e um novo encontro, ambos relacionados à esfera da linguagem. *O reencontro: o amor aos livros e a paixão de escrever.* A redescoberta desta paixão me trouxe o entendimento de que a vida precisa ser lida como um livro que se abre nos seus vários sentidos, e me fez compreender também que cada livro, cada fala, cada texto precisa ser guardado e apreciado, provado e adivinhado, como a própria vida, nos seus muitos significados. *O encontro*: a filosofia, a reflexão crítica das bases filosóficas do campo da educação, em particular dos estudos sobre a prática pedagógica. Esse encontro foi vivido (e está sendo vivido ainda) como um grande alívio, até porque eu acredito que todo e qualquer pedagogo tem o direito de um belo dia acabar se encontrando, se identificando seja na ou com a psicologia, a sociologia, a antropologia, a economia, a história e, no meu caso, na e com a filosofia.

Mas esse *encontro* trouxe também uma imensa *dificuldade*. Para enfrentá-la, precisei reconhecer meus limites, ter clareza sobre o que era necessário, mas sobretudo ter clareza sobre o que é possível para alguém que *queria renovar o velho e começar do novo.*

A segunda dificuldade concreta não foi sentida apenas no processo da pesquisa e de escrita da tese, mas se coloca exatamente a cada momento em que tento sintetizá-la. Porque no meu trabalho existe um percurso em busca de outra linguagem para falar *nas, das* e *sobre as* coisas de escola. Pois quando indaguei a mim mesma sobre como eu poderia

organizar a maciez e o dinamismo do movimento que eu vivia, num texto que escrevia, como poderia garantir a dialética não só no processo de investigação, mas também no de exposição, compreendi que a *forma deste texto deveria dar conta de não aprisionar seu conteúdo*; deveria, ao contrário, revigorar o seu movimento.

1. O movimento

Na primeira etapa da investigação, procurei encontrar "*Nas Dobras da Reflexão Teórica, o Cotidiano da Escola*". Para fazê-lo, recorri à epistemologia histórica (Japiassu, 1976, 1977, 1981, 1982), à sociologia crítica do conhecimento (na revisão que dela faz Lowy, 1985, 1987) e à filosofia (Mézsáros, 1981, e Kosik, 1986) para, com as suas reflexões, compreender a situacão das ciências humanas e sociais e, no seu interior, o espaço da educação.

A partir dos diálogos travados com estes textos, da leitura e releitura dos escritos, do desvio teórico que com eles realizei, cheguei aos três autores que forneceram a *chave* para o meu trabalho: Walter Benjamim, Mikhail Bakhtin e Lev Vygotsky. Sobre eles me debrucei e com eles pude pensar a linguagem, a história e o sujeito, ensaiando a compreensão de um marxismo que recupera a posição do sujeito na história, que reconhece a presença do homem nessa história, que valoriza a arte e a linguagem. Com eles e a partir deles tento quebrar a dureza da linguagem que em geral caracteriza os textos pedagógicos, com uma forma de falar que procura ser expressiva, afetiva, viva.

No segundo momento da pesquisa, desenvolvi, "*Nas Dobras do Cotidiano da Escola, a Reflexão Teórica*". Aqui, falando através de fragmentos de situações corriqueiras e banais acontecidas a todo dia na escola, nelas encontro a totalidade da vida social e a rede complexa que as engendra. Teço, assim, narrativas – que tratam "*Da Língua*", "*Da Língua Escrita*" e "*De Ser Professor*" – que, como um mosaico, vão construindo pouco a pouco o sentido do texto.

2. O fio

Ao longo da trajetória, os desafios vão se cruzando aos fios do tecido que vai sendo trançado. E de um desses fios eu gostaria de falar aqui. Trata-se de uma alegoria que me acompanha ao longo do texto: *a pedra*. Ela se origina da fala de Maria José, professora com mais de 10 anos de experiência, muitos em classe de alfabetização, que diz assim:

> "No meu primeiro ano de magistério, trabalhava numa turma onde todos eram repetentes. Eu preparava aula, preparava material, falava, falava, falava. Mas as crianças não me ouviam. Gritavam, jogavam coisas, se espetavam. E então um dia eu descobri que eles eram pedra. E resolvi que se eles eram pedra se eu queria trabalhar com eles se eu queria falar com eles, eu tinha que ser pedra e mais um pouquinho".

E *essa fala da pedra está toda neste trabalho*. Como a linguagem-pedra-da-escola, didática, normativa, como a linguagem-pedra-do-dia-a-dia, que fala mais pelo que não diz, e que precisa ser quebrada para ser entendida... A Clarice Lispector diz que "*escrever é difícil. É duro como quebrar rochas*" (1984, p. 25). E eu digo: assim é, também como falar. A alegoria da pedra tem vários sentidos. Pois o que resulta quando se quebra uma pedra? Mínimas pedras. Infinitas formas. A pedra é parte e todo. Cada estilhaço pode tudo conter. E, neste texto, ela – a pedra – fala da dureza destruída e anuncia a construção possível.

Dizer que a pedra está presente em inúmeros sentidos, me faz lembrar de que, como canta o Milton, "*No meio do meu caminho, sempre haverá uma pedra plantarei a minha casa numa cidade de pedra.*"

A fala de pedra é forte por exemplo quando, na discussão epistemológica, Japiassu (1982) denuncia um conhecimento cristalizado e pasteurizado, um saber em migalhas onde o homem na sua humanidade está ausente. Como também quando Lowy (1987) aposta na visão mais ampla

que tem o cientista social que se coloca no mirante mais elevado (segundo ele, aquele se situa do ponto de vista do proletariado). E eu digo a Lowy que do alto da pedra de que é feito o mirante – mesmo o sólido e amplo mirante do proletariado – diferentes de homens de carne e osso, de diferentes idéias e palavras, sentimentos e paixões, avistam o mundo de formas diferentes... E a pedra continua na análise filosófica de Kosik (1976) e Mészáros (1981), quando denunciam a brutalização do homem tornado rocha, sob a divisão social do trabalho que o fragmenta, aliena, aprisiona.

E estes sentidos vão se clareando cada vez mais: pois cada pedra minúscula – ou singularidade – contém o todo. Para Benjamim (1987a, 1987b), o conhecimento se constrói nos cacos, nas ruínas, no mosaico. Fazer história a partir da montagem dos destroços, ou, como ele diz a propósito das crianças que fazem a história, a partir do lixo da história. Também em Bakhtin (1988a), analisando a lingüística e a literatura, e em Vygotsky, a arte e a psicologia (1972, 1984), um novo conhecimento é fundado a partir das pedras destroçadas das teorias que eles criticam.

Enfim, nas histórias/narrativas, a pedra fissurada se recompõe, como num caleidoscópio, em pequeninas e diferentes peças que falam e repensam não só a prática dos professores, mas principalmente as práticas que com eles e elas temos desenvolvido nas experiências de formação.

3. As questões

Como entendo as ciências humanas e, no interior dessa discussão, como compreendo a educação?

Contra as ilusões ou as seduções da neutralidade e da racionalidade científica, como equacionar a tensão entrea subjetividade e objetividade? Onde encontrar subsídios para compreender o campo social, onde esteja presente o sujeito ativo e criativo?

Entendo o *conhecimento como constante ruptura, como descontinuidade*, sempre provisório, incompleto, inacabado.

Concebo as ciências humanas e sociais no seu processo, sempre em vias de se fazerem. Ou, como diz Guimarães Rosa, entendo que "*o real não está na saída nem chegada, ele se dispõe para a gente é no meio da travessia*" (1979, p. 52). Nesse sentido, no ponto de partida dos fundamentos teóricos que busco, está a *historicidade*; no ponto de chegada, *interdisciplinaridade e centralidade da linguagem.*

Ora, a reflexão epistemológica nos ensina que a psicologia, a sociologia, a antropologia, podem vir a se constituir como ciências, pelas rupturas que instaurarem. Mas a educação é prática social e, portanto, nada justifica que a sua forma (quer dizer, a forma dos textos pedagógicos e dos trabalhos cujo conteúdo é voltado à prática pedagógica) seja pretensamente científica. Buscanto uma cientificidade positivista, a educação e as obras sobre elas produzidas pela academia tentam consolidar sua forma em textos rigorosos, modelares e técnicos, visando a assemelhar-se, para obter fidedignidade, às áreas do conhecimento em que se inspiram ou de onde retiram contribuições valiosas. Ora, o fato de basear suas pesquisas na antropologia, na psicologia, na sociologia, na política ou na economia, torna o campo da educação de natureza interdisciplinar, práxis profundamente articulada às dimensões filosófica, ética e estética da vida humana, incluindo as paixões, os afetos, desejos, valores! Como decorrência, não há por que manter a forma dos textos pedagógicos atrelada a uma pretensa cientificidade neutra.

Neste sentido, posso compreender que, ao falar na educação, bem como ao falar – para parceiros, professores e público em geral – *da* educação existente e da que se pretende construir, como ainda, ao expor pesquisas *sobre* educação, a forma da linguagem que expressa essas circunstâncias, investigações ou acontecimentos pode se libertar da forma encarceradora do texto "científico". Vou ainda além, para dizer que essa forma precisa romper com o aprisionamento do texto que supõe falar cientificamente da realidade escolar e da prática cotidianamente vivida na escola, do desenvolvimento infantil e dos métodos de ensino, ou das descobertas relativas à organização do trabalho escolar. Ao transformar e traduzir as contribuições dos vários campos do conhecimento, *importa-me ampliar o próprio espaço da interdisciplinaridade, a partir do qual a educação é concebida e percebida, assim como me importa procurar falar dela tão vivamente como vivo é o seu acontecer.*

Dotada de uma dimensão filosófica mais do que de uma abordagem científica, no sentido restrito, embora utilize conhecimentos científicos e lide com eles; voltada para aspectos éticos e estéticos, além das questões psicológicas, antropológicas, político-econômicas e sociológicas que a têm demarcado; e, finalmente, se configurando como uma experiência cultural, num sentido que extrapola o contexto imediado, *a linguagem da educação merece ser cunhada em uma forma que seja reveladora da sua riqueza e não mais a condene à forma normativa de uma receita médica ou culinária.* Sim, porque apesar da pretensão de cientificidade e de textos "rigorosos", o que temos conseguido produzir para professores, sobre a prática pedagógica, é ainda uma escrita normativa, monótona, plena de jargões e de estereótipos de linguagem que se tornam as nossas próprias armadilhas.

Essse entendimento me leva a questionar as tantas correntes, hoje consagradas na nossa área, que tipificam ou classificam os professores. Questiono porque, cada vez que se classifica a prática do professor, se destrói a heterogeneidade, se apaga as dimensões ética e estética do fazer educativo.

Ora, a fim de compreender a prática pedagógica e a fim de pensar as políticas públicas de formacão de professores, eu não queria abrir mão da *singularidade*, da heterogeneidade, mas precisava de uma formulação que desse conta, simultaneamente, da *totalidade*. E como enfrentar essa *suposta dicotomia entre totalidade e singularidade*? Como inter-relacionar estudos que visam a uma compreensão fi-

losófica, histórica, política, econômica da totalidade do fazer pedagógico versus estudos de base antropológica e lingüística, preocupados com o relativo, o pontual, com as diferenças? Como recuperar a parcialidade de ambas as abordagens? Pois (*este é o meu ponto central*) a prática pedagógica precisa ser entendida a partir de uma perspectiva que dê conta de pensar o homem na sua totalidade *e* na sua singularidade. Foi Benjamim quem me forneceu o marco teórico necessário para superar essa pretensa dualidade: trabalhando os fragmentos, as ruínas, a dialética imobilizada, nele essa tensão se dissolve. E se resolve fundamentalmente na linguagem. Como também Bakhtin, que estuda as relações entre os sistemas ideológicos e a ideologia do cotidiano. E, ainda, Vygotsky, que garimpa a sua teoria nas situações corriqueiras e na arte presente na vida de cada dia.

Se a educação é práxis social e se busco um marxismo que recupera a presença do homem na sua humanidade, o professor e a professora, as alunas e os alunos não são apenas "aqueles que ensinam" e "aqueles que aprendem". Eles são *sujeitos históricos. São produtores de linguagem. Linguagem que os constitui como sujeitos humanos e sociais, sempre imersos numa coletividade.*

E como entendo a história e, com ela, a linguagem?

Tomo o *tempo no seu entrecruzamento*: contra a crença num passado imutável, num presente imutável, num futuro imutável. Com Benjamim (1987a, 1989) *critico um progresso* medido apenas pelo avanço da ciência e da tecnologia, mas que não gera mudanças -sociais qualitativas para a humanidade. Me apóio na crítica que faz Benjamim ao capitalismo e na reflexão fundamental que desenvolve sobre a modernidade que torna a *experiência humana medíocre.* Qua a transforma em vivência e reação a choques. Que produz o *declínio da faculdade de intercambiar experiências* desse homem coisificado, o que acaba redundando no empobrecimento da sua

humanidade e *arriscando extinguir a própria arte de narrar* (já que a narração não é apenas produto da voz mas de tudo o que foi aprendido na vida social).

Por compreender que o declínio da narrativa se vincula à perda gradativa de memória e se liga, pois, ao fato de o homem não se ver como parte da história, Benjamim destaca a necessidade da *rememoração* e do estabelecimento de uma relação outra com a tradição. Assim, *a tarefa interminável da humanidade é a de restaurar o sentido de narrativa, onde a linguagem não mais se esgote nos clichês de uma língua morta. Essa tarefa implica em encontrar a história – a partir das experiências fragmentadas e da memória fragmentada – recuperando a capacidade do homem de tornar suas experiências comunicáveis em narrativas, como textos que se abrem à experiência nas suas metamorfoses, onde se tecem novas histórias.* A tarefa implica, ainda, no fato de que é naquele que escuta que a experiência deve se enraizar, a fim de recuperar a sua consciência. É preciso, portanto, ouvir e reinterpretar os sentidos esquecidos daqueles que em tantas lutas fizeram e têm feito a história, escovando a história a contrapelo (Benjamim, 1987b, Muricy, 1987).

Com base nessas reflexões indago: *que tipo de de produtor é o professor? É autor do seu trabalho, ou passou simplesmente a ocupar um lugar "na linha de montagem da escola", não só graças à divisão social do trabalho, mas também devido à perda de sua experiência e de seus elos culturais com o coletivo? É possível, apesar de tudo, construir uma prática social comum com os alunos?* E, sobretudo, as diferentes estratégias de formação em serviço têm favorecido que os professores falem de suas experiências e ampliem seus conhecimentos, ou eles tão somente são reduzidos à condição de audiência passiva de informações parceladas, desvinculadas de seu saber e de sua prática?

Professores e alunos são cada vez mais impedidos de deixar rastros. E *como recuperar a capacidade de deixar rastros? Ou seja, de deixar marcas? Ou ainda, de ser autor?* Como ver

em cada qual, adulto ou criança, sua história? Como ler em cada objeto a sua história?

E o que acontece nos textos pedagógicos? Os sujeitos são arremessados para fora. Que sujeitos? Os professores e as professoras, os escritores e os poetas. Cabe trazer as vozes desses tantos sujeitos. Deixá-los falar. Mas *não é de uma fala qualquer que a escola necessita: não se restringe essa identidade a uma tagarelice ou a um papaguear repetitivo. Pois não é de palavras apenas que a linguagem está esvasiada, mas de história. Encontrar a identidade narrativa requer que se puxem os fios não só das experiências enraizadas nos sujeitos que fazem imediatamente a prática, mas também os fios do conhecimento construído por múltiplos sujeitos ao longo da história.*

Penetrando nos estudos da linguagem, muitas outras polêmicas afloram:

Pois, o que é linguagem? Bakhtin diz que "*não são palavras apenas o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, agradáveis ou desagradáveis... A palavra está carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*" (1988a, p. 95). *A palavra é polissêmica, ela tem franjas.* Muitas são as vozes que falam num texto. E os diálogos que se consolidam não são apenas os que se dão imediatamente, mas remetem às massas enormes de sentidos esquecidos. História e linguagem se interpenetram. Bakhtin diz, ainda, que *a palavra é arena das contradições* e sua compreensão é sempre ativa e fruto da coletividade. Há sempre uma réplica, uma contrapalavra por parte daquele que ouve ou lê. (1982, 1988a)

Quanto à prática pedagógica, pergunto, então: *Como é possível a um professor que não gosta de ler e de escrever,* que não sente prazer em desvendar os múltiplos sentidos possíveis de um texto, como é possível a esse professor trabalhar para que seus alunos entrem na corrente da linguagem, para que entrem na leitura e na escrita? Autoria, autonomia, autoridade (dos professores, das professoras, das crianças) – como

forjá-los? E nós? Que relação temos estabelecido com a linguagem? E os textos pedagógicos? Pretendendo se aproximar de uma fala científica, eles abolem a poesia, o humor, o riso, as emoções, a ironia. Será que, em geral, os textos pedagógicos não matam a linguagem ao falarem de linguagem?

Mas outros questionamentos surgem dessa discussão: na história, pela linguagem, como encontrar o sujeito?

Encontro uma possível resposta: na sua *dimensão estética.* Benjamim (1986, 1989) diz que a vivência dos choques e a vida das pessoas imersas na repetitividade do mesmo, acabam diminuindo a faculdade de trocar experiências e de narrar. E acabam por *esterelizar a sua face estética.* Tal como Bakhtin (1976), mostra que o criador retira sua matéria da vida comum. (14) Pois, enfatiza Vygotsky (1972, 1987b), ao lado dos artistas e gênios consagrados há uma imensa criação anônima de inventores desconhecidos, insignificantes, comuns. A arte é produto da atividade humana. Não é adorno da vida. Penetrando toda a vida pessoal e social, a *imaginação criadora é ubíqua.* O princípio da regulação psíquica da atividade humana é a linguagem, a expressão de signos, não enquanto tais, mas na medida em que eles encarnam o sentido como elemento da cultura. O sentido exprime a experiência vivida nas relações sociais. E a forma cultural que é especialmente cara a esses autores é a arte.

Nada mais urgente que se comece a *agir na escola com linguagem e na linguagem,* rompendo com uma concepção de linguagem apenas como meio de, como instrumento vazio, passando a entendê-la e exercê-la *também como expressão viva de experiências vivas, do presente e do passado.*

Com base nessas reflexões, questiono: o que temos escrito para professores? *Não será que o que temos dito e escrito para eles e elas despreza o fato de que os professores e as professoras são sujeitos ativos, criadores e recriadores de sentidos?* A linguagem é produção humana acontecida na história; produção

que – construída nas interações sociais, nos diálogos vivos – permite pensar as demais ações e a si própria, constituindo a consciência. E mais: *se o homem se faz fazendo o mundo, e se se faz como homem se fazendo na linguagem, esse processo só é possível graças ao nós, ao auditório social presente fora e dentro de cada um.* Para tanto, nada mais urgente do que uma política cultural e uma política de língua. Só no seu interior acredito que é possível gerar, consolidar, implementar uma política de formação efetiva de professores.

Pergunto, então: somos capazes *de nos fazer humanos pela nossa linguagem, de esmigalhar as pedras, de estilhaçá-las, produzindo o novo por sobre e por entre as ruínas?* Como? Quem sabe atuando contra o aprisionamento da palavra para deixar ouvir a multidão de vozes que falam nos textos, nas ruas, nas salas de aula? Quem sabe pelo prazer que se pode obter da leitura, quando os livros são libertos da sua obrigação de serem úteis? Linguagem não só como instrumento, código ou sistema de escrita, mas também como expressão cultural dinâmica e viva, tal como é a arte!

Recolhendo as pedras: as histórias

Eu disse, no início, que precisei buscar uma forma que portasse esse conteúdo. Que não o negasse. Que se abrisse a outras leituras. Por isso, recolhi fragmentos da vida escolar: por entender que forma e conteúdo são pólos indissociáveis de toda criação que se materializa numa obra. Por isso busquei uma forma de linguagem capaz de expressar a reflexão filosófica preocupada em salvar tanto o fenômeno singular quanto a totalidade.

Sei que uma recomposição dos estilhaços da prática pedagógica poderia apenas ter me levado a perceber o trabalho do professor como o de um homem privado de experiência, tornado eterno jogador, condenado a sempre recomeçar de novo – como o operário na linha de montagem. Embriagado no seu cotidiano repetitivo, inebriado

com as modas (pedagógicas), esse professor teria sido transformado (e teria se transformado) em autômato. *Mas essa montagem de fragmentos poderia e "pode", contrariamente, me permitir enxergar o novo presente no sempre-igual, favorecendo falar com e para esse professor, com e para essa professora e, ainda, me permitindo dele e dela falar como de alguém que tem buscado construir uma prática, uma experiência coletiva com seus alunos, narrando-a, descontruindo e reconstruindo sua (e a) história. Dando-lhe um novo sentido.*

Mas por que narrei certas histórias e não outras? Porque cada uma delas se ofereceu como um pretexto para que eu falasse de linguagem. Porém, como não disponho aqui de espaço para falar de todas, seleciono algumas, mesmo correndo o risco de distorcer a visão do conjunto.

Sem Arma nem Sonho[3]

Quando vi a professora começar a gritar com a menina, todo o meu corpo se retesou. Não que nunca tivesse eu presenciado gritos de professoras aborrecidas ou irritadas. Mas porque ela não gritava apenas. Ela deixava transbordar toda a raiva contida naquela ínfima e corriqueira situação de-uma-menina-sem-lápis. "Vá já na secretaria conseguir um lápis", disse balançando furiosamente a carteira em que se sentava a menina. E ela, menina pobre vestida de aluna comum – uniforme limpo e bem passado a ferro, conga preto e dois laços em maria-chiquinha nos cabelos – saiu da sala, voltando alguns minutos depois de mãos vazias.

"Não tem lápis para emprestar na secretaria" só fez aumentar a raiva da professora. Se eu disser que a professora começou a espumar não estarei criando uma figura

3 Sobre as situações apresentadas, ver: KRAMER, S. e ABRAMOVAY, M. -- *A Prática Pedagógica nas Escolas de 1º Grau do Rio de Janeiro* In: *Formação do Educador: Desafios e Perspectivas*, Série Estudos PUC/RJ, Rio de Janeiro, nº 7, 1981, p. 47-56; FIGUEIREDO, E. et alii -- *Conformismo e Resistência na Escola Pública* in *Revista ANDE*, SP, ano 1, nº 3, 1982, p. 47-50.

literária, nem exagerando os "dados" do trabalho de campo: estarei tão somente dizendo que ela de fato espumava um desespero incontrolável de alguém que não sabe por que e como resolver um ridículo problema de criança-sem-lápis. Ela – a professora – não sabe ensinar a escrever sem lápis. Alguém sabe? Ela – a professora – não sabe por que está ali, sem material para os alunos, sem ter como superar o impasse. Só faz balançar mais a carteira, fazendo balançar a menina e a si própria, querendo com isso dizer talvez que "a gente tem que encontrar um jeito de se mexer".

Comecei a pensar naquela professora-adolescente e me lembrei de mim mesma, quando – também aos dezessete anos comecei a trabalhar com crianças – deixava entornar a raiva e o desespero que sentia sobre os alunos. Para onde iriam nossos sonhos (os meus e os daquela professora)? Que fazer da nossa vontade de ensinar, de nosso ideais? Como alterar a impossibilidade de ensinar a ler e escrever, seja lá pelo método que for, sem lápis?

A situação pode parecer banal. Mas exatamente por ser banal ela revela a grotesca realidade do dia-a-dia da escola pública. Não estou falando da presença de livros didáticos, de literatura infantil, nem de jogos educativos. Estou me referindo à tola falta de um cotoco de madeira com grafite na ponta para escrever. Vocês me dirão que acontecimentos como esse são meras exceções, que, sim, há pobreza e ela penetra na escola, mas que, desse jeito, eu exagero. Quero atentar, porém, para o fato de que tais situções existem e que expressam a indignidade e o sofrimento que acompanham a pobreza dentro e fora da escola.

> "Pobreza não é desonra. Muito bem. No entanto desonram os pobres. Fazem isso e o consolam com o provérbio... Mas é desonra sim, essa penúria, da qual milhões já nascem dentro, e em que são enredados centenas de milhares, que empobrecem. Sujeira e miséria crescem como muros, obras de mãos invisíveis, em torno deles. E assim como o indivíduo pode suportar muito por si, mas sente justa vergonha quando sua mulher o vê suportá-lo e ela própria o atura, assim é lícito ao indivíduo aturar muito enquanto está sozinho e tudo enquanto o esconde. Mas nunca é lícito a alguém firmar sua paz com a pobreza quando ela cai como uma sombra gigante sobre seu povo e sua casa. Ele deve, então, manter seus sentidos vigilantes para cada humilhação que lhes é inflingida e mantê-los disciplinados até que seu sofrimento tenha trilhado, não mais a ladeirenta rua da amargura, mas o caminho ascencional da revolta. Mas aqui não há nada a esperar enquanto cada destino, o mais terrível, o mais obscuro discutido todos os dias, e mesmo todas as horas pela imprensa, exposto em todas as suas causas aparentes e conseqências aparentes, não promove ninguém ao conhecimento das obscuras potências das quais sua vida se tornou serva".[4]

O contexto de pobreza de uma escola pobre, na zona rural ou num bairro de subúrbio como o de Madureira, no Rio de Janeiro, onde se deu este episódio, requer muito mais do que propostas didáticas e discussões elaboradas. Exige condições mínimas para que professores, alunos e a própria escola possam sobreviver. Não estou nem falando de uma vida escolar "bem sucedida"; estou falando apenas de uma vida digna. Dentro e fora da escola.

Tudo o que fomos capazes de produzir teoricamente em anos e anos de trabalho árduo, e em resmas e resmas de papel, não dá conta de fazer chegar o lápis às mãos daquela menina. O que não implica que devamos deixar de produzir. Mas implica sim que cada frase de nossos textos teóricos esteja imersa na convicção de que a prática pedagógica, para ser aprimorada, necessita de decisão política e de ação política. Pois somente lado a lado com políticas públicas sérias é que nossa produção teórica pode reverter em benefícios efetivos. E faz muito tempo que já não nos satisfaz engordar nossos currículos com artigos publicados em periódicos respeitáveis, nem com prateleiras apinhadas de relatórios de pesquisa que nos garantem novos financia-

4 BENJAMIM, Obras Escolhidas II, São Paulo, Ed. Brasiliense, 1987b, p. 22.

mentos... para outras pesquisas. Pelo menos, faz tempo que o confessamos. Ou não?

Eu não saberia o que dizer ou o que escrever para essa professora. Fico pensando apenas que o pequeno texto de Jean Piaget colocado nas suas mãos na semana seguinte, durante reunião pedagógica com a supervisora, parecia estar em branco, pois nada lhe dizia sobre como-escrever-sem-lápis. Alguém me acreditaria se eu dissesse que nenhuma outra criança tinha um lápis para emprestar? Talvez não. Talvez isso parecesse de novo exagero de uma pesquisadora-do-cotidiano-escolar-entristecida. Mas não é exagero. É o que é. Só isso e mais nada: pobreza, aliás miséria. Sem arma e sem sonho.

Não é, contudo, verdade, que eu não teria o que dizer a essa professora. Poderia lhe perguntar, por exemplo, por que não mencionou o fato na reunião semanal com a supervisora. Acharia ela, talvez, que não se tratava de "assunto pedagógico"? Teria receio – por ser novata na escola e recém-chegada no magistério – de ser ridicularizada pelas professoras mais antigas (que se, afinal de contas, passaram por situações semelhantes e estavam ali, era porque tinham sabido como superá-las!)? Foi esse mesmo medo qua a fez se calar, ao descobrir que uma de suas alunas lia e escrevia, embora tivesse sido reprovada pela professora do ano anterior e estava naquela sua primeira série, destinada aos mais "fracos" e com "dificuldades de aprendizagem"? Sobre esse fato conversei com a professora e obtive um "não vou ter coragem de dizer que discordo da outra professora que é mais antiga e que todos já conhecem; por que vão acreditar logo em mim, que sou novata e inexperiente?"

Ao me lembrar desse episódio, me fala de perto um dos fragmentos de Benjamim, onde ele diz:

> "A liberdade do diálogo está se perdendo. Se antes, a consideração pelo parceiro era natural, ela é agora substituída pela pergunta sobre o preço de seus sapatos ou de seu guarda-chuva. Fatalmente impõe-se, em toda conversação em sociedades, o tema das condições de vida, do dinheiro. No caso, trata-se não tanto das preocupações e dos sofrimentos dos indivíduos, nos quais pudessem ajudar um ao outro, quanto da consideração do todo. É como se tivesse aprisionado em um teatro e se fosse obrigado a assistir à peça que está no palco, queira-se ou não, obrigado a fazer dela sempre de novo, queira-se ou não, objeto do pensamento e da fala".[5]

As reuniões e o cotidiano da escola encontram-se esvaziados dos temas e problemas humanos: de um lado, a falta do lápis não é percebida nem na sua dimensão de exemplo-típico-das-condições-de-vida-das-crianças, nem na sua dimensão de problema-pedagógico-que-fica-colocado-para-a-professora. De outro lado, o caso da menina-que-foi-reprovada-sabendo-ler-e-escrever fica subjugado por critérios burocráticos (antiguidade do funcionalismo público, espécie de vinganca muda de quem já viveu situacões afins). O que é vivo, torna-se morto. O que é diário, torna-se perene "sempre foi assim". E a professora, bem como as crianças, são atores e simultaneamente espectadores de uma peça obrigatória, cujo enredo se repete e é imutável. Sem a possibilidade de novas soluções de roteiro. Emudece-se o diálogo ou os diálogos possíveis, sob a cortina da dureza de vida das professoras, falando de preços e culpabilizando as crianças e as suas famílias pelo fracasso escolar.

Por aí passa o fulcro da nossa vida cotidiana de professora e da sofrida e fracassada prática pedagógica: pela falta de condições materiais mínimas (de vida e de trabalho), pela inexistência de um pensar coletivo e de uma ação conjunta, pela ausência de um compartilhar o fazer diário que, assim, se desumaniza e dificulta (impede até) a autonomia da professora. Coletividade e autonomia: duas faces da mesma moeda que, nesse momento histórico, perdeu o seu valor?

---

5 BENJAMIM, op. cit., p. 23.

Só e descrente, à professora resta trabalhar com raiva e desespero. Até que com o passar do tempo ela se torne, por sua própria conta e risco, confiante e respeitada na escola (embora nem sempre competente). Ora, mesmo que isso venha a acontecer, não podemos pensar em políticas públicas de acesso à escrita, contando com determinadas caracterísitcas carismáticas dos professores, ou relegando a eles a tarefa de sozinhos aprenderem. E os professores que não o conseguem? E as crianças que ano após ano são levadas à repetência, como se fossem pedaços inadequados de uma engrenagem que continua a se mover? Mais uma vez, é a dimensão coletiva que está ausente, assim como falta o espaço de linguagem para a professora que, falando de sua prática e dialogando com seus pares, possa progressivamente compreender que o problema não é seu, não é individual. São necessárias medidas concretas que garantam as condições básicas para o seu trabalho de construção coletiva de sua prática pedagógica, momentos fundamentalmente de diálogo, de produção de linguagem. Nesses momentos e nesses espaços é que nós e nossos textos poderemos dialogar com os professores. Nesses momentos e nesses espaços, várias vozes poderão ser ditas e trocadas. Entendidas e confrontadas. Buscando, em conjunto, saídas que são possíveis. São simples até. O que não significa que sejam fáceis de encontrar ou de percorrer. Pois, como diz a Clarice Lispector, "*que ninguém se engane, só consigo a simplicidade através de muito trabalho*[6].

6 LISPECTOR, C. -- *A Hora da Estrela*, Rio de Janeiro, Ed. Nova Fronteira, 1984a, p.17.

Arma e Sonho[7]

"Ler e escrever é arma", me diz Ana Lúcia, e assim dizendo, me fala sobre qual é para ela a função da escrita. Ana não sabe, mas sua visão é a voz corrente na academia, onde tanto se defende o acesso à escrita como direito de todos os cidadãos, como estratégia política de instrumentalizar as classes populares para que entendam a dominação que sofrem e lutem contra ela, e como forma de, conseguindo se engajear na produção, sobrevivam nessa sociedade competitiva e desigual que é a nossa. Ana não leu textos escritos na universidade nem possui os jargões que nós, "educadores", tanto empregamos. Mas, baseada na sua própria visão de professora, negra, mulher, cidadã, ela diz mais:

> "Na primeira reunião do ano, pedi aos pais para conversarem com as crianças de adulto para adulto sobre a importância de aprender a ler e escrever... Eu expliquei que amanhã, quando as crianças forem trabalhar, vão precisar assinar um contrato, ter carteira de trabalho, conhecer seus direitos. E como vão fazer isso se não souberem ler e escrever? Também explico que patrão não quer pagar nem salário mínimo para empregado analfabeto, e vou mostrando que pobre tem que saber ler e escrever para não ser explorado. Para o pobre, ler e escrever é arma fundamental. Depois eu converso sobre isso com as crianças. Para elas eu também falo como vai ser bom passar pela banca de jornais e ler as notícias, mas digo sempre que o mais importante é o trabalho. Sabe, a maioria das crianças quando sai daqui vai trabalhar sem carteira assinada. E eu explico sempre que sem ler e escrever, sem carteira de trabalho, vão pensar que são vagabundos. Se o carro da polícia encostar e pedir documento, quem não tiver vai preso e

7 Sobre as situações citadas, ver: ANDRÉ, M. D. A. e KRAMER, S. -- *Alfabetização: um estudo sobre professores das camadas populares*. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, MEC/INEP, 65 (152), set/dez 1984, p. 525-37; KRAMER et alii -- *Um mergulho na alfabetização (ou: há muito o que revelar sobre o cotidiano da escola)*. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, MEC/INEP, 68 (158), jan/abr 1987, p. 65-97; KRAMER, S (org) -- *Alfabetização: dilemas da prática*, RJ, Ed. Dois Pontos, 1986.

na delegacia vão querer que assinem um papel. E vão assinar sem ler? e eu digo: você só vai se dar bem na vida se você souber ler e escrever, e entender o que está lendo. Ler e escrever é arma, digo sempre. Por isso acho que a minha função é muito, mas muito importante. Minhas colegas zombam de mim. Dizem que sou fanática. Mas falo para elas (para as outras professoras) que se eu fosse arquiteta eu não podia descuidar do desenho da planta. Mas eu não sou arquiteta. Sou professora. E professora é profissional do ensinar a ler e escrever. Então, não posso descuidar dessa tarefa. Esse é o meu papel. É para fazer isso que eu estou na escola, e é isso que eu devo fazer, e fazer bem".

Aí está o para quê do trabalho de Ana e de tantas outras professoras: ler e escrever para enfrentar obstáculos e preconceitos de vida-de-pobre; leitura e escrita como arma da luta inglória pela sobrevivência, como caminho para ascensão numa sociedade tão desigual, competitiva e autotitária como a nossa. O significado social da escrita e o papel da professora-arquiteta aparecem unidos, atrelados como o verso e o reverso de uma folha de papel...

Devo dizer, para ser fiel à batalha da Ana Lúcia, como a de outras professoras, que não eram apenas este sentido de ler/escrever e esta convicção da importância do seu trabalho os únicos aspectos que determinavam o sucesso na alfabetização de todos os seus alunos. Sim, porque todos aprendiam a ler e escrever: crianças das turmas "mais fracas", crianças das turmas "mais fortes", moradores das favelas ao redor da escola, moradores de casas e apartamentos no asfalto; meninos e meninas; alunos em idade "certa" e repetentes: negros, mulatos, brancos; pobres e muito pobres.

Mas, como eu dizia, os que passavam por suas salas de aula não se alfabetizavam apenas porque as professoras reconheciam o valor social da escrita e o valor de sua própria atuação pedagógica. Seria ingenuidade supor uma direção tão linear. Muitos outros fatores determinavam o serem

"bem sucedidas", muitas e diferentes circunstâncias, mecanismos, histórias. Como relacionavam os conhecimentos culturais e vivenciais das crianças com os chamados conteúdos escolares? Como manejavam a disciplina, as formas de organização do trabalho pedagógico, as regras de convivência e de conservação da escola? Que valores e preconceitos eram perseguidos, ou evitados? Que ênfase era dada ao trabalho individual e à cooperação? E a afetividade? Como se manifestavam os sentimentos, não só em relação às crianças, mas também à escola e aos conhecimentos? Que critérios eram utilizados para considerar as crianças alfabetizadas? Que espaço havia para a voz das crianças e como eram elas percebidas? Como pobres coitadas a quem se prestava um favor ou, longe disso, como pessoas que tinham direito de aprender, tal como a escola tinha o dever de ensinar? Tantas perguntas e quantas respostas que nos podem ajudar a entender porque, imersas nos mesmos contextos adversos que geram o fracasso, tais e quais professoras promovem a entrada das crianças no universo da escrita!

Mas voltemos ao ponto que nos interessa neste momento: movidas pela certeza de que ler e escrever é arma, e pela confiança no seu trabalho, muitas professoras vivem a leitura e a escrita com as crianças como uma aventura possível, como um desafio saboreado com alegria e esforço, por importar menos para a escola e mais para a própria vida.

O que pensam, por outro lado, as crianças? Como vêem a leitura/escrita os meninos e as meninas que por dias, meses, anos a fio são levados a exercícios mais ou menos repetitivos, mais ou menos criativos, mais ou menos mecânicos? "Para que você está aprendendo a ler e escrever?" "Por que (ou se) você acha que é importante saber ler e escrever?"; "Você quer aprender? Por quê?", perguntei a inúmeras crianças, no decorrer de pesquisas de campo e em conversas informais. As respostas "para passar para o segundo ano, aí para o terceiro, depois para o quarto", "para ir trabalhar de vendedor de jornal", para arranjar um

emprego quando sair da escola", "para comprar uma casa para minha mãe com o dinheiro que vou ganhar", "para não repetir a primeira série", me permitem compreender que dezenas e dezenas de crianças (centenas? milhares? milhões?) suportam a escola para conseguir dela sair com a dignidade de não ter recebido o rótulo de fracassado, mas – muito mais do que isso – para enfrentar o drama da sobrevivência. É este o seu sonho.

Falei do sonho e me lembrei da cartilha que era usada, O Sonho de Talita, que a academia chama de pesadelo (tantos são os seus próprios e se preocupa em apelidar os alheios...). Me lembrei porque um dia Ana Lúcia me disse, se referindo à cartilha:

> "Todas as crianças têm direito de sonhar. Eu faço questão de contar a história de Alice no País das Maravilhas no final do ano. Crianças de favela não têm direito de sonhar?"

Ah, então ela sabe... Sabe que, além da dureza metálica da arma, existe a suave maciez poética do sonho. Mas se sabia disso – pergunto eu hoje – por que deixou Alice e o momento da imaginação para o final do ano? Pergunto, mesmo reconhecendo o imenso valor de Ana e de tantas outras professoras, se será justo (não tenho coragem de usar "correto"), exigir que as crianças permaneçam na aridez da linguagem-mecânica-instrumento, distanciando-as, ao invés de aproximá-las, do significado da escrita como arma e sonho? E o retirar prazer do lido? E o expressar idéias, sentimentos, desejos? E o penetrar no mundo do simbólico e também assim conhecer outros povos, outras terras, outras gentes, ó meu Brasil?

É muito difícil isso que se impõe às crianças: nós, professores e pedagogos, lingüistas e gramáticos, contribuímos para que seu cotidiano de escrita e leitura de palavras nuas seja mantido a uma fria distância daquela beleza que poderiam usufruir, e que também as ajudaria a se apoderarem da arma. Parece que procuramos impedir que sonhem no

momento imediato de sua leitura e escrita. Mas não as impedimos!

> "Da biblioteca da escola recebe-se um livro... Dentro dela se entrava com confiança sem limites... Quietude do livro, que seduzia mais e mais! Cujo conteúdo nem era tão importante. Pois a leitura caía ainda no tempo em que se inventavam histórias para si próprio na cama. Seus caminhos semi-cobertos de neve a criança rastreia. Ao ler, ela mantém as orelhas tapadas... Para ela as aventuras do herói são legíveis ainda no redemoinho das letras como figura e mensagem no empuxo dos flocos. Sua respiração está no ar dos acontecimentos e todas as figuras lhe sopram. Ela está misturada entre os personagens muito mais de perto que o adulto. É indizivelmente concernida pelo acontecer e pelas palavras trocadas e, quando se levanta, está totalmente coberta pela neve do lido".[8]

Tentamos aprisionar seus atos e seus objetos, imaginamos poder controlar suas ações, oferecemos a mesmice das tarefas cotidianas, quando, ao contrário,

> "era com prazer que revia velhos cadernos, dotados agora de um valor especial, que era o de eu tê-los resgatado do domínio do professor, que teria direito sobre eles. Agora deixava o olhar recair sobre as correções ali registradas em tinta vermelha, e um prazer sereno me tomava. Pois, assim como os nomes dos mortos gravados nas sepulturas já não podem ser úteis ou prejudiciais, ali estavam notas que já haviam entregado todo seu poder a outras mais antigas. Com outro espírito e com a consciência mais tranqüila eu podia perder horas na escrivaninha tratando dos cadernos e dos livros escolares... Nada mais reconfortante do que permanecer assim cercado por todos os instrumentos de minha tortura – vocabulários, compassos, dicionários – num lugar onde de nada valiam suas reivindicações".[9]

---

8 BENJAMIN, op. cit., p. 37.

9 BENJAMIN, op. cit., p. 119-120.

Parece-me talvez chegada a hora (não creio que seja tarde demais) de nós, professores e pedagogos, lingüistas e gramáticos – fazedores *da* e crentes *na* linguagem como arma – ouvirmos os escritores, os poetas – fazedores *da* e feitos *na* linguagem dos sonhos. Como vivem eles a aventura da leitura e escrita? Elias, por exemplo, fala sobre a importância que tem a linguagem na sua vida, e conta que

> "minhas primeiras recordações estão imersas no vermelho. Saio por uma porta nos braços de uma menina, o chão à minha frente é vermelho e à minha esquerda desce uma escada igualmente vermelha. À nossa frente, e à mesma altura, abre-se uma porta e aparece um homem sorridente que, alegre, vem em minha direção. Ele se aproxima bem e diz: "Mostre a língua". Mostro-lhe a língua e ele leva a mão ao bolso, tira um canivete, abre-o e põe a lâmina bem perto da minha língua. Ele diz: "Agora lhe cortaremos a língua." Não ouso recolher a língua. Ele se aproxima cada vez mais, até quase tocá-la com a lâmina. No último momento ele recolhe a faca e diz: "Hoje não, amanhã." Ele dobra o canivete e o guarda no bolso... Todas as manhãs a história se repete".[10]

Qual o sentido desse relato? O que ele revela? Essa história vem contada em "A Língua Absolvida", e o fato é que, para manter o menino Elias calado, o namorado de sua babá de quatorze anos ameaçava cortar sua língua com um canivete. Depois de, durante dez anos, remoer essa lembrança, Elias decide contá-la à sua mãe. Compreende, então, seu significado: o canivete, como uma mordaça, bloqueia sua fala, seu testemunho. E assim, tal qual se livrou de ter sua língua decepada quando criança, essa língua absolvida representa sua possibilidade de falar e, conseqüentemente, a "*capacidade de se tornar humano e de se realizar através da língua e da literatura*".[11]

---

10 CANETTI, E. *"A Língua Absolvida: História de Uma Juventude"*, São Paulo, Ed. Companhia das Letras, 1987, p. 11.

11 CANETTI, op. cit., orelha do livro.

Ouvindo o relato e pensando em nossa vida de professora e nas crianças que dia a dia se sentam nos bancos escolares, várias e várias interrogações se desenham na minha cabeça. Quantos de nós, e de quantas diferentes maneiras, e por quais diversos motivos, e em quantas poucas ou muitas ocasiões, corremos o risco de ter cortada a nossa língua? Quantos de nós, e de quantas diferentes maneiras, e por quais diversos motivos, e em quantas poucas ou muitas ocasiões, fomos ameaçados na nossa palavra e aprendemos a nos calar, a ter medo de dizer o que pensamos, a ter medo até de confessar que pensamos ou divergimos. Quantas crianças; adultos quantos...!? E o superamos?... Nada mais me parece possível dizer sobre a importância da fala, de sermos donos e donas de nossa própria voz e daquilo que queremos dizer.

E sobre a escrita? Bem, sobre a escrita assim se expressa a Clarice:

> "Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta continuarei a escrever... Este livro é uma pergunta... Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados... O fato é que tenho nas mãos um destino e no entanto não me sinto com o poder de livremente inventar: sigo uma linha oculta fatal. Sou obrigado a procurar uma verdade que me ultrapassa... Escrevo por não ter nada a fazer no mundo: sobrei e não há lugar para mim na terra dos homens. Escrevo porque sou um desesperado e estou cansado, não suporto mais a rotina de me ser e se não fosse a sempre novidade que é escrever, eu me morreria simbolicamente todos os dias".[12]

Também Elias (o mesmo da história do canivete) fala sobre a escrita, mostrando que "*foi para aprender a escrever que conquistei o livro...*" Ou Mário, que numa carta a Bandeira revela:

---

12 LISPECTOR, op. cit., p. 17, 23, 25, 27 e 28.

"se escrevo é primeiro porque amo os homens. Tudo vem disso para mim. Amo e por isso é que sinto essa vontade de escrever, me importo com os casos dos homens, me importo com os problemas deles e necessidades. Depois escrevo por necessidade pessoal. Tenho vontade de escrever e escrevo... A gente escreve pra ser amado, pra atrair etc".[13]

Dizendo por que escrevem, o que é para eles um livro, se acham fácil ou difícil escrever, Clarice, Elias e Mário, como tantos outros, deixam à mostra a dimensão expressiva da linguagem, o caráter de busca da escrita, e como o livro torna livre quem o confecciona ou nele penetra. A mesma dimensão é a que brota dos escritos de Ítalo, quando nos fala sobre a leitura como porta aberta ao sonho, como intenso mergulho e infinita possibilidade de construir sentidos. Vamos então

Espera um momentinho, Sonia. Você não está querendo que eu, a Ana Lúcia, a Glória, Marilene, Bernadete, a Graça, todas nós, saibamos ler e escrever como uma Clarice Lispector, um Mário de Andrade, um Elias Canetti, um Ítalo Calvino, está!? Você não está pretendendo que nós tornemos as crianças escritoras, poetas, literatos, ou está? Logo você, que durante todos esses anos tem acompanhado o esforço que fazemos para ensinar alguma coisa nas péssimas condições que temos, recebendo alunos como recebemos! Logo você, que no decorrer de todo esse tempo tem sabido reconhecer nosso bom desempenho, apesar de tudo; logo você! Será que você não está se empolgando com as suas próprias idéias e se deixando envolver pelas suas próprias palavras? Exigir ainda mais de nós!?

Não, não é isso. Seria leviano se fosse. Estou apenas usando um subterfúgio, estou somente pedindo para que ouvindo aqueles que fazem da língua seu trabalho, sua arma e seu sonho – aprendamos a, com um pouco de sensibilidade, pensar sobre o que temos feito da linguagem. Estou convidando você a percorrer um atalho que pode talvez nos revelar formas de facilitar o trabalho da gente, e não de dificultá-lo mais ainda. Sei que ter ou não ter livros não depende só de você, e estou me dirigindo também aos responsáveis – políticos e administradores – a quem compete garantir que haja livros! E, além disso, não estou tratando de novas maneiras de ensinar ou de métodos para alfabetizar. Estou apenas querendo que a gente reflita sobre o que fizeram conosco e com a nossa língua, e sobre como nós temos nos relacionado com os escritos dos outros, e com a nossa escrita e leitura. Como é possível pretendermos que as crianças queiram e gostem de ler e de escrever, se nós mesmos não conseguimos retirar prazer da escrita? Peço a você um pouquinho de paciência. Talvez valha a pena reler as duas últimas páginas e continuar...

Continuar para quem sabe se dar conta de toda a riqueza presente no ato de falar, de ler e de escrever. Continuar e captar toda a magia e o prazer da leitura e da escrita. Continuar e reconhecer, pois, que ao lado do significado social e político que tem a leitura/escrita, existe esse sentido de humanidade, de tornar-se humano, de descoberta. E, diante de tudo isso, o que faz a escola? O que fazemos na escola? Por que os livros só conseguem dar esse sentimento de vida e de humanidade, de magia e de descoberta, quando são manuseados e experimentados fora e para além das atividades escolares? Aliás: será que nós temos vivenciado a leitura de livros reais ou nos é relegado um patrimônio de textos, manuais, compêndios didáticos, cartilhas e apostilas, todos eles livros esquartejados? Qual tem sido, afinal, nossa relação com a língua escrita? O que temos lido e escrito? O que fazer para encontrar o significado aberto e criativo da escrita poética, expressiva, viva? O que nós, professores e peda..., buscamos na leitura e para que lemos? Mais do que isso: o que lemos e escrevemos? Exercícios nos cadernos? Diários

13 A citação de Elias está em *"A Língua Absolvida*, op. cit., p. 85; a de Mário está em ANDRADE, M. e ALVARENGA, O. *Cartas*, São Paulo, Livraria Duas Cidades, 1983, p. 46/47.

de classe? Portarias da secretaria de educação? Textos pedagógicos? Para além dos escritos normativos, das regras e diretrizes de ação, dos comos e deves, o quê? Direito à escrita, digo. Magia da escrita. Universo a ser descoberto. Autoria e produção. Sentimento. Humanidade. Afinal, o que mais distingue o homem do que a sua possibilidade de se revelar e de revelar o mundo pela palavra e na palavra, e de lutar com ela e por ela?

A aventura possível da leitura/escrita na escola e fora dela me leva a indagar, mais uma vez desculpe: que tipo de relação nós temos com a língua, enquanto seres humanos que somos? Como aproveitar dos poetas e escritores em geral a lição de viver e falar também de sonhos, como de uma busca incessante de sentido? Como nós, professores e pedagogos, lingüistas e gramáticos, políticos e administradores da educação, podemos favorecer que a aventura possível da leitura e da escrita possua, na escola, esse caráter de sonho-esperança que o convívio com a língua escrita, fora do ambiente escolar normativo e para além dos manuais didáticos, pode ter? Quando iremos perceber que – sem o sonho – agimos com as crianças e com os adultos, que têm na escola sua única chance de convívio com livros, como se tivéssemos um canivete nas mãos?

Mas alguém pode me perguntar, depois de toda essa longa conversa: por que importa o sonho? Não basta a arma para lutar?

Bem, eu diria que é importante e necessária a dimensão do sonho-esperança não apenas no sentido individual, mas principalmente no sentido da utopia e da aposta coletiva. Porque "*graças ao sonho, a camada de poeira que recobre as coisas se dissipa, e com isso o sonhador se apropria da força que emana do mundo morto das coisas*". Porque "*cada época sonha não somente a seguinte, mas ao sonhá-la força-a a despertar.*" [14]

14 A primeira citação é retirada de ROUANET, S. P *Edipo e o Anjo*, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1981, p. 89. A segunda é de BENJAMIN, W. -- *Paris Capital do Século XIX*. In: KOTHE,

Torta de Amoras[15]

Toda vez que escuto dizer que uma nova proposta educativa está sendo elaborada e que estão sendo planejadas as formas de colocá-la em prática, eu me lembro da história da torta de amoras. Me lembro porque os programas de intervenção educacional e as reciclagens de professores estão freqüentemente cheios de uma grande espectativa, principalmente por parte daqueles que – de uma secretaria de educação, de uma universidade ou de ambas – concebem a nova proposta. Às vezes me parece que esperam que ela tenha o sabor de uma torta de amoras. Não conhece você essa história? Eu conto, então:

> "Era uma vez um rei que chamava de seu todo poder e todos os tesouros da Terra, mas, apesar disso, não se sentia feliz e se tornava mais melancólico de ano a ano. Então, um dia, mandou chamar seu cozinheiro particular e lhe disse: – Por muito tempo tens trabalhado para mim com fidelidade e tens me servido à mesa os pratos mais esplêndidos, e tenho por ti afeição. Porém, desejo agora uma última prova de teu talento. Deves me fazer uma omelete de amoras tal qual a saboreei há cinqüenta anos, em minha mais tenra infância. Naquela época, meu pai travava guerra contra seu ... vizinho (que) ... acabou vencendo ... fugimos até ... uma floresta escura (onde) vagamos e estávamos quase a morrer de fome e fadiga quando encontramos uma choupana. Aí morava uma vovozinha (que) ... nos preparou uma omelete de amoras. Mal tinha levado à boca o primeiro bocado, senti-me maravilhosamente consolado, e uma nova esperança entrou em meu coração ... Quando mais tarde mandei procurá-la por todo o reino, não se achou nem a velha nem qualquer outra pessoa que soubes-

ro, 1981, p. 89. A segunda é de BENJAMIN, W. -- *Paris Capital do Século XIX*. In: KOTHE, F. (org) -- *Walter Benjamin*, São Paulo, Ed. Atica, 1985, p. 32. A tradução que transcrevo aqui é a de ROUANET, na mesma obra de 1981, p. 91.

15 Este fragmento é inspirado em episódios de várias modalidades de formação de professores em serviço de que participei. Ver: "A Contribuição da Psicologia da Educação na Definição das Políticas Sociais-retratos de uma interação difícil... sempre possível?", "20 Anos de Pós-Graduação em Psicologia da Educação 1969-1989", PUC/SP, 1989 (mimeo).

se preparar a omelete... Se cumprires agora este meu último desejo, farei de ti meu genro e herdeiro de meu reino. Mas, se não me contentares, então deverás morrer. Então o cozinheiro disse: – Majestade, podeis chamar logo o carrasco. Pois, na verdade, conheço o segredo da omelete de amoras e todos os ingredientes ... Contudo, ó rei, terei de morrer. Pois, apesar disso, minha omelete não vos agradará ao paladar. Pois como haveria de temperá-la com tudo aquilo que, naquela época, nela desfrutastes: o perigo da batalha e a vigilância do perseguido, o calor do fogo e a doçura do descanso, o presente exótico e o futuro obscuro. Assim falou o cozinheiro..."[16]

Mesmo conhecendo há tempos a história, ainda assim ela me atrai e me leva a pensar em como muitos sistemas de ensino pedem a nós uma torta de amoras, sempre que esperam uma "melhor" resposta, um "melhor" método.

Os sistemas de ensino são culpados por essa expectativa? Creio que não. Muito ao contrário, me parece que nós, que trabalhamos na universidade, também o somos, pois temos ensinado os sistemas a esperarem modelos prontos, calcados num conhecimento supostamente verdadeiro que estaríamos produzindo na academia. E minha convicção é a de que não há soluções redentoras, nem a nível de sua formulação teórica nem a nível das estratégias concretas que dela poderão advir. A provisoriedade do conhecimento e suas constantes rupturas nos falam desse movimento. Teimamos, porém, em nos manter impermeáveis e, com freqüência, pensamos possuir a palavra final.

É como se me perguntassem: "Cadê sua torta de amoras, Sonia?". Não trouxe; e, ao contrário do cozinheiro do rei, sequer sei prepará-la, muito menos com gosto de infância, de alívio, de problemas resolvidos, de tudo conseguido. Torta de amoras não trouxe, repito. Não comungo desta crença de que há uma melhor resposta para qualquer problema que se apresente, de que existe um melhor método

16 BENJAMIN, op. cit., p. 219.

para ensinar a ler e escrever, a fazer contas, para ensinar ciências ou geografia. Da mesma forma, não creio que há um campo do conhecimento isolado capaz de abranger a totalidade e a complexidade da prática educativa, muito menos uma teoria mais completa que dê conta, por si só, de nos fazer melhor compreender o real.

A área de educação tem sido fértil em criar ídolos, transformando rapidamente boas respostas provisórias e parciais em soluções mágicas, verdadeiras, totais, soluções pau-para-toda-obra. Perdemos nossa fé em um ou outro fim da educação; não mais acreditamos nas possibilidades – limitadas mas existentes do nosso trabalho. Nos tornamos pagãos, adorando entusiasticamente quer um melhor método, quer uma pretensa melhor teoria, quer um último livro ou uma bela proposta. E, pagãos que nos tornamos, também rapidamente nos desfazemos desses ídolos, quando algum outro aparece, acreditando que esse sim pode agora tudo salvar. Os mitos, ídolos e os deuses adorados se sucedem um a um, mudam, são trocados com facilidade, mas a prática permanece – a de esperar uma e única saída que vai tudo resolver, como se fôssemos um rei à procura da sua torta de amoras.

Nos esquecemos (ou, talvez, nunca o soubemos) que as palavras da academia são alheias aos professores, e os sentidos daquilo que é dito por quem está na academia ou em uma secretaria de educação são por eles reconstruídos. Há recriação de sentidos no diálogo que travamos com os professores, tal como muitas reinvenções se dão no diálogo dos professores com as crianças. E essa reconstrução não ocorre apenas do lado da professora-que-nos-ouve-numa-conferência-ou-curso, mas acontece também do nosso próprio lado: certas vezes, a palavra que dizemos confirma nossa ação, enquanto em outras a palavra apenas a desmente. Daí ser crucial o nosso *flagrar-se* no trabalho com as professoras, o perceber os limites e lacunas do nosso próprio conhecimento, seus paradoxos.

Ora, não levar em conta a reconstrução de sentidos é consolidar monólogos ao invés de diálogos, é desconsiderar a historicidade, é homogeinizar a palavra própria e a alheia. É tornar todos – professores, crianças, nós mesmos – anônimos. É, portanto, não reconhecer que

> "cada palavra do texto conduz para fora de seus limites. Toda compreensão representa a confrontação de um texto com outros textos. O caráter dialógico dessa confrontação".[17]

Assim, do mesmo modo que o professor vive o conflito entre a língua que ele fala e a língua que ele ensina, do mesmo modo que a criança vive o conflito entre a língua que ela fala e a língua que ela aprende na escola, esse mesmo conflito nos atinge quando falamos com professores. *O professor não se vê como falante, apenas como mensageiro, tal como nós que trabalhamos com professores nos tornamos muitas vezes apenas mensageiros de conteúdos vazios, sempre que nossa linguagem fala de algo que não está vivo na prática.* Está morto! O professor, que ensina a língua, insiste no aspecto instrumental. Nós, que formamos o professor, insistimos nos jargões profissionais: nos prendemos portanto também ao aspecto instrumental. E, desse jeito, vai se fazendo da escola um cemitério de palavras...

Mas, além disso, ao implantar um currículo diferente ou um novo método, desconsiderando as práticas existentes, as secretarias e universidades não percebem que mesmo errôneas, preconceituosas ou equivocadas aos nossos olhos, as práticas concretamente feitas nas escolas – e aquilo que sobre elas falam seus professores – são o ponto de partida para as mudanças que se pretende implementar. Não podem, portanto, ser deixadas de lado por aqueles que concebem as novas alternativas, sob pena de se cristalizarem

17 BAKHTIN, M. *Estética de la Creación Verbal*, Buenos Aires, Siglo Veintuno Ed., 1982, p. 383.

como um discurso cheio de palavras bonitas, mas vazio de sentido.

Então, o desejo pela torta de amoras só atinge a alguns; outros dele nem tomam conhecimento. Pois se, de um lado, tudo é esperado pela equipe que concebe a proposta, de outro, porém, tudo é desprezado pelos professores, sempre que as práticas concretas não são levadas em conta. Esse desprezo ou descrédito é o avesso da espera de uma saída mágica. E, como seu avesso, revela a outra face da mesma ilusão: a de que as soluções não são construídas mas existem prontas; basta apenas saber encontrá-las. Mas ele é também *uma condenação daqueles que com mãos surdas oferecem palavras que não podem ser ouvidas, porque supõem que os outros que as escutam não têm também as suas próprias palavras!*

Com muita freqüência, tanto nos cursos de formação como em encontros, reciclagens, treinamentos, os profissionais das universidades e secretarias falam mais do que querem ouvir. Talvez o façam porque, – ouvindo, se dariam conta de como não dispõem da maioria das respostas que deles se espera. Talvez porque não sabendo assar uma torta de amoras – não têm coragem de confessá-lo, e ficam usando a figura do carrasco antes como aliado do que como ameaça a si próprios e ao conjunto dos professores. Ao contrário, o espaço da formação de professores é um espaço de linguagem: espaço dinâmico, ativo, criativo. E digo isso por entender que

> "Até o momento em que foi apropriado, o discurso não se encontra em uma língua neutra e impessoal (pois não é do dicionário que ela é tomada pelo falante!), ela está nos lábios de outrem, nos contextos de outrem e a serviço das intenções de outrem: e é lá que é preciso que ele seja isolado e feito próprio. Nem todos os discursos se prestam de maneira igualmente fácil a esta assimilação e a esta apropriação: muitos resistem firmemente, outros permanecem alheios, soam de maneira estranha na boca do falante que se apossou deles, não podem ser assimilados por seu contexto e escapam dele: é como se eles, fora da vontade do falante, se colocassem

"entre aspas". A linguagem não é um meio neutro que se torne fácil e livremente a propriedade intencional do falante, ela está povoada ou superpovoada de intenções de outrem. Dominá-la, submetê-la às próprias intenções e acentos é um processo difícil e complexo".[18]

Nesse sentido, as políticas públicas voltadas à construção, pelos professores do saber e do saber-fazer necessários a uma ação escolar de qualidade, crítica, e que beneficie as crianças, não podem jamais desconsiderar o que sabem e fazem esses professores. Dessa forma, é *preciso romper com a prática de sugerir que os professores atuem com as crianças de uma dada forma, enquanto se age com eles da forma oposta.* Cada etapa da trajetória precisa ser percebida como (des)construtora, o que significa fazer saltar aos ares a visão mistificadora e mágica de que existe a "boa" resposta, de que um dado conhecimento necessariamente representa o "bom" caminho, só porque advém de pesquisas bem fundamentadas. É preciso, ainda, que se supere a sistemática transmissão da palavra autoritária porque esta – embora possa ser recitada de cor – dificilmente se torna uma palavra com a qual se pode conversar.

Políticas de formação de professores efetivamente engajadas na melhoria da qualidade do ensino precisam, sobretudo, garantir as condições para que as práticas desenvolvidas sejam entendidas como práticas sociais, e seus *atores* (adultos e crianças) sejam percebidos como sujeitos *autores* dessas práticas. Cada unidade escolar precisa ser fortalecida. Como? Permitindo aos professores que falem e reflitam coletiva e constantemente sobre sua atuação, e possibilitando que tenham acesso às teorias necessárias ao redimensionamento de sua prática. Entretanto, as teorias só serão de fato capazes de contribuir, se forem trazidas como

18 BAKHTIN, M. -- *Questões de Literatura e de Estética*, São Paulo, Ed. HUCITEC, 1988b, p. 100.

palavras com as quais se pode dialogar, e não meramente como palavras impostas que se devem ouvir... e repetir.

O campo da educação – que pretende não só compreender o real mas também transformá-lo – permanece freqüentemente atrelado à busca *"da"* verdade, concebendo essa verdade como continuidade, e não como ruptura e desconstrução. Todavia, muitos são os impasses que permeiam os sistemas de ensino (e suas políticas), as universidades (e sua produção acadêmica). Ambos – por estarem endurecidos – ora resistem às inovações, ora avidamente pretendem tudo mudar. Para romper tal endurecimento, é preciso que os dilemas e impasses não sejam camuflados, que não se pretenda antecipar a sua resolução, que se reconheça que as contradições presentes em cada um dos ângulos colocam problemas mas, ao mesmo tempo, configuram o dinamismo de uma realidade sempre em movimento. Para tanto, é mais do que nunca necessário "*aprender a apreender as coisas por dentro*".[19]

Isso significa, por um lado, que *é crucial continuar a intervenção.* Mas uma intervenção calcada em outros parâmetros que *não* os de uma produção em série, linear, mecânica, não como uma linha de montagem, como um modelo pré-fabricado ou uma receita. Uma intervenção que não desconsidere os diferentes momentos de sua implementação nem as distintas instâncias em que as práticas são construídas. As políticas públicas precisam, assim, não fechar os olhos para as exigências da prática e seus problemas efetivos, nem sucumbir à busca de uma "melhor" saída, pois o que muito provavelmente encontramos é uma multiplicidade de saídas, ainda que tenham objetivos semelhantes.

Isso significa, por outro lado, que *é fundamental continuar a pesquisa.* Mas uma pesquisa que extrapole o espaço escolar ou pedagógico e que se deixe arejar pela dimensão

19 MELO NETO, J. C. -- *Cabral: Antologia Poética*, "Serial -- O Alpendre no Canavial", RJ, Ed. Sabiá, 1967, p. 76.

cultural da vida humana. Uma pesquisa que não vise apenas ao trajeto "da-teoria-para-a-ação", mas que procure captar os problemas da prática para a definição de temas e campos de investigação. Se o caminho consolidado tem sido o da pesquisa para a intervenção, por que não averiguar também na direção oposta, a partir das diferentes saídas e alternativas concretas existentes os porquês da construção do conhecimento, da aprendizagem? Uma via de mão dupla pode ser benéfica para essa interação. A fim de enfrentar, portanto, as crises existentes, é preciso investigação sistemática e vontade de ação política.

A imensa distância existente entre aquilo que se produz academicamente sobre a escola (o que se sabe sobre ela) e a escola concreta só irá implodir quando todos-aqueles-que-em-escolas-trabalham reconhecerem que as palavras não podem ser concebidas fora das vozes que as pronunciam. Em síntese: cada palavra carrega a questão da autoridade e da autoria, o que implica considerar os professores como sujeitos sociais do seu trabalho, sujeitos que podem conquistar sua autoridade e sua autoria. O grande desafio de se tornar nossa escola básica uma escola pública popular, passa pela compreensão de que novas propostas, novas alternativas curriculares não são simplesmente implantadas, mas coletivamente construídas. Pode haver bases, é preciso haver diretrizes, é necessário difundir teorias, mas não há que se esperar soluções redentoras rápidas: o trabalho escolar é fruto da ação coletiva crítica e criativa, trabalho que toma o pó e as pedras como sementes e com elas destrói e reconstrói. Supor, ao contrário, que há uma única melhor saída pode até fazer com que as novas formulações sejam repetidas e repetidas a nível de discurso. Mas essa tagarelice será incapaz de converter pessoas ou de reverter processos, e dificilmente conseguirá trazer benefícios efetivos para a prática educativa, pois *mais do que jorrar de dicionários, manuais, planilhas ou compêndios, as palavras brotam dos e nos diálogos. Entre as pessoas porque entre os textos.*

É crucial, portanto, expandir o raio de compreensão e de ação de uma política pública comprometida com o acesso de todos à leitura/escrita, percebendo que o pano de fundo da prática pedagógica e da formação de professores se coloca na dimensão cultural, exatamente naquele processo onde homens e mulheres, adultos e crianças não só estão imersos mas também são sujeitos da cultura. Nesse sentido, além de se buscarem formas de intervenção que considerem cada etapa da formação de professores como prática pedagógica viva e efetiva onde os *diálogos se fiam, desfiam e desafiam*, é preciso pensar, formular e implementar medidas sérias relativas ao acervo científico, histórico, literário e artístico. E se esse ponto destaco é por entender que andamos meio esquecidos de que *falar em educação é necessariamente tratar de ciência e de cultura.*

Se se pretende de fato qualificar professores, *há que se ampliar os seus conhecimentos. Há que se forjar a sua paixão pelo conhecimento.* Pois quem, além do ser humano, conhece? Quem, além dele, cria linguagem e nela se cria?

Os professores precisam de condições e de tempo para estudar. De tempo pago para o trabalho de se qualificarem. E se procede essa reflexão que faço, as políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade da escola precisam assegurar o acesso dos professores a bibliotecas, núcleos de leitura e discussão, grupos de estudo, no interior de seu trabalho e como parte dele. E só o farão se e quando tiverem discernimento e sensibilidade política que lhes permitam perceber que essas atividades podem mesmo ultrapassar os resultados de treinamentos ou modalidades convencionais de formação em serviço.

Me despeço com um alerta: "*convencer é infrutífero.*" [20] E o faço para reafirmar minha posição de que outros podem ser os caminhos, as soluções: não há que se tentar convencer

20 BENJAMIN, op. cit., p. 14.

os professores de que agora lhes trazemos uma boa palavra, como resposta fácil para seus difíceis problemas. Contudo, creio que as tanta possíveis palavras – as tantas possíveis saídas – precisam se deixar fertilizar pelo espaço da criação, embora seja difícil este processo, "*porque é mais fácil criar sem responsabilizar-se pela vida e porque é mais fácil viver sem levar em conta a arte*".[21]

Xerazade[22]

Muitos outros enredos e tantos mais desfechos poderiam ser alinhavados. Contra as receitas, as normas, os padrões regulares. Contra a burocracia que, como um canivete, tenta carcomer nosso corpo, nossos atos, nossa língua. *Desbloqueada a palavra*, ela fala por uma prática pedagógica que permita eclodir o avesso, o riso, o choro, a dor, a gargalhada, quebrando as pedras da nossa linguagem, as cristalizações e o endurecimento que sofremos. Mas sei que esta não é a única forma de contradizer o que hoje existe. Pois *não há uma saída única*. Há muitas. Não há uma resposta única. Mesmo que por ilusão a encontremos, novas perguntas continuam a surgir.

Enfim, se Sem Arma nem Sonho, Arma e Sonho e Torta de Amoras contêm pontos de reflexão sobre a educação de professores, Xerazade é que dá a chave para a compreensão do que tento dizer: *o triunfo de Xerazade e a razão de seu triunfo é a narrativa*. Narrativa que recupera a capacidade de rememorar o homem, desse homem magro

21 BAKHTIN, op. cit., p. 11.

22 Esse fragmento procura expressar como me vejo hoje, como percebo ser necessário prosseguir, na prática pedagógica e na vida. Se cada vez mais o mundo contemporâneo e o sistema político nos impõe amarras de todos os tipos, creio que há uma amarra -- ou uma mordaça -- que precisamos destruir a fim de exercermos a nossa condição de seres humanos: aquela que tem tentado impedir a nossa linguagem, a nossa imaginação criadora, a nossa interação viva e criativa nos diálogos que podemos construir na história. São muitas as versões da história de Xerazade nas Mil e Uma Noites. Baseei-me na de KHAWAN, R. R., cuja tradução foi lançada em São Paulo, pela Ed. Brasiliense, em 1990. Sobre o mito de Sísifo ver, em especial, BRANDAO, J. S. -- *Mitologia Grega*, Petrópolis, Ed. Vozes, 4 volumes, 1991.

de linguagem, porque sua experiência está empobrecida. A experiência contrária à repetição do mito – onde, como um Sísifo, o professor e a professora sobrevivem, sempre carregando as pedras do seu cotidiano e da sua linguagem – essa experiência renasce em Xerazade.

Xerazade-professora que, com seus alunos, se torna narradora e que, assim fazendo, *vence a morte*: a da escola, que o fracasso a todo momento anuncia; a morte intelectual de um saber que, por estar reduzido a migalhas, não consegue se confrontar, se contrapor e indispor; e vence a morte de um homem arriscado a perder a cada dia sua dimensão humana por perder a sua palavra, por perder a sua dimensão social, por ter de si retiradas as condições de vida, moradia, alimentação, trabalho, capazes de lhe permitir viver com dignidade, por ter de si retirada a possibilidade do conhecimento.

As histórias que conto – e as muitas mais que podemos contar – talvez ajudem a compreender esse necessário enfrentamento. De um lado, o enfrentamento da morte de cada um de nós, dia a dia, em cada sala de aula, à medida em que se esvazia o sentido do pedagógico. De outro lado, o enfrentamento da morte de um homem que não só se coisificou, mas – pior – que hoje só se vê como um toco de pedra. Tornar a quebrar a pedra é construir uma nova imagem de nós mesmos; talvez uma *professora-Xerazade*. Como? Quem sabe uma das formas seja a de *golpear* – pela imaginação criadora, pelo riso, pela palavra viva, pelo diálogo – Ia sisudez do pedagógico, tomando a linguagem não só como arma que é, mas também como sonho.

BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV), N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, – São Paulo, Ed. HUCITEC, 1988a.

—— *Discourse in Life and Discourse in Art: Concerning Sociological Poetics*. In: BAKHTIN, M. – *Freudianism: a Marxist Critique*, New York, Academic Press, 1976, tradução feita por Tezza, C. para uso didático, (mimeo).

BAKHTIN, M. – *Estética de La Creación Verbal*, Argentina, Siglo Veintiuno Ed., 1982.

—— *Questões de Literatura e de Estética*, São Paulo, Ed. HUCITEC, 1988b.

BENJAMIN, W. – L'Homme, Le Langage et la Culture, Paris, Denoel/Gonthier, 1971.

—— *A Modernidade e os Modernos*, Rio de Janeiro, Ed. Tempo Brasileiro Ltda, 1975.

—— *Mythe et Violence*, Paris, Denoel/Lettres Nouvelles, 1977.

—— *Walter Benjamin*, (org. e trad. KOTHE, F.), São Paulo, Ed. Atica, 1985.

—— *Documentos de Cultura – Documentos de Barbárie*, (seleção e apres. de BOLLE, W.), São Paulo, Ed. Cultrix/USP, 1986.

—— *Obras Escolhidas I – Magia e Técnica, Arte e Política*, São Paulo, Ed. Brasiliense, 1987a.

—— *Obras Escolhidas II – Rua de Mão Única*, São Paulo, Ed. Brasiliense, 1987b.

—— *Obras Escolhidas III – Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*, São Paulo, Ed. Brasiliense, 1989.

GOLDMANN, L. – A Criação Cultural na Sociedade Moderna, Lisboa, Editorial Presença, 1972.

—— *Dialética e Ciências Humanas II*, Lisboa, Editorial Presença, 1973a.

—— *Crítica e Dogmatismo na Cultura Moderna*, Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1973b.

—— *Dialética e Cultura*, Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1979b.

JAPIASSU, H. – *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*, Rio de Janeiro, Imago Ed., 1976.

—— *Introdução ao Pensamento Epistemológico*, Rio de Janeiro, Francisco Alves Ed., 1977.

—— *Questões Epistemológicas*, Rio de Janeiro, Imago Ed., 1981.

—— *Nascimento e Morte das Ciências Humanas*, Rio de Janeiro, Ed. Francisco Alves, 1982.

—— *A Pedagogia da Incerteza*, Rio de Janeiro, Imago Ed., 1983.

KONDER, L. – *A Derrota da Dialética*, Rio de Janeiro, Ed. Campus, 1988a.

—— *Walter Benjamin: O Marxismo da Melancolia*, Rio de Janeiro, Ed. Campus, 1988b.

KOSIK, K. – *Dialética do Concreto*, Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1976.

—— *A Dialética da Moral e a Moral da Dialética*. In: SCHAFF, A. – *Moral e Sociedade*, Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1969, 97-117.

LOWY, M. – *Método Dialético e Teoria Política*, Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1985.

LOWY, M. – *Ideologia e Ciência Social: elementos para uma análise marxista*, São Paulo, Ed. Cortez, 1985.

—— *As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen*, São Paulo, Ed. Busca Vida, 1987.

MESZAROS, I. – *Marx: A Teoria da Alienação*, Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1981.

ROSA, G. – *Grande Sertões Veredas*, 13ª ed, Rio de Janeiro, Ed. Nova Fronteira, 1979.

VYGOTSKY, L. S. – *Psicologia del Arte*, Barral Editores, Barcelona, 1972a.
—— *A Formação Social da Mente*, São Paulo, Martins Fontes, 1984.
—— *Pensamento e Linguagem*, São Paulo, Martins Fontes, 1987a.
—— *La imaginacion y la Arte en la Infância (ensayo psicológico)*, México, Ed. Hispanicas, 1987b.
WISMANN, H. (ed.) – *Walter Benjamin et Paris*, Paris, Les Editions du Cerf, 1986, p. 629-640.

INVESTIGANDO ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO E DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA A CRECHE[1]

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira[2]

O desafio de pensar integralmente a educação de crianças de zero a seis anos, discutindo novas concepções para creches e pré-escolas, especialmente em relação às crianças filhas de famílias de baixa renda nelas matriculadas, tem exigido a elaboração de currículos e de programas de formação de profissionais para aquelas instituições.

Em relação ao aspecto político da questão, há que se considerar que a disseminação de uma concepção mais assistencialista ou mais pedagógica do atendimento naquelas instituições, historicamente tem dependido da classe social das crianças atendidas nas mesmas. Na educação pré-escolar, enquanto os filhos das camadas médias e dominantes eram vistos como necessitanto de um atendimento estimulador de seu desenvolvimento afetivo e cognitivo, às crianças mais pobres era proposto um cuidado voltado mais para satisfação de necessidades de guarda, higiene e alimentação. Mesmo quando foram elaboradas propostas de traba-

1 Este texto foi escrito para ser debatido na Reunião da ANPED -- setembro de 1992, e apresenta o trabalho sendo desenvolvido pelo Centro Brasileiro de Investigação sobre Desenvolvimento e Educação Infantil -- CINDEDI -- da FFCL de Ribeirão Preto -- USP. Integram o referido centro: Dra. Maria Clotilde Rossetti Ferreira, Dra. Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Dra. Marcia Regina Bonagamba Rubiano, Dra. Maria Ignez Campos de Carvalho. Psicólogas: Telma Vitoria e Ana Mello, além de bolsistas e pós-graduandos.

2 Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Professora Doutora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP.

lho educativo junto às crianças de camadas ou grupos desprivilegiados da população – vide o trabalho de Decroly e Montessori com órfãos de guerra, crianças com deficiências etc. – estas foram sendo apropriadas e aperfeiçoadas por educadores que trabalhavam com crianças das camadas socialmente dominantes. Enquanto isso, o atendimento a crianças filhas de famílias de baixa renda continuou a obedecer a parâmetros assistencialistas ou, quando muito, procurou não reproduzir a idéia original de algumas daquelas propostas, atualizando-a, mas imitar uma pálida e distorcida visão da prática pedagógica das pré-escolas organizadas para filhos da classe média, e que era orientada por preceitos um pouco mais científicos.

O processo de discussão entre os educadores (e na sociedade como um todo) nos últimos anos, acerca das funções sociais das instituições pré-escolares e do seu papel político, tem chamado a atenção mais recentemente para a qualidade do trabalho nelas realizado. Isso foi ainda mais enfatizado no que se refere à creche. O debate acerca de propostas pedagógicas orientadoras do trabalho, em especial aquele destinado a crianças de zero a três anos de idade, tem gerado reflexões acerca de seus objetivos e tem incentivado a realização de pesquisas sobre o desenvolvimento infantil e sobre como a creche pode promovê-lo.

Definir que o objetivo do trabalho em creche é constituir oportunidades para a construção de conhecimentos desde cedo, pela criança, requer que se reconheça o seguinte: que uma das conseqüências da crescente urbanização e ampliação dos meios de comunicação de massa – além da vontade política de se trabalhar preparando o cidadão para participar de uma sociedade democrática, de modo consciente – é a ampliação do conjunto de informações, valores e referenciais, que devem ser apropriados desde cedo por crianças de diferentes camadas sociais. Daí ser necessário investigar como se estruturam as condições de vida das crianças pequenas, os múltiplos contextos sociais que constituem seus recursos de desenvolvimento e como os parceiros de interação da criança constroem com ela significações.

Investigar como ocorreria tal construção subsidiaria a elaboração de propostas pedagógicas para a creche. Muitas das propostas existentes baseiam-se em modelos inspirados na puericultura, enfatizando atividades de cuidado físico, principalmente. Mesmo quando atividades de exploração livre ou de brincadeiras são defendidas, é ainda com uma preocupação de natureza biológica, que advoga a naturalidade daqueles comportamentos, omitindo o caráter simbólico de toda ação humana.

Outras propostas de trabalho para creches fundamentam-se em modelos educacionais pautados em determinadas concepções do desenvolvimento infantil. Este é concebido por muitas delas como ligado ou a processos inatos ou à estimulação ambiental. Nesse sentido, passam muitas propostas a assumir a idéia de jardim da infância, onde se criariam condições afetivas férteis para o "desabrochar de potencialidades" da criança providas pelo adulto, o "jardineiro" vigilante. Discordando dessa visão, outros educadores buscaram inspiração em programas de "educação compensatória", preocupados com a estimulação precoce preventiva de "atrasos no desenvolvimento", ou com tarefas remediativas especialmente formuladas para superar supostos "déficits comportamentais".

Tanto as propostas espontaneístas quanto as ambientalistas partem de pressupostos espistemológicos reducionistas e dicotômicos, não pondo atenção na dinâmica da relação criança-meio, dinâmica esta considerada fundamental dentro de uma visão dialética do desenvolvimento humano.

Esta visão permeia o trabalho de Wallon (1959,1966): ele reconhece que é na interação estabelecida pela criança com o meio humano – entendido como o conjunto de artefatos, significações, práticas sociais e ideologias, historicamente construídos e presentes em um meio social – que ela forma seu pensamento, seu caráter e a noção de Eu.

Buscando explicar esse processo, aquele autor destaca que os elementos preponderantes nesta relação indivíduo-meio vão se modificando durante a vida, dialeticamente. Assim, tanto ocorre uma mudança dos elementos mais significativos do meio para o desenvolvimento da criança, como uma alternância de pólos, mais ligados à esfera da afetividade ou mais ligados à esfera cognitiva, no comando de sua relação com o meio.

Wallon concebe o desenvolvimento humano como uma "sucessão de modos de relação com diferentes meios, em função dos meios funcionais de que a criança dispõe a cada idade em cada microcultura" (Nadel-Brulfert, 1986). As duas concepções que ele atribui à palavra "meio" estão aí espressas:a de ambiente, ou campo de aplicação de condutas, e a de condição para o desenvolvimento. Os elementos do meio social, do espaço de experiências do indivíduo, em uma determinada cultura, junto com suas disposições orgânicas, constituem os meios (os recursos) necessários ao seu desenvolvimento. Daí que o indivíduo forma a personalidade e o pensamento, a partir de seus confrontos com o ambiente.

Nesta concepção, portanto, o ambiente transforma-se dinamicamente, do mesmo modo que se modificam dialeticamente as relações indivíduo-meio. Aspectos do meio físico-social, importantes para a criança de determinada idade construir certas habilidades ou conjunto de significações, dão lugar, em outro momento, a outros aspectos do meio, como novas fontes privilegiadas de promoção de novas aquisições e mudanças. Um adulto afetivo e sintonizado com o bebê é um parceiro valioso nas primeiras aquisições deste. Posteriormente, a experiência da criança pequena na exploração de objetos, sua participação em brincadeiras simbólicas com companheiros no período pré-escolar, e depois sua experiência nas tarefas escolares e sua inserção no mundo do trabalho, são exemplos de como os elementos

que temos como recurso privilegiado para nos desenvolver vão se alterar no decorrer da vida.

Nosso trabalho no Centro Brasileiro de Investigação sobre o Desenvolvimento e Educação Infantil – CINDEDI – na FFCL de Ribeirão Preto – USP tem consistido, entre outras coisas, na realização de uma série de investigações acerca da creche como contexto de desenvolvimento para crianças pequenas, em especial aquelas que são filhas de famílias de baixa renda (Rossetti-Ferreira et al., 1985; Secaf Silveira et al., 1987; Oliveira e Rossetti-Ferreira, 1986; Oliveira, 1988; Rossetti-Ferreira et al., 1989; Campos de Carvalho, 1990; Rubiano, 1990).

Esse conjunto de pesquisas tem nos levado a assumir, cada vez mais, um referencial sócio-interacionista do desenvolvimento humano, baseado nos trabalhos de Vygotski (1979, 1984) e Wallon (1959, 1966). Consideramos que a elaboração de propostas pedagógicas orientadoras do trabalho em creches deve fundamentar-se na compreensão dos processos de desenvolvimento da criança em ambientes históricos concretos onde determinados símbolos atuam como mediadores dos comportamentos individuais. A formação das fundações psicológicas complexas, a construção de conhecimento, da linguagem e da subjetividade se dão através das interações indivíduo-meio, na medida em que ao agir sobre o meio, constituindo-o, o indivíduo também se modifica e se constitui.

Em especial, as interações envolvendo a criança, desde o nascimento, com outros indivíduos, particularmente com parceiros mais experientes, em ambientes organizados e modificados pelos adultos segundo suas concepções acerca do desenvolvimento e educação infantil, são fundamentais para a construção de suas características. Sendo auxiliada por um adulto ou outra criança na realização de uma tarefa, que pode ser uma atividade de cuidado pessoal (desde o banho para o bebê, até o abotoar a blusa para uma menina de 3 anos ou mais etc.), ou de exploração do meio (puxar

um móbile sobre o berço, encaixar objetos, nomeá-los, classificá-los, narrar um fato, solucionar um problema), a criança desenvolve formas mais complexas de conhecer, de se relacionar com as pessoas, de simbolizar o mundo, de perceber suas próprias necessidades.

Não se trata de uma influência unilateral do adulto sobre a criança, mas de um processo de interação, onde significados são construídos pelo confronto de gestos e falas. A relação interpessoal constitui assim uma situação dialógica, um lugar onde conhecimentos ("logos") se constroem na ação partilhada.

A partir do referencial exposto, temos procurado estudar o desenvolvimento de crianças de zero a seis anos em creches, investigando alguns elementos mediadores da interação criança-meio. Discutimos como a estruturação espacial e a presença de alguns objetos (no caso, de mobiliário) exercem um forte papel de suporte para as atividades das crianças de 2 a 3 anos que, juntas, exploram o ambiente e constroem significações (Campos de Carvalho, 1990). Nestas situações, as associações infantis voltam-se mais para a realização de atividades lúdicas envolvendo "faz-de-conta", do que quando as crianças se agrupam perto do educador. Assim, a organização social das crianças parece depender do arranjo espacial existente (Rubiano, 1990). O aprofundamento do estudo das interações infantis levou-nos a discutir como a análise da brincadeira simbólica de crianças de 2 a 4 anos possibilita-nos estudar o processo de internalização das relações sociais, necessário à diferenciação eu-outro e à conseqüente construção da noção de interlocutor representado, naquilo que seria o pensamento discursivo. O valor desenvolvimental das interações infantis é assim enfatizado (Oliveira, 1988).

Tais trabalhos somam-se a outros que, crescentemente, têm reconhecido as habilidades sociais de crianças pequenas (Camioni, 1980; Nadel e Baudonnière, 1981; Vasconcellos, 1986; Pedrosa, 1989; Stamback et Sinclair, 1990).

Este ponto chama a atenção, cada vez mais, para a importância de o contexto interacional ser levado em consideração, no planejamento de ambientes coletivos e, particularmente, na organização de creches.

Presentemente, estamos preocupados em conhecer melhor o papel estruturador das zonas de atividades circunscritas por estantes, que protegeriam um pequeno grupo de crianças da interferência de outras e favoreceriam o estabelecimento de um mesmo foco de atenção e de orientação mútua. Queremos ainda investigar as modificações evolutivas na organização social de grupos estáveis de crianças de diversas idades em creches distintas e como estas passam a atribuir significados às diversas zonas circunscritas existentes. Paralelamente, nosso interesse volta-se para a compreensão do papel desempenhado pelas parcerias privilegiadas entre crianças naquelas creches, e do processo de imitação imediata de crianças de 2 a 3 anos, quando dispõem de múltiplos exemplares de objetos para usar em suas brincadeiras.

Nossos objetivos de pesquisa não se concentram, contudo, apenas nas atividades não-diretamente coordenadas pelo educador na creche. Igualmente, estamos empenhados em estudar as interações adulto-criança e criança-criança em situação dirigida pelo adulto na creche, ou seja, na assim chamada "atividade pedagógica" de contar histórias, desenhar, pintar etc., e que é proposta para crianças de 4 a 6 anos. Buscando compreender o valor da participação da educadora e dos parceiros de mesma idade no processo de contrução de conhecimentos e de si mesmo enquanto sujeitos, estamos investigando as práticas discursivas presentes naquelas situações e o modo como as crianças as internalizam e os papéis nelas assumidos pelo educador e por elas mesmas.

Finalmente, temos procurado analisar as representações que têm os educadores – de creches de diferentes concepções educacionais – a respeito de criança, de creche

e do seu próprio trabalho nessa instituição. Estamos interessados em comparar sua percepção a respeito dos interesses, necessidades e habilidades das crianças, das práticas educativas por eles utilizadas e das coerências/incoerências entre sua visão de desenvolvimento e as atividades que realizam com as crianças.

Todo esse trabalho de nosso grupo de pesquisa tem nos levado a discutir o papel do educador no processo de desenvolvimento da criança na creche. Consideramos que é preciso estarmos alertas à desqualificação do preparo do educador, o que se percebe por trás de falas de que brincar e aprender para a criança pequena é algo "natural". Essa "naturalidade" do brincar, contudo, depende não apenas de condições psicológicas da criança (sentir-se apoiado, estar com necessidades básicas satisfeitas), como de condições concretas, como o arranjo espacial e os objetos existentes, e a presença de parceiros disponíveis para interagir. Não podemos entender que a valorização das interações criança-criança, trazida por recentes investigações na Psicologia do Desenvolvimento, postule um afastamento da figura do adulto em relação à criança em seu processo de aprender e desenvolver-se. Um grande valor das interações criança-criança é dar-lhes oportunidade para reexaminarem suas vivências ocorridas na relação com membros mais experientes.

Consideramos o educador de creche como parceiro privilegiado para o desenvolvimento da criança pequena. Suas concepções sobre a capacidade da criança em cada idade e aquilo que ele espera que ela adquira a cada momento de seu desenvolvimento vão influir na forma como estabelece relações com ela e como organiza o ambiente. Assim, há atividades em que a criança é freqüentemente posta para se engajar, e outras das quais ela não participa. Há objetos que lhe são dados para que manipule, e outros cujo contato lhe é proibido. Dessa forma, os adultos propositadamente rearranjam a estrutura do ambiente da criança para eliminar perigos e promover certas atividades promotoras de novas aquisições. Ao mesmo tempo, as ações da própria criança levam-na a reorganizar constantemente a estrutura do ambiente, ajustando-o para novas aprendizagens.

Um dos requisitos fundamentais para o educador de creche é ter sensibilidade para fazer essa mediação entre a criança e o ambiente. Ao estabelecer com ela uma relação afetiva estável, um clima de confiança, ao organizar o ambiente da creche de modo a propiciar-lhe várias oportunidades de interação, ao interagir com ela em diferentes situações, o educador favorece a exploração do meio, a construção de significados e a aquisição de novas capacidades. Apoiando-a, pegando-a no colo, rindo com ela, consolando-a, imitando-a e sendo imitado por ela, entregando-lhe objetos, chamando sua atenção para algo, perguntando-lhe, respondendo ao que ela propõe, incentivando-a, enfim, o educador participa com a criança na grande aventura de desenvolver-se e constituir-se enquanto sujeito. Para tanto, ele tem que saber observar e reconhecer as características do processo de desenvolvimetno infantil.

Se consideramos a creche como espaço educativo voltado para a construção, pela criança, de significações e conhecimentos acerca do mundo e de si mesma desde o nascimento, o papel do educador é o de apontar-lhe signos variados a serem ativamente apropriados por ela. Assim, ao chamar a atenção do bebê e da criança pequena para certos aspectos do ambiente, apresentando-lhe explicações que sabe serem parte de um conjunto bem mais amplo e complexo de explicações sobre o mundo, buscando responder às primeiras indagações infantis de modo claro e correto, o educador estabelece a base necessária para a construção de conceitos mais elaborados em um futuro próximo. Isso remete à necessidade de o educador ter um conhecimento sistematizado sólido, que lhe possibilite ter seu próprio conhecimento mediado por conceitos, ao invés de ser orientado apenas pelo senso comum.

Não basta contudo apenas conhecer sobre a formação da afetividade e da cognição pela criança, ou aprender a observar, relatar e analisar o comportamento infantil, discutindo possíveis explicações para o mesmo, ou apropriar-se de novas representações da creche como contexto educacional, ou ter um conhecimento básico sobre o mundo.

Fundamental é a organização de situações, no decorrer do trabalho na creche, onde os educadores possam examinar suas concepções sobre creche, criança etc. Tais concepções, complexas, antagônicas, orientam a ação dos educadores, mediando-lhes a atuação profissional.

Uma sólida e lúcida proposta coordenadora do trabalho da creche pode, por sua vez, garantir que o educador, bem informado, use adequadamente este saber na relação que estabelece com as crianças. Tal proposta diz respeito a um currículo para a creche, a um conjunto dinâmico de orientações de atividades diversificadas e organizadas segundo o desenvolvimento das crianças. Ele envolve bem mais do que a programação de atividades dirigidas. Refere-se a um contexto de aprendizagem e desenvolvimento continuamente se estruturando. Planejá-lo exige partir de uma análise política da direção a ser proposta para guiar o desenvolvimento infantil, e do conhecimento de condições ambientais a serem organizadas para oferecer às crianças oportunidades de fazer as aquisições pretendidas. Coletiva e continuamente sendo elaborado, o currículo é a baliza necessária para se avaliarem os novos caminhos que se abrem para a creche enquanto instituição educacional.

Novas pesquisas devem subsidiar tal planejamento curricular. O importante é garantir que uma visão de desenvolvimento infantil se articule com a ação pedagógica, e que as condições de trabalho do educador sejam constantemente reavaliadas.

Na pesquisa que ora coordeno, acerca das interações adulto-criança e criança-criança, em atividade dirigida pelo

educador e realizada com grupos de crianças de 4 a 6 anos, em creches diretamente mantidas pela Prefeitura de município de cerca de 430.000 habitantes, no Estado de São Paulo, atendendo população de baixa renda, tenho procurado apreender alguns determinantes envolvidos na situação.[3]

Nossos sujeitos são três educadoras e três grupos de crianças de 4 a 6 anos, em um total de 95 crianças. As educadoras têm de 33 a 41 anos de idade, são filhas de trabalhadores não-qualificados com pequena escolaridade. Duas delas estudaram até o 2º ano do curso de 2º grau e a terceira freqüentou a escola até a 6ª série do 1º grau. Todas são casadas. Seus maridos têm nível de escolaridade semelhante ao delas e trabalham e ocupações de pouca qualificação formal. Têm filhos adolescentes, exceto uma delas que recentemente adotou uma criança de um ano. Trabalham 40 horas semanais na creche, recebendo 2 salários-mínimos, e tiveram muito pouco treinamento para a função.

Uma análise preliminar das gravações em vídeo (5 sessões de atividade dirigida, de cada uma das três turmas de crianças, com duração média de 50 minutos cada uma) levantou alguns dados a respeito da estruturação daquela atividade. Há um excessivo número de crianças por educador, prejudicando um atendimento individualizado e mesmo restringindo a movimentação delas pela sala. O pequeno tempo devotado à atividade dirigida no cotidiano da creche, ao invés de sugerir que a programação pedagógica é diversificada e rica, ocorrendo principalmente de forma não diretamente dirigida pelo educador, aponta para o fato de que a prática pedagógica da creche voltada para o aprendizado de conceitos, para o desenvolvimento de habilidades expressivas e representacionais, é ainda incipiente.

---

3 Pesquisa apresentada na 15ª Reunião Anual da ANPEd, por Marlene Fagundes Gonçalves, em comunicação denominada "Alguns elementos mediadores das atividades pedagógicas realizadas em creche."

Dentre as atividades realizadas com as crianças, observou-se uma predominância, em ambas as creches, de atividades de artes plásticas (65,6%). Situações de aprendizagem de conceitos (18,7%), de narrativas de história pelo adulto (6,2%) e de manuseio de livros ilustrados de história infantil, pelas crianças (3,1%) foram observadas, com variações nos grupos de diferentes idades. A forma como são desenvolvidas as atividades mostrou que não há encadeamento entre elas nos diferentes dias. As instruções para a realização das mesmas são incompletas, não esclarecem a criança sobre por que tais atividades estavam sendo propostas e por que ela deveria agir segundo determinado padrão. Na realidade, era o material distribuído às crianças no momento inicial que funcionava como o estruturador básico da atividade. Há pouco aproveitamento tanto do processo quanto do produto, tanto a nível individual como grupal. Os diálogos criados orientam-se mais para disciplinar o grupo, instruí-lo sobre como trabalhar, do que para comentar significados pessoais construídos pelas crianças.

Entrevistas com as educadoras acerca de como percebiam a situação gravada e como representavam a creche, a criança e seu trabalho nela, apontaram alguns pontos. A creche é por elas concebida como instituição destinada ao cuidado e guarda de crianças pequenas, vistas como necessitadas de carinho e atenção, principalmente porque estão longe da mãe e porque pertencem a famílias de baixo poder aquisitivo. Ao mesmo tempo são elas classificadas como levadas e agitadas, o que leva as educadoras a sentirem necessidade de agir com energia e disciplina.

As educadoras concebem a atividade pedagógica como um conjunto de tarefas a serem realizadas com as crianças com o objetivo de entretê-las no tempo em que estão na creche e proporcionar-lhes algum desenvolvimento, embora esse processo não esteja claro para elas. Não parecem saber o que pretendem desenvolver com as atividades realizadas. Algumas vezes, utilizam uma terminologia pseudo-

científica para dar explicações parciais e fragmentadas do tipo: "desenvolve coordenação motora", não tendo subsídios para analisar a forma de participação de cada criança na tarefa enquanto motivações, possíveis hipóteses criadas, significações levantadas.

A diversificação de tarefas propostas parece ser o fator fundamental, no sentido de quebrar rotinas monótonas. São tarefas selecionadas de treinamentos esporádicos, onde são transmitidas algumas sugestões de atividades, ou de livros e apostilas sobre educação infantil fornecidos pela Prefeitura.

Em resumo, um conjunto de fatores prejudica a atividade analisada. Em primeiro lugar, as restrições de tempo e espaço já arroladas que impedem uma atenção individualizada e um encadeamento criativo de diferentes situações de aprendizagem. Em segundo lugar, há o fato de serem educadoras leigas, a quem se pode pedir boa vontade e criatividade com as crianças, mas que não têm um conhecimento sistematizado acerca do desenvolvimento infantil e das possibilidades do trabalho pedagógico. Isso prejudica o alcance de objetivos mais voltados para a idéia de construção partilhada de conhecimentos significativos acerca do mundo e de si mesmas por parte das crianças.

Garantir condições para o estabelecimento de interações adulto-criança, e criança-criança que façam a medicação criança-meio, voltadas para a formação de conceitos, para o desenvolvimento de funções cognitivas cada vez mais complexas e para construção da noção de si mesma como sujeito ativo pela criança, exige um conjunto integrado de medidas. Dentre elas estariam: um menor número de crianças por turma, um melhor planejamento de atividades a serem propostas e do tempo e espaço para realizá-las, maior atenção ao processo de seleção e formação em serviço a educadores, com destaque a modificações de suas concepções sobre desenvolvimento infantil e atividade pedagógica e à ampliação de sua sensibilidade para observar e interagir

com as crianças além da mudança de outras condições relativas ao seu trabalho como jornada, salário etc.

Isso cria compromissos para as equipes técnicas que atuam em redes de creches, para os professores de cursos de habilitação magistério a nível de 2º grau, que também deveriam cuidar da formação do educador de creche e para os docentes e pesquisadores das universidades. Com certeza, esse esforço integrado garantiria que a educação em creche nunca mais fosse vista como apenas um "mal necessário".

BIBLIOGRAFIA

CAMAIONI, L. (1980) *L'interazione tra bambini.* Roma, Armando.

CAMPOS DE CARVALHO, M. I. (1990) *Arranjo espacial e distribuição de crianças de 2 e 3 anos pela área de atividades livres em creches.* Tese de Doutoramento. São Paulo, IPUSP.

NADEL, J. e BAUDONNIÈRE, P. M. (1981). Imitação, modo preponderante de intercâmbio entre pares durante o terceiro ano de vida. *Cadernos de Pesquisa* (39): 26-31.

NADEL-BRULFERT, J. (1986). Proposições para uma leitura de Wallon. *In* M. J. Werebe e J. Nadel-Brulfert (Orgs.) *Henri Wallon*, São Paulo, Ática, p. 12-21.

OLIVEIRA, Z. M. R. e ROSSETTI-FERREIRA, M. C. (1986) Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo: histórico de uma realidade. *Cadernos de Pesquisa* (36): 39-65.

OLIVEIRA, Z. M. R. *Jogo de papéis: uma perspectiva para análise do desenvolvimento humano.* Tese de Doutoramento. São Paulo, IPUSP.

PEDROSA, M. I. (1989) *Interação criança-criança: um lugar da construção do sujeito.* Tese de Doutoramento. São Paulo, IPUSP.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et. al. (1985). Day care as substitute mother care or as a diverse socialization context? *Cahiers de Psychologie Cognitive* 5 (3/4): 282.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et. al. (1989) Estudo sobre o desenvolvimento da criança no contexto creche: bases para uma nova proposta educacional. *Anais do II Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico.* Gramado, ANPEPP (no prelo).

RUBIANO, M. R. B. (1990) *Suportes ambientais e organização social de crianças em creche.* Tese de Doutoramento. São Paulo, IPUSP.

SECAF SILVEIRA, R. et al. (1987). Oportunidades de contacto entre o adulto e a criança na creche. *Rev. Bras. Estudos Ped.* (158): 130-163.

STAMBACK, M. e SINCLAIR, H. (1990). *Le jeux de fiction entre enfants de 3 ans.* Paris, Presse Universitaire de France.

VASCONCELLOS, V. M. R. (1986). *Social interactions in a crèche.* PhD thesis. University of Sussex.

VYGOTSKI, L. S. (1979). *Pensamento e linguagem.* Lisboa, Antídoto.

VYGOTSKI, L. S. (1984). *A formação social da mente.* São Paulo, Martins Fontes.

WALLON, H. (1959) Le rôle de "l'autre" dans la conscience du "moi" *Enfance* (3-4): 279-285.

WALLON, H. (1966) *Do acto do pensamento.* Porto, Portucália.

cadernos anped

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Secretaria Geral da Anped
FACED/UFRGS
Av. Paulo Gama s/nº, prédio 12201 - 7º andar
90049 - Porto Alegre - RS
Fone: (051) 228-1633 ramal 3432
Fax: (051) 225-4932