

CULTURA, DIALÉTICA E
HEGEMONIA:
PESQUISAS EM EDUCAÇÃO



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Editora filiada à Associação Brasileira de Editoras Universitárias (ABEU)

Av. Fernando Ferrari, nº 514 - CEP 29 075-910 - Goiabeiras - Vitória - Espírito Santo -

EDUFES Tel.: (27) 3335-7852 Home page: [<http://www.ufes.br>] E-mail: edufes@yahoo.com.br

Reitor | *Reinaldo Centoducate*

Vice-Reitor | *Maria Aparecida Santos Correa Barreto*

Superintendente de Cultura e Comunicação | *Ruth de Cássia dos Reis*

Secretário de Cultura | *Orlando Lopes Albertino*

Coordenadora da Edufes | *Elia Marli Lucas*

Conselho Editorial

Cleonara M. Schwartz - Fausto Edmundo Lima Pereira

João Luiz Calmon Nogueira - José Arminio Ferreira

Gilvan Ventura da Silva - Marcio Paulo Czepak

Sandra Soares Della Fonte - Waldir Cintra de Jesus Junior

Wilberth Clayton Ferreira Salgueiro - Eneida Maria Souza Mendonça

Revisão | *Fernanda Scopel Falcão*

Revisão Final | *Autor*

Projeto Gráfico e Capa | *Denise Pimenta*

Todos os direitos desta edição reservados à Editora

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

C968 Cultura, dialética e hegemonia : práticas pedagógicas e pesquisas em
educação / Bernd Fichtner ... [et al.] orgs. - Vitória : EDUFES, 2012.

322 p. : il. ; 21 cm

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-7772-120-7

1. Educação. 2. Pesquisa educacional. I. Fichtner, Bernd.

CDU: 37.013

CULTURA, DIALÉTICA E HEGEMONIA: PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

Bernd Fichtner, Erineu Foerste,
Gerda Margit Schütz- Foerste e Marcelo Lima

Organizadores



EDUFES

Vitória,

2012

SUMÁRIO

PESQUISAS EM EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

Da Liberação à Hegemonia: Freire e Gramsci no processo de democratização do Brasil 23

Giovanni Semeraro

Linguagem e técnica de pensar em Gramsci: elevação cultural das massas populares e conquista da hegemonia civil 45

Rosemary Dore

Angicos (Freire) e Barbiana (Milani): leituras de mundo e radicalidade pedagógica 69

Danilo R. Streck

Pedagogia da terra: uma avaliação qualitativa da parceria entre movimento sem-terra e universidade 89

Erineu Foerste

EDUCAÇÃO: PARTICULARIDADE, MEDIAÇÃO E DIALÉTICA

A dialética do trabalho: uma abordagem sobre a relação entre trabalho e educação 117

Marcelo Lima

Sobre a contribuição de Lukács à Educação: questões teórico-metodológicas 139

Maria Ciavatta

Contribuições de Lukács na pesquisa com imagens na Educação:

um breve estudo das categorias trabalho, particularidade e
mediação 165

Gerda Margit Schütz Foerste

Pesquisa em políticas educacionais no Brasil: apontamentos e
reflexões 181

Eliza Bartolozzi Ferreira

PESQUISAS EM EDUCAÇÃO: LINGUAGEM E MEDIÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA

Lev Vygotsky, sua vida e sua obra: um psicólogo na
Educação 205

Claudia da Costa G. Santana e

Vera Maria R. de Vasconcellos

As contribuições de Vygotsky e Bakhtin nas pesquisas
em Educação 229

Maria Teresa de Assunção Freitas

Questões sobre metodologia de pesquisa 251

Cláudia Maria Mendes Gontijo

Pesquisar o singular em Educação: o exemplo de
Gregory Bateson 283

Bernd Fichtner

Linguagem, pensamento crítico e Educação 303

João Wanderley Geraldi

PREFÁCIO

A produção do conhecimento e os processos formativos não estão apartados da forma como se constitui a sociedade. Um primeiro traço condicionante é que o modo dominante de relações sociais vigentes são relações de classe sob o modo de produção capitalista.

Aprendemos com Marx e Engels que as ideias dominantes de uma época são as ideias da classe dominante. Assim, no modo de produção feudal as ideias dominantes eram as do clero e, por isso, a visão metafísica subordinava a realidade histórica. A revolução burguesa implicou não só mudar as relações sociais de produção mediante a propriedade privada dos meios e instrumentos de produção, mas também confrontar as ideias, valores, símbolos da velha ordem, construindo as concepções e os métodos de conhecimento positivistas e funcionalistas. Concepções e métodos que revelam as disfunções, os problemas da realidade, mas que impossibilitam perceber as determinações que produzem. Por isso, como indica Marx na *Introdução à Crítica da filosofia do direito de Hegel*, se a burguesia acertou contas com o pensamento metafísico, cabe agora proceder a crítica às concepções da ciência burguesa¹.

O Brasil tem uma dupla marca no processo de sua constituição que limita até mesmo o alcance de sua classe dominante. Um longo processo de colonização e de escravidão a constituiu como uma classe de mentalidade mimética, violenta e racista. Uma classe dominante, portanto, afeita à cópia das ideias e teorias de seus colonizadores e incorporadora dos preconceitos e métodos de violência dos mesmos. A segunda marca, decorrente dessa,

¹. Ver: MARX, Karl. *Crítica da Filosofia do direito de Hegel: Introdução*. In: *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. Campinas: Boitempo, 2005. p.143-166.

é que conformou uma classe dominante antinacional e que foi definindo um projeto societário de capitalismo dependente. Projeto esse, como mostra Florestan Fernandes², em que a burguesia se alia, de forma subordinada, às burguesias do capital mundial na consecução de seus objetivos de lucro. Um projeto que no Brasil foi mantido por ditaduras e golpes institucionais ao longo de nossa história passada e recente. Essa opção explica a elevada concentração de capital e renda em nosso país às custas da maioria, a não prioridade no investimento em pesquisa e em educação e um Estado que se pauta por um projeto modernizador, plataforma da expansão do capital mundial, mormente hoje o especulativo, em nosso meio.

O desenvolvimento de um pensamento social crítico, de marca original e, portanto, dentro de uma perspectiva histórica, amplia-se no âmbito das ciências sociais a partir de 1930. No campo educacional, todavia, dá-se somente a partir da década de 1970, com o surgimento de novos movimentos sociais, sindicalismo classista e com o desenvolvimento das pós-graduações. A criação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), na década de 1970, em plena ditadura civil-militar, resulta desse contexto.

Cabe ressaltar, todavia, que esse desenvolvimento majoritariamente não se deu no campo de uma visão histórico-social ou materialista histórica. Pelo contrário, ainda hoje é a perspectiva minoritária na universidade e na sociedade. Uma perspectiva que entende que a construção teórica que se funda na historicidade da realidade social constitui-se em força material necessária à mudança revolucionária das relações sociais dominantes e do projeto societário. A ampliação dessa perspectiva, oposta às visões funcionalistas e positivistas, fundamentos do cientificismo e, também, das posturas mais recentes de natureza pós-modernas, tem como exigência, como assinala Florestan Fernandes, “repor o

² Ver: FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

intelectual no circuito das relações e conflito de classe”. Todavia, de forma incisiva, Florestan qualifica essa inserção: “Mas de nada adiantaria uma retórica ultra-radical de condenação e de expiação: o intelectual não cria o mundo no qual vive. Ele já faz muito quando consegue ajudar a compreendê-lo e explicá-lo, como ponto de partida para sua alteração real”³.

A coletânea *Dialética, Hegemonia e Linguagem: práticas pedagógicas e pesquisas em educação* resulta de um seminário com pesquisadores nacionais e internacionais cujo tema central foi o da perspectiva histórico-social na pesquisa educacional. Trata-se de autores que são partícipes da construção dessa perspectiva em diferentes áreas da pesquisa educacional. Também pesquisadores que aliam a reflexão e análise teórica à militância política nas lutas e movimentos sociais. Uma coletânea, portanto, de caráter formativo no sentido de explicitar apropriação de concepções e métodos de análise que buscam compreender a historicidade do real e revelar, dessa forma, o caráter das relações sociais de exploração e alienação. Também formativo no sentido ético-político. Vale dizer do engajamento nas múltiplas formas de luta da classe trabalhadora.

As categorias cultura, dialética e hegemonia ganham destaque nos diferentes textos dos quatro eixos da coletânea. Com efeito, no primeiro eixo realçam-se as dimensões da cultura e hegemonia com textos que recuperam tais categorias em Paulo Freire e Antônio Gramsci e com experiências concretas sobre os professores do campo e a pedagogia da terra. O segundo eixo, de caráter histórico-conceitual, as análises centram-se sobre a historicidade ou dialeticidade do real, destacando as categorias de particularidade e mediação, mormente na obra de Lukács. No terceiro eixo o foco é a linguagem como mediação na pesquisa sócio-histórica. Finalmente, no último eixo os textos centram-se na relação cultura, linguagem e educação e apontamentos e

³ Ver FERNANDES, Florestan. *A sociologia no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1980, p. 231

reflexões sobre pesquisa em política educacional.

A incorporação da cultura dentro da perspectiva do materialismo histórico e, com isso, no contraponto ao culturalismo dá à coletânea um traço pouco comum na abordagem crítica da pesquisa educacional. Um tema que, como destaca Raymond Willians, tem centralidade na estratégia de articular hegemonia e dominação pela classe dominante.

“Podemos então afirmar que a dominação essencial de determinada classe na sociedade mantém-se não somente, ainda que certamente se for necessário, pelo poder, e não apenas, ainda que sempre pela propriedade. Ela se mantém também inevitavelmente pela cultura do vivido: aquela saturação do hábito, da experiência, dos modos de ver, que é continuamente renovada em todas as etapas da vida, desde a infância, sob pressões definidas e no interior de significados definidos”⁴.

Trata-se, pois, de uma obra que em sua forma, conteúdo e método vem preencher uma lacuna de textos que se contrapõem ao avassalador pensamento conservador, em sua face liberal, neoliberal e pós-moderna. Na sua forma, os textos curtos e em estilo conciso são adequados a um amplo público especialmente, mas não só, na formação de professores e pesquisadores na área de educação nos cursos de graduação e de pós-graduação. É importante, também, para os intelectuais coletivos, organicamente vinculados às lutas e movimentos sociais. Mas é em seu conteúdo e método, ao articular as categorias de cultura, linguagem, hegemonia e dialética, que a obra traz uma contribuição singular para a perspectiva histórico-social da pesquisa em educação.

Rio de Janeiro, 14 de fevereiro de 2011.

Gaudêncio Frigotto

⁴ Ver WILLIANS, Raymond. *Palavras-chave* – um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 14.

APRESENTAÇÃO

Movimentos sociais, professores e intelectuais têm se engajado em projetos de transformação da sociedade e na construção de conhecimento referido e referenciado pelos sujeitos em contextos sociais e históricos concretos. Estudos no campo da Educação têm ampliado qualitativamente essas discussões com importantes repercussões nos processos de ensino e aprendizagem tanto nos contextos formais quanto nos não formais onde ocorrem as práticas de formação.

As referências epistemológicas orientadas numa base sócio-histórica vêm se construindo partir das lutas de trabalhadores tendo em vista suas formas de enfrentamento ao poder do capital e as estratégias coletivas de reapropriação do controle sobre o acesso aos bens de consumo e de produção material da vida. Conhecimento, referenciado no diálogo com atores e sujeitos sociais, é construído por homens e mulheres comprometidos com sua emancipação e pela superação das formas opressoras produzidas na relação do trabalho e sociedade.

Considerando o papel dos intelectuais e a função da educação neste processo de construção e resgate de uma epistemologia emancipatória no diálogo com a sociedade e os movimentos sociais, sobretudo no que diz respeito às pesquisas em educação no programa de Pós-Graduação em Educação do Cento de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – PPGE/CE/UFES, promoveu-se um debate em 2008 sobre a relevância das abordagens sócio-históricas como referencial de base das investigações em educação por meio do I Ciclo de Palestras, intitulado “Educação: abordagens sócio-históricas”.

O produto das discussões apresentado em forma de artigos completos constitui grande parte dos textos que integram este volume impresso. Também foram produzidas fotografias, filmagens e/ou gravações que receberam tratamento digital e constituem parte do acervo memória do Programa de Pós-Graduação/UFES.

Ganham destaque nos textos produzidos durante e para este debate, autores como Lev Vygotsky, Mikhail Bakhtin, Gregory Bateson, Georges Lukács, Antônio Gramsci e Paulo Freire, que têm sido referência de estudos contemporâneos, visto que, em tempos e espaços distintos estabeleceram importante enfrentamento ao poder instituído e às formas de produção expropriadoras. Contribuem com abordagens ampliadas para análises de problemas sociais, indicando alternativas concretas na construção de práticas libertadoras. Projetaram debates e sistematizaram conceitos fundamentais à produção de novas práticas. Especialmente, contribuíram no processo de produção de conhecimento no campo da educação no cenário internacional e brasileiro.

Os textos presentes neste livro resultam de reflexões, práticas e estudos de pesquisadores da Universidade Federal do Espírito Santo, da Siegen-Universität/Alemanha, do Instituto para o Desenvolvimento da Educação de Adultos/Genebra, da Universidade de Campinas, da Universidade Federal de Juiz de Fora, da Universidade Federal Fluminense, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, da Universidade Federal de Minas Gerais e da Universidade do Vale do Rio dos Sinos e de importantes universidades brasileiras com importantes produções no cenário brasileiro e internacional.

O texto que segue está organizado em 03 eixos:

1) Pesquisas em educação na perspectiva sócio-histórica, 2) Educação: particularidade, mediação e dialética e 3) Pesquisas em Educação: linguagem e mediação sócio-histórica.

No **primeiro** tema localizam-se os textos *Da Libertação à Hegemonia: Freire e Gramsci no processo de democratização do Brasil*, de **Giovanni Semeraro**; *Linguagem e técnica de pensar em Gramsci: elevação cultural das massas populares e conquista da hegemonia civil*, de **Rosemary Dore**; *Angicos (Freire) e Barbiana (Milani): Leituras de mundo e radicalidade pedagógica*, de **Danilo R. Streck**, e *Pedagogia da terra: Uma avaliação qualitativa da parceria entre movimento sem-terra e universidade*, de **Erineu Foerste**.

No **segundo** tema localizam-se os textos *A dialética do trabalho: uma abordagem sobre a relação entre trabalho e a educação*, de **Marcelo Lima**; *Sobre a contribuição de Lukács à Educação: questões teórico-metodológicas*, de **Maria Ciavatta**; *Contribuições de Lukács na pesquisa com imagens na Educação: um breve estudo das categorias trabalho, particularidade e mediação*, de **Gerda Margit Schütz Foerste**, e *Pesquisa em políticas educacionais no Brasil: apontamentos e reflexões*, de **Eliza Bartolozzi Ferreira**.

No **terceiro** tema localizam-se os textos *Lev Vygotsky, sua vida e sua obra: um psicólogo na Educação* de **Claudia da Costa Guimarães Santana** e **Vera Maria Ramos de Vasconcellos**; *As Contribuições de Vigotsky e Bakhtin nas pesquisas em Educação*, de **Maria Teresa de Assunção Freitas**; *Questões sobre metodologia de pesquisa*, de **Cláudia Maria Mendes Gontijo**; *Pesquisar o singular em Educação: O exemplo de Gregory Bateson*, de **Bernd Fichtner**, e *Linguagem, pensamento crítico e Educação*, de **João Wanderley Geraldi**.

Esta publicação tem como objetivo principal provocar reflexões na perspectiva sócio-histórica a partir de autores com importante produção teórico-prática e que vêm contribuindo com as pesquisas em educação em diferentes contextos sociais. Também busca estabelecer aproximações entre as pesquisas desenvolvidas por pesquisadores de diferentes universidades, constituindo-se em uma prática acadêmica colaborativa não só entre pesquisadores vinculados a instituições de pesquisa, mas

também professores do ensino básico, engajados em espaços educativos diversos, destacadamente no cenário capixaba. Com esta publicação queremos não só divulgar os resultados de pesquisas desenvolvidas em contexto local, como também estabelecer relação entre estas e os estudos desenvolvidos em outros contextos do cenário nacional e internacional, que abordam problemáticas relacionadas ao campo da educação.

SOBRE OS AUTORES

Giovanni Semeraro – Possui graduação em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (1985), mestrado em Teologia pela Pontifícia Universidade Gregoriana de Roma/Itália (1977), mestrado em Educação pela Fundação Getúlio Vargas/RJ (1990), doutorado *sandwich* em Filosofia Política na Università degli Studi di Padova (1996), doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1998) e pós-doutorado na Itália (Universidade de Urbino/Istituto Italiano per gli Studi Filosofici di Napoli 2007-2008). Atualmente é Professor Associado DE da Universidade Federal Fluminense, onde leciona Filosofia da Educação na graduação e pós-graduação. É coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia Política e Educação (NUFIPE) e pesquisador do CNPq.

Rosemary Dore – Professora associada da Faculdade de Educação da UFMG. Concluiu o doutorado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), em 1991, defendendo a tese “A concepção gramsciana do Estado e o debate sobre a escola”. A tese de mestrado foi defendida na Faculdade de Educação da UFMG, com o título “Formação de técnicos de nível superior no Brasil: do engenheiro de operação ao tecnólogo”. Realizou dois programas de pós-doutorado: o primeiro no Istituto di Scienze Filosofiche e Pedagogiche da Universidade de Urbino, na Itália, entre 2000 e 2001, com a colaboração do professor Domenico Losurdo; o segundo na Universidade Ca’ Foscari de Veneza (Itália), entre 2005 e 2006, no âmbito de um acordo de colaboração internacional com a UFMG. Coordena a pesquisa “Educação profissional no Brasil e evasão escolar do programa Observatório da Educação”, da CAPES/INEP/MEC, bem como o projeto “Fatores de Permanência/evasão na Educação

profissional técnica de nível médio em Minas Gerais”, apoiado pelo INEP/MEC. Dedicou-se a estudos sobre o aporte teórico do socialista italiano Antonio Gramsci e a investigações sobre a educação profissional. Orienta dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Daniilo R. Streck – Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Endereço eletrônico: dstreck@unisinos.br. Este trabalho faz parte de projeto de pesquisa apoiado pelo CNPq.

Erineu Foerste – Graduiu-se na Licenciatura Plena em Letras pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1985). Pós-graduou-se no mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (1996) e no doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2002). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo/UFES e é membro do colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE/UFES.

Marcelo Lima – Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (1994), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (1999 – pesquisa sobre o SENAI), doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2004 – pesquisa sobre o IFES) e especialização em Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal do Espírito Santo (2007 – catálogo de mestres e doutores do ES). Professor adjunto do Centro de Educação da UFES na cadeira de Política e Fundamentos da Educação. Tem experiência na área de Educação Profissional, com ênfase em Economia da Educação, atuando principalmente nos temas da educação, recursos humanos, criminalidade, trabalho, ensino médio, educação profissional e tecnológica.

Maria Ciavatta – Possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1967), graduação em Letras Clássicas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de

Janeiro (1960), mestrado em Educação pela Fundação Getúlio Vargas – RJ (1978) e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1990). Professora titular em Trabalho e Educação pela Universidade Federal Fluminense. Fez pós-doutorado em Sociologia do Trabalho em El Colegio de México e na Università degli Studi di Bologna. Atualmente, associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado da Universidade Federal Fluminense e professora visitante na Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atua na área de pesquisa em Trabalho e Educação. Tem publicado artigos e livros, com ênfase em Epistemologia e Ciências Sociais aplicadas à Educação, principalmente nos seguintes temas: história e historiografia da relação entre trabalho e educação, a fotografia como fonte de pesquisa, estudos comparados, ensino médio e educação profissional, técnica e tecnológica e formação integrada.

Gerda Margit Schütz Foerste – Possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Artística pela Federação dos Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo (1986), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (1996) e doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2002). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Espírito Santo. Integra o Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Curso de Artes Visuais e do Curso de Pedagogia desta universidade. Compõe o Grupo de Pesquisa Educação e Linguagens (GEPEL). Desenvolve pesquisas nos seguintes temas: arte-educação, leitura de imagens, formação de professores, cultura, educação do campo e infâncias.

Vera Maria R. de Vasconcellos – Doutora em Educação pela PUC-Rio, pesquisadora da Infância, Juventude e Educação da UERJ e membro do Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa & Extensão – UERJ. É líder nas linhas de pesquisa sobre Contextos

Infantis de Construção do Conhecimento e de Formação da Subjetividade da Criança e do Educador; Creche: Contexto de Desenvolvimento e Formação de subjetividades, Infância em Diferentes Contextos sócio culturais, Infância, Juventude e Educação, Trabalhando o tempo na creche.

Maria Teresa de Assunção Freitas – Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Dom Bosco de Filosofia Ciências e Letras (1966), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1978) e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1992). Atualmente é professora associada II da Universidade Federal de Juiz de Fora. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Psicologia da Educação, trabalhando com o enfoque teórico da psicologia histórico-cultural (Vygotsky, Luria, Leontiev e Mikhail Bakhtin). Atua principalmente nos seguintes temas: pesquisa na abordagem histórico-cultural, práticas sócio culturais de leitura e escrita, letramento digital, cinema e formação de professores. É pesquisadora do CNPq com bolsa de produtividade de pesquisa nível 1D e pesquisadora do programa, Pesquisador mineiro da FAPEMIG. Desde setembro de 2006 exerce o cargo administrativo de Coordenadora da Pós-Graduação Stricto-Sensu da UFJF.

Cláudia Maria Mendes Gontijo – Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (1986), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (1996), doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2001) é pós-doutorado na Universidade da Califórnia, Estados Unidos. Atualmente é professora associada da Universidade Federal do Espírito Santo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização, leitura, escrita, história e crianças.

Bernd Fichtner – Criado numa família de Camponeses e

Trabalhadores. Foi professor da Escola Erich Klausener na cidade de Herten – Westfalia (1968/1969); Professor do Instituto de Formação de Adultos na cidade de Munster – Westfalia (1969/1971); Diplomado para a Qualificação do Ensino Superior pelo Estado de Westfalia com “summa cum laude” nas disciplinas de Letras, Filosofia e História de Arte (1971); Doutorando em Ciências da Educação na Universidade de Bielefeld. Bolsista do Estado de Westfalia (1972/1974); Tese de doutoramento em Pedagogia: “A relação entre a estrutura de conhecimento e de aprendizagem” (summa cum laude) (1976); Exame de Habilitação como catedrático na Universidade de Siegen, na Faculdade de Ciências da Educação (“Aprendizagem e atividade de Aprendizagem – Estudos filogenéticos, ontogenéticos e epistemológicos”), 1989; Projetos de Pesquisa em colaboração com diferentes universidades européias, tais como: Universidade de Bologna, Universidade Livre de Berlim, Universidade de Bielefeld, Universidade Livre de Amsterdam, Universidade de Münster, entre outras (desde 1976); Professor Titular na Universidade de Siegen desde 1993. Projetos de Pesquisa e professor visitante nas seguintes Universidades do Brasil: Universidade Federal de Pelotas, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de Juiz de Fora, PUC Rio de Janeiro, Universidade Federal de Campinas, Universidade Federal de Niterói, USP e outras (1993); Diretor científico do “Doutorado Internacional em Educação” (INEDD) da Universidade Siegen (desde 2002).

João Wanderley Geraldi – Possui graduação em letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ijuí (1980), graduação em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade Federal de Santa Maria (1970), mestrado em Linguística (1978); doutorado em Linguística (1990); livre-docência em Análise do Discurso (1995) e Professor Titular (2003), pela Universidade Estadual de Campinas. Professor Aposentado, colaborador visitante da Universidade do Porto (Portugal) e de universidades

brasileiras a convite. Atua principalmente nos seguintes temas: análise do discurso, estudos bakhtinianos e ensino de língua portuguesa. Faz parte do Conselho Editorial de várias revistas: Cadernos de Estudos Linguísticos (Unicamp), Palavras (APP/Portugal), Leitura: Teoria & Prática (ALB), Filologia e Linguística Portuguesa (USP), Educação & Realidade (UFRGS), Educação & Contemporaneidade (UNEB), Signo (UNISC), Letras (PUCCAMP), Espaço Pedagógico (UPF), Cadernos Camilliani (CUSC), Fórum Linguístico (UFSC).

Eliza Bartolozzi Ferreira – possui graduação em História, mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (1996) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2006). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Espírito Santo e do Programa de Pós-Graduação em Educação. É coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (NEPE\UFES) e secretária adjunta da ANPED (gestão 2009-2011). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: política educacional, gestão escolar e planejamento na Educação Básica.

PESQUISAS EM EDUCAÇÃO NA
PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

DA LIBERTAÇÃO À HEGEMONIA: FREIRE E GRAMSCI NO PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DO BRASIL⁵

Giovanni Semeraro

INTRODUÇÃO

Para retratar a história política dos movimentos populares brasileiros na segunda metade do século passado, pode-se partir da análise de dois grandes conceitos: “libertação” e “hegemonia”.

A “libertação” foi a tônica predominante nos anos 1960 e 1970. A “hegemonia” tem sido a palavra de ordem ao longo dos anos 1980 e 1990. A primeira, representada particularmente pelo pensamento de Paulo Freire, expressava os anseios e as lutas dos que queriam se libertar da ditadura (1964-1984) e da história de colonialismo imposto ao Brasil. A segunda, tendo Antonio Gramsci como referência, passou a significar o projeto das forças populares que, com o fim da ditadura, orientavam seus esforços para a construção de uma democracia social e para a conquista da direção política.

As duas, entre os anos 1960 e 1990, foram se entrelaçando e acabaram influenciando fortemente movimentos sociais, organizações políticas e educadores populares brasileiros, imprimindo uma unidade de fundo às suas práticas político-pedagógicas e conferindo uma sintonia peculiar de linguagem, de formulações teóricas e de projetos sociopolíticos.

A partir dos anos 1990, no entanto, intensas mudanças na política, na economia e na cultura vêm provocando uma ressignificação dos paradigmas de “libertação” e “hegemonia”,

⁵ Publicado na *Revista de Sociologia e Política* nº 29, Curitiba, nov. 2007.

sinalizando um novo ciclo da história das lutas populares. Nas páginas que se seguem, queremos mostrar como Paulo Freire (1921-1997) e Antonio Gramsci (1891-1937) aparecem juntos não apenas nas datas comemorativas de nascimento e morte, mas continuam associados na inspiração das atuais lutas dos “oprimidos” e dos “subalternos” do Brasil e do mundo.

A LIBERTAÇÃO

A busca da própria identidade

Não foi por acaso que o conceito de “libertação” veio a permear progressivamente o ideário e as atividades políticas de diversos segmentos sociais durante a ditadura militar (1964-1984). Esta, de fato, tornara-se a expressão mais palpável do que havia sido em grande parte a história do Brasil.

Mais uma vez, de fora e pelo alto, um modelo arbitrário de sociedade era imposto ao Brasil, sufocando com brutalidade a maior mobilização popular de sua história. A repressão que se seguiu ao golpe de 1964 desmantelou e dispersou organizações políticas, mobilizações estudantis, sindicatos dos trabalhadores, movimentos sociais, círculos de cultura e toda a efervescência política que, entre final de 50 e início de 60 vinha, “conscientizando” e organizando crescentes segmentos da sociedade brasileira (SEMERARO, 1994, p. 23-33).

Portanto, na segunda metade dos anos 1960, quando no Brasil se levantava o apelo à “libertação”, não se tratava apenas de uma reação imediata à ditadura. Seu grito se estendia contra todas as versões de “Casa grande e senzala”, aqui implantadas pelas sucessivas invasões e pelas diversas formas que a dominação veio assumindo no tempo, com as capitânicas hereditárias, as oligarquias fundiárias, a aristocracia industrial, as corporações transnacionais e as diversas ditaduras militares, políticas e culturais.

Mas, diversamente dos numerosos e desarticulados levantes libertários que nunca haviam deixado de existir ao longo de sua história, as mobilizações que “sacudiram” o Brasil antes de 1964 apresentavam condições mais favoráveis para mudar os rumos do país. Suas intensas atividades não apenas desvendavam as contradições estruturais e faziam compreender as raízes profundas da dominação, mas com sua força organizativa e suas articulações políticas esboçavam um projeto alternativo de sociedade.

Juntamente com as manifestações de resistência, de fato, vinha se delineando um processo de “libertação” que visava a se livrar da coerção militar e das ingerências externas nela implícitas, mas também do dominador invisível veiculado pela ideologia dominante e alojado nas relações sociais (FREIRE, 1980, p. 58-61; 1992, p. 56). Paradoxalmente, portanto, o autoritarismo acabou incentivando a valorização das raízes populares, a “educação para a autonomia”, a luta contra as diversas formas de dominação disseminadas nas desigualdades, no preconceito, no racismo, no machismo, na educação, na linguagem, na cultura. Aos poucos, como Paulo Freire relata, a educação popular foi se tornando “ato político”:

“Houve um momento na minha vida de educador em que eu não falava sobre política e educação. Foi meu momento mais ingênuo. Houve outro momento em que comecei a falar sobre os aspectos políticos da educação. Esse foi o momento menos ingênuo, quando escrevi a *Pedagogia do oprimido*. No segundo momento, entretanto, eu ainda pensava que a educação não era política, mas que só tinha um aspecto político. Hoje, no terceiro momento, para mim, a educação é política. Hoje, digo que a educação tem a qualidade de ser política, o que modela o processo de aprendizagem. A educação é política e a política tem educabilidade” (FREIRE; SHOR, 1987, p. 75-76).

Nesses anos, na medida em que se tomava cada vez mais consciência da magnitude da dominação e das imensas carências do Brasil e se percebia que não se tratava de aspectos circunstanciais, mas de um fenômeno sistemático e estrutural, o papel dos intelectuais e dos educadores passou a ser profundamente questionado. Postos diante de problemas tão dramáticos, muitos destes se associaram às lutas populares e acabaram redirecionando seus estudos e pesquisas. Tornava-se cada vez mais claro que a educação não podia deixar de ser “ato político” e que “é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político” (FREIRE, 1982, p. 23).

Não é de que admirar, portanto, se, em plena ditadura, assistimos a um florescimento espantoso de práticas político-pedagógicas inovadoras e de criações teóricas em diversos campos que tiveram na “libertação” sua temática aglutinadora. Sem que houvesse um “centro” organizador ou um único polo de irradiação, entre o final dos anos 1960 e início de 1970, ocorre uma convergência de ideias e uma simultaneidade de inspirações em torno da nova *episteme* promovida pelo paradigma da libertação.

No espaço restrito deste artigo, limitamo-nos a mencionar só alguns escritos e eventos mais significativos:

1. Em 1967, P. Freire publica *Educação como prática da liberdade* e, em seguida, *Pedagogia do oprimido* (1968). Neste livro, particularmente, apresenta a grande virada na concepção de educação ao fazer do “oprimido” um surpreendente ator político detentor de um revolucionário método pedagógico;
2. Em 1967, sai *Dependencia, cambio social y urbanización latinoamericana*, um texto fundamental de A. Quijano sobre a “teoria da dependência”. Outros escritos seguem-se nessa mesma linha, tal como o de F. H. Cardoso e E. Faletto, *Dependencia y desarrollo en América Latina* (1967), e o de Teotônio dos Santos, *Crise de la teoria del desarrollo*

y las relaciones de dependencia en América Latina (1969);

3. Em 1968, A. Salazar Bondy publica o livro *Existe una filosofía de nuestra América?*, questionando a importação e a imitação mecânica da filosofia europeia pelos latino-americanos. Em contraposição ao espírito de submissão e de dependência disseminado na América Latina, aponta a saída para uma “consciência libertadora”;

4. Em 1968, em Medellín, a II Conferência do Episcopado da América Latina (Cepal) oficializa a “opção pelos pobres”, entendidos no sentido mais concreto de explorados econômica e socialmente, e condena abertamente o sistema capitalista;

5. Nesse mesmo ano de 1968, G. Gutierrez escreve o artigo “Rumo a uma teologia da libertação”, no qual começa a reinterpretar a tradição do pensamento cristão à luz das condições materiais de vida do povo latino-americano e lança as bases de seu livro mais conhecido, *Teologia da libertação* (1970), seminal para inúmeros cristãos e teólogos que se engajam ao lado dos “oprimidos”;

6. Entre os diversos eventos de grande irradiação da temática da “libertação” nesse período na América Latina, aqui lembramos apenas: a) o II Congresso Nacional de Filosofia, Buenos Aires, 1970, e b) o I Encontro Continental dos “cristãos para o socialismo”, Santiago del Chile, 1972.

Salta aos olhos de todos o fato de que nesse período o marxismo de coloração latino-americana e o cristianismo renovado pelo Concílio Vaticano II confluem para a elaboração da concepção de libertação que vinha fermentando nos diversos movimentos políticos populares brasileiros e latino-americanos.

Em uma operação inédita e ousada de interlocução entre

esquerda latino-americana e igreja popular – duas formas “heréticas” de política e de religião –, começava a fermentar uma nova concepção de mundo que questionava não apenas os velhos modelos de partidos e de Igreja, mas que se constituía principalmente como uma grande ameaça e uma alternativa para todo o sistema da violência capitalista e todo tipo de organizações autoritárias.

A repercussão e a força que esse movimento foi assumindo levaram alguns analistas a falar de um fenômeno histórico comparável com a Reforma Protestante ocorrida na Europa no século XVI (ASSMANN, 1974, p. 199) e a relacioná-lo com a formação da filosofia da práxis que, no século XIX, se delineou a partir de uma síntese original das correntes mais avançadas na política, na economia e na filosofia (GUTIERREZ, 1981, p. 296).

O entrelaçamento das aspirações libertárias com o ideário marxista mostrava como o Brasil e o Terceiro Mundo, em sua chocante situação de desumanização, eram o resultado histórico da violência perpetrada pela “civilização ocidental” e pela exploração capitalista, não um fenômeno natural, fruto do atraso e da inferioridade inerentes a seus habitantes. Como Marx havia já apontado, parecia realmente claro que é nas colônias que a profunda hipocrisia, a barbárie intrínseca da civilização burguesa, se manifesta mais abertamente (MARX, 1998, p. 863-874).

Tornava-se evidente que, no período de longa dominação por que passaram, o Brasil e os países latino-americanos haviam sido transformados em “associados e dependentes”. E que as teorias que defendiam o desenvolvimento nos moldes capitalistas ignoravam que o subdesenvolvimento era principalmente o subproduto das políticas econômicas e comerciais impostas pelos países centrais. Portanto, essa condição de dependência nunca iria ser vencida pela implantação de processos de modernização

e pela imitação dos modelos dos dominadores. Se a pobreza e o atraso dos países latino-americanos eram funcionais à riqueza dos países centrais, a ideologia “desenvolvimentista”, por trás de suas aparências humanitárias, só reproduzia e aprofundava as desigualdades, fortalecendo assim o próprio sistema capitalista.

O NOVO PONTO DE PARTIDA

Mas, ao mesmo tempo que elaboravam críticas radicais e contundentes ao capitalismo, as teorias da libertação apontavam para um novo ponto de partida. Indicavam no próprio “oprimido” o sujeito para superar a opressão. Mostravam que as transformações e a revolução dependiam substancialmente de sua capacidade de tornar-se protagonista de sua própria história.

Mais do que o “trabalhador” e o “proletariado” – classes sociais consideradas a partir das fábricas e das cidades industrializadas –, as reflexões que foram surgindo em torno do conceito de “oprimido” evocavam toda a carga de “desumanização” e de “alienação” geradas pelo capitalismo no devassado território do Terceiro Mundo. Neste, emergia não apenas a “mais-valia” extraída das mãos do operário, mas eram desmascarados os imensos campos de trabalho forçado em que haviam sido transformadas regiões inteiras do planeta. As sequelas dessa moderna escravidão eram visíveis não só no saque e na transferência gigantesca de riquezas, mas principalmente nas altas taxas de mortalidade infantil, no analfabetismo invencível, nos mocambos, na explosão das favelas, na violência urbana, na mão de obra barata, na interdição do conhecimento científico e tecnológico.

Do recinto das fábricas e das lutas partidárias, as reflexões em torno do “oprimido” faziam levantar o olhar para as imensas regiões do planeta onde as desigualdades, as injustiças, os horrores da exploração atingiam mais de 2/3 da população mundial. É exatamente nos anos 1960 e 1970 que explode no mundo inteiro a onda de reflexões sobre o desastre do assim chamado Terceiro

Mundo. Para além da relação patrão-operário ou da linha Leste-Oeste, a visão se estendia agora para um outro grande eixo: a relação de desigualdade entre Norte e Sul, entre países centrais e regiões periféricas. O que emergia dessa visão não eram abstratos “cidadãos” nem macrossujeitos como o “povo” e a “nação”, mas eram seres humanos muito concretos. Eram os “esfarrapados”, aos quais Freire dedicava a *Pedagogia do oprimido*, eram os “que conhecemos em nossas experiências educativas, esses homens, mulheres, meninos desesperançados, mortos em vida, sobras de gente” (FREIRE, 1970, p. 29). Eram os “condenados da terra”, a “subespécie”, os submersos com os quais muitos educadores, intelectuais, religiosos e políticos passavam a compartilhar a condição de vida e cujas dores assumiam.

O favelado, o negro, a empregada doméstica, o boia-fria, o índio, o “peão”, o professor-leigo, o sem-terra, o sem-teto, o mestiço saíam da sombra e entravam nas análises sociais e das pesquisas acadêmicas, mostrando as tantas faces desfiguradas do trabalhador nas colônias. Ampliava-se, assim, o conceito de classe e se refaziam as contas da espantosa “mais-valia” mundialmente acumulada. O “oprimido”, além da mão-de-obra barata, evocava a invasão, o genocídio, o comércio dos escravos, a desapropriação, o *apartheid*, o preconceito, a tortura, a migração, o exílio. Começava a ser narrada a história dos horrores do capitalismo nos países colonizados, até então ocultada e naturalizada. O que se descobria no Terceiro Mundo não era só o operário que ainda podia contar com alguma organização ou a proteção de uma certa legislação, mas o ser humano sem história, totalmente vulnerável, sem nenhuma importância, espoliado, destituído dos direitos mais elementares de vida, destinado a desaparecer sem deixar rastro. O “oprimido” – como o analisa Enrique Dussel – era o “sujeito negado”, o sujeitado, a “vítima que não pode viver” (2002, p. 520).

E, paradoxalmente, esse “ser anulado” era visto como novo ponto de partida, como um novo sujeito capaz de construir

outro mundo. Tratava-se, portanto, de lutar não apenas por melhores condições de trabalho, pela ordem e pelo progresso, mas por outro projeto de civilização. O resgate da própria vida e da dignidade da humanidade não dependia então só de disciplina econômica, de ajustes e modernização. Era necessário que “o outro”, desfigurado em sua humanidade pelo sistema de *apartheid* instituído pela “comunidade dos senhores” e pelo círculo fechado dos “povos livres” (LOSURDO, 2006, p. 212-216), aprendesse a se libertar da opressão com as próprias mãos e a mostrar que para alcançar a liberdade e a prosperidade não há necessidade de escravizar os outros.

Sem cair na comiseração e em sentimentos de vitimismo, era necessário aprender a construir o próprio projeto de vida, a narrar a própria história e a afirmar a própria “alteridade”. Sem recorrer à violência como fazia o opressor, era preciso promover a conscientização e as organizações que podiam socializar a riqueza e o poder. Portanto, o marginalizado nas periferias não devia ser objeto de piedade e de caridade, mas reconhecido como sujeito capaz de se resgatar e libertar o próprio mundo de sua história de alienação (LÖWY, 1991, p. 95-97).

Pela aproximação entre cristãos progressistas e marxistas, era possível ver como “libertação” e “oprimido” traziam a forte carga que derivava dos conceitos de “pobre” e de “explorado”. O primeiro remetia a um referencial bíblico-cristão fundamental e o segundo expressava a condição do trabalhador no sistema capitalista desvendado pelo marxismo. Os dois, cada um a seu modo, contribuíam na construção da proposta de “libertação” tanto com suas aspirações redentoras como por seu ímpeto revolucionário. Nas reflexões e nas práticas das organizações populares libertadoras desse período, portanto, ocorria um entrelaçamento que resultava em fórmulas como “socialismo cristão”, “marxismo fenomenológico”, “existencialismo revolucionário”, tentativas de síntese que procuravam amalgamar espírito de comunidade e autoconsciência com as análises

econômicas e a intervenção política apontadas pelas teorias marxistas.

A CONSTRUÇÃO DA HEGEMONIA

A insuficiência da libertação

Como se sabe, a práxis libertadora e as crescentes pressões de movimentos populares juntamente com outras forças sociopolíticas concorreram para minar e derrubar o regime militar. No início dos anos 1980, de fato, encerrava-se no Brasil um ciclo histórico e com ele se esgotavam também muitas concepções e práticas político-pedagógicas originadas em seu seio.

O próprio Freire já sinalizava o perigo de permanecer só nos horizontes da conscientização:

“Assim como o ciclo gnosiológico não termina na etapa da aquisição do conhecimento já existente, pois que se prolonga até a fase da criação do novo conhecimento, a conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. Sua autenticidade se dá quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade” (1992, p. 103).

Os círculos de cultura, “as comunidades de base”, as práticas educacionais e as associações populares de bairro surgidas durante a ditadura haviam cumprido seu papel de resistência e de reivindicações.

Estava na hora de sair do casulo das associações-comunidades, das posições defensivas e periféricas. A crítica e a contraposição ao Estado autoritário e ao sistema capitalista não eram mais suficientes. Era preciso avançar em direção à elaboração de propostas alternativas, desenvolver a capacidade de constituir novas organizações políticas na sociedade civil, conquistar espaços

suficientes para preparar a formação de um Estado democrático-popular. Por isso, nos anos 80 repetia-se que não era suficiente “libertar-se da” opressão e contentar-se com a liberdade negativa. Era necessário desenvolver a liberdade positiva, “libertar-se para” reconstruir a sociedade, democratizar direitos e assumir a direção política: “a mobilização, que implica a organização para a luta, é algo fundamental à conscientização, é algo mais profundo que uma pura tomada de consciência” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 115). Em suma, além de romper com o passado colonial e alcançar a autonomia, precisava-se preparar para criar, controlar e conduzir o complexo processo da nova formação político-partidária e das instituições democráticas necessárias para o país.

Nos anos de resistência, apesar de tudo, o oprimido havia gerado um processo de libertação, lançando as premissas para passar da condição de “subjugação” à de “subjetivação”. Um fenômeno parecido é delineado por Gramsci quando descreve o processo da “catarse”: a transformação do indivíduo passivo e dominado pelas estruturas econômicas em sujeito ativo e socializado capaz de tomar iniciativa e se impor com um projeto próprio de sociedade. “O amadurecimento do momento ‘catártico’” – observava o autor dos *Cadernos do cárcere* – “torna-se o ponto de partida para toda a filosofia da práxis” (Q 10, § 6, p. 1244). E a “catarse da libertação” no Brasil daqueles anos, poderíamos dizer, promoveu não apenas a “consciência das contradições” do sistema capitalista e a transformação das relações intersubjetivas, mas, para voltarmos às palavras de Gramsci, criava as premissas para tornar-se “a expressão das classes subalternas que desejam educar-se a si mesmas na arte de governar” (Q 10, § 41, p. 1320).

Além de se “libertar”, era necessário, portanto, conquistar a “hegemonia”. Para chegar a isso não era suficiente se contrapor e derrubar o Estado autoritário; era preciso conquistar espaços na complexa rede da sociedade civil e se organizar como sociedade política. Era urgente ganhar o consenso ativo da população no imenso campo da cultura, na elaboração da ideologia, nas

organizações sociais, na formação de partidos, na orientação da produção, na condução da economia e da administração pública. Percebia-se, de fato, que as classes dominantes eram hegemônicas porque, além do domínio na esfera econômica, possuíam o controle de setores estratégicos como a mídia e a produção do conhecimento. Era o que as análises de Gramsci mostravam quando alertavam que, nos países “ocidentais”, “o Estado era apenas uma trincheira avançada por trás da qual existia uma sólida cadeia de fortalezas e casamatas” constituída pelo complexo sistema de organizações da sociedade civil (Q13, § 7, p. 1567). E, aqui, de fato, encontrava-se a linha de defesa mais sólida da burguesia no Brasil.

Entende-se por que entre o final dos anos 1970 e início dos anos 1980 começam a se popularizar conceitos provenientes do vocabulário de Gramsci tanto na política e no mundo acadêmico como nos movimentos populares. “A leitura crítica da realidade”, – alertava atentamente P. Freire – “associada a certas práticas claramente políticas de mobilização e organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chama de ação contra-hegemônica” (1982, p. 21). E, em seguida, emendava: “Para mim o caminho gramsciano é fascinante. É nessa perspectiva que me coloco” (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 1986, p. 68). Não exagera, portanto, Glória M. Gohn quando observa que “Gramsci é o autor que mais contribuiu para as análises e as dinâmicas das lutas e dos movimentos populares urbanos na América Latina nos anos [19]70 e [19]80” (1997, p. 188).

Assim, aos poucos, a mística e a “radicalidade utópica” provenientes da paixão “libertadora” passaram a dar lugar mais ao “realismo político” e à racionalidade estratégica de organizações sociais e partidárias. E Gramsci simbolizava perfeitamente essa luta: era o “oprimido” que havia vencido o fascismo na prisão e havia apontado em seus escritos os caminhos para a conquista da hegemonia das classes populares nas complexas sociedades contemporâneas.

Entre outras reflexões, a importância de Gramsci consistia no fato de que havia analisado como poucos a fenomenologia do poder e a construção do partido moderno para chegar à hegemonia. Havia mostrado que a revolução não ocorria apenas com a tomada do aparelho estatal e o ataque frontal às classes dominantes. E, nesse sentido, os “movimentos” da “libertação”, fundamentalmente, apresentavam-se ainda com certa dose de “romantismo” ao combater de fora o sistema existente. Precisava, agora, entrar no mesmo terreno da burguesia para conhecer por dentro os complexos mecanismos institucionais que fazem funcionar um país, para ter acesso ao sistema financeiro, à mídia, ao conhecimento científico e à tecnologia mais avançada. Mais do que a “de movimento”, precisava valorizar a “guerra de posição”, quer dizer, desenvolver a formação para uma política especializada, para criar organizações que pudessem aglutinar forças e preparar enfrentamentos sofisticados com os grupos dominantes afirmados há séculos no poder. Precisava passar do âmbito da “comunidade” para o de “partido”, sair da visão periférica para alcançar a visão de totalidade, superar a vida de sobrevivência para pensar na produção de massa.

Gramsci, de fato, havia percebido que a perpetuação da burguesia no poder, mais do que pela violência, ocorria pela capacidade de ser “orgânica” aos centros vitais de um país e pelo consenso que, embora passivo, sabia criar nas massas. Daí, para Gramsci, a necessidade de elaborar “uma teoria da hegemonia como complemento da teoria do Estado-força e como forma atual da doutrina da revolução permanente” (Q 10, §12, p. 1235). Parafraseando Gramsci, quando analisa o período posterior ao ano de 1870 na Europa, onde mostra que “[...] as relações organizacionais internas e internacionais do Estado se tornam mais complexas e sólidas, e a fórmula de 1848 de ‘revolução permanente’ é superada na ciência política com a fórmula de ‘hegemonia civil’” (Q 13, § 7, p. 1566), poder-se-ia dizer que também no Brasil depois de 1984 as formulações referenciadas na “libertação” deixam de ter sua força aglutinadora, enquanto

ganha impulso a concentração de forças para a conquista da “hegemonia” na árdua construção da democracia social. No lugar de pensar a política só como ímpeto libertador, precisava pensá-la como se realizando no mesmo campo da burguesia, como sendo um “assédio recíproco”, uma “guerra de posição”. E Gramsci apontava exatamente que “a guerra de posição, na política, é o conceito de hegemonia, que pode nascer só depois de algumas premissas, ou seja: as grandes organizações populares de tipo moderno” (Q 8, § 52, p. 972-973).

Quando começa a se colocar no centro da práxis político-pedagógica o projeto de hegemonia, além de formar pessoas críticas, “libertas” e éticas, incentiva-se a desencadear “o movimento *real* que supera o estado atual das coisas” (MARX; ENGELS, 1998, p. 32) e preparar “dirigentes”. Mais do que preocupada em se livrar da dominação e resgatar a própria dignidade, a conquista da hegemonia mobiliza para construir um projeto alternativo de sociedade, para se habilitar na direção de processos políticos e culturais capazes de expandir para toda a sociedade a democracia popular.

Esse deslocamento é particularmente visível na mudança de foco que ocorre nas práticas político-pedagógicas, nas elaborações teóricas e na linguagem das organizações populares. Nesse período, nota-se um entrelaçamento e depois um progressivo deslizamento de vocabulário que vai da “opressão” para a “hegemonia”, da “libertação” para a “direção”, da “identidade” para o “projeto”, de “movimentos” para “partidos”, de “povo” para “classe”, de “diálogo” para “poder”, de “mística” para “estratégia”.

A DIFÍCIL CONSTRUÇÃO DA HEGEMONIA

Em 1984, de fato, ampliava-se no Brasil não apenas o espaço da “sociedade civil”, mas reabria-se principalmente o campo de atuação no âmbito da “sociedade política”. Duas esferas que, para Gramsci, faziam parte da “superestrutura”, cuja importância

precisava aprender a valorizar, em contrapeso à infraestrutura econômica e ao “desenvolvimentismo” promovidos no período da ditadura militar. Embora distintas, as duas mantinham uma estreita relação e constituíam o complexo sistema do Estado moderno (Q 6, § 88, p. 764).

Dos escritos de Gramsci, portanto, aprendia-se que o Estado não podia ser entendido apenas como “sociedade política (ou ditadura ou aparato de coerção)”. Na verdade, no “ocidente” o Estado apresentava-se como “um equilíbrio entre sociedade política e sociedade civil”, cuja hegemonia era exercida por meio de organizações consideradas privadas, como a igreja, os sindicatos, as escolas, as organizações de cultura etc. (Q 25, § 4, p. 2287). Inspirado em Hegel e Lenin, Gramsci resgatava as dimensões ético-políticas do Estado e destacava o momento da hegemonia como essencial na concepção do Estado (Q 7, § 33, p. 881-882).

Sim, no Brasil as ideias de “libertação” haviam fermentado nos movimentos, na igreja, nos sindicatos, nas periferias, no campo, na educação e na cultura popular. Mas ainda não haviam enfrentado o problema do Estado e, conseqüentemente, da organização da “sociedade política” e da conquista da hegemonia na “sociedade civil”. Ao analisar a realidade “muito complexa” e contraditória na Europa de seu tempo, Gramsci oferecia indicações metodológicas para delinear uma história dos grupos subalternos fragmentados nas inúmeras lutas sociopolíticas e observava que “as classes subalternas, por definição, não são unificadas e não podem se unificar até se tornarem ‘Estado’” (Q 25, § 4, p. 2288-2289). Era o que começavam a perceber alguns movimentos populares brasileiros no novo contexto histórico pós-ditadura militar: embora houvesse muita euforia democrática, corriam o risco da pulverização e da dispersão.

Portanto, se as classes populares até então haviam encontrado sua aglutinação no combate ao Estado autoritário, o desafio agora

consistia em se articular para criar um Estado democrático. E este não se construía apenas nas lutas parlamentares em torno da elaboração da Constituição, mas principalmente nos embates pela conquista da hegemonia, pela direção político-cultural na complexa e contraditória trama da sociedade civil que vinha se ampliando no Brasil.

Ao longo dos anos 1980, portanto, viu-se logo que, para enfrentar e superar a hegemonia burguesa, a linha de confronto não era mais sociedade civil X Estado, mas, principalmente, a disputa entre projetos emanados da sociedade civil burguesa X os que fermentavam na sociedade civil popular. A burguesia, em conformidade com sua ideologia liberal, entendia a sociedade civil como esfera dos negócios econômicos e visava a separar a política da economia, o público do privado. As organizações populares, ao contrário, entendiam-na como espaço de socialização dos direitos e de expansão da participação política para formar os cidadãos na construção do público e do Estado democrático. A hegemonia que deve ser construída pelas classes populares – alertava Gramsci – “não é o instrumento de governo de grupos dominantes que procuram o consenso e impõem a hegemonia sobre as classes subalternas”. Essas, ao contrário, “têm interesse em conhecer todas as verdades, inclusive as desagradáveis” (Q 10, § 41, p. 1320) e buscam estabelecer uma “relação pedagógica” (Q 11§ 67, p. 1505; Q 13, § 36, p. 1635) entre os governantes e os governados, de tal modo que se possa superar a concepção de poder como dominação e possam ser dadas as condições para que todos venham a “tornar-se dirigentes”. Não se tratava, portanto, de uma estratégia para tornar o poder vertical mais aceitável e humanizado, mas de novas relações sociais, de um novo modo de entender a política, de um novo modo de organizar a produção, cujos objetivos eram a democratização efetiva da sociedade, ou seja, a elevação intelectual e moral das massas, a passagem destas da posição de dirigidos à condição de dirigentes (Q 8, § 191, p. 1056).

Diversas organizações populares se orientaram nessa direção e

conseguiram realizar experiências inovadoras na política e na educação. No entanto, ao longo dessas últimas duas décadas, as preocupações eleitorais e a concentração nos partidos, a profissionalização da política e o dispêndio de energias na conquista do poder governamental acabaram esvaziando os espaços voltados para a mobilização popular e a construção da hegemonia nos diversos campos da cultura e da sociedade civil. As perspectivas desenhadas pela “libertação” foram sendo consideradas “utópicas” e vistas como uma transição para se chegar à etapa superior da política partidária e das vitórias eleitorais com as quais a hegemonia acabou sendo confundida e identificada. Em seguida, a parlamentarização da política e as preocupações administrativas foram cavando um abismo ainda maior em relação aos movimentos populares cada vez mais entregues a si mesmos. Em analogia com Max Weber, quando descreve o desencantamento que ocorreu no processo de formação da racionalidade moderna, é possível dizer que as preocupações jurídico-administrativas e os “jogos” políticos “pelo alto” na história recente das esquerdas brasileiras foram se impondo em detrimento do projeto popular de sociedade, da força arrebatadora da revolução e da mística da militância. Ao resgatar o “romantismo” político e as raízes do comunismo indígena de J. C. Mariátegui, M. Löwy ressalta “a dimensão *espiritual e ética* do combate revolucionário: a fé (“mística”), a solidariedade, a indignação moral, o compromisso total (“heróico”), comportando o risco e o perigo para a própria vida” (LÖWY, 2006, p. 17). A especificidade da política e da educação socialista no Brasil, portanto, não pode voltar as costas e prescindir da riquíssima experiência de generosidade e de “encantamento” promovidos por sua práxis libertadora. Esta, mesmo envolta em seu “romantismo”, havia feito a “opção” pelos “oprimidos” e manifestado a ruptura com a exploração do trabalho e a acumulação privada do capital.

Se esse horizonte de interpretação tiver algum acerto, é possível dizer que as décadas de 1980 e 1990 foram um dos períodos

mais intensos e contraditórios de aprendizado político e pedagógico no Brasil. Se, por um lado, organizações populares tanto na sociedade civil como no âmbito da sociedade política se multiplicaram e diversificaram, por outro, não se deve esquecer que durante essas décadas as classes burguesas brasileiras conseguiram impor o neoliberalismo na economia, o pragmatismo na política e o pós-modernismo na cultura, quebrando muitas tentativas de construção da hegemonia popular e seduzindo diversos intelectuais. Sem dúvida, as lutas para a conquista do poder governamental e as experiências administrativas têm valor inestimável na construção da hegemonia. Mas as ambiguidades ideológicas e as armadilhas nas quais as esquerdas se deixaram enredar ao longo desse processo, muitas vezes, têm levado ao abandono de valores delineados pela práxis libertadora, ao “esquecimento” de seus compromissos de classe, a uma compreensão reduitiva do sentido da hegemonia apontada por Gramsci. Hoje, como este sugere, particularmente nos “critérios metódicos” do Caderno 25, § 5, seria necessário promover um estudo crítico das tentativas realizadas pelas “forças inovadoras” que procuraram passar “de grupos subalternos a grupos dirigentes”, com o intuito de “identificar as fases por meio das quais elas adquiriram a autonomia diante dos inimigos a serem vencidos e a adesão dos grupos que os ajudaram ativa e passivamente [...]” a conquistar espaços de hegemonia e a “se unificar em Estado”. Mas essa é uma história para ser analisada em outro momento. Aqui, por enquanto, nos limitamos a mostrar como os paradigmas de “libertação” e “hegemonia”, representados por P. Freire e A. Gramsci, desempenharam papel decisivo na elaboração de uma práxis político-pedagógica original no Brasil ao longo da segunda metade do século XX, promovendo conquistas consideráveis na democracia, na política e na educação.

Em 2007, quando se comemoram os dez anos da morte de Freire e os 70 do desaparecimento de Gramsci, sinalizamos apenas a inseparabilidade desses dois grandes educadores e

militantes políticos nas lutas populares brasileiras em vista de sua “libertação” e “hegemonia”.

Sem concluir, indicamos alguns pontos para possíveis desdobramentos de um processo político-pedagógico criativo que está longe de ter esgotado todas as suas potencialidades:

1. A “libertação” e a “hegemonia” são paradigmas fundamentais não só para entender a história das ideias e o processo político-pedagógico da segunda metade do século XX no Brasil e na América Latina. As concepções que elas expressam continuam atuais e fecundas, porque os problemas diante dos quais surgiram persistem e se agravaram;
2. A osmose entre o pensamento de P. Freire e A. Gramsci representa uma das maiores contribuições para a educação e a filosofia política brasileira e latino-americana. Eles não se excluem, pelo contrário, se complementam e se enriquecem;
3. No Brasil, a utilização de muitos conceitos de Gramsci e sua “tradutibilidade” não podem prescindir da filosofia, da economia, da teologia e da pedagogia da libertação aqui elaboradas;
4. Não se deve contrapor nem confundir “libertação” e “hegemonia”, assim como não se deve contrapor Freire a Gramsci e vice-versa. Os dois, profundamente entrelaçados, devem ter suas peculiaridades respeitadas e valorizadas: o primeiro, porque aprofunda mais os horizontes da libertação, a utopia, os movimentos, a ética, a afetividade, o diálogo, a intersubjetividade, as relações pedagógicas, a pluralidade, a periferia, os “oprimidos”; o segundo, por dar maior ênfase à estratégia política, ao enfrentamento ideológico, à classe, à organização do partido, à dialética, à conquista da hegemonia, à formação

de ‘dirigentes’, à criação do Estado democrático-popular;

5. A árdua conquista da hegemonia popular no Brasil passa pelo aprofundamento do processo de libertação e esta se completa na conquista da hegemonia. O entrelaçamento das duas evita a adoção de ideias mesquinhas de política e de partido e torna-se uma arma poderosa para superar a concepção de poder como dominação e entendê-lo como “relação pedagógica” entre pessoas livres e socializadas que rompem com o capitalismo, com as modernas formas de colonização, com o paradigma governante/governado, Norte/Sul, centro/periferia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSMANN, H. *Teologia della prassi di liberazione*. Assisi: Cittadella, 1974.

BONDY, A. S. *Existe una filosofía de nuestra América?* México: Siglo XXI, 1968.

CARDOSO, F. H; FALETTO, E. *Dependencia y desarrollo en América Latina*. México: Siglo XXI, 1967.

DUSSEL, E. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Cortez, 1967.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

_____. *Conscientização*. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1982.

_____. 1992. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Zahar.

FREIRE, P; SHOR, I. *Medo e ousadia* : o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P; GADOTTI, M. & GUIMARÃES, S. *Pedagogia* : diálogo e conflito. São Paulo: Cortez, 1986.

GOHN, M. G. *Teorias dos movimentos sociais*. Paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

GUTIERREZ, G. *Teología de la Liberación*. Salamanca: Sígueme, 1972.

_____. *A força histórica dos pobres*. Petrópolis: Vozes, 1981.

GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*. 4 v. Torino: Einaudi, 1975. 4v.

LOSURDO, D. *Controstoria del liberalismo*. Roma: Laterza, 2005.

LÖWY, M. *Marxismo e Teologia da Libertação*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Introdução. In: MARIÁTEGUI, J. C. *Por um socialismo indo-americano*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

MARX, K. *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

QUIJANO, A. Dependencia, cambio social y urbanización latinoamericana. *Revista Mexicana de Sociología*, Ciudad de México, n. 30, p. 505-510, 1967.

SANTOS, T. *Crise de la teoria del desarrollo y las relaciones de dependencia en América Latina*. Ciudad de México: Siglo XXI, 1969.

SEMERARO, G. *A primavera dos anos 60*. São Paulo: Loyola, 1994.

_____. *Gramsci e a sociedade civil*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. *Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis*. Aparecida: Idéias e Letras, 2006.

LINGUAGEM E TÉCNICA DE PENSAR EM GRAMSCI: ELEVAÇÃO CULTURAL DAS MASSAS POPULARES E CONQUISTA DA HEGEMONIA CIVIL

Rosemary Dore⁶

INTRODUÇÃO

Na perspectiva de Gramsci sobre a educação, uma questão-chave é a conquista da hegemonia pelas classes subalternas. É a conquista de uma posição dirigente na sociedade, que rompa com a subalternidade e atinja uma posição de direção intelectual e moral, possibilitando a transformação da sociedade. Mas o alcance de tal objetivo é muito complexo e tortuoso, dada a marginalidade cultural em que se encontram as massas populares. A busca de iniciativas para elevar as classes subalternas, intelectual e moralmente, norteia a análise de Gramsci sobre as diferentes dimensões através das quais a classe dominante consegue obter o consentimento das classes subalternas às suas concepções de mundo e, assim, garantir a sua hegemonia sobre a inteira sociedade.

Dentre os diversos aspectos que asseguram o domínio ideológico da classe dominante, Gramsci se detém particularmente no estudo da formação e manifestação das “concepções de mundo”, especialmente do senso comum e de suas diferenças com relação à filosofia. Para ele, enquanto a filosofia é um pensamento coerente e sistemático, o senso comum não tem unidade e coerência nem mesmo na consciência individual.

⁶ Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Colaboradora da revista eletrônica “*Gramsci e o Brasil*”.

O “senso comum”, afirma Gramsci, é a “filosofia popular”, um conjunto desagregado de ideias e opiniões que contém tanto “elementos dos homens das cavernas” como “princípios da ciência mais moderna e progressista”, tanto os “preconceitos de todas as fases históricas passadas grosseiramente localistas”, como também “intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado” (GRAMSCI, 1977, p. 1376).

O “senso comum” é uma visão do mundo tão estratificada que nela existem elementos de “bom senso”, um “núcleo sadio” que se liga ao pensamento mais desenvolvido e que é a razão pela qual se torna praticamente impossível separar a filosofia “científica” da filosofia “vulgar”, pois esta é apenas um conjunto desagregado de ideias e opiniões. O que as distingue é o fato de que, enquanto a filosofia “científica” é uma concepção de mundo “unitária”, o “senso comum” não pode ser elevado ao nível de uma “ordem intelectual” porque lhe falta unidade e coerência.

Educar as massas populares no sentido de formar uma “consciência coletiva homogênea” implica, portanto, lutar contra as ideologias que as impedem de alcançar uma concepção do mundo unitária. O trabalho filosófico de transformação da mentalidade popular é concebido por Gramsci como uma “luta cultural”, que realiza a mediação entre a filosofia e o “senso comum”. Para ele, é necessário partir da crítica ao “senso comum”, levando-se em consideração que a “cultura é produto de uma complexa elaboração” e as transformações culturais “são lentas e graduais” (GRAMSCI, 1977, p. 2269).

Outra dimensão a ser compreendida na luta cultural diz respeito ao fato de que Gramsci considera que “todos os homens são intelectuais”, embora nem todos tenham na sociedade uma função intelectual (GRAMSCI, 1977, p. 1516). Todos os homens são “filósofos” porque têm ideias, opiniões, sustentam concepções sobre o mundo. Contudo, Gramsci assinala a

necessidade de explicitar a noção ampliada de que todos são filósofos, especificando a filosofia que está contida na própria linguagem, no senso comum e no bom senso, na religião popular e no sistema de crenças.

É necessário, portanto, demonstrar preliminarmente que todos os homens são “filósofos”, definindo os limites e as características dessa “filosofia espontânea”, própria de “todo mundo”, e aquela da filosofia que está contida: 1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não apenas de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo; 2) no senso comum e bom senso; 3) na religião popular e também em todo o sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e de trabalhar que se apresentem naquilo que geralmente se chama “folclore” (GRAMSCI, 1977, p. 1375).

A Filosofia, por sua coerência interna, possibilita a crítica e a superação da religião e do senso comum, coincidindo nesse sentido com o bom senso (GRAMSCI, 1977, p. 1378). Contudo, as filosofias tendem a se tornar senso comum:

Mas qualquer filosofia tende a se tornar senso comum de um ambiente também restrito – de todos os intelectuais –. Trata-se, portanto, de elaborar uma filosofia que, tendo já uma difusão, ou difusidade, porque ligada à sua vida prática e implícita [das massas], torne-se um senso comum renovado com a coerência e a energia das filosofias individuais [...] (GRAMSCI, 1977, p. 1382).

E Gramsci toma como referência para a crítica do senso comum a filosofia da práxis, como ele chamava o marxismo. Mas está claro para ele que o marxismo precisava ser desenvolvido, expandido, realizando uma ruptura com tendências que lhe

deram uma configuração mecanicista, positivista e economicista, trabalho do qual ele se ocupa em todas as reflexões que realiza nos *Cadernos do cárcere*.

Considerando-se que, para Gramsci, qualquer atividade intelectual, por mínima que seja, se manifesta na linguagem e que tanto o senso comum como a religião são concepções de mundo que se expressam na linguagem, então a linguagem é uma dimensão fundamental para apreender as formas de pensamento. Ao discutir problemas de linguagem, Gramsci observa que eles são importantes porque a “linguagem = pensamento, modo de falar indica não apenas o modo de pensar e de sentir, mas também de se expressar, isto é, de se fazer entender e de sentir” (GRAMSCI, 1977, p. 1655). A linguagem é, assim, a forma pela qual as ideologias se manifestam.

O eixo que unifica o presente artigo é justamente a questão da linguagem como manifestação de concepções de mundo e o empenho de Gramsci em encontrar uma metodologia que possibilite às massas populares desenvolver um pensamento coerente e sistemático em direção à conquista da hegemonia.

A aquisição de um pensamento lógico requer a apropriação e a formulação de conceitos que permitam compreender o mundo. É um processo complexo, que envolve a capacidade de abstração. Não é espontâneo, mas resulta da educação. Resulta de metodologias que propiciem o desenvolvimento da “técnica de pensar”.

A TÉCNICA DE PENSAR COMO METODOLOGIA PARA A AQUISIÇÃO DE CONCEITOS

Um ponto de partida de Gramsci para se avizinhar do problema da técnica de pensar é a formulação de Engels sobre o assunto, em *Antidühring*, escrito em 1878. A menção ao livro é feita com base em uma citação de Croce, expoente italiano do idealismo,

segundo o qual Engels teria afirmado que o pensamento lógico não é inato, mas é resultado de um trabalho técnico (GRAMSCI, 1977, p. 1462).

O destaque que o próprio Engels dá ao método como forma de aquisição do pensamento lógico aparece no seu Prefácio ao *Antidühring*, no qual afirma:

A compreensão do pensamento dialético facilitará a síntese, desde que não se perca de vista que os resultados, em que se resumem suas experiências, são outros tantos conceitos, e a arte de operar com eles não é nem inata nem dada pelo senso comum ordinário, mas exige uma verdadeira ação do pensamento, que, por sua vez, é possuidor de uma longa história experimental, da mesma forma que a investigação empírica da natureza (ENGELS, 1979, p. 13, grifo nosso).

Croce entende que a observação de Engels sobre a técnica de pensar não é original. Além disso, se mostra perplexo com a sua abordagem sobre a relação entre dialética e lógica formal, acusando Engels de ter “destruído” a filosofia, salvando apenas “a doutrina do pensamento e de suas leis”. Segundo Croce:

Passando da extrema direita para a extrema esquerda e nos voltando por um instante para um escritor que nos últimos tempos tem sido muito divulgado e discutido, também na Itália, a Friedrich Engels (o amigo e colaborador de Karl Marx), se pode ver como ele liquida a filosofia, resolvendo-a nas ciências positivas e salvando-lhe apenas a doutrina do pensamento e de suas leis: a lógica formal (!) e a dialética (CROCE, 1927, p. 136).

Provavelmente suspeitando da tendenciosidade da advertência de Croce, Gramsci defende a realização de uma pesquisa para verificar o argumento de Engels no original no sentido de

estabelecer o quadro geral no qual se insere o trecho citado por Croce.

Em *Antidüßring*, nas Considerações Gerais, a relação entre dialética e lógica formal é formulada depois que Engels faz uma análise sobre as correntes de pensamento, desde o século XVIII, acompanhando o desenvolvimento da dialética nos gregos, mas também a sua paralisação no século XVIII, restando a Hegel retomá-la. Critica o enfoque da filosofia de Bacon e Locke e chega a Hegel, enfatizando o aspecto positivo de sua retomada da dialética. Porém, também ressalta os aspectos negativos de sua filosofia como um “sistema”, que concebe o mundo mesmo antes de sua existência. Além disso, aborda diversos momentos do “materialismo”, desembocando no materialismo moderno. Finalmente, afirma que, de todas as filosofias, o que resta em pé é “a doutrina do pensamento e das suas leis, isto é, a lógica formal e a dialética”:

Desde o instante em que cada ciência tenha que se colocar no quadro universal das coisas e do conhecimento delas, já não há margem para uma ciência que seja especialmente consagrada a estudar as concatenações universais. Tudo o que resta da antiga filosofia, com existência própria, *é a teoria do pensamento e de suas leis: a lógica formal e a dialética*. Tudo o mais se dissolve na ciência positiva da natureza e da história (ENGELS, 1979, p. 23, grifo nosso).

Da meditação de Engels sobre a complexidade da elaboração de conceitos, Gramsci destaca alguns aspectos que se tornam centrais à sua reflexão sobre a estratégia metodológica para propiciar a elevação cultural das massas populares: 1) que a arte de trabalhar com conceitos “não é inata e tampouco é adquirida com a consciência comum de todos os dias, mas requer, ao contrário, um pensamento real e esse pensamento tem uma longa história experimental” (ENGELS, 1979, p. 13); e 2) que esse conceito, técnica de pensar, deve ser estudado para

identificar a sua importância e o lugar que deve ocupar num sistema de filosofia da práxis, examinando “se ele tem qualquer reconhecimento ‘prático e cultural’ que deve ter” (GRAMSCI, 1977, p. 1362).

Ao ressaltar a importância do método para a formação do pensamento lógico, o propósito de Gramsci é o de desenvolver os meios que permitam a superação do senso comum, que tornem possível a educação das grandes massas populares. Por isso, ele resalta a importância da “técnica de pensar” para a construção de um programa didático e pede que a proposição de Engels seja relacionada aos métodos para educar as massas populares incultas que ainda têm necessidade de conquistar a “lógica formal”, isto é, a “gramática mais elementar do pensamento e da língua” (GRAMSCI, 1977, p. 1464).

O argumento de Engels segundo o qual o pensamento lógico não é inato poderia ser tomado como uma exigência metódica para desenvolver a “técnica de pensar”. E qual seria o posto que a técnica de pensar poderia ocupar nos quadros da ciência filosófica, pergunta Gramsci, ou mesmo da propedêutica científica, do processo de elaboração do pensamento? No caso da dialética, trata-se de uma nova maneira de pensar, uma nova filosofia, mas é também uma nova técnica (GRAMSCI, 1977, p. 1464). Gramsci passa, então, a destacar a importância que a técnica de pensar teve na construção de programas didáticos.

A educação humanista, afirma o autor, desenvolvia a técnica de pensar. A adoção desse procedimento metódico foi uma reação ao desenvolvimento da civilização intelectual, baseado na oratória e na retórica. Essas metodologias foram dominantes quando toda a instrução se sustentava sobre a exposição oral de recordações de noções escutadas e praticamente não se recorria a materiais escritos. As velhas “retóricas”, porém, acrescenta Gramsci, não podem ser consideradas uma técnica de pensar porque “não criavam artistas, não criavam o gosto, não davam

critérios para apreciar a beleza: eram úteis apenas para criar um ‘conformismo’ cultural e uma linguagem de conversação entre literatos” (GRAMSCI, 1977, p. 1464). A técnica de pensar, ao contrário, “certamente não criará grandes filósofos, mas dará critérios de juízo e de controle e corrigirá as deformações do modo de pensar do senso comum” (GRAMSCI, 1977, p. 1464).

A tradição pedagógica fundada sobre a oratória foi criticada na Idade Média pela escolástica. Procurava-se dar à memória “um esqueleto mais sólido e permanente” (GRAMSCI, 1977, p. 1891). A escolástica tinha reagido duramente contra os velhos métodos da cultura oral, atribuindo grande importância aos trabalhos escritos e à “lógica formal”, que é muito imperfeita no discurso falado. Contudo, esse mundo cultural foi revolucionado a partir do século XVI. Nesse período, o desenvolvimento tecnológico, trazido pela arte da imprensa, proporcionou uma grande ajuda à memória, criando condições para uma expansão da atividade educativa sem precedentes. Desse modo, as modificações *qualitativas* trazidas para o modo de pensar pelo desenvolvimento técnico e instrumental da organização cultural, representado pela imprensa, implicaram também grandes transformações *quantitativas* ao tornar possível uma ampliação extraordinária da atividade pedagógica.

Gramsci também se reporta à retomada da importância da comunicação oral, como meio para difundir ideologias. Mas, diferentemente do passado, esclarece, os meios orais de comunicação foram enormemente ampliados e se tornaram muito velozes, alcançando grandes massas ao mesmo tempo, apesar da superficialidade, da ausência de profundidade: “o teatro, o cinematógrafo e a rádio, com a difusão de alto-falantes nas praças, batem todas as formas de comunicação escrita, do livro à revista, ao jornal, ao jornal mural” (GRAMSCI 1977, p. 1891). Esses meios de comunicação – e Gramsci não conheceu a televisão – tinham ultrapassado largamente as formas de comunicação escrita.

Assim, o estudo da “lógica formal”, que era uma reação à cultura

oral, acentuando o papel da memória, caiu no descrédito. Todavia, como indica Gramsci, não se pode deixar de sublinhar a necessidade de educar a memória com métodos apropriados, já que a técnica de pensar é um instrumento cultural conquistado e não uma habilidade predeterminada biologicamente.

O argumento desenvolvido por Gramsci tem o objetivo de mostrar que as operações que tornam possível a leitura e a escrita constituem uma ajuda à memória, mas não são técnicas de pensar. Nesse sentido, ele apresenta como exemplo a possibilidade de que um poeta possa prescindir da leitura e da escrita se, para isso, ele puder dispor da ajuda de alguém. As operações para ler e escrever, assim, não podem ser compreendidas como técnica de pensar. Por isso, Gramsci considera necessário ensinar a técnica de pensar. E do mesmo modo que se pode ensinar a ler e a escrever sem que isso interesse ao poeta como tal, se pode também ensinar a técnica de pensar sem que isso interesse à filosofia.

Gramsci insiste, portanto, sobre o fato de que o ensino da técnica de pensar pode ser realizado sem misturar a técnica de pensar com a filosofia. É como se o ensino dessa técnica fosse apenas uma didática.

No interesse de identificar os problemas da manifestação da linguagem e as possibilidades de ampliar o debate sobre a técnica de pensar como metodologia para a elevação cultural e civil das massas populares, Gramsci aborda duas questões que são aqui focalizadas. A primeira refere-se às formas de manifestação da linguagem ingênua, incoerente, para cujo estudo Gramsci toma como ilustração a personagem Babbitt, do livro de Sinclair Lewis, analisando também a interpretação que os intelectuais europeus tinham da América, a partir da leitura de Babbitt. A segunda diz respeito à questão da linguagem como causa de erro, sustentada por pragmatistas italianos, tais como Giuseppe

Prezzolini⁷, Giovanni Vailati⁸ e mesmo Vilfredo Pareto⁹.

BABBITT: INTELECTUAIS E TÉCNICA DE PENSAR

Na prisão, Gramsci leu a versão francesa do livro *Babbitt*¹⁰, um romance de Sinclair Lewis, publicado nos Estados Unidos em 1922. O livro descreve o retrato do estadunidense de meia idade, corretor de imóveis, o protótipo do pequeno burguês, de

⁷ Giuseppe Prezzolini (1882-1982) foi jornalista e editor, fundador da revista *Leonardo*, publicada de 1903 a 1908. Então, fundou a revista literária *La Voce*, da qual foi o diretor até 1913. Em 1929 vai para os Estados Unidos e se torna professor da Columbia University de Nova York.

⁸ Giovanni Vailati (1863-1909) tinha uma formação científico-matemática, tendo sido aluno do destacado matemático Giuseppe Peano. Entretanto, também se dedicou à sociologia, à economia política, à psicologia e à metafísica. Era muito amigo de Vilfredo Pareto e também foi colaborador da revista *Leonardo*, de Prezzolini. Seu pragmatismo era entendido como uma luta contra os problemas destituídos de sentido e contra a metafísica como afirmação de critério operativo e funcional para dar significado aos enunciados.

⁹ Vilfredo Pareto (1848-1923) é conhecido pela sua teoria sobre a circulação das elites, dedicando pouca importância ao movimento de massas na história. Além de economista foi também sociólogo. Sua preocupação era a de criar uma teoria geral da sociedade. Para ele, a forma mais aperfeiçoada de organização humana. Em sua teoria, a ação lógica é aquela segundo a qual os meios estão em conformidade com os fins, embora o sujeito agente não tenha consciência dessa relação. Na maior parte dos casos, o indivíduo social se comporta de modo não lógico, sem clareza dos fins que persegue, o que o torna equivalente à espécie animal. No caso da linguagem, o indivíduo fala sem ter nenhuma consciência das competências gramaticais utilizadas para alcançar o objetivo de enunciar uma frase formal. A sociologia, como ciência, deveria procurar explicar os elementos constantes do comportamento social não lógico e as características e funções do discurso social.

¹⁰ A versão que Gramsci tinha na prisão era: LEWIS, Sinclair. *Babbitt*: roman/Sinclair Lewis; traduit de l'anglais par Maurice Rémon; préface de Paul Morand. 4. éd. Paris: Stock, 1930. - 452 p. 19 cm. *Nombre de matrícula*. Visto do diretor, sobre a capa, escrito com lápis: Carlo.

mentalidade estreita e bastante medíocre¹¹. Na opinião de Gramsci, *Babbitt* não era um grande livro. Sua importância é mais cultural do que artística. Na realidade, Gramsci considera que o realismo dos livros americanos, como aquele de Lewis, é um realismo “de repórteres de jornais de grande tiragem”. Nele, falta “um forte interesse ético-político ou nacional popular” (GRAMSCI, Carta a Tânia, n. 346, 08/05/1933, p. 432).

Não obstante suas críticas ao livro, Gramsci se refere a *Babbitt* para extrair duas linhas de reflexão: o papel dos intelectuais, com relação às diferenças entre os Estados Unidos e a Europa, e a técnica de pensar.

No que diz respeito aos intelectuais, Gramsci vê positivamente a corrente literária realista que emerge na América. Ao fazer a crítica dos costumes, os escritores, como Lewis, agem como intelectuais no sentido lato porque “se separam da classe dominante para unir-se a ela mais intimamente, para ser uma verdadeira superestrutura, e não apenas um elemento

¹¹ Lewis escreveu *Babbitt* quando vivia em Cincinnati, Ohio, de onde pode observar a vida de seus habitantes mais comuns na década de 20. Era um tempo de grande crise do capitalismo, marcado pelo conservadorismo social, notavelmente pela “lei seca”, a proibição do consumo de bebidas alcoólicas. Sinclair criou uma fictícia cidade, Zenith, na qual vive o americano médio, George F. Babbitt, de 46 anos, um comerciante conformista que vende imóveis, ao qual Gramsci se refere em sua análise sobre “Americanismo e fordismo”. A submissão passiva de Babbitt ao “American way of life” mostra a dimensão de hegemonia de uma sociedade industrial avançada, que obtém o conformismo pelo convencimento, através de diferentes organizações da sociedade civil, tais como o Boosters, a Câmara de Comércio, a Liga dos Bons Cidadãos, Rotary Club, o partido Republicano, Sunday School Advisory Committee of the Chatham Road Presbyterian Church, o Athletic Club, do qual participavam os negociantes republicanos, enfim, sociedades das quais Babbitt era membro e que formavam o seu próprio modo de pensar e expressar suas opiniões sobre o mundo. Embora tente se rebelar contra o vazio de sua vida, as pressões das organizações conservadoras do ambiente no qual vivia levam Babbitt a retomar seu velho estilo de vida, que Lewis chama de “cidadão estandardizado”.

inorgânico e indistinto da estrutura-corporação” (GRAMSCI, 1977, p. 633). Trata-se, assim, de uma questão de hegemonia: a direção intelectual e moral da sociedade, que é realizada pelos intelectuais.

Para Gramsci, a crítica dos costumes demonstra que a autocrítica foi ampliada, que nasce uma “nova civilização americana consciente de suas forças e de suas debilidades” (GRAMSCI, 1977, p. 634). O realismo literário da América é, para ele, um modo pelo qual os intelectuais se separam da classe dominante para construir uma verdadeira superestrutura.

Contudo, nenhum escritor na Europa foi capaz de representar o Babbitt europeu, isto é, de demonstrar a capacidade de autocrítica, tal como o fez Sinclair Lewis. Gramsci critica os intelectuais europeus, dizendo que eles perderam a função de “autoconsciência cultural” da classe dominante. Os intelectuais europeus tornaram-se novamente agentes imediatos da classe dominante, “ou então se afastaram completamente dela, constituindo uma casta em si, sem raízes na vida nacional popular” (GRAMSCI, 1977, p. 634). Desse modo, enquanto nos Estados Unidos existiria uma crítica dos costumes, sintetizada na crítica ao tipo representado por Babbitt, na Europa faltam intelectuais que façam a crítica ao pequeno burguês europeu, que indiquem as suas limitações e procurem ampliar a classe dominante.

Os intelectuais europeus, diz Gramsci, pensam que Babbitt é um tipo puramente americano e ficam contentes com a velha Europa. “Eles riem de Babbitt, se divertem com sua mediocridade, com sua ingênua estupidez, do seu modo mecânico de pensar, de sua mentalidade estandardizada” (GRAMSCI, 1977, p. 634).

Examinando por que o pequeno burguês europeu ri de Babbitt – e assim da América – que seria habitada por aquele tipo estúpido, Gramsci se pergunta por que os europeus não questionam: “existem Babbitts na Europa?”.

Gramsci entende que na Europa existe sim um pequeno burguês com o perfil de Babbitt. Todavia, os “Babbitts europeus” são “de uma graduação histórica inferior àquela do Babbitt americano: são uma debilidade nacional, enquanto o americano é uma força nacional” (GRAMSCI, 1977, p. 634). Os Babbitts europeus, acrescenta Gramsci, “são mais pitorescos, porém mais estúpidos e mais ridículos; o seu conformismo é próximo de uma superstição apodrecida e debilitada, enquanto o conformismo de Babbitt é ingênuo e espontâneo, vizinho a uma superstição energética e progressiva” (GRAMSCI, 1977, p. 634). É um pequeno burguês estandardizado, uma estandardização que “em lugar de ser nacional [...] é regional, é local” (GRAMSCI, 1977, p. 634).

Enquanto o Babbitt americano tem como ponto de referência para o seu conformismo o perfil do industrial moderno, o modelo e o tipo de Babbitt europeu são o “eclesiástico da catedral”, o “nobiliário da província”, o “chefe da seção do Ministério”. Quando o pequeno burguês europeu ri do Babbitt americano, não percebe, não sabe que é exatamente o Babbitt europeu. No entanto, Gramsci considera que o Babbitt europeu é ainda inferior ao Babbitt de Sinclair Lewis, porque este procura superar-se, procura não ser mais Babbitt. Já o Babbitt europeu não faz uma crítica de seus hábitos porque acredita ser o contrário do Babbitt americano, pensa que tendo milênios de história seria superior ao Babbitt americano. Com base nessa reflexão, Gramsci conclui que: “O antiamericanismo é cômico, antes de ser estúpido” (GRAMSCI, 1977, p. 535).

Babbitt, contudo, é um livro que Gramsci toma como referência em sua análise sobre a importância da técnica de pensar, num programa de educação voltado a elevar a consciência popular, um programa de reforma intelectual e moral.

Quando afirma que o pensamento não é espontâneo, mas resultado da educação, da assimilação de uma lógica, resultado de uma técnica, Gramsci apresenta o raciocínio do Babbitt de

Sinclair Lewis sobre as organizações sindicais. Seu objetivo é o de dar um exemplo de como um modo de pensar simplista é cheio de contradições. Gramsci se refere ao momento do livro no qual Babbitt defende a associação de trabalhadores como algo que é positivo porque bloqueia os sindicatos revolucionários, os quais destroem a propriedade privada. Por isso, ele sustenta que ninguém deveria ser obrigado a participar de uma associação. Aqueles que forçam os trabalhadores a associar-se deveriam ser penalizados. Mas ao se referir às associações de empreendedores, Babbitt considera que elas são essenciais à defesa da categoria e aqueles que delas não participam deveriam ser forçados a fazê-lo, já que “a união faz a força”.

Uma boa associação operária tem o seu valor porque evita que se formem os sindicatos radicais, que destruiriam a propriedade. Entretanto, não se devia obrigar ninguém a fazer parte dessas associações. Todos os agitadores trabalhistas que procuram inscrever os homens nelas à força deviam ser enforcados. Cá entre nós, para dizer a verdade, não devia existir nenhuma associação dessa espécie. E como esse é o melhor meio de combatê-las, todo homem de negócios devia pertencer a uma associação de patrões e à Câmara de Comércio. A união faz a força. Portanto, todo animal egoísta que não entra para a Câmara de Comércio devia ser obrigado a isso (LEWIS, 2002, p. 51).

Gramsci ressalta as contradições do pensamento de Babbitt para mostrar que no modo de pensar da grande maioria dos homens o sentimento e o interesse imediato perturbam o processo lógico. A identificação desse problema se liga ao seu interesse em compreender a complexidade da “técnica de pensar” e do papel da linguagem e da lógica formal para essa técnica.

A LINGUAGEM COMO FONTE DE ERRO

Quanto ao debate sobre a relação entre o senso comum, o pensamento reflexivo e a técnica de pensar, Gramsci propõe

uma pesquisa sobre as questões apresentadas pelos pragmatistas a respeito da “linguagem como causa de erros”, tais como Vailati, Prezzolini, Pareto. E o que eles dizem sobre o problema?

No que concerne à posição de Vailati sobre a linguagem, Gramsci propõe o estudo do seu texto “Il linguaggio come ostacolo alla eliminazione di contrasti illusori” (“A linguagem como obstáculo à eliminação de contrastes ilusórios”), de 1908. Trata-se de uma reflexão sobre as classificações e as distinções da língua, que somos obrigados a aceitar mesmo se não colaboramos para sua criação.

Vailati se refere a uma

“incompatibilidade entre distinção, ou classificação, imposta pela linguagem simples, e aquelas que pouco a pouco se tornam conhecidas, pelos investigadores individuais, como mais apropriadas aos fatos, ou mais adequadas às exigências da pesquisa e das aplicações práticas”.

Consequentemente, mesmo que no campo científico se produzam novas e mais simples formulações para estabelecer analogias e conformidades entre várias ordens de fatos, se “opõe à tendência a aceitar passivamente, e quase inconscientemente, as distinções tradicionalmente cristalizadas na linguagem”. Por isso, nos momentos de desenvolvimento científico, acontece uma verdadeira luta entre concepções novas e aquelas deixadas pela tradição.

Segundo Vailati, o fato de que muitos termos científicos importantes, que são adotados no debate filosófico, se encontram também na linguagem comum com significados diversos foi afrontado por grandes filósofos gregos, tais como Aristóteles, Sócrates. Contudo, sendo o pensamento filosófico “fruto de uma dada civilização ou de um dado estágio da cultura, não pode conservar senão em parte a capacidade de exercer a influência

que lhe é própria em outras civilizações ou em outros estágios de cultura”. Consequentemente, a parte da filosofia que estuda os conceitos e os critérios do saber e do agir deve ser repensada em cada geração sucessiva.

O problema da linguagem é central na reflexão de Vailati. Ele se opõe ao argumento segundo o qual “as questões de palavra” seriam consideradas ociosas e fúteis em relação às “questões de fato” (VAILATI, 1996). O autor se preocupa em mostrar que a ausência de uma discussão sobre esse tema leva a muitos erros e a atrasos científicos, causados por equívocos linguísticos.

Vailati faz uma distinção entre a linguagem científica e aquela comum: enquanto na primeira é possível determinar com exatidão o significado dos termos, na segunda não existe uma nítida diferença entre as proposições que expressam meras convenções linguísticas e aquelas que contêm “asserções ou suposições relativas aos objetos reais considerados”. Na ausência de tal distinção, vem o erro lingüístico, isto é, a possibilidade de confundir uma definição com uma asserção concernente a algo existente. Vailati fala mesmo de uma “escravidão” do pensamento em relação à linguagem.

Outro aspecto ressaltado pelo referido autor é a dimensão metafórica tanto da linguagem comum quanto da linguagem científica. A imperfeição da linguagem dever-se-ia a dois aspectos. Em primeiro lugar, ao fato de que as asserções são formuladas e reconhecidas como diferentes de outras quando “a ossatura fundamental da linguagem já estava formada”, isto é, num estágio muito avançado de desenvolvimento intelectual. Em segundo lugar, ao fato de que não se dava importância prática ao estabelecimento de diferenças entre as asserções e as proposições gerais propriamente ditas. As pesquisas na área da geometria foram as primeiras nas quais se apresentou a necessidade de distinguir com cuidado as proposições para determinar o significado dos termos. No campo prático, se

entendia que as questões relativas ao significado das palavras se ligavam a questões de interpretação.

A fonte principal das ambiguidades na linguagem provém, portanto, da ausência de distinção entre proposições “nas quais se afirma que todos os objetos de uma dada classe têm uma dada propriedade” e as proposições “nas quais indicamos o nosso propósito de designar, com um dado nome, os objetos que têm uma propriedade atribuída”.

No que diz respeito ao pensamento de Prezzolini sobre a linguagem, Gramsci aconselha a leitura do texto *Il linguaggio come causa d'errore*: H. Bergson (A linguagem como causa de erro: H. Bergson), de 1904. Nesse texto, Prezzolini sustenta que “as palavras estão entre nossos grandes inimigos” (1904, p. 4). E como as palavras estão estreitamente ligadas à ciência, duvidar das palavras é duvidar da própria ciência. Contudo, faltava à ciência duvidar das palavras. A importância que se confere às palavras leva a pensar que a coisa só existe porque tem um nome. Também na ciência, as palavras têm significados diversos e suscitam pensamentos diversos. Prezzolini acredita que a linguagem é o empobrecimento do pensamento, devido às suas imprecisões. As razões dos erros da linguagem se encontram no fato de que as palavras são criadas pela vida prática e social na qual predomina o espaço. Não obstante a linguagem seja um instrumento precioso para a ciência e para a ação, dado que não existiria ciência sem a palavra, a linguagem é causa de erro. Um erro “necessário”, diz Prezzolini. Mas a consciência dos limites e dos erros da linguagem não possibilita encontrar a solução do problema (PREZZOLINI, 1904, p. 11). Ele se declara incapaz de apresentar soluções. E se a palavra é insuficiente e é causa de erro, ela se torna um perverso instrumento para a crítica. Prezzolini conclui que a “linguagem – qualquer que seja ela – só comunica o que é espacial, somente pode levar a entender o que é quantitativo, não pode produzir acordo senão sobre o lugar” (PREZZOLINI, 1904, p. 15).

Quanto à posição de Pareto, no *Trattato di Sociologia generale* (*Tratado de Sociologia geral*), 1917, ele liga a discussão da linguagem ao problema da diferença entre a teoria lógico-experimental, que recorre à observação, e a não lógico-experimental, que depende do consenso espontâneo dos outros. Segundo o economista e sociólogo, para verificar se um argumento apela ao sentimento ou às noções mais ou menos precisas, nas quais prevalece a linguagem comum, ou se, ao contrário, pertencem à ciência experimental, é suficiente substituir as palavras simples pelos termos técnicos. Se o argumento perde a sua força, então pertence ao primeiro gênero; se, ao contrário, conserva a sua força, pertence ao segundo gênero.

Pareto critica a linguagem comum dizendo que ela é sempre imprecisa e não poderia ser diferente, já que a precisão é uma qualidade do rigor científico. Os argumentos que se fundam sobre os sentimentos são imprecisos e se aproveitam da falta de precisão da linguagem comum para mascarar a sua debilidade lógica e para persuadir. Os argumentos lógico-experimentais, ao contrário, escolhem os termos mais precisos para designar as coisas de modo a evitar as ambiguidades. Aqui se encontra o motivo pelo qual esses tipos de argumento produzem uma linguagem técnica especial que lhe permite superar a indeterminação da linguagem comum. Todavia, mesmo quando existe uma correspondência entre um conceito e a coisa designada, tal correspondência jamais é perfeita. Desse modo, a palavra jamais corresponde precisamente à coisa. Por isso, se a ciência lógico-experimental não conhece o absoluto, as proposições da linguagem comum, que são apresentadas como se fossem o absoluto, devem ser vistas como valores contingentes.

Como Prezzolini, também Pareto afirma que existe a suposição segundo a qual cada palavra deve corresponder a uma coisa. Essa é a razão pela qual as palavras parecem ser tudo e às vezes assumem propriedades misteriosas. A segunda razão é a grande facilidade que temos para construir a ciência, cada um

encontrando em si mesmo tudo o que é necessário para fazê-la, sem ter a necessidade de pesquisas longas, difíceis e fatigantes.

Na ciência, a primeira preocupação é a coisa e depois vem o seu nome. O problema é o uso da linguagem comum para dar nome às coisas porque é uma linguagem pouco precisa. Para evitar esse “perigo”, Pareto propõe substituir as palavras mudando o nome das coisas para distingui-las da linguagem comum.

Gramsci, porém, não concorda com a abordagem dos pragmatistas sobre a questão da linguagem. Para ele, o problema da linguagem como problema “técnico” deve ser considerado quando o objetivo é o de difundir a filosofia, de concebê-la como uma luta cultural para transformar a mentalidade popular e disseminar as inovações filosóficas que se mostraram historicamente “verdadeiras”. Os pragmatistas, como Vailati, parecem ter sentido os requisitos impostos para a difusão de um sistema filosófico e os “descreveram” com relativa precisão, malgrado não tenham sido bem sucedidos em identificar o problema e resolvê-lo.

Gramsci pensa que a linguagem é um nome coletivo, mas que não corresponde a uma única situação, nem no tempo e nem no espaço. A linguagem, para ele, “significa a cultura e a filosofia”. No limite, seria possível dizer que cada indivíduo tem a sua linguagem característica, isto é, “um modo próprio de pensar e de sentir”. É no âmbito da cultura, nos seus diversos graus, que os indivíduos são unificados, em estratos mais ou menos numerosos, em expressivos contatos e que se entendem entre eles mesmo em diversos graus. Também as diferenças culturais e histórico-sociais se manifestam na linguagem comum e, assim, produzem aqueles “obstáculos” e aqueles “erros” indicados pelos pragmatistas (GRAMSCI, 1977, p. 1330).

Gramsci realça a importância “do momento cultural” na atividade prática coletiva porque, para ele, todo ato histórico somente pode ser realizado em termos do “homem coletivo”.

A formação do homem coletivo pressupõe que as vontades individuais desagregadas se unam com o mesmo propósito para alcançar uma unidade cultural-social com base na mesma concepção de mundo. É esse o processo que possibilitaria unificar as vontades individuais, constituindo a “vontade coletiva”. Por isso, a questão da lingüística geral se torna importante, isto é, “a expansão do mesmo clima cultural”, de uma unidade cultural-social. E o problema para alcançar o mesmo “clima cultural” deveria ser posto nos termos da moderna doutrina e prática pedagógica, segundo a qual a relação entre mestre e aluno é uma relação ativa na qual cada mestre é sempre um aluno e vice-versa. Gramsci se refere, aqui, à ideia da “escola ativa”, que na Itália foi difundida, no início dos anos vinte, pelos idealistas Giovanni Gentile e Lombardo Radice. Gramsci critica a versão da “escola ativa” que eles propugnavam, mas dela extrai importantes aspectos para analisar as formas de poder desenvolvidas pelo Estado capitalista, particularmente o conceito de hegemonia. É quando mostra que a relação ativa entre mestre e aluno não pode ficar circunscrita à escola, mas existe em toda a sociedade e é uma relação de hegemonia. E a condição para existir uma relação ativa entre mestre e discípulo é a existência da liberdade de expressão. Por isso, uma das maiores reivindicações dos estratos intelectuais no campo político foi a “liberdade de pensamento e de expressão do pensamento”, condição para tornar possível a unidade entre ciência e vida (GRAMSCI, 1977, p. 1331-1332). A liberdade de pensamento depende de condições políticas democráticas e a sua expressão depende da linguagem. De que serviria a liberdade de expressão se não sabemos nos expressar? Daí a preocupação com a técnica de pensar e com a linguagem.

Talvez não se possa dizer, observa Gramsci, que todo o discurso é metafórico para não ampliar demais o conceito de metáfora. Todavia, com relação à coisa ou ao objeto material indicado, a linguagem atual é metafórica. No campo científico e no campo prático, existem muitos erros que emergem da ausência de compreensão sobre o fato de que determinados grupos de

palavras sofrem as mudanças históricas, isto é, da ausência de um conceito crítico e historicista do fenômeno da linguagem.

Os pragmatistas, especialmente Pareto, acreditam que fizeram uma inovação ou ao menos que deram um sentido novo para as palavras, em decorrência da criação de novos conceitos. Assim, acham que as palavras tradicionais no uso comum ou no uso dos cientistas continuam a ter o mesmo significado que tinham antes. Para reagir a essa situação, Pareto criou um “dicionário” e, com isso, pretendia criar a língua “pura” e “matemática”. Por seu turno, os pragmatistas teorizam sobre a língua como causa de erros, como Prezzolini. Contudo, afirma Gramsci, é impossível suprimir o significado metafórico da linguagem porque a linguagem

se transforma com o transformar-se de toda a civilização, com o emergir de novas classes à cultura, com a hegemonia exercida por uma língua nacional sobre as outras, etc., e precisamente assume metaforicamente as palavras das civilizações e culturas precedentes (GRAMSCI, 1977, p. 1428).

Contudo, mesmo discordando da abordagem dos pragmatistas sobre a questão da linguagem, Gramsci reconhecia que eles apresentavam problemas dignos de estudo (BOOTHMAN, 2004, p. 93-94)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A referência de Gramsci às contradições do discurso de Babbitt, portanto, é apenas um pretexto para abordar o problema da técnica de pensar e da linguagem. Partindo da formulação de Engels, Gramsci estabelece relações entre as proposições de Vailati, Prezzolini e Pareto e também sobre a questão da “linguagem”, criticando suas posições elitistas.

Segundo Gramsci, o problema da linguagem como fonte de erro pode ser visto como “o primeiro grau do mais vasto e profundo problema que está implícito na afirmação da *Sagrada Família*”, feita por Marx, segundo a qual a linguagem política francesa, usada por Proudhon, poderia ser traduzida na linguagem da filosofia clássica alemã, ou seja, o idealismo (GRAMSCI, 1977, p. 1470). A importância dessa formulação de Marx, ressalta Gramsci, se liga ao entendimento do valor da filosofia da práxis (o marxismo) e também da “tradutibilidade”. Gramsci observa que, para o historiador, seria possível traduzir reciprocamente a civilização francesa e a alemã. Certamente não seria uma tradução perfeita, adverte o autor, “mas qual língua é exatamente traduzível numa outra? Qual a simples palavra é traduzível exatamente numa outra língua?” Em resumo, são os povos em seu conjunto que contribuem para o progresso real da civilização (GRAMSCI, 1977, p. 1470).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. ; FORIERO, G. *Protagonisti e testi della filosofia*. Torino: Paravia, 1996.

BIONDI, M. *Giuseppe Prezzolini: diario di un secolo*. Bolzano: Centro di cultura dell’Alto Adige, 2001.

BOBBIO, N. *Saggi sulla scienza politica in Italia*, Bari-Roma: Laterza, 1969.

BOOTHMAN, D. *Traducibilità e processi traduttivi*. Un caso: A. Gramsci linguista. Perugia: Guerra, 2004.

CAMBI, F. Cultura tecnico-científica e scuola secundaria nel primo novecento: Giovanni Vailati. In: QUARANTA, Mario (Org.) *Giovanni Vailati e la cultura del ‘900*. Bologna: Forni, 1990.

CROCE, B. *Saggio sullo Hegel* (seguito da altri scritti di storia della filosofia). Bari: Laterza, 1927.

DE ZAN, M. Attualità di Giovanni Vailati e superamento della classe come struttura base dell'organizzazione scolastica. In: GENERALI, Dario; MINAZZI, Fabio (Org.). *La scuola italiana*. Tra delusione e utopia, Padova: Saper, 1996.

ENGELS, F. *Antidühring*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GRAMSCI, A. *Lettere dal carcere* (1925-1937) Org. de Sergio Caprioglio e Elsa Fubini. Torino: Einaudi, 1965.

GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*. Turim: G. Einaudi, 1977.

LEWIS, S. *Babbitt*. São Paulo: Nova Cultural, 2002.

PARETO, V. *Traité de sociologie générale*. Édition française par Pierre Boven revue par l'auteur. Lausanne-Paris: Payot, 1917. 784p. Disponível em: << <http://cepa.newschool.edu/het/texts/pareto/paretobougle.pdf> >> Acesso em: 14 Maio 2008.

PREZZOLINI, G. *Il linguaggio come causa d'errore*: H. Bergson. Firenze: Spinelli, 1904.

VAILATI, G. *Alcune osservazioni sulle questioni di parole nella storia della scienza e della cultura*. Prolusione letta da Vailati in apertura del corso di storia della meccanica all'Università di Torino, nel anno 1899. Introduzione di Federica Casadei. Edizione elettronica del 14 marzo 1996. Disponível em: <<<http://www.liberliber.it/biblioteca/licenze/> >> Acesso em: 12 de Jan. 2008.

VAILATI, G. Il linguaggio come ostacolo alla eliminazione di contrasti illusori. In: *Rinnovamento* fasc. 5-6, 1908. Disponível em: <<<http://www.giovanni-vailati.net/testi.php>>> Acesso em: 12 Jan. 2008.

Bernd Fichtner, Erineu Foerste, Gerda Margit Schütz Foerste e Marcelo Lima - Orgs.

ANGICOS (FREIRE) E BARBIANA (MILANI): LEITURAS DE MUNDO E RADICALIDADE PEDAGÓGICA

Daniilo R. Streck¹²

A ação baseada num princípio, a percepção e execução do direito, modifica coisas e relações; é essencialmente revolucionária e não condiz inteiramente com nada que lhe seja anterior (THOUREAU, 2007, p. 24)

UTOPIAS PEDAGÓGICAS DO SÉCULO XX

O século XX, que mal acabamos de deixar pra trás, começa a revelar-se diante de nossos olhos como um rico manancial de experiências sociais e pedagógicas inscritas em sonhos e projetos para uma outra sociedade e para um outro mundo.¹³ Se o lema do Fórum Social Mundial (2002) – *Um outro mundo é possível* – anunciava um novo século e milênio, ele também traduzia as esperanças que foram se formando no século que findava. Talvez haja nesta visão um pouco de nostalgia de um outro tempo, provocada pela sensação de um consenso pedagógico que parece sugerir o fim da própria pedagogia. Os problemas da educação são cada vez mais tratados como dificuldades pontuais de ampliação de cursos e melhora do nível de eficiência, quando não como questão de defasagem no uso das novas tecnologias. Gostaria de ver neste estudo, no entanto, sobretudo o esforço

¹² Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Endereço eletrônico: <<dstreck@unisinis.br>> Este trabalho faz parte de projeto de pesquisa apoiado pelo CNPq.

¹³ Algumas dessas pedagogias, entre as quais as de Paulo Freire e Lorenzo Milani, estão reunidas no livro *Pedagogias do século XX* (SILVA, 2003).

para não desperdiçar a reserva ético-política conquistada por pessoas como Martin Luther King, Mahatma Gandhi, Madre Teresa, D. Hélder Câmara, as Mães da Praça de Maio, Chico Mendes, entre tantos e muitos outros que viveram o seu tempo com uma radicalidade e profundidade singulares.

Na educação não é difícil identificar práticas e idéias que estão na origem de movimentos transformadores com grande repercussão. Myles Horton (FREIRE; HORTON, 2003), no Centro Highlander, formou lideranças para o movimento de direitos civis nos Estados Unidos. James Coady (1939), articulando a educação com a economia, lançou as bases para um movimento de educação de adultos ligado à formação para o trabalho cooperativado que se espalhou para muito além do Canadá. Ivan Illich (1972) propôs nada menos que o ousado projeto de acabar com a escola tal como a conhecemos por vê-la como fator constitutivo dos problemas das sociedades modernas.

São propostas revolucionárias porque ousaram pensar e atuar para além dos parâmetros colocados pelo seu contexto e pelo seu tempo, não raro sofrendo duras penas por essa ousadia. Neste ensaio, revolução é entendida no sentido de radicalidade, buscando compreender as condições geradoras de desigualdades e de opressões e, ao mesmo tempo, correndo o risco inerente às ações para mudar a situação. Trata-se de instaurar processos capazes de gerar transformações qualitativas.

Paulo Freire (1921-1997) e Lorenzo Milani (1923-1967) situam-se entre aqueles educadores e educadoras que contribuíram para a formação de um legado utópico na pedagogia que pode manter acesa a chama de uma educação comprometida com a busca da justiça social. Coincidentemente ambos explicitaram a sua rejeição de tentativas de copiá-los porque tinham consciência de que suas práticas não estavam limitadas a um método. Milani fala por si e por Freire quando diz a seus alunos que “a maior

infidelidade para com um morto é ser-lhe fiel” (apud CORSO, 2004, p. XXXI). Para Freire (1977, p. 110), na medida em que uma proposta de educação libertadora se transforma em um conjunto de métodos e técnicas para “olhar” a realidade social, ela é tão domesticadora quanto qualquer outra prática educativa.

Nas obras dos dois autores consultadas para este estudo não consta referência ao trabalho de um e de outro, respectivamente. É pouco provável um contato de Milani com a obra de Freire, uma vez que em 1967, o ano da morte de Milani, Freire se encontrava em exílio no Chile e seu trabalho ainda não havia alcançado a repercussão internacional que teve especialmente com a publicação de *Pedagogia do Oprimido*, em 1970. Da parte de Freire, houve contato com a obra de Milani no tempo em que atuou no Conselho Mundial de Igrejas, em Genebra. Consta (CORSO, 2004) que muito tempo depois (1992) Paulo Freire escreveu um epílogo a um livro de um dos alunos de Barbiana.¹⁴

Essas considerações são apenas relevantes para confirmar que tanto um como outro assumiram, em seus lugares, o compromisso pedagógico com a sociedade a partir da opção pelos oprimidos. Não havia para nenhum deles um programa a ser cumprido, mas uma realidade que se colocava como desafio a ser confrontado. Saliente-se ainda que nenhum dos dois foi pedagogo profissional. Freire era advogado de formação e entrou no mundo da alfabetização no Nordeste brasileiro pelas mãos de sua esposa, Elza, pedagoga e alfabetizadora de profissão. Milani era padre católico e criou a escola como parte de seu serviço pastoral na comunidade de Barbiana, um lugarejo pobre nas montanhas da Itália, para onde foi designado como reprimenda por sua rebeldia contra a promiscuidade da igreja com o fascismo.

A vocação de ambos tem um fundo religioso, certamente inspirado pelos ares liberalizantes e modernizantes que antecederam e

¹⁴ Ver GESUALDI, F; CORSO, J. L. *Don Milani nella scrittura collettiva*. Posfazione di Paulo Freire. Turín: Gruppo Abele, 1992.

acompanharam o Vaticano II (1962-1965). Milani vinha de família burguesa e a sua conversão ao catolicismo – a mãe era judia – e seu ingresso no seminário representou a ruptura com um modo de vida e com as expectativas da própria família. Vê-se no livro *Experiência Pastorais* que Milani acompanhava os movimentos da Ação Católica, dos padres trabalhadores na França e de outras iniciativas no meio eclesial, tanto para enfrentar o mundo secularizado quanto para combater as injustiças sociais. O cardeal Martini (1983) destacou cinco aspectos nos quais o livro se mantém atual, do ponto de vista teológico: o primado da Palavra, a importância do sujeito na realidade cristã, a independência do Evangelho diante de ideologias, o primado dos pobres e radicalismo evangélico diante do concreto. Ao mesmo tempo, chama atenção para aspectos nos quais a Igreja pós-conciliar avançou para além daquilo que está no livro: em relação à mulher, à doutrina social e à Igreja local (Apud CORSO, 2004, p. XXXVII).

A religião também desempenha um papel importante na formação e, em especial, nas opções de Freire. Seu pai era espírita e a mãe católica. Foi a religião desta que prevaleceu e ele não escondia a influência da religião na opção de trabalhar nos becos e nas favelas do Recife. Ele dirá que foi uma “certa camaradagem” com Cristo que fez com que fosse aos pobres, mas que lá chegando encontrou Marx para dar conta da realidade. Foi isso, segundo ele, que os intelectuais europeus tiveram muita dificuldade em compreender: como alguém podia dizer-se cristão e usar Marx como referência em sua teoria de sociedade. Freire atribuiu essa dificuldade ao fato de eles não tensionarem a relação entre mundaneidade e transcendentalidade, entre subjetividade e objetividade, sem dicotimizá-las.

A temática desta teologia (da libertação) não pode ser outra senão a que emerge das condições objetivas das sociedades dependentes, exploradas e invadidas. A que emerge da

necessidade de superação real das contradições que explicam tal dependência. A que vem do desespero das classes sociais oprimidas (FREIRE, 1977, p. 126).

A transcendentalidade tem como único ponto de partida esta realidade.

Em ambos, a opção pela justiça social acompanha a sua prática pedagógica. Freire não buscou um lugar para aplicar uma teoria de alfabetização e Milani não entendeu Barbiana como um experimento pedagógico. As duas práticas tinham a mesma finalidade de ajudar as pessoas, via educação, a buscarem o seu espaço como protagonistas na sociedade. O estudo de Peter Mayo (2007) identifica uma série de pontos nos quais as obras de Freire e Milani se aproximam em torno do eixo da justiça social. Depois de destacar a influência comum do cristianismo radical, ele analisa os seguintes aspectos: o comprometimento com valores semelhantes, a educação como ato político, a escola da comunidade, o ser contraposto ao ter, a vinculação entre educação e vida, o diálogo, a relação educador-educando, a educação diretiva, a dimensão coletiva da aprendizagem e o papel do professor. Vamos recorrer a esse estudo e a outros na medida em que avançarmos na discussão, mas é importante ter presente que há aspectos em suas práticas que convidam e desafiam ao diálogo entre si, como bem apontado por Mayo.

Além de confluências nas práticas pedagógicas, há também uma importante semelhança na forma de comunicação de suas experiências. A obra pedagógica clássica de Lorenzo Milani, escrita junto com os alunos, é *Carta a uma professora pelos rapazes da escola de Barbiana* (1982)¹⁵, e Paulo Freire em várias ocasiões lança mão do recurso da carta para expressar-se: *Professora sim*

¹⁵ Milani escreveu outras cartas entre as quais a *Carta aos Juízes* que se tornou famosa por defender a objeção por consciência. A *Carta a uma professora* foi publicada originalmente, em italiano, em 1967. Esse livro será, às vezes, identificado simplesmente como *Carta*.

tia não (1993) são “Cartas a quem ousa ensinar”; há as *Cartas a Cristina* (1994), uma jovem que representa o coletivo das educadoras; e por fim, ao morrer em 1997, estava escrevendo as *Cartas Pedagógicas*, postumamente reunidas em *Pedagogia da indignação* (2000). O estilo de carta combina com o tom e o conteúdo profético dos escritos de ambos. Além disso, cartas têm um endereço e um interlocutor identificado. Nos dois casos os destinatários são professoras: em Milani no singular e em Freire quase sempre no plural. O endereço da *Carta* é a professora da escola que reprova e exclui porque não conhece seus alunos e pouco se importa em conhecê-los.¹⁶ As professoras endereçadas por Paulo Freire são colegas de profissão, supostamente interessadas em mudar. Sabemos que ambas as professoras existem nas escolas.

Retornemos, agora, à pergunta deste ensaio. O que faz que as práticas educativas de Freire e Milani tenham sido consideradas e continuam sendo consideradas revolucionárias? Que o foram, está evidenciado nas consequências impostas a ambos por suas ações. Paulo Freire, como sabemos, foi acusado de subversão e durante 15 anos esteve exilado de sua terra e de sua gente. Milani viu seu livro banido pela cúpula eclesiástica e o seu envio a Barbiana, um lugarejo pobre entre as montanhas na região de Florença, com certeza não foi um gesto de solidariedade e aprovação de suas atitudes e pensamentos. Os militares não podiam imaginar que para Freire houvesse o Chile, Harvard, o Conselho Mundial de Igrejas e, a partir daí, o mundo. Também as autoridades da Igreja Católica não podiam imaginar que uma carta coletiva, escrita com um grupo de meninos, num lugar pobre e remoto da Itália, tivesse tamanha repercussão.

Com certeza há várias condições para que uma prática educativa seja considerada revolucionária e é igualmente verdadeiro que

¹⁶ Apesar desse endereço explícito, os autores advertem no Prefácio da *Carta* que os verdadeiros destinatários são os pais: “Este livro não se destina aos professores, mas aos pais. Tem como objectivo chamá-los a organizar-se.”

nem todos designariam as mesmas práticas com o mesmo adjetivo. A própria ideia de revolução está, em alguns círculos, definitivamente marcada pela negatividade. Consciente desses riscos, as práticas de Freire e Milani permitem identificar pelo menos três fatores que, no caso deles, concorrem para que sejam lembrados entre os educadores radicais do século XX. São eles: o caráter profético-testemunhal do educador; o respeito pelo Outro e seus saberes; a leitura crítica da realidade e a palavra como instrumento de transformação dessa realidade.

Angicos e Barbiana serão tomadas como referência, espécie de símbolos ou marcos para a obra desses dois educadores, embora não haja uma tentativa de apresentar sistematicamente as duas experiências. Em primeiro lugar, porque o nome dos dois autores está necessariamente identificado com os lugares onde se deram as experiências: Angicos (1963), a experiência-piloto do que viria a ser conhecido como método Paulo Freire¹⁷; Barbiana (1954-1965), a escola de tempo integral para os fracassados da escola regular. Em segundo lugar, porque aproxima as experiências no tempo: da metade da década de 1950 à metade de década de 1960. Em terceiro lugar, porque, para um e para outro, esses foram os momentos fundantes de sua obra pedagógica.

O CARÁTER PROFÉTICO-TESTEMUNHAL:

Com frequência os amigos me perguntam como faço para conduzir a escola e como faço para tê-la cheia. Insistem para que lhes descreva um método, que detalhe para eles os

¹⁷ Para uma descrição da experiência de Angicos, veja LYRA, Carlos, *As Quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira em educação*. São Paulo: Cortez, 1996. Em *Cartas a Cristina* (1994, p. 179) Paulo Freire narra o reencontro com Angicos, depois de 30 anos, relembando como 300 pessoas aprenderam a ler e escrever enquanto debatiam os problemas locais regionais e nacionais. Ele conclui, com humildade: “Angicos foi uma experiência progressista.”

programas, as matérias, a técnica didática. A pergunta está equivocada. Não deveriam preocupar-se em *como fazer para dar aula*, mas *como tem que ser* para poder dá-la. Tem que ser...Não se pode explicar em duas palavras como deve ser, mas ao acabar de ler este livro e, talvez, logo compreenderão como precisa ser para fazer uma escola popular. É preciso ter as idéias claras a respeito dos problemas sociais e políticos. Não se pode ser interclassista, mas é preciso tomar partido. Tem que arder de ânsia de elevar o pobre a um nível superior. Já nem digo igual a um nível da atual classe dirigente. Mas superior: mais de homem, mais espiritual, mais cristão, mais tudo (MILANI, 2004, p. 172).

Essa passagem de Milani traduz a ideia de Freire a respeito do educador como testemunha do ato de conhecer. O que tornou as duas experiências “perigosas” do ponto de vista das classes dominantes não foi um determinado método de ensino ou de alfabetização. No termo de indiciamento de Paulo Freire os seus interrogadores insistem em dizer que há outros métodos eficientes de aprendizagem e que, afinal, não há nada de novo em sua proposta de alfabetização. O problema estaria, diziam eles, no fato de que ele estava fazendo a politização para subverter a ordem.¹⁸ Estavam corretos no sentido de que métodos e técnicas de ensinar não são revolucionários, em si mesmos. O que torna a prática revolucionária são as opções ético-políticas que subjazem às escolhas metodológicas. A ânsia de elevar o pobre em Milani corresponde, em Freire, à identificação com a realidade dura do povo do Nordeste brasileiro. Ao refletir a prática de Danilson, um educador popular, Freire (1997, p. 88) escreve que o seu êxito está centralmente nesta certeza “de

¹⁸ “Perguntado se na experiência de Angicos o coeficiente obtido em grau mais elevado foi o de alfabetização, conscientização. Perguntado se reconhece que o seu suposto método, mesmo na parte da conscientização e politização não contém originalidade face aos métodos usados por HITLER, MUSSOLINI, STALIN e PERON [maiúsculas no original]” São essas algumas das perguntas contidas no *Termo de perguntas a indiciado* do Inquérito Poilicial Militar no dia 01.07.1964. (ARAUJO FREIRE, 2006, p. 181).

que é possível mudar, de que é preciso mudar, de que preservar situações concretas de miséria é uma imoralidade. É assim que este saber que a História vem comprovando se erige em princípio de ação e abre caminho à constituição, na prática, de outros saberes indispensáveis.”

Em segundo lugar, dado o caráter testemunhal do educador no ato de conhecer, ele precisa estar aí inteiro, razão e emoção, mãos e coração. “Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também” (FREIRE, 1995, p. 18) Milani vivia na prática pedagógica o que pode ser chamado um amor exigente. As professoras, é dito na *Carta a uma Professora*, seriam como os padres e as prostitutas que se apaixonam facilmente pelas criaturas, mas uma vez que as perdem, também as esquecem. Se a educação se dá no encontro de pessoas inteiras, na sua unicidade, não se pode considerar que os fracassos e as perdas na escola sejam “naturais”.

Como terceiro ponto pode ser destacada a precedência do ser sobre o ter. Um fato interessante é que Erich Fromm demonstrou interesse em escrever a biografia de Milani. Este teria declinado, apontando para seus alunos como merecedores da biografia. O que importa neste fato é a convergência de ambos, de formas distintas, em Erich Fromm, para quem o ter e o ser são duas modalidades de existir no mundo. Fromm é uma referência importante para Freire na elaboração do seu conceito de *ser mais* como parte do movimento biofílico, em oposição ao movimento necrofílico, associado à alienação do ter.

Por fim, o caráter testemunhal exige a coragem do dissenso. Na *Carta aos juízes* Milani critica os teóricos da obediência segundo os quais, em última análise, não há autor para os crimes. Todos, ou cumprem ordens ou são vítimas do destino.

Segundo ele,

há apenas uma forma de escapar desse macabro jogo de palavras: ter coragem de dizer aos jovens que todos são soberanos e, por isso, a obediência não é uma virtude, mas a mais sutil das tentações; que não pensem que podem usá-la como escudo, nem perante os homens, nem perante Deus; que é necessário que cada um se sinta o único responsável por tudo (apud GESUALDI, 2003, p. 123).

Freire, por seu turno, fala da necessidade de valorizar pedagogicamente a rebeldia para que ela seja superada por uma consciência mais crítica, comprometida, politizada e metodologicamente rigorosa. “O ideal é a promoção da consciência rebelde em revolucionária. Radical, sem se alongar em sectária. Astuta, sem virar cínica. Hábil, sem ser oportunista. Ética, sem tornar-se puritana, jamais” (FREIRE, 1994, p. 151).

DO RESPEITO PELO DIFERENTE À PEDAGOGIA DO OPRIMIDO:

Senhora Professora,

Julgo que já nem se lembra do meu nome e é natural; não foi só a mim que a senhora professora chumbou, foram centenas...Cá por mim pensei muitas vezes na senhora professora, nos seus colegas, nessa instituição a que chamam ensino, em todos os miúdos que os professores “chumbam”. Chumbam-nos, mandam-nos para os campos ou para a fábrica e depois esquecem-se de nós (*Carta*, p. 11).

Com esse libelo de um aluno reprovado na escola regular e acolhido em Barbiana inicia a *Carta a uma professora*. Está aqui também um dos princípios da prática educativa na escola de Lorenzo Milani e que está resumido no que seria, conforme a *Carta*, o único problema da escola: os alunos que perde (p. 42). Não se trata dos custos financeiros de um aluno reprovado, mas do significado social e humano do fato de ser deixado para trás e

relegado a uma cidadania de segunda classe.

A escola de Barbiana tinha por base uma solidariedade fundamental entre quem lá trabalhava e estudava. Na medida em que as crianças e os jovens aprendiam, todos eles também ensinavam o tempo todo. A *Carta* relata a desconfiança de um menino que chega à escola com os preconceitos de que a escola é um lugar de sacrifícios e que por isso as férias seriam um direito. “Nunca lhes tinha passado pela cabeça que se a gente vai à escola é para aprender e que só o ir à escola é já um privilégio” (*Carta*, p. 17). A escola funcionava das 8 horas da manhã às 19h30min da tarde, sete dias por semana e 365 dias por ano. Esse ritmo, mais a falta de um espaço delimitado para recreio e esporte, era um dos pontos frequentemente criticados. Na carta é narrada a visita de um professor graduado que defende o esporte como uma necessidade fisiopsicológica para os jovens. Mas, escreveram os meninos: “Falava sem sequer olhar para nós. As pessoas que ensinam pedagogia na Universidade já nem precisam de olhar para os miúdos. Conhecem-nos todos como a palma da sua mão, como nós conhecemos a mesa em que trabalhamos” (*Carta*, p. 15).

Daí também a desconfiança daquilo que se conhece por Pedagogia como uma ciência que na sua suposta universalidade esconde o seu sentido parcial e classista:

Tal como está não manteríamos a pedagogia. Mas mesmo assim não temos bem a certeza. Se fosse estudada mais a fundo, talvez nos convencêssemos de que tem algo para nos ensinar. Ou talvez percebêssemos que só tem uma coisa para nos ensinar. Que não há um miúdo igual a outro, um momento da história, um momento da vida do próprio miúdo igual a outro momento, que os países, os meios, as famílias são todos radicalmente diferentes uns dos outros. De todo o livro, guardávamos a página que dissesse isto e o resto ia para o lixo. Em Barbiana, não havia um só dia em que não se abordassem problemas de pedagogia. Simplesmente, não

os designávamos por esse nome. Para nós, tinham sempre o nome de um tipo. Caso por caso, hora por hora. Não acredito que possa existir um tratado escrito por um senhor muito competente que diga sobre o Gianni alguma coisa mais do que aquilo que já sabemos (*Carta*, p. 138).

A motivação para a solidariedade se encontra no amor e no serviço ao próximo. Milani coloca lado a lado, na formação, o gosto por aprender e o desejo de servir ao próximo. Daí se dizer que poderia haver apenas dois tipos de escolas para os jovens. Uma se chamaria “escola de Serviço Social” e que tomaria em mãos os jovens dos catorze aos dezoito anos. Para lá iria quem tivesse decidido consagrar toda a sua vida aos outros. Com os mesmos estudos seriam formados padres, professores primários, sindicalistas, homens políticos. Talvez pudesse haver um ano de especialização para cada uma das profissões. As outras poderiam chamar-se “Escolas de Serviço do Eu” e, para o funcionamento destas, bastaria manter as que já temos (*Carta*, p. 130).

Para Milani esse próximo tem rosto e, mais do que isso, tem um lugar na história e na sociedade. Ele defende que a educação deve deixar de lado suas pretensões interclassistas: ao tratar desiguais de forma igual acaba sempre privilegiando quem já tem mais. A escola paroquial precisa tomar partido ao lado dos mais fracos e ser organizada “com critérios rigidamente classistas” (MILANI, 2004, p. 153). Daí também a compreensão da educação como um ato político. Política no sentido de buscar resolver os problemas de forma solidária e coletiva. “O professor apolítico torna-se um dos 411.000 e muito úteis idiotas que o patrão armou de caderneta e boletim” (*Carta*, p. 78). Política como uma questão de solidariedade e de humanidade: “Conhecer os filhos dos pobres e interessar-se por política, é a mesma coisa, senhora professora. Não se pode amar crianças que são marcadas por leis injustas, sem se querer instaurar leis melhores” (*Carta*, p. 109).

O respeito pelo próximo no sentido cristão de Milani se transforma em Paulo Freire na *Pedagogia do Oprimido*. Não é uma pedagogia para pessoas, grupos ou classe que precisa ser salva de sua ignorância ou elevada a um nível superior de conhecimento ou consciência, mas a pedagogia do oprimido, daquele segmento da sociedade que carrega o desejo e o potencial de mudança. Também não é uma pedagogia pronta, para ser aplicada, mas que se “fará e refará” concomitante com a luta pela libertação (FREIRE, 1981, p. 32).

Freire e Milani coincidem na crítica à pedagogia e na necessidade de sua desconstrução como saber uniformizador a partir da lógica dos dominantes. Para Milani, os “problemas” pedagógicos têm nome: a preguiça de Gianni, a burrice de Sandro, etc. Freire fará da pedagogia um exercício situado na geografia e na história. Ambos fazem isso, como vimos antes, baseados em princípios ético-políticos convergentes.

A LEITURA DA REALIDADE: O PODER TRANSFORMADOR DA PALAVRA

No programa de italiano o contrato de trabalho dos metalúrgicos diria muito mais ao Gianni. Não leu, senhora professora? Pois bem, se não o leu, devia ter vergonha. Representa a vida para meio milhão de famílias. São os senhores que se têm uns aos outros por cultos. Leram todos os mesmos livros. Nunca ninguém vos perguntou nada para além do que esses livros tratam (*Carta*, p. 33 e 34). A pesquisa do que chamava de universo vocabular nos dava assim as palavras do Povo, grávidas de mundo. Elas nos vinham através da leitura do mundo que os grupos populares faziam. Depois voltavam a eles, inseridas no que chamava e chamo de codificações, que são representações da realidade (FREIRE, 1982, p. 23).

A ironia da *Carta* na primeira citação deixa transparecer a desconfiança de Lorenzo Milani em relação à escola. Os alunos a retratam como desconectada da vida das crianças e da

comunidade, introduzindo com seu ensino as crianças e os jovens na realidade sem fornecer instrumentos para questionamentos e para mudanças. Na escola de Barbiana, a leitura dos jornais era uma tarefa diária de todo o grupo.

Essa escola criticada não faz o que Paulo Freire considera pré-condição para a leitura da palavra: a leitura do mundo. Na prática pedagógica freireana a importância da leitura do mundo está expressa no exercício de codificação e decodificação da realidade que precedia ao processo de aprendizagem da leitura e escrita propriamente ditas. A realidade, enquanto coconstituída com a consciência, vai se desvelando na medida em que homens e mulheres tomam consciência de seu lugar no mundo e se assumem como sujeitos dentro da história.

Em Milani temos um valioso exercício de leitura da realidade no livro *Experiências Pastorais*. Nele o sacerdote analisa detalhadamente todos os aspectos da vida da comunidade, a começar pela história de San Donato, passando pela vida religiosa do povo e entrando no mundo do trabalho, da participação política, do lazer e da cultura. Ao analisar as casas, por exemplo, chama sua atenção o reduzido número de camas em relação aos habitantes de cada uma delas. O livro é também repleto de gráficos e estatísticas compiladas por ele mesmo: “Hoje as circunstâncias puseram os problemas sociais no centro da fé” (MILANI, 2004, p. 173).

A leitura da realidade está, em ambos, ligada com a importância da palavra e da linguagem. Para Milani é a *Palavra* que confere o *status* de humano a homens e mulheres. Não uma palavra qualquer, mas “palavra escola, palavra que enriquece” (MILANI, 2004, p. 171). A pobreza não se mede só pela fome, mas sobretudo pela função social e esta tem a ver com o domínio da linguagem. O que separa um engenheiro de um operário, diz Milani, não são tanto os conhecimentos técnicos quanto a linguagem. Ademais, não se trata de transferir uma cultura para

outra, mas de “fornecer o material técnico (lingüístico, léxico e lógico) necessário para fabricar uma cultura nova que não tenha nada a ver com a outra” (MILANI, 2004, p. 145). Ele ilustra o fato com a formação de padres que levam 12 anos para aprender a se afastar da maior parte da população e que, paradoxalmente, são também os prediletos de Deus.

Em Barbiana liam-se o jornal e livros, estudando cada palavra em seus vários sentidos. Há depoimentos de que o grupo ficava três ou quatro horas discutindo uma única palavra – sua origem, seus sentidos e usos. Barbiana também se tornou conhecida pela ênfase no estudo de línguas estrangeiras. Milani argumentava que era necessário que a classe trabalhadora aprendesse línguas estrangeiras para poder fortalecer o seu movimento em nível internacional. Havia o incentivo para que os alunos passassem períodos em outros países para aprender a língua e os costumes no sentido de criar um cosmopolitanismo a partir de baixo. “Na África, na Ásia, na América Latina, no Sul, nas montanhas, nos campos, nas grandes cidades, milhões de homens e de crianças esperam a igualdade. Tímidos como eu, cretinos como o Sandro, cabeças no ar como o Gianni. São esses a natinha da humanidade” (*Carta*, p. 93). O amor ao outro não pode ficar preso nos limites nacionais e as línguas são fundamentais para promover a compreensão e o entendimento.

Para Paulo Freire a alfabetização implicava no direito de dizer a sua palavra, que por isso é palavra-mundo, palavra-ação. Há um poder transformador quase mágico na palavra que brota da vida. É a mesma fé na palavra encontrada em Barbiana: “Porque só a língua dá a igualdade. Um igual é aquele que sabe exprimir-se e compreender a expressão dos outros. Não interessa que seja rico ou pobre, isso conta muito menos. O que é preciso é que fale” (*Carta*, p. 112). Para Paulo Freire, dizer ou pronunciar a sua palavra equivale a dizer ou pronunciar o mundo.

Importa ainda que seja uma palavra dita com outros, para

formar um coletivo. Os círculos de cultura de Paulo Freire tinham essa função. Em Barbiana as aulas também se davam em grupo, com a participação de todos. Como parte do processo de aprendizagem da escrita, Milani criou a técnica de escrita coletiva de textos. A *Carta a uma professora* é um exemplo de uma escrita que, embora seja de autoria coletiva, está redigida na primeira pessoa do singular.¹⁹

Considerações finais

Paulo Freire é um “velho conhecido” para muitos de nós que lidamos com a educação e, do ponto de vista pessoal, tem presença mais ou menos assegurada em minhas reflexões. Quanto a Lorenzo Milani, conheci-o através de um colega e amigo da Alemanha, Bernd Fichtner²⁰, que me passou cópia da *Carta a uma professora*, em alemão, com a recomendação de que eu a lesse. Percebo agora que ele desejava que eu pudesse fazer a relação de Milani com o que passou a ser conhecido na América Latina como Educação Popular e Teologia da Libertação. As evidências de que se trata, em lugares diferentes, da manifestação de uma mesma luta são muitas, como deu para perceber neste breve estudo e em outros que foram sendo apontados. Angicos e Barbiana fazem parte da história da educação como práticas emblemáticas de práticas pedagógicas radicais.

Tanto Freire quanto Milani, no entanto, tinham consciência da historicidade de sua prática. A partir da compreensão escatológica do Reino de Deus, Lorenzo Milani (2004, p. 321) sabia que “nada do que Cristo disse é realizável nesta terra em grande escala” e que tudo o que se fizer não passará de uma

¹⁹ “À primeira vista parece ter sido escrito por um só rapaz. Mas como autores, éramos oito em Barbiana. Alguns dos nossos camaradas que já desistiram da escola e agora andam a trabalhar colaboraram nele, aos domingos” (Prefácio).

²⁰ Professor da Universidade de Siegen (Alemanha). O livro traduzido ao português foi posteriormente alcançado pelo colega Newton Bryan, da Unicamp.

paródia do ideal. O Reino de Deus permanecerá como objeto de oração e de busca através da ação concreta e cotidiana na história. Também para Paulo Freire a utopia não existe a não ser a partir dos movimentos concretos na história, sempre imersos nas contradições e parcialidades da vida real. O amanhã diferente que se busca só poderá existir se houver alguma ação hoje que seja um sinal de sua possibilidade. A história é essencialmente possibilidade e por isso devem ser rejeitados tanto a ideia de simples adaptação quanto os fatalismos, de direita e de esquerda.

No centro desta reflexão talvez devesse ter colocado Gianni, o protagonista da *Carta a uma professora*, que representa os tantos Joãozinhos e Mariazinhas, excluídos da escola, que existem no Brasil e em outros países. Os professores haviam desistido dele porque o consideravam preguiçoso e burro demais para o estudo. Em Barbiana, Gianni não apenas compreendeu que o professor não precisa estar do outro lado da barricada, mas que também ele pode ensinar para os outros. “Por exemplo, aprendi que o problema dos outros é igual ao meu. A política é a gente conseguir fazer as coisas todos juntos, a avareza é fazê-las sozinhos” (*Carta*, p. 17).

É esse provavelmente o sentido mais essencial da educação como ato político: não o ensino de verdades políticas, mas a vivência, no cotidiano, de formas coletivas e solidárias de resolver os problemas da vida. Lorenzo Milani e Paulo Freire testemunharam com suas práticas que o revolucionário na ação pedagógica não tem a ver com complexas teorias e estratégias. Há algo de encantadoramente simples em suas práticas e palavras. Mas o simples, como sabemos, geralmente tem pouco a ver com o fácil. Com certeza tem muito a ver com o possível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. *Paulo Freire: uma história de vida*. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006.

CARTA A UMA PROFESSORA. 4. ed. Lisboa: Presença, [s.d.].

COADY, James. *Masters of Their Own Destiny*. New York; London: Harper & Row, 1939.

CORZO, Luis José. Introducción. In: MILANI, Lorenzo. *Experiências Pastorales*. Traducción, Introducción y Notas de José Luis Corzo. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 2004. p. XV-XXXVIII.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1995.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Editora Autores Associados; Cortez Editora, 1982.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____ ; HORTON, Myles. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

GESUALDI, Francesco. Saber solidário. In: SILVA, Vânia Beatriz Monteiro da (Ed.). *Pedagogias do Século XX*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ILLICH, Ivan. *Deschooling Society*. New York: Harper & Row, 1972.

LYRA, Carlos. *As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

MAYO, Peter. Critical Approaches to Education in the Work of Lorenzo Milani and Paulo Freire. *Studies in Philosophy of Education*, n.26, p. 525-544, 2007.

MILANI, Lorenzo. *Experiências Pastorales*. Traducción, Introducción y Notas de José Luis Corzo. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 2004.

SCUOLA DI BARBIANA: Die Schülerschule; Brief an eine Lehrerin. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach, 1977.

SILVA, Vânia Beatriz Monteiro da (Ed.). *Pedagogias do Século XX*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Bernd Fichtner, Erineu Foerste, Gerda Margit Schütz Foerste e Marcelo Lima - Orgs.

PEDAGOGIA DA TERRA: UMA AVALIAÇÃO QUALITATIVA DA PARCERIA ENTRE MOVIMENTO SEM-TERRA E UNIVERSIDADE

Erineu Foerste²¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Experiências acumuladas no processo de formação de professores do Movimento Sem-Terra,²² em nível de terceiro grau, demandam crescentemente pesquisas acadêmicas. Para o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo/MEC e Universidades interessa basicamente fundamentar discussões para a implementação de políticas públicas que consolidem programas de educação do campo, tendo como um de seus eixos articuladores fundamentais o princípio de que o processo educativo deve se constituir como estratégia de desenvolvimento territorial sustentável (KOLLING et al., 1999; 2002; ARROYO; FERNANDES, 1999; BENJAMIM; CALDART, 2000; CALDART, 2000; PRONERA, 2001; MEC, 2004). Conforme discute Caldart (2000), o projeto educativo do MST caracteriza-

²¹ Professor da Universidade Federal do Espírito Santo-UFES, com doutorado em educação. Membro do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/UFES. E-mail: erineufoerste@yahoo.com.br

²² Desde sua fundação, o MST tem como uma de suas bandeiras de luta coletiva dos trabalhadores sem-terra a educação. Programas de formação e certificação de professores de assentamentos iniciaram-se em 1990, com o Curso Normal de Nível Médio, na *Fundação de Desenvolvimento e Pesquisa da Região – FUNDEP*. A partir de 1997, o *Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA*, em Veranópolis/RS, vem coordenando programas de formação de professores de assentamentos.

se basicamente pela luta coletiva, em cuja dinâmica o sem-terra se educa na relação com os outros, no trabalho na terra, para produzir a dignidade dos despossuídos da sociedade de classes.

Assim, esta pesquisa objetiva discutir aspectos da experiência de formação de professores de assentamentos no Curso Pedagogia da Terra, oferecido desde 1999, pela Universidade Federal do Espírito Santo-UFES, em convênio com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária-INCRA e o Movimento Sem Terra – MST.

Um breve resgate sobre a educação em assentamentos da reforma agrária no Estado do Espírito Santo-ES permite identificar lutas sociais por mais dignidade no campo, apontando necessidade de políticas públicas efetivas de educação do campo. Nos 70 assentamentos existentes no final da década de 1990, conforme dados do INCRA, foram atendidas 3.373 famílias, totalizando 8.943 pessoas. Há apenas 11 indivíduos com formação completa de nível superior e 14 incompleta, em diferentes áreas do conhecimento humano. Identificaram-se 852 analfabetos (INCRA, 2000a; 200b). Se os assentamentos, em dados disponíveis na Secretaria do MST/ES em agosto de 2003 (apud Pereira, 2003), contam com um número total de 141 professores,²³ logo há contingente significativo de docentes que necessita qualificação superior nesse contexto no ES atualmente. Como pano de fundo da problemática da formação de professores de assentamentos, cabe questionar qual tem sido o papel instituído e legitimado dos órgãos governamentais nas

²³ O termo *professor* foi utilizado nesta pesquisa intencionalmente. Refere-se às discussões acumuladas nas lutas do magistério pelo resgate da profissão do professor, vinculando-se a um referencial teórico baseado em pesquisas acadêmicas sobre o processo de profissionalização docente. Vale ressaltar que, no âmbito desse debate, o professor dispõe de saberes profissionais, construídos na interface entre a prática docente e o conhecimento acadêmico. Todavia, nas relações sociais todo indivíduo pode exercer em alguma medida papel de educador, mas o professor é qualificado e socialmente legitimado para o trabalho docente na escola.

diferentes esferas do poder público em nosso país, para assegurar uma educação do campo com qualidade, como um direito dos cidadãos e dever do Estado.

Convênios tripartites, como os do MST, UFES e INCRA, apresentam-se, em princípio, como iniciativas interinstitucionais concretas, enquanto projetos que buscam atender a demandas de educação no contexto rural, particularmente no âmbito da agricultura de renda familiar. Assim as investigações neste estudo partiram do seguinte problema básico: Pode se dizer que o processo de formação de professores de assentamentos, através do Curso de Pedagogia da Terra na UFES, contempla especificidades da educação do campo?

QUESTÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE

A formação de professores na Universidade está ainda fortemente marcada por pressupostos da racionalidade técnica, que dicotomizam teoria e prática. Reflexos disso são verificados em distanciamento da academia no que tange à escola básica, fragilizando articulações indispensáveis entre saberes teóricos e práticos no processo de desenvolvimento profissional docente (CANDAU *et al.*, 1988; LÜDKE, 1994; GATTI, 1996; INEP/ANPEd, 2002; FOERSTE, 1998; 2002). De fato, estudos têm indicado que uma valorização dos saberes das experiências profissionais dos professores pode contribuir não só para um resgate da profissão docente, como também melhoria da qualidade do ensino de um modo geral (SCHÖN, 1983; 2000; TARDIF, 2002; BORGES, 2002). A epistemologia da prática profissional emergente no processo de socialização profissional docente ressalta a centralidade de relações de colaboração e parceria entre Universidade e escolas (e movimentos sociais) como pressupostos teóricos e práticos concretos na construção e implementação de políticas interinstitucionais de profissionalização do magistério (FOERSTE, 1998; 2002). O Curso Pedagogia da Terra problematiza isso?

Discussões como essas sobre o processo de socialização profissional dos professores colocam desafios que apontam para uma efetiva integração não hierarquizada entre saberes acadêmicos e saberes produzidos no campo da experiência profissional docente. Isso pressupõe mudanças epistemológicas nos currículos dos cursos da Universidade que formam profissionais do ensino básico. Se até então se observava uma hipertrofia dos aspectos teóricos, hoje se considera que a academia não dispõe mais de argumentos que justifiquem a não valorização dos saberes da experiência dos professores da educação básica nos cursos de licenciatura. Ocorre que a identidade profissional docente constrói-se e reconstrói-se permanentemente na confluência entre conhecimentos valorizados pela Universidade e conhecimentos que os professores produzem a partir das necessidades concretas do cotidiano da escola, em particular da sala de aula.

DIALOGANDO COM A PRÁTICA

Partindo de reflexões preliminares do campo da prática, relacionadas ao objeto de investigação, e discussões teóricas a respeito da formação de professores, o estudo de caso empreendeu esforços no levantamento e análise documental (correspondências, projeto curricular, minuta de convênio, relatórios, atas/registros de reuniões, monografias etc.) e registro de aspectos referentes à percepção de alunos, professores e gestores sobre o curso (UFES/CP, 1998; 1999; 2000a; 2000b; 2001a; 2001b; 2002a; 2002b; 2002c; 2003; INCRA/CIDAP/UFES, 2002), buscando dar voz aos sujeitos do processo.

Numa outra perspectiva, complementar à anterior, desenvolveram-se pesquisas *in loco*, no Polo Universitário de São Mateus – ES (200 km distante de Vitória, ao norte do ES), onde o curso foi sendo realizado durante os meses de janeiro, fevereiro e julho, a partir de 1999. Promoveram-se observações diretas em sala de aula, com o acompanhamento das dinâmicas cotidianas da organização de espaços-tempos do

grupo, em atividades de ensino e aprendizagem, bem como o diagnóstico das condições de infraestrutura física e acadêmica do ambiente em que se realiza o curso. A participação em reuniões de planejamento e avaliação foi uma atividade importante, na medida em que atividades dessa natureza ajudam a redimensionar o olhar do pesquisador na sua relação com o objeto de estudo. Atividades de avaliação, sobretudo com a participação das três instituições envolvidas na parceria, explicitavam aspectos nem sempre perceptíveis na análise documental, nas entrevistas ou observações.

Promoveram-se entrevistas semiestruturadas (gravadas e não gravadas) com alunos, professores e coordenadores do MST, UFES e INCRA. Foram organizados grupos focais para que os pesquisadores pudessem interagir mais de perto com estudantes e lideranças do setor de educação do MST. Lançaram-se questões a respeito do curso, a partir das quais os sujeitos da pesquisa – pesquisadores e pesquisados – debatiam questões diversas, como: estrutura física, projeto pedagógico – as disciplinas, os conteúdos, a avaliação –, relação professor-aluno etc. Um questionário foi respondido por 58 alunos da Segunda Turma. Visitaram-se assentamentos, objetivando diagnosticar possíveis mudanças e/ou entraves provocados pela introdução de novos saberes construídos na interação dos professores sem-terra com a academia. As abordagens qualitativas constituíram-se em pressuposto articulador para coletas, sistematização e análise de dados, buscando dar voz aos sujeitos envolvidos no processo de formação de professores de assentamentos do MST. Nesse sentido as investigações foram beneficiadas de forma significativa pelos registros da equipe de pesquisa, feitos em “diário de campo”, fotografia e filmagens em VHS, durante todo o processo de investigação.

O CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA

O *Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia para Educadores e Educadoras da Reforma Agrária* (Pedagogia da Terra) no ES²⁴ foi criado no final de 1999 pela parceria entre o Movimento Sem Terra/Centro Integrado de Desenvolvimento dos Assentados e Pequenos Agricultores do Espírito Santo – MST/CIDAP,²⁵ Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/ Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – INCRA/ PRONERA e Universidade Federal do Espírito Santo - UFES.²⁶

²⁴ Um breve resgate de aspectos da história do Curso de Pedagogia/UFES remete a 1972, ao Departamento de Didática do Centro de Estudos Gerais (este equivalia às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras do período anterior à Reforma Universitária - Lei de nº 5.540/68). Em 1975 foi criado o Centro Pedagógico, tendo o Curso de Pedagogia habilitações como: Supervisão, Administração Escolar, Orientação. Em 1978 fundou-se o Programa de Pós-Graduação em Educação, que no ano de 2004 passou a ofertar, além de mestrado, também o curso de doutorado. A partir de 1990, foram feitas reformas curriculares no curso de Pedagogia, priorizando a formação de Professores de 1ª a 4ª Séries e de Educação Infantil. No momento o Centro de Educação/UFES oferece graduação em Pedagogia com ênfase na docência e Cursos de Especialização *lato sensu* em Pedagogia, qualificando especialistas de educação para exercerem funções de Orientação, Supervisão, Administração Escolar. Além disso, os estudantes de licenciatura cursam disciplinas pedagógicas no Centro de Educação, como: Didática, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica e Estágios Supervisionados.

²⁵ O *Centro Integrado de Desenvolvimento dos Assentados e Pequenos Agricultores/ES* foi fundado em dezembro de 1987. Caracteriza-se como uma associação sem fins lucrativos, objetivando negociar projetos e programas para assentamentos. Tem caráter jurídico para representar o MST. Hoje conta com uma sede construída numa área de 10 hectares (doadas pelo Assentamento de Juerana) localizada no Km 44 da Rodovia São Mateus-Nova Venécia. O CIDAP vem cumprindo um papel significativo enquanto Centro de Formação do MST.

²⁶ Conforme depoimentos da professora Julieta Ida Dallapione (2002), durante a realização da *II Conferência Estadual por uma Educação Básica do Campo*, realizada em Porto Alegre/RS, no mês

O MST surge em 1983 no Espírito Santo, em São Mateus – ES. Sua organização remete às Comunidades Eclesiais de Base – CEBs e Comissão Pastoral da Terra – CPT, criada em Goiânia em 1975 e no ES no ano seguinte. Nesse momento discutia-se o lugar dos movimentos sociais na construção de um projeto popular de educação para o Brasil e no contexto latino-americano (FREIRE, 1970; PAIVA, 1973; OLIVEIRA, 1981; WANDERLEY, 1985). Questionava-se sobre a força dos marginalizados, organizados em suas lutas por mais dignidade, para reinventar a educação. Qual é o potencial dos movimentos sociais para a conquista de uma educação popular?

O primeiro assentamento no ES ocorreu no município de Jaguaré, no norte do estado, em 13 de setembro de 1983. Ficou conhecido como *Assentamento Córrego de Areia*, atendendo a um total de 31 famílias. As organizações do MST ampliaram-se significativamente desde então, em cujo movimento a bandeira da educação como um direito fundamental dos Sem-Terra sempre se faz presente (PIZETTA, 1999). O movimento instituiu em 1984 a primeira escola de assentamento em solo capixaba, assessorado por uma equipe de professores da *Escola Família Agrícola* de Jaguaré (pedagogia da alternância).

Em 1987, organizou-se o *I Seminário Nacional de Educação em Assentamentos*, em São Mateus, com participação de comitativas de treze estados do país. Das discussões acumuladas nas múltiplas frentes de luta do MST por uma educação do campo, criou-se o *Coletivo Nacional de Educação do MST* nesse mesmo ano. Desde então encontra destaque, na pauta das lutas por uma educação

de abril de 2002, em 1997 a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul/UNIJUI iniciou, através de convênio entre o INCRA/MST/UNIJUI, a primeira turma de formação de professores de assentamentos do MST em nível superior, por meio do *Curso de Pedagogia para Formação de Professores do Ensino Fundamental e Coordenadores da Escolarização dos Assentamentos de Reforma Agrária*, que logo passou a ser chamado de *Pedagogia da Terra*.

diferenciada, a necessidade da implementação de programas institucionalizados de formação política e pedagógica dos professores de assentamentos.

Em 1989, através do Centro Integrado de Desenvolvimento dos Assentados e Pequenos Agricultores do Estado do Espírito Santo – CIDAP, foi firmada uma primeira parceria com a UFES, através de cursos de extensão nas áreas de Pedagogia, Administração e Agronomia. Em Pedagogia ofereceram-se até 1992 cursos de extensão para professores de séries iniciais do ensino fundamental.

Em julho de 1995, passou a ocorrer o Curso de Magistério em nível de II Grau no CIDAP. Os estudantes da primeira turma, antes mesmo de concluírem seus estudos, mobilizaram-se para que a UFES viabilizasse a criação do Curso de Pedagogia da Terra no ES, possibilitando dessa maneira a formação universitária a professores de assentamentos.

A oferta do total de 64 vagas do *Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia para Educadoras e Educadores da Reforma Agrária MST/ES* concretizou-se com o Convênio de nº 2001/1999, publicado no Diário Oficial da União-DOU em 08/11/1999. A Segunda Turma passou a ser oferecida pela UFES a 60 alunos, a partir da renovação do Convênio (nº 11.000/2002), em dezembro de 2002, com publicação no DOU em 26/12/2002.

Para alunos do curso, professores e coordenadores (MST e Universidade), a parceria entre as diferentes instituições constitui-se como uma prática articuladora indispensável para a oferta do curso. Entende-se que dificilmente seriam alcançados os bons resultados na formação em nível superior de professores de assentamentos se instituições como o INCRA, MST e UFES não se unissem para somar esforços no sentido de garantir algumas condições básicas para o funcionamento do curso. Os professores de assentamentos percebem que, a partir dessa formação, estão encontrando condições concretas que lhes

oportunizam um desenvolvimento profissional sem precedentes na história dos trabalhadores rurais sem-terra. Acreditam que a qualidade do ensino nos assentamentos beneficiados pelo Curso Pedagogia da Terra/ES é um dos ganhos mais destacados na luta por uma educação voltada para a realidade do campo.



Projeto pedagógico do curso

A experiência inicial do Curso Pedagogia da Terra/ES culminou com as defesas de monografia dos alunos da Primeira Turma, no mês de julho de 2002 (UFES/CP, 2003). A Segunda Turma teve início em janeiro de 2003. Tanto para uma como para a outra, o currículo é constituído da mesma grade de disciplinas, organizadas num total de oito períodos de 300 horas cada, mais 120 horas de monografia.²⁷

Para agilizar os trâmites legais do projeto de curso, considerou-se prudente adotar a mesma proposta curricular do curso de Pedagogia oferecido no *campus* da UFES em Vitória e na CEUNES. “O curso tem estrutura curricular equivalente ao

²⁷ Ver Anexo: Grade Curricular do Curso Pedagogia da Terra/ES.

Curso de Pedagogia ministrado no Centro Pedagógico da UFES, aprovado pelo CNE, através do parecer nº 923/89 de 9.11.89” (UFES/CP, 2002a, p. 8). Todavia, o MST iniciou diálogo com equipes do Centro de Educação/UFES, para introduzir na grade curricular disciplinas específicas de interesse do Setor de Educação do MST, sobre a educação do campo, a saber: Alternativas da Educação no Campo; A Questão Agrária no Brasil; Educação para o Cooperativismo no Campo e Trabalho de Conclusão de Curso, totalizando 300 horas.

Dados levantados a partir de questionário permitem observar grau elevado de satisfação dos estudantes da Segunda Turma em relação ao currículo do curso. Entretanto, cabe questionar se uma análise dos programas das disciplinas indicadas pela Universidade de fato direcionam objetivos, conteúdos, métodos e avaliação para especificidades da educação nos assentamentos, na perspectiva da abordagem feita por Kolling et al. (1999; 2002), Arroyo e Fernandes (1999), Benjamin e Caldart (2000), Caldart (2002) e MEC (2004). Pode-se afirmar que o curso vem contemplando necessidades concretas dos professores de assentamentos do MST?

Para os estudantes, grande parte dos professores indicados pela UFES acaba redimensionando seus planejamentos à proporção que interagem com a turma e diagnosticam demandas específicas de formação dos trabalhadores rurais assentados.

Possivelmente pesquisas com objetivos voltados a essa questão poderão captar melhor os aspectos sobre essa problemática em particular. Por outro lado, mereceriam maior atenção, em termos de análise, disciplinas sugeridas pelo MST no Curso, se garantem peculiaridades a que estamos nos referindo. De que maneira essas disciplinas dinamizam o currículo na perspectiva da educação proposta pelo MST? Como elas contribuem com as demais disciplinas e, por sua vez, como se beneficiam delas? Também não se deveria descuidar da necessidade de se explicitar

melhor como conteúdos de disciplinas do curso em seu todo se articulam e de que maneira elas convergem para atividades de extensão e, ao mesmo tempo, para o processo de produção e sistematização do conhecimento educacional nos assentamentos e regiões de agricultura de renda familiar?

Ainda que o Curso de Pedagogia regular de Vitória não tenha como exigência a monografia no final do curso, ela é tomada pelo MST como relevante e necessária para impulsionar a construção coletiva de uma alternativa de educação do campo, através de pesquisas ²⁸: “Ao MST interessa fundamentalmente a produção de conhecimentos a partir de práticas educativas nos assentamentos. A pesquisa para monografia é uma alternativa concreta que encontramos para fazer encaminhamentos nesse sentido” (Coordenador do Curso no MST).

Como não foram identificados projetos institucionais de pesquisa e iniciação científica, envolvendo docentes e discentes do curso, caberia desenvolver investigações específicas que contribuíssem para dimensionar a concepção de pesquisa e extensão no Curso Pedagogia da Terra/ES. Até que ponto a exigência da monografia de final de curso garante efetivamente a introdução de práticas investigativas, tematizando questões da educação do campo em assentamentos? Que condições de cunho teórico e metodológico são requeridas para o pleno desenvolvimento de monografia de final de curso de graduação?

Em cada etapa, as atividades estão se centrando na oferta de disciplinas previstas na grade curricular, ministradas por docentes especialistas da UFES ou indicados pelo MST, com orientação de estudos, discussão e formulação e reformulação de trabalhos, realização de seminários, programação de estudos orientados semipresenciais, enfim, na realização de atividades

²⁸ Houve uma variedade significativa de temas ligados à realidade dos assentamentos, abordados nas monografias. Consultar: UFES. **Resumos das monografias dos alunos da pedagogia da terra**; primeira turma. Vitória: UFES, 2003.

teóricas e práticas, pertinentes à formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental.

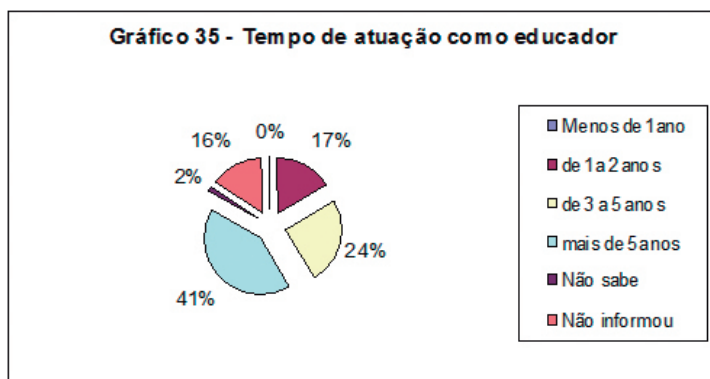
Desde a Primeira Turma muitos professores do Centro de Educação/UFES (e outros centros da Universidade), com mestrado e doutorado, têm se interessado pelo nosso Curso Pedagogia da Terra, manifestando interesse para trabalhar nele. Isso representa um ganho importante para os estudantes (Coordenação do Curso na UFES).

Entre um encontro presencial e outro, os estudantes recebem trabalhos orientados, que correspondem a uma carga horária total de 25%, isto é, 15 horas para cada uma das disciplinas. Na dinâmica de funcionamento do curso, entende-se que a alternância entre períodos de atividades teóricas na Universidade e de atividades práticas no campo favorece o desenvolvimento de habilidades de reflexão, a partir de estudos dirigidos e da realização de pesquisas.

Quando estudantes e coordenadores do MST são perguntados sobre demandas de educação nos assentamentos e o projeto do curso de Pedagogia, surgem muitos questionamentos. De um modo geral, os coordenadores locais e estudantes reconhecem que o curso, em suas linhas basilares, não está ainda imbuído na sua essência por pressupostos teórico-práticos voltados para a formação de professores de assentamentos propriamente, na perspectiva dos debates coletivos sobre educação do MST. Observa-se a falta de maior intencionalidade orgânica e articuladora do currículo com questões que emergem das experiências dos professores de assentamentos. Questionados a respeito de uma valorização por parte do currículo do curso dos conhecimentos anteriores dos estudantes, explicitam que esse é um aspecto contemplado apenas parcialmente pela dinâmica do projeto curricular no seu todo.

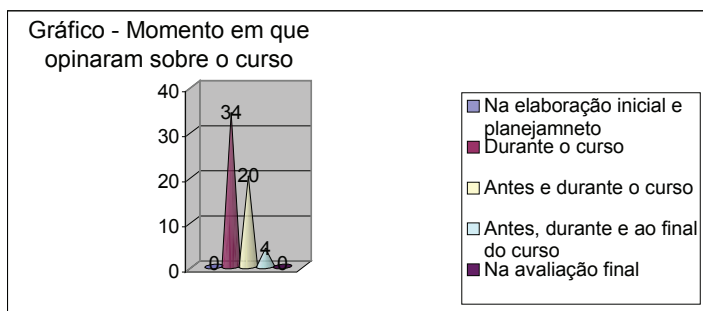
De fato, estudantes, coordenadores e professores do curso

reconhecem que o *projeto curricular prescrito* nem sempre é levado pelos sujeitos do processo às últimas consequências, na prática, uma vez que a dinâmica cotidiana do curso possibilita múltiplas alternativas reflexivas que colocam saberes acadêmicos valorizados pela Universidade e saberes da prática dos professores de assentamentos em diálogo, abrindo alternativas para a construção coletiva de um novo *projeto curricular vivido*, marcado pelas condições concretas de vida dos sujeitos envolvidos no processo e mobilizados por utopias, esperanças, compromissos políticos, em favor de lutas pela transformação da sociedade de classes.



Pelo questionário aplicado, verifica-se que um número significativo de alunos (somente 24 do total de 58 estudantes afirmam ter opinado sobre o curso antes de seu início) não teve uma participação efetiva na construção do projeto de curso já na fase que antecede o ingresso na Universidade como estudante do Curso de Pedagogia da Terra/ES. Todos admitem, entretanto, participar da construção do currículo do curso a partir do momento em que passaram a tomar parte dele na condição de estudantes. “É no andar da carroça que nós professores sem-terra vamos construindo coletivamente o protagonismo do Curso

Pedagogia da Terra que queremos e precisamos em diferentes pontos do país” (Liderança Nacional do Setor de Educação do MST).



Se de início há um sentimento de que as coisas chegam prontas da Universidade, no cotidiano do curso os sujeitos históricos colocam-se em movimento interativo, com suas múltiplas identidades e inserções na sociedade, conquistando possibilidades objetivas para a construção coletiva de outro projeto educacional, que tanto fertiliza debates no contexto tradicional da Universidade, como estimula a sistematização de alternativa de educação do campo, mais voltada para as necessidades cotidianas dos trabalhadores rurais assentados pela reforma agrária.

Alunos do curso

Os 64 alunos inscritos na Primeira Turma ficaram assim distribuídos por Estados da União: 37 do Espírito Santo, 06 de Minas Gerais, 10 da Bahia, 02 do Maranhão, 03 Sergipe, 02 Alagoas, 02 do Rio Grande do Norte e 02 de Pernambuco. Quanto ao gênero, os estudantes ficaram agrupados em: 46 do sexo feminino e 16 do sexo masculino. Já os 59 alunos inscritos na Segunda Turma estão distribuídos da seguinte forma por

Estados: 43 do Espírito Santo, 14 da Bahia e 02 do Rio de Janeiro – Total: 59 alunos, dos quais 45 são do sexo feminino e 14 do sexo masculino. Um total de 24 estudantes, o que corresponde a 41% dos alunos, atua há pelo menos cinco anos como professor.

Nos depoimentos dos estudantes, pode se verificar a relevância de uma formação universitária para o projeto de educação do MST. Seria praticamente impossível a um professor de assentamento, segundo eles, romper todas as barreiras (vestibular na sua forma tradicional, por exemplo) para o ingresso em um curso numa Universidade Federal. Há também muitas dificuldades para esses docentes frequentarem faculdades particulares pagas no interior do país.

Sabemos que precisamos, nós trabalhadores rurais, fortalecer um posicionamento claro a partir da conquista do Curso Pedagogia da Terra, que hoje já está sendo oferecido também no Pará, em Rondônia, no Mato Grosso, no Rio Grande do Sul, no Rio Grande do Norte, Pernambuco, Sergipe. A formação em nível superior dos profissionais do ensino da cidade e do campo em uma universidade pública é um direito dos professores e da sociedade, sendo um dever do Estado prover todas as condições necessárias para concretizar e implementar políticas públicas nesse sentido. Só assim avançaremos em nossas lutas por uma maior valorização profissional de todos aqueles que atuam na formação humana, desde a educação infantil à pós-graduação (Aluno da Primeira Turma).



Quanto às críticas ao curso propriamente, destacam a necessidade de implementar pesquisas que garantam discussões coletivas com os professores sem-terra no sentido de definir uma política de formação de docentes para os assentamentos, a partir das especificidades da educação do campo. Consideram uma conquista o fato de uma significativa parcela dos pesquisadores da Universidade envolvidos com o Setor de Educação do MST identificar-se com as lutas nos assentamentos por programas de educação para “além do final do Ensino Médio e também dos limites da escola formal” (KOLLING et al., 2002, p. 7). Na realidade professores e alunos externam que a Universidade não deveria se limitar à oferta do Curso Pedagogia da Terra tão somente.

Seria interessante que os cursos superiores dedicados à formação dos assentados não se limitassem à qualificação de educadores e sim fossem estendidos às diferentes áreas do conhecimento humano e necessidades dos assentamentos. Pensamos que são necessários cursos também na área de agricultura, de saúde, de economia, de direito... (Aluno da Primeira Turma).

Há necessidades históricas nas lutas dos assentados por formação de terceiro grau, que se renovam e ampliam a cada dia que passa. Nesse sentido, entende-se que os cursos superiores devem abranger diferentes modalidades dos saberes construídos pelo ser humano, objetivando o fortalecimento da educação do campo, na perspectiva do desenvolvimento rural sustentável.

Professores do curso

Professores da UFES reconhecem que um envolvimento no Curso Pedagogia da Terra implica desafios teórico-práticos que sugerem abertura para o trabalho coletivo, motivado por lutas históricas de significativas parcelas oprimidas da sociedade de classes por vida digna para todas as pessoas, sem distinção étnica, religiosa e de gênero. Isso supõe embates políticos dos empobrecidos pelos direitos à educação, terra, moradia, saneamento básico, saúde, transporte coletivo. Uma questão que muitos professores levantam é a garra, persistência e disciplina dos alunos do curso. Um deles afirma:

Eles nos ensinam um **jeito especial de ser professor**, em tudo que fazem. A forma como se organizam para trabalhar, seja individualmente ou no coletivo, está pautada no respeito ao outro, no direito à palavra de cada um. Mostram-nos uma maneira diferente de se posicionar frente aos desafios e problemas da vida e da educação. Revoltam-se, mas se solidarizam; calam-se, para ensinar com gestos lições simples da vida. Seu espírito de solidariedade e trabalho coletivo é imensurável, para tornar cada uma das etapas do curso mais proveitosa possível às necessidades colocadas pelo Setor da Educação do Movimento Sem Terra (Professora da disciplina de Alfabetização, grifo meu).

Nos depoimentos dos docentes da UFES, foi praticamente unânime a ideia de que trabalhar com os professores dos

assentamentos significa colocar-se em movimento pela desconstrução da racionalidade técnica que permeia o processo de formação de profissionais do ensino na Universidade. A prática social do MST constrói-se e reconstrói-se na compreensão de que as lutas coletivas pela superação das desigualdades sociais da sociedade capitalista constituem-se como fundamento básico, alicerce mesmo, do movimento coletivo dos trabalhadores rurais sem-terra. Nesse sentido há que se destacar que o resgate da profissão docente em nossa época implica debates que possibilitem a construção coletiva de políticas públicas interinstitucionais de profissionalização do professor (FOERSTE, 2002). A hipertrofia da dimensão teórica na Universidade, gerada pelo engessamento das disciplinas e territorialização do conhecimento, despreza a dinâmica e contribuições dos saberes da experiência na qualificação de profissionais capazes de produzir transformações significativas no contexto social. Somente um currículo construído a partir de pressupostos da práxis pode levar a uma nova postura dos indivíduos, favorecendo mudanças necessárias, fundamentadas em uma nova postura profissional face às contradições da sociedade de classes. A formação de professores, nesse sentido, não prescinde do trabalho coletivo e de uma cultura da colaboração e solidariedade.



A falta de flexibilidade dos projetos de qualificação profissional na academia dificulta em grande medida a construção de avanços para as principais críticas feitas ao processo de formação de profissionais do ensino no interior da Universidade. A teoria já acumulada no Brasil sobre essa problemática, discutem Candau et al. (1988), Lüdke (1994), Gatti (1996) e INEP/ANPEd (2002), permite dizer que a Universidade tende a valorizar uma perspectiva de produção científica, que hierarquiza saberes, desprestigiando algumas áreas, como é o caso da educação. Um fortalecimento do campo da formação de professores implica valorização social da profissão docente, em cujo processo a construção de políticas públicas interinstitucionais entre a academia e setores organizados da sociedade civil – entre eles o MST, compreendido como movimento social no sentido proposto por Oliveira (1981), Gohn et al. (2003) e Melo (2003) – tem, seguramente, um papel a ser mais valorizado e destacado em sua especificidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parceria na formação de professores é um aspecto que não pode ser relegado a segundo plano na análise dos dados da presente pesquisa. Ela introduz uma dinâmica que favorece a construção coletiva de uma política diferenciada de profissionalização do magistério, em cuja base se evidenciam possibilidades concretas para uma gradativa superação da racionalidade técnica nos currículos dos cursos das mais diferentes áreas do conhecimento na Universidade, entre elas, a Licenciatura. Como discutem Foerste (2002) e Foerste e Lüdke (2003), entre outras dimensões importantes, a prática da parceria coloca condições concretas para a introdução de novos saberes, novos sujeitos sociais e novos espaços-tempos no processo de socialização profissional docente. Assim, pode-se dizer que a parceria consiste como prática emergente de colaboração, cooperação, partilha de compromissos e responsabilidades entre diferentes instituições e/ou grupos interessados no desenvolvimento e resgate da profissão docente.

A cooperação entre INCRA, MST e UFES tem estimulado incremento da interinstitucionalidade a partir práticas dialogadas, num terreno em que a academia reconhecidamente necessita ampliar interlocuções, trabalhando através de parcerias com diferentes movimentos sociais organizados. Esse quadro configura condições favoráveis para movimentos sociais como o MST contribuírem na reinvenção da universidade e de seu projeto educativo. O trabalho colaborativo possibilita inovações, trazendo benefícios a diferentes grupos sociais nas lutas por uma educação pública de qualidade. No Movimento Sem Terra especificamente, trata-se, como defende Caldart (2000), da construção solidária de uma *pedagogia da luta social*. Assim se criam condições para resgatar o direito de todos de lavrar a vida, lavrando a terra, no trabalho coletivo, em que os sem-terra se educam na relação com outros sem-terra, com a terra, o trabalho e a produção.

A dimensão interinstitucional do Curso Pedagogia da Terra enquanto política interinstitucional ajuda a concretizar a visualização de outra profissionalidade docente, pouco convencional em nosso tempo; uma consciência diferenciada. Essa consciência, aponta Beltrame (2002), só se constrói nas lutas coletivas dos oprimidos por uma escola do povo; uma escola na qual os professores têm orgulho de ser profissionais do ensino, porque se sabem lutadores pela conquista permanente da terra, na construção de uma educação transformadora e cidadã para todos. Posto isso, podemos nos referir, então, a essa profissionalidade como portadora de um novo *ethos profissional* do professor? Estudos mais aprofundados evidentemente ajudarão a compreender até que ponto a prática do trabalho coletivo, solidário e colaborativo, construída no terreno das lutas de um dos segmentos mais marginalizados na sociedade brasileira, os trabalhadores rurais sem-terra, impulsionam a construção de outro *ethos profissional docente*. Nesse sentido, a interação colaborativa entre o Setor de Educação do MST, especialmente os professores de assentamentos, com equipes

da Universidade, coloca o desafio da elaboração de uma prática distinta de outras vigentes até então na academia, em particular no campo da educação. Com a introdução de novos sujeitos no meio acadêmico, como é o caso dos professores sem-terra, com uma valorização de seus saberes construídos na luta pela terra, tensionam-se práticas tradicionais e dilatam-se tempos-espacos na perspectiva da construção de novos saberes, impulsionando práticas transformadoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: MST/Unb/CNBB/UNICEF/UNESCO, 1999.

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília: MST/Unb/CNBB/UNICEF/UNESCO, 2001.

BELTRAME, Sônia A. B. Formação de professores na prática política do MST: a construção da consciência orgulhosa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 129-144, jul./dez. 2002.

BORGES, Cecília M. F. **O professor da educação básica de 5ª à 8ª séries e seus saberes profissionais**. Rio de Janeiro: PUC-Rio (tese de doutorado), 2002.

CALDART, Roseli S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CANDAU, Vera M. et al. **Novos rumos da licenciatura**. Rio de Janeiro: INEP/PUC-Rio (relatório de pesquisa), 1988.

DALLAPIONE, Julieta Ida. Pedagogia da terra (relato de experiência). In: **II Conferência Estadual de Educação Básica**

do Campo. Porto Alegre: MST, 2002, pp. 65-67.

FOERSTE, Erineu. **Discurso de alguns periódicos nacionais sobre formação de professores e a integração entre universidade e escola básica a partir dos anos 80.** Caxambu/MG: ANPED/ GT Formação de professores, 1998.

_____. **Parceria na formação de professores:** do conceito à prática. Rio de Janeiro: PUC-Rio (tese de doutorado), 2002.

FOERSTE, Erineu; LÜDKE, Menga. Avaliando experiências concretas de parceria na formação de professores. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior.** v. 8, n. 4, p. 163-182, dez. 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GATTI, Bernadete A. **Análises com vistas a um referencial para política de formação de professores para o ensino básico.** Brasília: CONSED, 1996.

GOHN, Maria da Glória (Org.). **Movimentos sociais no início do século XXI:** antigos e novos atores sociais. Petrópolis: Vozes, 2003.

INCRA. **Nível de escolaridade dos beneficiários de reforma agrária no ES** (quadro estatístico). Brasília: INCRA, 2000a.

_____. **Estrutura de apoio escolar nos projetos de reforma agrária no ES** (quadro estatístico). Brasília: INCRA, 2000b.

INCRA/CIDAP/UFES. **Convênio:** Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Vitória: INCRA/CIDAP/UFES, 2002.

INEP/ANPED. **Formação de professores no Brasil (1990 a 1998).** Brasília: INEP/ANPED, 2002.

KOLLING, Jorge Edgard et al. **Por uma educação básica**

do campo. Brasília: MST/Unb/CNBB/UNICEF/UNESCO, 1999.

_____. **Educação do campo:** identidade e políticas pública. Brasília: MST/Unb/CNBB/UNICEF/UNESCO, 2002.

LÜDKE, Menga. **Avaliação institucional:** formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas). Brasília: CRUB, 1994.

MEC. **Referências para uma política nacional de educação do campo:** caderno de subsídios. Brasília: MEC/Grupo Permanente de trabalho de Educação do Campo, 2004.

MELO, Denise Mesquita de. Subjetividade e gênero no MST; observações sobre documentos publicados entre 1979-2000. In: GOHN, Maria da Glória (Org.). **Movimentos sociais no início do século XXI:** antigos e novos atores sociais. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 113-141.

MOLINA, Mônica C. 13 desafios para os educadores e as educadoras do campo. In: KOLLING, Edgar et al. (Orgs.). **Por uma educação do campo;** educação do campo – identidades e políticas públicas. Brasília: MST/Unb/CNBB/UNICEF/UNESCO, 2002, pp. 37-43.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. Os movimentos sociais reinventam a educação. **Educação e Sociedade**, n. 8, p. 33-60, jan. 1981.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Loyola, 1973.

PEREIRA, Ireneu G. Escola de Ensino Fundamental Assentamento União: Origem, trajetória e aspectos pedagógicos. **Cadernos do Iterra**, ano 3, v.8, p. 61-89, nov. 2003.

PIZZETA, Adelar J. **Formação e práxis dos professores de**

escolas de assentamentos: a experiência do MST no ES. Vitória: PPGE/CE/UFES, 1999.

PRONERA. **Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária:** manual de operações. Brasília: INCRA/PRONERA, 2001.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner.** New York: Basic Books, 1983.

_____. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. **Educar para transformar:** educação popular, Igreja Católica e política nos Movimentos de Educação de Base. Petrópolis: Vozes, 1984.

UFES/CP. **Projeto:** Curso de licenciatura plena em Pedagogia para educadores e educadoras da reforma agrária, MST/ES. Vitória: UFES/CP, 1998.

_____. **Sistematização da 1ª Etapa** – Período de 26/09 a 09/11/99. Vitória: UFES, 1999.

_____. **Sistematização do 3º período** – 03/07 a 05/08/2000. Vitória: UFES, 2000a.

_____. **Sistematização do 4º período** – 08/10 a 11/11/2000. Vitória: UFES, 2000b.

_____. **Sistematização do 5º período** – 07/01 a 11/02/2001. Vitória: UFES, 2001a.

_____. *Sistematização do 6º período* – 02/07 a 04/08/2001. Vitória: UFES, 2001b.

_____. **Projeto:** Turma especial de pedagogia para educadoras e educadores das escolas de assentamento de trabalhadores rurais do Brasil. Vitória: UFES/CP, 2002a.

_____. **Relatório Turma Especial de Pedagogia para educadores e educadoras das escolas de assentamento de trabalhadores rurais do Brasil.** Vitória: UFES, 2002b.

_____. **Ata da Reunião de Avaliação da Turma Especial do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia para Educadoras e Educadores das Escolas de Assentamento de Trabalhadores Rurais do Brasil UFES/INCRA/MST.** Vitória: UFES, 2002c.

_____. **Resumos das monografias dos alunos da pedagogia da terra;** primeira turma. Vitória: UFES, 2003.

ANEXO – GRADE CURRICULAR DO CURSO

PEDAGOGIA DA TERRA/UFES

GRADE CURRICULAR

PERÍODO	DISCIPLINAS				
1º	Produção de Texto Científico	Introdução a Filosofia	Sociologia Geral	Introdução à Psicologia da Educação	História da Educação I
2º	Sociologia da Educação	Psicologia da Educação I	Filosofia da Educação	Introdução à Pesquisa Educacional	História da Educação II
3º	Biologia Aplicada à Educação	Psicologia da Educação II	Alternativas de Educação do Campo	Organização e Funcionamento do Ensino Fundamental	Didática
4º	Avaliação da Aprendizagem	Introdução a Educação Especial	Arte Educação I	Introdução à Educação Infantil	A questão Agrária no Brasil
5º	Alfabetização I	Educação Psicomotora na Infância	Arte Educação II	Matemática I (conteúdo e metodologia)	Realidade e Perspectivas na Educação Brasileira
6º	Alfabetização II	Ciências Físicas e Biológicas I (conteúdo e metodologia)	História (conteúdo e metodologia)	Matemática II (conteúdo e metodologia)	A Educação para o Cooperativismo no Campo
7º	Ciências Físicas e Biológicas II (conteúdo e metodologia)	Português (Conteúdo e Metodologia).	Geografia (conteúdo e metodologia)	Bases Psicossociais da Educação de Jovens e Adultos	Portadores de necessidades educativas especiais: desenvolvimento e aprendizagem
8º	Estágio I – Educação Infantil e 1ª a 4ª séries				

EDUCAÇÃO: PARTICULARIDADE, MEDIÇÃO E DIALÉTICA

Bernd Fichtner, Erineu Foerste, Gerda Margit Schütz Foerste e Marcelo Lima - Orgs.

A DIALÉTICA DO TRABALHO: UMA ABORDAGEM SOBRE A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO

Marcelo Lima

O objetivo deste trabalho é analisar a relação entre o trabalho e a educação tendo como eixo orientador a dialética do trabalho formulada por Marx no seu contraponto à formulação hegelina. Partimos do pressuposto marxiano de que o trabalho constitui o processo fundamental de autoprodução humana, que tem nessa atividade vital a criação não apenas objetos dotados de valores de uso em geral, mas também produz o gênero humano na medida em que gera a partir da natureza o mundo humano. Acreditamos que por meio da dialética do trabalho seja possível perceber as relações entre o Ser, o Saber e o Fazer que está na base deste processo que, não somente aplica conhecimentos e aciona habilidades, mas social e historicamente alarga as próprias bases do conhecimento e da tecnologia, constituindo-se como metabolismo consciente e congnovente.

Para abordar tal debate nos servimos dos dilemas colocados entre a dialética marxiana e hegeliana por meio das formulações originais destes autores, mas também indiretamente com base em Balibar (1995), Gramsci (2000), Konder (1986), Kosik (1986), Lefebvre (1995) e Lukács (1978), com destaque para a obra de J. A. Gianotti, intitulada *Origens da dialética do trabalho* de 1966.

DA DIALÉTICA HEGELIANA À DIALÉTICA MARXIANA

Para Hegel, tudo que é real é racional e tudo que é racional é real; tudo que existe está longe de ser real pelo simples fato de existir. Ou seja, o atributo da realidade, para a dialética

hegeliana, corresponde apenas ao que, além de existir, é necessário (racionalmente) (FEURBACH, apud MARX; ENGELS, 1975, p. 172). Dessa forma, somente no conceito a verdade encontra o elemento de existência (HEGEL, 1980, p. 8), e o conhecimento (do real) não consiste na descoberta de leis empíricas que regem seu movimento, mas na prescrição de leis lógicas, as únicas racionais, que governam a produção das determinações no seu movimento de concreção. Assim, o conceito determina-se, identifica-se com o modo de efetivação do ser. Nesse caso, “para Hegel, não é a lógica da coisa, mas a coisa da lógica, o momento filosófico” (GIANNOTTI, 1966, p. 20-21), e toda história é a história da filosofia. Tampouco equivale, nossa abordagem, e muito menos a que nos orienta, a de Marx, àquilo que poderíamos denominar o reverso literal de Hegel (BALIBAR, 1995): à dialética feuerbachiana. Com um movimento oposto ao pensamento hegeliano de natureza idealista, Feuerbach propõe uma ênfase que se pretende anti-idealista, propõe o que poderíamos chamar de materialismo mais materialista. Feuerbach volta-se para o sujeito vivo, para o concreto imediato. Às abstrações da filosofia hegeliana ele opõe a riqueza da vida, na qual as determinações lógicas devem ocupar uma posição subsidiária. Ele pretende demonstrar a conversão da teologia na antropologia, ou seja, as determinações da religião seriam constituídas pela projeção no absoluto das determinações humanas (GIANNOTTI, 1966, p. 21-35).

Segundo Balibar (1995), “quem inverte (literalmente) Hegel é Feuerbach e o faz numa perspectiva reducionista; desloca o ser da esfera do pensar para a esfera do sentir, o que o leva também a um idealismo na medida em que opera uma dissociação inviável e irreal”. Para Feuerbach, a ciência deve resumir-se em espelhar o dado imediato. Não deve haver qualquer criação intelectual que vá além da interpretação sensível, e o valor da verdade não está no ponto terminal de uma cadeia de inferências, mas localiza-se no retrato da coisa em toda a sua perfeição (GIANNOTTI, 1966, p. 40). Enquanto para Hegel existe uma identidade entre ser e

pensar, para Feuerbach o pensamento só consegue identificar-se com o ser quando se apaga inteiramente, quando deixa de operar *per si* e mergulha na carne e no sangue do ser, de modo que a ordem do sensível é a mesma ordem do inteligível, e ambos os aspectos exprimem uma só realidade (GIANNOTTI, 1966, p. 50-68).

Marx, porém, embora parta do mesmo pressuposto materialista e também inverta Hegel, faz isso superando o velho mestre, aplicando sua dialética à materialidade como materialidade histórica. Para Marx, Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento, que se concentra em si mesmo, se aprofunda em si mesmo e se movimenta por si mesmo, enquanto o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é para o pensamento, precisamente, a maneira de se apropriar do concreto, de reproduzi-lo como concreto espiritual. Mas esse não é de modo nenhum o processo de gênese do próprio concreto (MARX, 1983, p. 219).

Enquanto Marx diz elevar do abstrato ao concreto, Hegel diz elevar do concreto ao abstrato. Aqui há uma distinção fundamental. Para Hegel, o elevado é o abstrato. Segundo Konder (1988), Hegel transforma o homem no homem da consciência de si, em vez de reconhecer na consciência de si a consciência de si do homem, quer dizer, de um homem real que vive num mundo real, objetivo. Para Feuerbach, o elevado é o concreto (como sensível). Já para Marx, o elevado é o concreto (mas o concreto pensado). Para ele, não basta o empírico (concreto sensível), mas o empírico em sua máxima concreticidade, na qualidade de concreto pensado. O concreto sensível deve ser elevado à condição de concreto pensado, e pensá-lo é captá-lo em suas múltiplas determinações, sob pena de cairmos na abstração.

A utilização da lógica dialética no pensamento é o processo de construir, no pensamento, o concreto, nas suas múltiplas determinações, as quais não são perceptíveis pela relação imediata

do pensamento com o ser da realidade, mas captáveis através do abstrato, das categorias saturadas do concreto (OLIVEIRA, apud SILVA JÚNIOR, 1994). Nesse sentido, pensar algo já pressupõe um nível de abstração, o que aqui não se confunde com o *a priori* kantiano ou o inconsciente freudiano, pois os modelos de pensamento devem ser aplicação das categorias conceituais acerca da realidade e não mera expressão de subjetividades desenraizadas do processo social de produção da vida material. Logo, os modelos de pensamentos que utilizamos para ler a realidade devem ser uma subjetivação da realidade e não uma mera aplicação de nossa subjetividade.²⁹

Mas tudo isso nos impõe uma série de riscos, que podem ser resumidos no falso dilema lógica formal/lógica dialética, cuja superação pode nos permitir avançar do entendimento do método subjacente e da fidelidade a ele ao materialismo histórico. Quando optamos, por exemplo, por pensar um problema, uma questão, somos, como já dissemos, impelidos a criar um modelo de compreensão da realidade. Mas, se o centro do método é o que é histórico, não o que é lógico, como compreender o que é histórico, que é regido por leis e categorias (decorrentes, estas, de constatação, não de atribuição), sem sermos necessariamente utilizadores do que é lógico? Quando Marx faz a distinção entre o método de investigação e o método de exposição, acreditamos que ele enfrente a mesma questão, sem cair no falso dilema lógico formal/lógico dialético, pois incorpora a lógica formal à dialética.

A lógica dialética, que coloca no pensamento, pelas categorias, os múltiplos aspectos constitutivos da realidade, não dispensa a lógica formal, que identifica, classifica e ordena aqueles múltiplos aspectos de per si, mas que é limitada para apresentá-los em seu movimento, em suas múltiplas relações recíprocas. Daí que a lógica dialética supera, por uma incorporação, a lógica formal,

²⁹ O sentido que estamos dando a esse conceito seria o de conjunto daquilo que pensamos e sentimos.

que é uma construção abstrata. O acesso do pensamento ao concreto-real não se dá, portanto, sem a mediação do abstrato. O uso do abstrato encerra vários riscos, mas a sua superação não significa prescindir dos instrumentos da lógica formal, nem significa reduzir-se a ela, mas representa que devemos incorporá-los como parte do método dialético como ponto de partida e não como ponto de chegada. Nessa perspectiva, a opção por uma concepção dialética da realidade implica a busca de um instrumental teórico-metodológico que se insira num sentido ético-político que visa permitir ao pensamento constatar o movimento de constituição do real, cujo momento fundamental do conhecimento vai além da apreciação precisa do mundo e se realiza na sua transformação (GIANNOTTI, 1966, p. 123). Esse movimento da realidade deve nos dar o movimento do pensamento, que subjetiva as transformações do real para extrair, daí, as leis imanentes desse processo, o que para o materialismo histórico, não basta pensar (ficar na abstração), nem se contentar com o que aparece (com a aparência); deve-se buscar o núcleo estruturante do movimento de constituição do real.

Para buscar o núcleo estruturante do movimento de constituição do real, que não está pura e simplesmente, no real em si, nem naquele que em si pensa o real, é preciso captar a ontogênese do metabolismo social, que tem nas relações sociais de produção da existência material um locus central (mas não exclusivo) de investigação e análise. Ou seja, o real, a economia, a política, qualquer que seja a dimensão da realidade que “recortemos” tem uma lógica de constituição, um processo histórico que o determina, que explica o seu processo ontológico para cada ordem social.

Para captar esse movimento, Marx empenhou-se em desenvolver um modo de pensar capaz de trabalhar com conceitos “fluidos”, para dar conta da instabilidade do real, de sua vertiginosa transformação e de suas inúmeras contradições (GIANNOTTI, 1966, p. 11). A ontogênese que Marx procura é o grupo de

categorias que apreende a realidade da ordem burguesa e que serve para esclarecer o núcleo estruturante do movimento de constituição do real. Essas categorias constituem “leis” explicativas desse núcleo estruturante, são mediações que a pesquisa histórica deve revelar, não como atribuição, mas como constatação, caso contrário, cairíamos na armadilha da lógica hegeliana. Vale também lembrar que se trata de uma constatação pensada, não reflexa, não mimética, mas dialógica, e que, além de tudo, se refere a um modo de produção. Mas pensar o real, que está no sensível e no empírico, não é fácil. A simples e, por vezes, complicada e exigente busca do empírico historicamente constituído, somada à utilização do aparato conceitual marxista, não é suficiente para superar o antigo problema da distinção entre a essência e a aparência.

Segundo Kosik (1986, p. 14-15), o movimento da dialética opera com uma ideia fundamental de que a realidade não é o que parece, que ela é uma abstração e que ter acesso à sua concretude impõe um movimento de superação da aparência em busca da essência de um fato, de um fenômeno que se busca tornar transparente e investigável, o que não decorre de um ato de boa vontade, pois aquilo que denominamos de essência e aparência pode ser resultado de uma escolha arbitrária, cuja pretensão se verifica e se consolida numa prévia classificação de nós mesmos como críticos por excelência. A oposição entre mundo da aparência e mundo da realidade (entre fenômeno e essência, aparência externa dos fenômenos e lei dos fenômenos etc.) realizada pelo materialismo histórico não nega a objetividade do mundo da aparência como concreticidade, pressupondo que só a estrutura interna desse mundo o seja. A fetichização do mundo é real e concreta. O que o materialismo histórico pretende é revelar que o mundo fetichizado não é independente e natural, mas que é um aspecto secundário da realidade, que oculta essa realidade, que não é exterior aos homens, mas construído e reproduzido historicamente pela práxis humana. Esse processo libera o sujeito, que não é mais apenas objeto, mas sujeito e

objeto da história; seus produtos não são mais exteriores ao ser humano, mas construídos e realizados por ele. Libera também o objeto, pois, ao se demonstrar que a realidade humano-social é construída pelo sujeito em sua práxis, essa realidade do ambiente humano-social passa a ser passível de condições de transparente racionalidade. Portanto, não sendo mais exterior ao sujeito, o objeto, a realidade social é então revelada como criação efetuada a partir de uma interpenetração dialética entre ambos – reforça-se então a dimensão revolucionária da Filosofia da Práxis. Contudo, esse resultado teórico-metodológico não é alcançado sem uma postura anterior do pesquisador em questionar a possível pseudoconcreticidade dos fenômenos, e essa é outra dimensão revolucionária do materialismo histórico.

O conceito de fenômeno ajuda a esclarecer a distinção entre a essência e a aparência, pois a representação do real, a visão pseudoconcreta da realidade, é apenas a aparência fenomênica com que as coisas se mostram num primeiro momento ao homem como resultado de sua atividade prático-sensível. Esse é o primeiro momento em que o indivíduo apreende “aspectos” do real, situando-se no mundo, a partir da realidade fenomênica, mas essa ainda não é a compreensão do real, pois “a existência do real” e sua representação fenomênica são dimensões distintas da realidade (KOSIK, 1986, p. 14-15).

Desse modo, a essência não só é intransparente no fenômeno, mas, por vezes, aparenta justamente o que o fenômeno não é, expressando-o sob a forma de fetiche. O movimento da dialética opera com a ideia fundamental de que a realidade não é o que parece que ela é uma abstração e que ter acesso à sua concretude impõe um movimento de superação da aparência em busca da essência de um fato, de um fenômeno que se busca tornar transparente e investigável. Isso não decorre de um ato de boa vontade, pois aquilo que denominamos de essência e aparência pode ser resultado de uma escolha arbitrária, cuja pretensão se verifica e se consolida numa prévia classificação de nós mesmos

como críticos por excelência. Uma opção pela dialética não é uma tarefa fácil e, muitas vezes, ao invés de materialistas dialéticos, não passamos de idealistas.³⁰

Para superar esses riscos, além da seriedade e do rigor indispensáveis a qualquer pesquisa, é necessário buscar as leis do método dialético, que são:

- a) Lei da interação universal (da conexão, da mediação recíproca de tudo o que existe). Nada é isolado. Isolar um fato, um fenômeno e depois conservá-lo pelo entendimento nesse isolamento é privá-lo de sentido, explicação e conteúdo. A pesquisa dialética considera cada fenômeno no conjunto de suas relações com os demais fenômenos.
- b) Lei do movimento universal. Deixando de isolar os fatos e os fenômenos, o método dialético reintegra-os em seu movimento: movimento interno, que provém deles mesmos, e movimento externo, que os envolve num movimento universal.
- c) Lei da unidade dos contraditórios. A contradição na lógica formal conserva os contraditórios à margem um do outro, ela não é mais que uma exclusão. A contradição dialética é uma inclusão (plena e concreta) dos contraditórios um no outro e, ao mesmo tempo, uma exclusão ativa. Esse método busca captar a ligação, a unidade, o movimento que engendra os contraditórios, que os opõe, que faz com que se choquem, que os quebra e os supera.
- d) Lei da transformação da quantidade em qualidade. A modificação qualitativa não é lenta nem contínua; apresenta, ao contrário, características bruscas, tumultuosas. Expressa uma crise interna da coisa, uma metamorfose em profundidade. Quando um conjunto de realidades conexas atravessa a mesma crise, ou é submetido a transformações solidárias, produz-se o que Hegel chamou de superação da “linha nodal”. Cada ponto de transformação aparece como um nó de relações e mudanças. O salto dialético implica, simultaneamente, a continuidade (movimento profundo que continua) e a descontinuidade

³⁰ Esse posicionamento não significa uma autocrítica antecipada, mas consiste em admitir os grandes riscos de uma opção pelo materialismo histórico.

(o aparecimento do novo). e) Lei do desenvolvimento em espiral (da superação). O movimento real, com efeito, implica diversas determinações: continuidade e descontinuidade, aparecimento e choque de contradições, saltos qualitativos e superação (LEFEBVRE, 1987, p. 237-239).

Acreditamos que, teórica e metodologicamente, o princípio básico é o princípio da totalidade concreta, o que não pressupõe a superposição das partes ou a soma dos fatos. Esses são tributários de um conceito equivocado de totalidade, pelo qual tudo se liga a tudo e o todo é a soma de suas partes. O todo real é orgânico e articulado, e os pontos de interligação da totalidade não são simétricos, ao contrário, são hierarquizados e relacionados por mediações, pois refletem níveis diferenciados de determinação entre si e o todo.

Como princípio epistemológico do marxismo, a totalidade concreta diz respeito à possibilidade de apreensão da realidade como um todo estruturado, racionalmente compreendido e em desenvolvimento. Nessa concepção do todo, a compreensão da realidade não é a acumulação de dados, a coleção de fatos, como se fossem coisas. Cada elemento da realidade é um produto humano e representa partes estruturais do real, pois os múltiplos aspectos da realidade objetiva interagem de forma sistêmica, na qual as relações de reciprocidade não são a exceção, não sendo, portanto, suficiente o estudo de partes isoladas.

A totalidade concreta é a estruturação entre parte e todo, estabelecendo a parte como produtora do todo e o todo como produtor da parte. Isolar os fatos históricos do todo seria o mesmo que cortar seus laços com o mundo concreto: os fatos históricos tornam-se abstrações, perde-se de vista a possibilidade de se situar a parte no todo; o resultado é o desprendimento da parte. Pode-se dizer que é na relação com o todo que se revelam as especificidades da parte estudada. Sem esse princípio, a homogeneidade e a simplificação tornam-se potencialmente

presentes, a historicidade vai sendo aniquilada e a realidade autonomizada; em uma palavra: fetichizada (KOSIK, 1986, p. 42-50).

Mas aqui reside outra complexidade: como buscar a apreensão da totalidade? A apreensão da totalidade é a apreensão do todo, de tudo? Como estudar a totalidade? Se um estudo já pressupõe um recorte metodológico e resulta de uma focalização sobre determinada parte, aspecto, dimensão ou “pedaço” da realidade, como resolver essa questão? Isso não é simples; talvez a solução desse problema esteja na conceituação da parte, do todo e das relações entre estes. A parte deve revelar-se no todo e o todo, na parte, isto é, a parte deve constituir-se uma unidade estrutural do todo.

Nesse sentido, pode-se dizer que é equivocada a ideia de que, quanto maior, mais amplo e mais abrangente for o objeto, mais verdadeira será a pesquisa, e também é equivocada a afirmação de que, quanto menor, mais simples, mais elementar for o objeto, mais verdadeiros serão os resultados.³¹ Não é o tamanho (sentido estrito) que dá a concreticidade do objeto, mas a sua qualidade. Quando biólogos, por exemplo, estudam o corpo humano, devem ter a exata noção dessa questão, pois, para obter o acesso à totalidade da estrutura humana, não precisam estudar esse “objeto” de pesquisa como um todo; basta que tomem como “objeto” apenas uma célula, pois esta é uma parte que reflete todas as características fundamentais desse todo. Mas, quando a Física procura estudar a matéria e toma o átomo como objeto, este pode não representar o todo, a exemplo dos materiais, como diamante e grafite, que são totalidades díspares, cujas diferenças não se explicam pelo átomo (já que ambos se compõem de átomos de carbono), mas pelo arranjo destes, ou seja, pela molécula. Nesse caso, se o foco, ao invés de pegar a parte, incide no fragmento, a relação parte/todo se empobrece

³¹ Ver o exemplo da “população” e da “posse” em MARX, K. *O método da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1983b.

e o todo não se revela na parte. Por isso a parte deve constituir-se em pontos de uma unidade estruturada, como unidade do diverso, microcosmo do real e síntese do todo.

A estrutura básica da totalidade concreta está no binômio homem/natureza. Nessa estrutura, existe um outro elemento que se insere como mediação fundamental e que, como tal, não é só elo, mas é algo capaz de qualificar e constituir a própria relação, repondo cada extremo do binômio ontologicamente. Mas, ao se inserir nesse binômio, o trabalho descortina uma nova estrutura da totalidade concreta, que é homem/trabalho/natureza.

Recortando para fins analíticos essa totalidade, obteremos o binômio que é parte do trinômio, qual seja, o binômio homem/trabalho. Essa estrutura será entrecortada, mediada, pelo conhecimento/teleologia/subjetividade que, para nós, é traduzida pela educação, de modo que a totalidade homem/trabalho/natureza receberá um novo elemento, que reconstituirá a estrutura da totalidade concreta: homem/educação/trabalho/natureza. Tudo isso já está posto na estrutura básica homem/natureza. Aqui estamos tentando apenas esquematizar o que é dinâmico, complexo, histórico, em uma palavra, dialético. O foco deste estudo incide numa parte da totalidade que, em si, não é uma parte específica, mas uma relação, a relação trabalho/educação, que não é uma relação simétrica nem harmônica, mas contraditória e desequilibrada.

O trabalho apresenta nesse esquema uma centralidade, uma densidade conceitual, uma primazia ontológica. Ele constitui um elemento fundante em toda a estrutura original da totalidade concreta, sobretudo nessa “subtotalidade”. Mas é aqui que se situa o nosso estudo. Partimos do pressuposto de que trabalho e educação estão relacionados objetivamente e se influenciam mutuamente. Mesmo com a primazia do trabalho, sustentamos que a esfera da educação “arranha” a esfera do trabalho. É evidente que aqui não se trata de ação e reação recíproca

newtoniana, mas de uma *modelação recíproca*, pela qual política econômica (que constitui uma realidade em que ocorre um tipo de trabalho) e política de educação (que constitui um tipo de educação denominado de formação profissional) se orientam, ou podem orientar-se, mutuamente. Esse processo caracteriza-se por uma *modelação recíproca*, que metaforicamente poderíamos ilustrar pelo exemplo da mão que modela o barro, mas que, ao fazê-lo, também é modelada por este, o que, num processo histórico, reconstitui ontologicamente tanto a mão quanto o barro. Isso não só no sentido físico da interação mão/barro, mas, sobretudo, no sentido de que, na modelação do barro, a mão “se modela”, apropriando-se da arte de modelar, o que também se aplica na *modelação recíproca* entre as dimensões da totalidade concreta, aqui consideradas trabalho e educação, bem como nos desdobramentos conceituais aqui sinalizados. E mais, essas *modelações recíprocas* são dinâmicas, históricas, não sincrônicas e podem ser traduzidas na relação entre processo de trabalho e processo formativo, industrialização e formação profissional.

Acreditamos que, mesmo em se tratando de uma reciprocidade assimétrica, em que o trabalho determina mais a educação do que vice-versa, ambos se orientam mutuamente de maneira que, por vezes, a formação profissional aponta um modelo formativo aquém ou além das necessidades qualitativas e quantitativas dos processos produtivos vigentes na indústria e decorre das políticas públicas (econômicas e educacionais) em seu conjunto. Ou seja, partimos do pressuposto de que há nas relações entre trabalho e educação, no Brasil, determinações dinâmicas e recíprocas que, conforme o momento histórico, se mostram por vezes sincrônicas, mas, na maioria das vezes, anacrônicas ou, no mínimo, defasadas, nas quais os modelos e os ciclos formativos e os modelos e os ciclos produtivos, embora se influenciem mutuamente, poucas vezes coincidem seja qualitativamente seja quantitativamente. Em outras palavras, há um deslizamento entre essas esferas, a da educação e a do trabalho, que, embora se toquem e interajam, não perdem as suas especificidades nem as

suas inércias institucionais e identitárias, o que ocorre, em nível nacional, no desenvolvimento histórico da educação profissional e no seu eixo orientador, a industrialização.

O SABER E A PRODUÇÃO: A CONSTITUIÇÃO DO SER

A tarefa da ontologia é descrever a gênese, é mostrar que o homem é produtor e produto da sociedade na qual ele realiza seu ser, é mostrar que o homem é um ser que dá respostas e que, ao fazê-lo, opera pelo processo de objetivação que se constitui como unidade contraditória de decisões e necessidades conscientes. O trabalho é o que constitui a mediação que permite ao homem esse movimento, capaz de dar o *moti* ontológico estruturante do homem, que, ao “fazer”, faz a si mesmo por meio de percepções sensíveis que lhe dão uma espécie de consciência de si. Para Luckács (1978, p. 4), o salto essencialmente separatório nos processos de hominização não é a mera fabricação de produtos, mas a ação da consciência, pois os produtos resultam daquilo que já “existia” na representação do trabalhador.

Assim, quando se diz que a consciência reflete a realidade para modificá-la, quer-se dizer que ela tem um real poder no plano do ser e não que ela seja carente de força [...]. O que realmente delimita o ser social do ser da natureza é o papel da consciência, pois esta tem uma influência no plano ontológico. Pode-se designar o homem que trabalha como ser que dá respostas, pois toda atividade laborativa surge como solução de resposta ao carecimento que a provoca. Com o desenvolvimento social, o homem transforma em perguntas seus próprios carecimentos e suas possibilidades de satisfazê-los, enriquecendo a si próprio e a própria atividade. [...] não só a resposta, mas também a pergunta [são] um produto imediato desta consciência que guia a atividade (LUCKÁCS, 1978, p. 2-5).

Superam-se formas de adaptação passiva típicas de um animal quando o homem se põe não mais meramente reativo ao processo

de reprodução circundante. Isso ocorre porque o mundo passa a ser transformado de maneira consciente e ativa. O trabalho, portanto, torna-se não simplesmente um fato que expressa a nova peculiaridade do ser social, mas, ao contrário – precisamente no plano ontológico –, converte-se no modelo da nova forma do ser em seu conjunto. Nesse sentido, nos termos de Luckács, o “ser-em-si” adquire existência objetiva nos objetos, mas o “ser-para-nós” (ser social/gênero humano) adquire significado no processo teleológico-cognoscitivo, intrínseco ao processo de objetivação. O conteúdo do dever-ser é o comportamento do homem, determinado por finalidades sociais. O essencial ao trabalho é que, nele, não apenas todos os movimentos, mas também os homens que o realizam devem ser dirigidos por finalidades. Isso não significa que o homem, mesmo consciente, esteja em condições plenas de antever todos os condicionamentos da própria atividade; ele domina apenas uma pequena faixa de elementos circunstantes, embora saiba também, já que o carecimento se impõe, que ele, de qualquer modo, deve realizá-lo. “O trabalho é um ato de pôr consciência nos seus resultados, pois pressupõe um conhecimento concreto, ainda que jamais perfeito, de determinadas finalidades e determinados meios. O desenvolvimento, o aperfeiçoamento do trabalho é uma de suas características ontológicas” (LUCKÁCS, 1978, p. 8).

Assim como Vásquez, acreditamos que a formação do indivíduo se revela nas apropriações das objetivações do gênero humano, que é a apropriação da história humana, da herança cultural e da produção do homem. Mas, para se apropriar desses elementos, o homem deve objetivar-se. Para revelar as possibilidades do novo, é necessário que ele apreenda o real para além de seus dados imediatos, não só impondo as finalidades humanas, mas também, como afirma Luckács, agindo como sujeito cognoscente.

Em nossa perspectiva, o trabalho é o ato que incita tornar conscientes determinadas finalidades e determinados meios. Enquanto o trabalho é realizado, seus resultados são observados

e cresce continuamente a faixa de determinações que se tornam cognoscíveis. A atividade humana transcende o aspecto subjetivo e ideal quando o sujeito prático transforma algo material, exterior a ele. Quando isso ocorre, o campo subjetivo do sujeito integra-se e realiza-se num processo objetivo, caso em que ocorre a práxis: “[...] união indissolúvel de uma consciência (que projeta ou modela idealmente) com a mão (que opera ou plasma o projetado numa matéria-prima)” (VÁSQUEZ, 1977, p. 264). Dessa forma, toda ação verdadeiramente humana requer uma elaboração subjetiva que se manifesta na consciência sob a forma de teorias e finalidades. Estas, por sua vez, submetem-se às condições materiais, à evolução histórica da ciência (dos seus meios e instrumentos) e, principalmente, às relações sociais de produção. Do ponto de vista lukacsiano, um determinado trabalho (por mais que possa ser diferenciada a divisão do trabalho que o caracteriza) pode ter apenas uma finalidade principal unitária. “Torna-se necessário encontrar meios que garantam a unitariedade finalística na preparação e na execução do trabalho. Por isso, novas posições teleológicas devem entrar em ação no mesmo momento em que surge a divisão do trabalho” (LUCKÁCS, 1978, p. 9).

Se pensarmos em termos do ser social, embora a atividade humana possa tornar-se fragmentada, nenhum ser humano pode ser desprovido ou mesmo destituído de uma posição teleológica no ato do trabalho. Contudo, talvez se possa discutir em termos de um empobrecimento dessa característica, em que a teleologia se torna apenas o sentido pelo qual trabalham os homens, sobretudo quando ocorre o crescimento e a padronização da produção humana. Esse processo decorre da expansão do modo de produção capitalista (principalmente na sua versão da maquinofatura) que, além de retirar do produtor o controle sobre o destino de sua produção – no período que compreende as últimas décadas do século XIX e as primeiras décadas do século XX –, inicia e aprofunda o controle sobre o processo de trabalho, que consiste na subdivisão do trabalho ou, mais precisamente,

na gerência científica da produção, que pretendeu absolutizar o processo de negação do sujeito.

Vale demonstrar como a dimensão do conhecimento – que constitui o “saber” em função de sua forma, composição, densidade, distribuição e temporalidade, não obstante sua relação de inerência com o “fazer” humano – pode influenciar na própria constituição do “ser” e decorre de questões de natureza política e epistemológica. Para analisarmos essas questões, não tomamos como base a noção de homem ideal, ao contrário, partimos da noção de um homem concreto, que possui um fazer concreto e que tem um saber comum, um homem real, integrante de um agrupamento que apresenta alguma divisão do trabalho entre seus membros, de tal forma que os saberes dominados pelo indivíduo, embora possam ser plenos em cada atividade, não refletem todo o saber produzido pelo gênero humano. Nesse caso, tendo em vista o papel mediador do saber na produção e sendo este a última camada da vida de maior valor ontológico para os indivíduos, podemos dizer que o “saber” é constituinte do “ser”.

Como temos defendido neste trabalho, o ser humano é dotado de um pensar, de um saber, que se projeta na realidade, na medida em que a subjetividade humana ultrapassa o campo do pensamento e do conhecimento e se estabelece no seu fazer, que, em última instância, é o processo de o homem fazer fazendo-se a si como gênero humano. Cabe indagarmos como o homem comum, que produz a sua existência material com o seu trabalho e que ocupa uma posição social determinada, se relaciona com o “saber” do gênero humano, e em que medida sua práxis se afasta ou se aproxima do saber acumulado pelo gênero humano.

De algum modo, pode-se dizer que o homem está sempre num processo de atuação e aprendizagem, o qual constitui um movimento ontológico. Entretanto, como sinaliza Vásquez, a

atitude primordial e imediata do homem em face da realidade não é a de um ser abstrato, sujeito que tudo conhece, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, e sim a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico, que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução de fins e interesses dentro de um determinado conjunto de relações sociais.

O conhecimento produzido pelo gênero humano, não obstante ser patrimônio de toda a espécie humana, não é, como um todo, parte integrante do conteúdo instrumental de toda e qualquer atividade, para todo e qualquer indivíduo, ainda que possa ser a base da qual emergem todos os saberes. Isso se dá, em primeiro lugar, em função do processo de divisão social do trabalho, em cujo tecido todos assumimos funções diferenciadas; em segundo lugar, em função dos processos de repetição e padronização pertinentes à produção humana. Esses processos redimensionam a presença do saber em todos os modos de produção e agem como *limitadores objetivos* desse saber.

Quando fazemos alguma coisa, não estamos sempre *reinventando a roda*; partimos daquilo que já foi produzido pelos de nossa espécie. Nesse sentido, um executante, ao objetivar-se em algum produto de sua ação, pode fazê-lo a partir de uma concepção alheia, ou a partir de uma subjetividade alheia objetivada.

A construção histórica da realidade humana (objetiva e subjetiva), juntamente com a natureza, é o campo de ação da práxis, contexto que deve ser apropriado pelo indivíduo para que seu processo de objetivação transcenda o estabelecido, revolucionando a si mesmo e a seu ambiente. Ou seja, a obra humana cotidiana não é, necessariamente, uma obra *original* (no sentido pleno da palavra), pois o novo não é gratuito;

ele se impõe como necessidade de superação. Portanto, o homem repete,³² cria o hábito, o que em si não constitui atividade alienada, sem saber, sem subjetividade, sem teleologia, sem sentido ou sem significado. Constitui, ao contrário, uma situação concreta, na qual o conhecimento altera sua forma, composição, densidade, sem perder sua existência e inerência no processo de produção.

Com o aumento da complexidade da sociedade humana, com a instituição da propriedade privada dos meios de produção, com a superação do trabalho artesanal, isto é, com a consolidação do modo capitalista de produção, aqueles *processos limitadores objetivos* são levados a níveis exponencialmente mais profundos e mais radicais, dos quais a resultante é a quase absoluta alienação do sujeito que fabrica e que, ao fabricar, se (des)fabrica como sujeito, constituindo-se parte fragmentada mas funcional do operário coletivo, máquina operante da produção industrial capitalista.

Quando se alteram as características do saber em uso na produção por meio de inovações organizacionais e tecnológicas, seja no sentido de fortalecê-lo, seja no de enfraquecê-lo, ocorrem repercussões na própria constituição do ser do produtor, bem como na sua identidade. Mudanças nessa dimensão têm a ver com a alteração da produtividade que incide sobre a velocidade de geração dos produtos, isto é, no tempo socialmente necessário para a produção de cada objeto fabricado, pois se alteram as formas de controle sobre os produtores. Em outros termos, a perda do controle da forma, da composição, da densidade e da temporalidade do saber em uso na produção pode ser traduzida pela perda de controle sobre o próprio trabalho e sobre o próprio movimento de formação do ser do indivíduo. Desse modo, a forma, a composição, a densidade, a distribuição e a temporalidade do saber veiculado pela escola podem influenciar

³² Ver os conceitos de “hábito” em Berger e Luckman (1985) e de Práxis reiterativa de Vásquez (1977).

desde o processo produtivo até a formação identitária e ontológica dos indivíduos. Mas o arranjo, a estruturação desse saber na escola, tem condicionantes de natureza epistemológica e política que balizam as possibilidades pedagógicas. Estas, embora se orientem pelos processos produtivos, têm uma especificidade escolar.

O sistema organizacional taylorizado do processo produtivo, denominado de administração científica, primou por uma subdivisão do trabalho em que o saber foi fragmentado ao máximo e o seu acesso, restringido. As consequências ontológicas desse processo dizem respeito a uma formação humana no processo produtivo, na qual o “ser” se isola numa função/tarefa superdelimitada. Desse modo, a forma, a composição, a densidade, a distribuição e a temporalidade do “saber” em uso a ser dominado pelo indivíduo produtor minimizam-se de tal modo que os homens passam a ter sua identidade construída, quase que exclusivamente, com base em seus gestos. Portanto se sou o que faço e que se para fazer o que faço quase não penso, logo quase não sou o que sei ou o que penso, terminando assim, por esta lógica fragmentadora, por correr o risco de ser apenas uma função específica em que a escola me formou e que meu trabalho me exige. O meu saber quase não interfere no que sou, a escola me influencia não pelo que ensina, mas, sobretudo, pelo que não me ensina. Portanto, o tempo e a densidade do que aprendi e sei têm a ver com o que faço e também com o que sou.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALIBAR, E. **A filosofia de Marx**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

BERGUER, P; LUCKMAM, J. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.

ENGELS, F. **Ludwig Feuerbach e a filosofia alemã**. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Manuscritos filosóficos**. São Paulo: Omega, 1975. p. 17-32.

FRANCO, M. **O trabalho como princípio educativo: uma investigação metodológica (1930-1960)**. 1986. 520 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1986.

FRIGOTTO, G. **Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador**. Rio de Janeiro: FGV, 1983.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**. Petrópolis: Vozes, 1984.

GIANNOTTI, J. **Origens da dialética do trabalho**. São Paulo: Difel, 1966.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 5.

HEGEL, G. **A fenomenologia do espírito**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores, v. 18).

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **O futuro da filosofia da práxis**. Petrópolis: Vozes, 1992.

KOSIK, K. **A dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal e lógica dialética** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LIMA, M A **história da formação profissional no Espírito Santo**. Vitória: O Autor, 2007.

_____. **O desenvolvimento histórico do tempo socialmente necessário para a formação** profissional: do modelo correccional-assistencialista das Escolas de Aprendizes Artífices ao modelo tecnológico-fragmentário do CEFET do Espírito Santo. 2004. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2004.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**. São Paulo: IEDI, 1978. Mimeografado.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. **Formações econômicas pré-capitalistas**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

OLIVEIRA, R. Sobre a fundamentação teórica do pensamento de Dermeval Saviani. In: SILVA JÚNIOR, C. A. (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marilha**. Campinas: Autores Associados, 1994. p. 123.

VÁQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Bernd Fichtner, Erineu Foerste, Gerda Margit Schütz Foerste e Marcelo Lima - Orgs.

SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DE LUKÁCS À EDUCAÇÃO: QUESTÕES TEÓRICO- METODOLÓGICAS³³

Maria Ciavatta³⁴

INTRODUÇÃO

O estudo abrangente da contribuição de Lukács à educação ainda está por ser feito. O que existem são trabalhos que interpretam o pensamento de Lukács, principalmente a atualização da leitura de Marx sobre o ser social, o trabalho, o capital e o capitalismo, as classes sociais, a consciência de classe, a ideologia, a estética e a arte (entre outros, Tertulian (1984); Konder (1980); Chasin (1982); Lessa (1996); Antunes (1996). No campo de educação, há estudos interpretando o autor e apropriando-se de alguns conceitos para estudos dos fenômenos do campo trabalho e educação, principalmente, sobre o trabalho como princípio educativo (entre outros, Moraes (1993); Torriglia (2008); Frigotto (2006); Lobo (2005); Moraes (2006); Ciavatta (2001;

³³ Este texto foi preparado para discussão durante o Seminário Abordagens Sócio-Históricas em Educação realizado pelo Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo / UFES, Vitória, ES, no dia 09 de maio de 2008. Ele tem por base o Projeto de Pesquisa “*Historiografia da relação trabalho e educação – Como se constroem as categorias*” (Bolsa de Produtividade CNPq 2008-2011).

³⁴ Doutora em Ciências Humanas (Educação), Professora Titular Associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil; Professora Visitante da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; cofundadora e membro do Núcleo de Estudos, Documentação e Dados Trabalho e Educação (Neddate-UFF); líder do GT Trabalho e Educação da UFF/CNPq; Membro do GT Trabalho e Educação da Anped e do GT “Pensamiento histórico-crítico de Latinoamérica y el Caribe” - CLACSO. (mciavatta@terra.com.br).

2002; 2009).

Lukács é um autor reflexivo e denso, além de ter sofrido a censura do regime estalinista. Escrevia e reescrevia seus textos, seus livros, o que dificulta o acesso à obra, mormente em um país onde ela ainda não foi toda traduzida. Os livros que foram traduzidos para o português, no final dos anos 1960, por Leandro Konder e Carlos Nelson Coutinho (LUKÁCS, 1968 e 1979), encontram-se esgotados, acessível apenas em algumas bibliotecas. Exercícios de explicá-lo a partir de traduções de outras línguas, como o italiano ou o espanhol, ajudam, mas não são suficientes para quem queira empreender um estudo abrangente e em profundidade do autor.

Lukács foi um intelectual de alto nível. Nasceu em um país de tradição cultural nas humanidades e nas artes, a Hungria, filho de um banqueiro, educado entre os mais importantes intelectuais de sua época, dedicado à crítica de arte. Com pouco mais de 20 anos, depois da Revolução Russa, em 1918, converteu-se ao comunismo e iniciou uma carreira política e intelectual cheia de vicissitudes. Faleceu com mais de 80 anos, fiel às suas convicções políticas e profícuo na produção filosófica em torno às questões principais da obra de Marx.³⁵

Neste texto, abordaremos apenas alguns conceitos tratados por Lukács (1968; 1978; 1979) e por outros autores, que contribuem para a compreensão aprofundada da educação como formação

³⁵ Nasceu em 13 de abril de 1885. Jovem intelectual, crítico de arte atuante, humanista, em 1918 entrou para o Partido Comunista e foi nomeado comissário do povo para a cultura e a educação popular; com a derrota da esquerda exila-se em Viena de 1919 a 1929; em 1923 publicou o polêmico livro *História e consciência de classe* que foi censurado pelo Partido; entre 1930 e 1933 deu aulas no Instituto Marx-Engels em Moscou; de volta à Hungria lecionou arte e filosofia da cultura; foi deportado para a Romênia com a invasão soviética de 1956; retornou ao país alguns meses depois; voltou a Budapeste e escreveu seus principais trabalhos sobre a ontologia do ser social e a estética que seriam traduzidos para o inglês e italiano nos anos 1970. Faleceu em junho de 1971 aos 86 anos.

humana, e para o uso de alguns conceitos úteis à pesquisa social:

totalidade, o trabalho como princípio educativo, mediação, particularidade e a fotografia como mediação.

A EDUCAÇÃO COMO FORMAÇÃO HUMANA

Nosso objetivo no desenvolvimento desta seção é examinar o conceito de formação humana e sua relação implícita com o conceito de totalidade social na perspectiva de sua contribuição ao conhecimento e à prática educativa. Inicialmente faremos uma breve retrospectiva do conceito de educação/formação humana e sua apropriação na vida em sociedade, na cultura ocidental.

Por tradição, a educação pertence à área doméstica, à família, é atribuição dos pais e das “pessoas mais velhas”, porque é entendida como formação nos valores, ideias, atitudes e comportamentos aprovados pelo grupo familiar, pela religião, pelos grupos locais. Ainda hoje esse padrão prevalece, a despeito da importância da escola.

Mas, cada vez mais, a partir do século XVIII, com a Revolução Burguesa e a Revolução Industrial, a responsabilidade pela educação se ampliou para o conjunto da sociedade pautada pelas necessidades da produção que passou a exigir comportamentos, disciplina, qualificações não previstas pela família e outros grupos próximos. Criou-se a instituição escola, formalizada no âmbito do Estado e das iniciativas do setor privado, da sociedade civil (GRAMSCI, 1978), que passou a assumir, progressivamente, mais e mais responsabilidade pela educação. No âmbito dos valores e das necessidades dos séculos XX e XXI, com o desenvolvimento científico-tecnológico e as novas formas de organização do trabalho, cresceu a presença do Estado e do ideário industrialista a ponto tal que, hoje, todos se julgam aptos para discursar sobre como deve ser a educação. Dentre os mais recentes atores desse processo, estão os empresários e as

organizações não governamentais, supostamente representando os movimentos sociais ou os pobres organizados.

Os primeiros, os industriais e seus intelectuais orgânicos (do capital, no sentido gramsciano, 1978, p. 343 e ss.), reduzem a educação à formação de mão de obra para as atividades produtivas sob a alegação de que a escola não está preparando para o trabalho e, por isso, há desemprego. Há que se preparar jovens e adultos para a empregabilidade, para serem empregáveis. E há que se dar desde a educação fundamental noções de empreendedorismo, a atitudes empreendedoras para sua inserção futura no mercado.

As organizações não governamentais e os movimentos sociais consideram a escola falida diante da incapacidade da instituição e dos professores de lidar com a escola universalizada para a massa heterogênea da população. Desenvolver atividades criativas em arte, cultura, recreação, esportes seria a solução indicada para prevenir o abandono escolar, os baixos níveis de rendimento e a reprovação. Estimulados financeiramente pelo poder público, essas entidades atuam também na chamada “inclusão digital”, facilitando o acesso de crianças, jovens e adultos ao uso do computador, da Internet e processos afins.

Essa breve recuperação histórica da educação e de suas múltiplas finalidades para a vida social visa voltar ao ponto de partida do significado da educação para o ser humano que deve crescer e se desenvolver em círculos imediatos, os familiares, e círculos mais abrangentes de pessoas, até chegar a toda a sociedade.

Nas últimas décadas, recuperou-se o conceito de formação humana, possivelmente, para fazer faces aos múltiplos sentidos do termo educação e aos seus reducionismos, seja à formação para os setores produtivos, seja como criatividade, inclusão digital ou ainda aos seus aspectos deseducativos, desumanizadores. Esses podem estar nas mais diversas situações a que jovens e adultos são submetidos (acomodação passiva a situações humilhantes ou constrangedoras, trabalho escravo, trabalho infantil, tráfico, prostituição etc.).

De nossa pesquisa inicial sobre o uso do termo, levantamos a hipótese de que, diante da distorção das finalidades da educação, no sentido de atender aos interesses imediatos do capital, surgiu o tema formação humana, para resgatar o sentido de humanização que deve balizar os processos formativos. Seu uso tende a ser corrente no campo dos estudos sobre trabalho e educação, mas soe ser apenas a utilização do termo na visão marxista da educação, sem se deter no aprofundamento do conceito.

Severino (2008) o utiliza no título do seu texto sobre educação, trabalho e cidadania. Marise Ramos (2001) o utiliza em seu livro falando sobre a formação do trabalhador sob o capitalismo,³⁶ mas é Neidson Rodrigues (2001) quem se detém a refletir sobre o conceito de formação humana.

A compreensão do que se entende e como se deve praticar a formação humana se relaciona, necessariamente, aos conceitos de totalidade e de trabalho como atividade fundamental, estruturante da vida humana e seu oposto, a alienação, tal como Marx (1980) expõe no fetiche da mercadoria.

Não encontramos diretamente, na obra de Marx, o tema formação humana e, sim, o tema do desenvolvimento integral do ser humano, das crianças e dos trabalhadores. Referindo-se ao sistema fabril de Robert Owen, considera que “o germe da educação no futuro combinará o trabalho produtivo de todos os meninos até uma certa idade, com o ensino e a ginástica, constituindo-se um método de elevar a produção social e de único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos” (1980, p. 554).

No capítulo sobre a legislação fabril inglesa e a educação, ao tratar

³⁶ O Campo de Confluência Trabalho e Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense tem uma linha de pesquisa sobre “O mundo do trabalho e a formação humana”, mas não é de nosso conhecimento maior elaboração do conceito além do quadro de análise marxista em que se situa.

da combinação estudo e trabalho, Marx (1980) afirma: “Mas não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático, nas escolas dos trabalhadores” (vol. 1, p. 559).

Roger Dangeville (1978) organizou uma coletânea de textos de Marx e Engels sobre educação e ensino e faz um amplo painel dos escritos sobre a temática. Até onde vimos, não é utilizado o termo formação humana. A base são os textos conhecidos e outros com ideias complementares sobre a legislação fabril, o aproveitamento escolar das crianças que trabalham meio dia; a necessidade de proteger as crianças da exploração dos pais e das fábricas. A ideia mais geral é a da “educação do futuro” com o pleno desenvolvimento do ser humano e a união ensino e trabalho.

Rodrigues (2001) vincula a educação à ação formadora do ser humano, assim como esse vínculo se concretiza na sua historicidade. Afasta, pois toda definição genérica dos fins da educação, da sua redução à cidadania (liberal) e inclui as condições de vida em que a educação ocorre.

Em resumo, o autor “reconhece que o acesso a conhecimentos e habilidades constitui parte do processo de formação humana, mas não deve ser confundido com a totalidade do processo”. A educação “é o processo integral de formação humana, pois cada ser humano ao nascer, necessita receber uma nova condição para existir no mundo da cultura”. É nesse processo que se transpõem os limites da natureza, a exemplo dos conhecimentos científico-tecnológicos e culturais da humanidade (p. 232).

Sem assumir diretamente o referencial marxista, Rodrigues reitera alguns aspectos básicos da educação presentes na obra marxiana: o ser humano tem consciência de que é o próprio produtor das condições de produção e reprodução da vida e das formas sociais de sua organização. Estas devem ser orientadas “pelo princípio da solidariedade, do reconhecimento do valor

das individualidades, o respeito às diferenças e a disciplina das vontades. O que significa formar o sujeito ético” (p. 232-33). A estas acrescentamos, com Marx (1980; 1978), a emancipação de todas as opressões, incluindo a alienação do trabalho, dos produtos do trabalho, do conhecimento e da sociabilidade que ele gera, apropriadas pelo capital e a presença da arte, por excelência, como ato de criação e de desenvolvimento do ser humano.

O CONCEITO DE TOTALIDADE (SEM MEDO E SEM PRECONCEITO)

O medo ou o preconceito a que nos referimos no tratamento ao conceito de totalidade diz respeito à compreensão reducionista a que a raiz “total” introduz na linguagem. A compreensão do termo totalidade esbarra em várias distorções. Uma delas é sua aproximação semântica com totalitarismo, de esquerda ou de direita, regime político em que um grupo centraliza todos os poderes políticos e administrativos, que tem em si as tristes histórias das ditaduras de todas as ideologias, evocando, justamente, um cerceamento absoluto à dignidade humana. Outra dificuldade é a compreensão equivocada de que totalidade tem o sentido de tudo, o que inviabiliza um processo sério de conhecimento.

“Totalidade é o conjunto das partes que constituem um todo; soma da unidade das partes, sistema”, diz o Dicionário de Língua Portuguesa de Aurélio Buarque de Holanda. É outro o sentido marxiano, retomado por autores marxistas (entre outros, Kosik (1976); Zemelman (1987). A totalidade é o conjunto de relações sociais (determinações e mediações) subjacentes a todo fenômeno ou objeto. A totalidade “compreende a realidade nas suas íntimas leis e revela, sob a superfície dos fenômenos, as conexões internas, necessárias” em oposição ao empirismo que considera os dados imediatos, as manifestações fenomênicas (KOSIK, 1976, p. 33).

Na visão de Lukács, o tratamento do real como uma totalidade

social implica a consideração da divisão social do trabalho e das classes sociais fundamentais, proprietários e não-proprietários dos meios de produção. Mas, a nosso ver, não exclui, antes recomenda, pelo destaque ao social, os avanços propostos por Hobsbawm (1987) sobre a historicidade do conceito que implica as condições de trabalho e de vida dos trabalhadores, seus grupos de pertencimento (sociais, culturais, políticos, religiosos), e por e Thompson (2002) sobre a experiência dos trabalhadores. A inclusão desses aspectos permite situar as classes trabalhadoras não como um termo genérico, mas como uma relação social.³⁷ Em termos teórico-metodológicos, falamos da aproximação com a realidade através da reconstrução histórica.³⁸

Duas questões preliminares estão postas: primeiro, recusamos todo dogmatismo e as concepções evolucionistas da história; segundo, recusamos toda visão cética e fragmentada do mundo e o relativismo como ponto de partida. Aos sistemas explicativos fechados ou funcionais, a uma visão fragmentada da realidade propomos a busca das articulações que explicam os nexos e significados do real e levam à construção de totalidades sociais, relativas a determinados objetos de estudo.

Nesse sentido, a totalidade social construída não é uma racionalização ou modelo explicativo, mas um conjunto dinâmico de relações que passam, necessariamente, pela ação de sujeitos sociais.³⁹ Não sendo apenas uma concepção mental,

³⁷ Em que pese a simpatia do termo complexidade, amplamente divulgado por Edgar Morin e de ampla aceitação nos meios educacionais, ele não dá conta da realidade social nas sociedades capitalistas porque não vai à raiz do problema, a contradição capital e trabalho e a luta de classes.

³⁸ Essa reflexão tem por base Ciavatta, 2001.

³⁹ Para Eagleton (1997), o descrédito teórico da idéia de totalidade é esperado em uma época de derrota política da esquerda, como a que se viveu a partir dos anos 1990, após da *débacle* do comunismo. Nesse sentido, a negativa da totalidade pode ser mais uma posição estratégica de natureza política do que uma elaboração teórica, e está ligada à perda do sentido da atividade política (1997, p.29-32).

o conceito de totalidade social tem um referente histórico, material, social, moral ou afetivo de acordo com as relações que constituem determinada totalidade. Consequentemente, as totalidades são tão heterogêneas e tão diversificadas quanto os aspectos da realidade.

No sentido marxiano, que o que lhe dá Lukács, a totalidade é “uma totalidade dinâmica, unidade de complexidade e de processualidade” (1978; 1979, p. 33 e ss.), um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem. Retoma Marx (1977), quando trata do exemplo da população e conclui que o todo concreto “é a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade na diversidade” (p. 229).

A dialética da totalidade (KOSIK, 1976) é uma teoria da realidade em que seres humanos e objetos existem em situação de relação, e nunca isolados como alguns processos analíticos podem fazer crer. Nesse sentido, a dialética da totalidade é um princípio epistemológico e um método de produção do conhecimento. Estudar um objeto é concebê-lo na totalidade de relações que o determinam, sejam elas de nível econômico, social, cultural, etc.

A essa lógica de construção do objeto científico denominamos lógica da reconstrução histórica. Ela pretende ser uma lógica sociocultural que supere a lógica economicista, a lógica pós-moderna e outras abordagens que buscam ignorar a história como produção econômica e cultural da existência humana. Nessa concepção, os objetos singulares, como os fenômenos educativos, são vistos a partir de sua gênese nos processos sociais mais amplos, o que significa compreender a história como processo e reconstruí-lo a partir de uma determinada realidade que é sempre complexa, aberta às transformações sob a ação dos sujeitos sociais, o que significa utilizar a história como método (LABASTIDA, 1983).

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

A concepção de Lukács da ontologia do ser social foi uma contribuição decisiva para as análises da educação profissional, técnica e tecnológica porque trouxe à discussão a pergunta sobre se o trabalho é sempre educativo, se é sempre um elemento de formação humana. O que ocorre nas condições de trabalho embrutecedoras, alienantes, como o trabalho pode ser educativo? Como entender a formação profissional e técnica?

No Brasil, os antecedentes dessa discussão fundamental estão no final dos anos 1980, na discussão sobre o tema da perda da centralidade do trabalho apresentado por Claus Offe (1989), segundo o qual o trabalho assalariado não seria mais a categoria-chave para os estudos sociológicos.⁴⁰ Mas, como hoje, havia a evidência cotidiana da importância do trabalho como meio de vida, no contexto brasileiro que, diferentemente dos países desenvolvidos, não chegara ao Estado de bem-estar, com direitos sociais e trabalhistas assegurados aos trabalhadores, com a redistribuição de renda e consumo propiciado pelo modelo fordista.

Não se trata do “fim do trabalho” (OFFE, 1989) ou do “fim da história” como quis prever Francis Fukuyama (1992).⁴¹ O trabalho continua a ser uma necessidade de identidade social e de geração de meios de vida. Portanto, também, uma categoria importante para os estudos histórico-sociológicos e educacionais.

No campo da educação, o pensamento de Offe punha em cheque o trabalho como princípio educativo, objeto de debate no contexto da nova Constituição (1988), da elaboração de uma

⁴⁰ Sobre o tema, entre outros, ver Ciavatta Franco (1990), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005); Ciavatta e Trein (2003).

⁴¹ FUKUYAMA, Francis. *The of History and the last man*. London: Penguin Books, 1992. No Brasil, a crítica mais sistemática foi de: ANDERSON, Perry. *O fim da História*. De Hegel a Fukuyama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (que se prolongou no Congresso Nacional de 1988 a 1996) e do princípio da educação politécnica defendido por um amplo espectro de educadores ligados à área trabalho e educação (FRIGOTTO, 1989; SAVIANI, 1989). A questão foi uma causa perdida no texto da LDB (Lei n. 9.394/96), mas sem deixar de ser objeto de estudo (a exemplo de Rodrigues (1998)).

Do ponto de vista político-pedagógico, tanto a conceituação do trabalho como princípio educativo quanto a defesa da educação politécnica, formulada por educadores brasileiros, pesquisadores da temática sobre trabalho e educação, têm por base duas fontes fundamentais teórico-conceituais. Em um primeiro momento, a vertente gramsciana (GRAMSCI, 1981; MANACORDA, 1990; NOSELLA, 1992). Gramsci propõe a escola unitária que se expressaria na unidade entre instrução (educação) e trabalho, na formação de homens capazes de produzir, mas também de ser dirigentes, governantes. Para tanto, era necessário tanto o conhecimento das leis da natureza, como o das humanidades e da ordem legal que regula a vida em sociedade (1981, p. 144-45).

Em um segundo momento, a reflexão toma forma tendo por base Lukács (1968, 1978, 1979). Em sua reflexão sobre a ontologia do ser social, o autor examina o trabalho como atividade fundamental do ser humano, ontocriativa, que produz os meios de existência na relação do homem com a natureza, a cultura e o aperfeiçoamento de si mesmo. De outra parte, o trabalho humano assume formas históricas muitas das quais degradantes, penalizantes, nas diferentes culturas, na estrutura capitalista e em suas diversas conjunturas.

Desse conjunto de ideias e debates foi possível concluir que o trabalho não é necessariamente educativo, depende das condições de sua realização, dos fins a que se destina, de quem se apropria do produto do trabalho e do conhecimento que se

gera. Nas sociedades capitalistas, a transformação do produto do trabalho de valor de uso para valor de troca, apropriado pelo dono dos meios de produção, com base no pagamento do tempo de trabalho, conduziu à formação de uma classe trabalhadora expropriada dos benefícios da riqueza social por ela produzida (CIAVATTA FRANCO, 1990).

OS CONCEITOS DE MEDIAÇÃO E PARTICULARIDADE

Até onde pudemos investigar, Marx não trabalha diretamente com os termos mediação e particularidade, embora toda sua obra seja um exercício de resgatar a totalidade histórica onde se situam os fenômenos analisados e analisá-los na particularidade de suas mediações.⁴²

Lukács retoma ideias hegelianas da análise das articulações de classe, da sua pretensão de representar o interesse geral e salvaguardar seus interesses particulares para desenvolver o conceito de mediação e particularidade. Expondo suas ideias sobre particularidade e mediação, Lukács (1968) enfatiza que as categorias singularidade, particularidade e generalidade não são simples “pontos de vista”, a partir dos quais “o sujeito contempla a realidade ou perspectivas que ele inclua em sua visão, pelo contrário, são aspectos visíveis, destacados e essenciais dos objetos da realidade objetiva, de suas relações e vinculações [...]” (p. 200).

Lukács (1968) desenvolveu um longo trabalho sobre a categoria da particularidade. No exame desta questão, seus fundamentos estão em Marx e em Hegel. Lukács parte de Hegel, que tenta compreender, filosoficamente, as experiências da Revolução Burguesa e encontra nelas a base de uma dialética histórica.⁴³ A

⁴² Nesta seção, também valemo-nos de estudos realizados com base em Lukács (CIAVATTA FRANCO, 1990; CIAVATTA, 2001).

⁴³ “Como é sabido, Hegel repudia, desde jovem, o jacobinismo, mas aprova os objetivos burgueses-antifeudais e a política da Revolução Francesa. Também, para Hegel, o ponto de partida é o contraste entre o real peso

partir daí ter-se-ia iniciado uma nova lógica de compreensão da realidade. Para Hegel, a questão das relações entre singularidade, particularidade e universalidade não é uma questão apenas, mas é a questão central, como momento determinante de todas as formas lógicas, do juízo, do conceito e do raciocínio.

Preocupado com os rumos da Revolução Francesa, “Hegel crê que a tarefa da Revolução era criar um ordenamento estatal que correspondesse às relações sociais reais”. Buscando esclarecer filosoficamente esta questão, ele se depara com o problema da dialética histórico-social da universalidade e da particularidade.

Lukács resgata a análise de Hegel nos seguintes elementos:

(I) Hegel considera o Estado do *Ancien Régime* como uma formação social que alimenta a pretensão de representar a sociedade como um todo (de ser universal); (II) mas, de fato, ele servia apenas aos interesses das camadas feudais dominantes (do ser particular);

(III) na dinâmica histórica da Revolução, manifesta-se um quadro onde o sistema social sobrevivente exerce uma tirania desonrosa para todo o povo (o universal, o interesse de todo o povo, torna-se particular, do grupo no poder);

(IV) ao contrário, a classe revolucionária, a burguesia e o Terceiro Estado representam, na Revolução, o progresso social, os interesses das outras classes (o particular torna-se universal).⁴⁴

econômico-social do Terceiro Estado e a sua nulidade política” (LUKÁCS. 1968, p. 38-39).

⁴⁴ “Hegel transpõe aqui em termos filosóficos as situações sociais e as idéias políticas que as exprimem. Todavia esta transposição na abstratividade lógica é uma concreta generalização dos motivos reais e essenciais da Revolução Francesa. Não apenas uma generalização dos pensamentos de importantes atores da Revolução, mas também daquela objetiva situação ideológica socialmente condicionada [...] Para situar melhor este texto no

Considera que não obstante o envolvimento e apoio dado por Hegel à Revolução Francesa, e a transposição idealista de sua concepção filosófica, ele intuiu nesta análise a dinâmica da luta de classes - qualitativamente, a luta de um particular com outro particular onde a classe, que empreende a emancipação geral da sociedade, parte de sua própria situação particular que é sentida e reconhecida como universal.

Para Lukács, é inegável sua importância por ser Hegel o primeiro a fundamentar a lógica sobre a universalidade, a particularidade e a singularidade. É no campo da particularidade que situam-se as mediações, determinações sociais que permitem ir do singular ao universal, não como objeto genérico, abstrato, mas na sua essência, na concretização, como concreto pensado, nos termos da Crítica da Economia Política (MARX, 1977), o ser nas suas múltiplas relações, como ser histórico-social.

O idealismo objetivo de Hegel, cujos limites estão na identidade sujeito-objeto, *ipso facto*, rejeita a possibilidade de uma realidade independente da consciência. Não obstante, Hegel é o primeiro pensador a colocar, como a questão central da lógica, as relações entre singularidade, particularidade e universalidade, além das “tentativas de compreender filosoficamente as experiências da Revolução Burguesa de sua época, de encontrar nelas a base para a existência de uma dialética histórica, para iniciar a partir daí a construção de uma lógica de um novo tipo”. (LUCÁCS, 1968, p. 75 e ss.).

Fazendo a crítica do idealismo de Hegel, mas ao mesmo tempo resgatando o fundamento real de suas categorias, Lukács observa que

pensamento de Hegel, é preciso não esquecer que, em Hegel, a História é feita pelo Espírito que sai de si, se exterioriza, se aliena e volta para si mesmo e, pela reflexão, se reconhece e cria uma síntese que já nasce cindida e repete o mesmo movimento, o em-si, para-si, a síntese outra vez” (LUKÁCS, 1968, p. 40).

[...] as categorias que deste modo vêm em primeiro plano (portanto, para nós, novamente a particularidade) não são formas lógicas primárias que, de algum modo, se “aplicam” à realidade, mas, sim, reflexos de situações objetivas na natureza e na sociedade, que devem ser confirmadas na práxis humana, a fim de se tornarem - através de um posterior processo de abstração, que todavia jamais deve perder o contato com a realidade e a práxis objetiva - categorias lógicas (LUKÁCS, 1968, P. 75).

Nessa concepção se fundamenta a crítica de Marx a Hegel, para o qual o reflexo, a representação da realidade aparece como realidade objetiva e essência das categorias.

A FOTOGRAFIA COMO FONTE HISTÓRICA: A FOTOGRAFIA COMO MEDIAÇÃO

O objeto fotográfico pertence a um conjunto de processos onde ciência, técnica e arte estão imbricadas na criação de um mundo de possibilidades no domínio da imagem. A fotografia, diferentemente do cinema, paralisa, detém uma fração mínima do *continuum* do tempo e altera a percepção do movimento no ato de sua produção (OLIVEIRA JÚNIOR, 1994). Ainda está por ser compreendido, em toda sua extensão e poder, o alcance educativo dos processos ligados à imagem. Por ora, conhecemos alguns de seus efeitos através dos estudos de comunicação e de crítica de arte, principalmente. Nesta breve apresentação sobre o tema, levantamos algumas questões dessa natureza.⁴⁵

A fotografia emerge no mundo ocidental sob o signo do modernismo, sob a racionalidade iluminista e a ótica renascentista. Através das sucessivas mutações técnicas, que a aperfeiçoou, a fotografia atravessa os dois mundos, do modernismo ao pós-modernismo, partilhando as diversas temporalidades. É contemporânea de uma visão estética do mundo, por oposição a um olhar racionalista e ético que acompanha os tempos

⁴⁵ Esta seção tem por base Ciavatta (2002).

modernos. É neste campo fascinante e movediço, tanto o da história dos homens quanto o das linguagens, dos discursos e das interpretações que eles constroem, que se move nosso tema de estudo, quando falamos da fotografia como fonte histórica.

A mediação é uma das categorias que “iluminam o fenômeno educativo”, ao lado das categorias da contradição, totalidade, reprodução e hegemonia (CURY, 1985). O primeiro aspecto a destacar é sua historicidade. Isso implica a negação da ideologia dominante que, ao tratar como natural o que é histórico, e, como permanente, o que é passageiro, reifica o real retirando-lhe o movimento e a contradição: “A história é o mundo das mediações. E a história, enquanto movimento do próprio real, implica o movimento das mediações. Assim, elas são históricas e, nesse sentido, superáveis e relativas”. Esta categoria “deve ser ao mesmo tempo relativa ao real e ao pensamento”, “rejeita relações de inclusão ou exclusão formais e expressa relações concretas, que remetem um fenômeno a outro” (p. 43-44).

A questão teórica das mediações estabelecidas pelas práticas sociais, como outras questões semelhantes,⁴⁶ situa-se no contexto metodológico com que Marx construiu sua obra. Lukács (1968) vai desenvolver o conceito tratando as mediações não como simples pontos de vista, mas como aspectos da realidade objetiva, suas relações e vinculações, que constituem modos e formas da existência social. As mediações situam-se no campo da particularidade histórica.⁴⁷

Nosso contato imediato com a realidade, com o objeto

⁴⁶ Encontramos elementos explícitos do método de investigação do materialismo histórico em *Contribuição para a Crítica da Economia Política* (1977) e em *O Capital* (1980). Toda a obra de *O Capital* é um exercício metodológico partindo do conceito mais simples de mercadoria e chegando aos elementos mais concretos, às suas mediações, como o trabalho assalariado, o capital, a troca, a divisão do trabalho etc., até alcançar a totalidade das relações capitalistas de produção.

⁴⁷ Ver a exposição detalhada sobre o tema em Ciavatta (2001).

fotográfico, que é uma das formas de representar o mundo real, exterior, objetivo se dá com sua aparência, com o que se mostra à vista, as qualidades exteriores ou o que constitui a representação de um objeto, a exemplo de uma fotografia, uma pintura etc. Para se chegar à “coisa em si”, é necessário fazer um certo *détour* (KOSIK, 1976). Por isso, o pensamento dialético distingue entre o conceito da coisa de sua representação, o que não significa distinguir duas formas e dois graus de conhecimento da realidade, “mas, especialmente, duas qualidades da práxis humana”, porque o ser humano não é um abstrato sujeito cognoscente, mas um indivíduo histórico que age objetiva e praticamente.

Ao mundo dos fenômenos externos, que revelam a superfície dos processos, a práxis fetichizada, reificada e o mundo das representações, opomos a análise da fotografia como fonte histórica. Esta não é imediatamente reconhecível como resultado da atividade social, como uma mediação. A fotografia é o mundo “claro-escuro de verdade e de engano”, cujo elemento principal é a ambiguidade, o duplo sentido, como, em outras linguagens, o fenômeno indica a essência (sua produção e destinação, sua apropriação e uso), mas também a esconde.

A essência não se dá imediatamente à compreensão, ela é mediata ao fenômeno. Embora a realidade seja a unidade da essência e da aparência, a essência se manifesta em algo diferente do que é (KOSIK, 1970, p. 11-23). Nesse sentido, conhecer um objeto é revelar sua estrutura social, assim como é este o caminho do conhecimento da fotografia como fonte histórica.

Nesse segundo nível não estamos falando de um meio, mas de processos mais complexos, com significados diversos, dependendo dos sujeitos atuantes e da própria dinâmica dos fenômenos envolvidos. Entendemos que este segundo nível de problema, que vai além da aparência da imagem, da concepção da mediação apenas como meio. A fotografia como mediação é o mundo dos processos sociais (econômicos, técnicos, políticos,

ambientais, científicos etc.), das relações articuladas que são reconstruídas ao nível do conhecimento histórico, dentro de determinada totalidade social que faz parte do mundo objetivo.

Concebemos a fotografia não como um sistema estruturado em si mesmo, mas como uma totalidade histórica, socialmente construída. É a realidade na dinâmica de seus processos, nas suas leis mais íntimas, que revela, sob a aparência dos fenômenos, as conexões internas e necessárias. O sujeito que produz o conhecimento interage com o objeto de estudo em um tempo e espaço determinados, que participam das dimensões múltiplas da temporalidade social.

Do ponto de vista metodológico, como apreender o real nas suas múltiplas faces, na sua complexidade? Essa é uma pergunta que volta a todo instante como parte da preocupação de não se dar por esgotada a realidade na fotografia como objeto singular. Mas, também, cabe perguntar como não se perder num universo indefinido e confuso sob o argumento da busca da totalidade social de um fenômeno? O exame do papel mediador dos processos sociais é um primeiro passo no esforço de distinguir certas parcelas do real nas suas múltiplas determinações, nas suas particularidades históricas. O segundo passo é escolher aquelas que se constituem nas mediações fundamentais e que permitem compreender melhor o fenômeno estudado, na totalidade social da qual ele faz parte. Em termos metodológicos, significa localizar o objeto de estudo no seu contexto.

O termo mediação é de uso frequente nas análises da área de comunicação e também na educação. Entretanto, seu tratamento teórico ou conceitual é escasso na literatura disponível. Muitas vezes, quando é corretamente utilizado, ele pode permanecer mais ao nível da intuição do que na teoria. Outras vezes, o termo mediação é utilizado com o entendimento de variáveis da pesquisa. Entendemos que a mediação não se confunde com variável. Diferentemente da variável, a mediação

não é um instrumento analítico de medição quantitativa do comportamento de um fenômeno, nem a busca da relação de causa e efeito, mas, sim, é a especificidade histórica do fenômeno. A mediação situa-se no campo dos objetos problematizados nas suas múltiplas relações no tempo e no espaço, sob a ação de sujeitos sociais (CIAVATTA, 2001).

Frequentemente, o termo mediação é reduzido ao seu sentido de meio, o que simplifica os fenômenos de seu papel mediador como processo social complexo. Ocorre que nosso contato imediato com a realidade é com sua aparência, com o que se mostra à vista, as qualidades exteriores ou o que se constitui em representação de um objeto.

Martín-Barbero (1997) busca resgatar a densidade social dos meios de comunicação, retirando-os de uma generalidade abstrata: “O campo daquilo que denominamos *mediações* é constituído pelos dispositivos através dos quais a hegemonia transforma por dentro o sentido do trabalho e da vida da comunidade” (P. 262, grifo do autor). E exemplifica falando de grupos indígenas: “Justamente aquilo que as comunidades indígenas produziram, ou melhor, seus modos de produzir, é convertido em veículo mediador da desagregação: deslocamento das relações entre objetos e usos, tempos e práticas” (p.262-263).

Bosi (1992) trabalha com a ideia de que “a possibilidade de enraizar no passado a experiência atual de um grupo se perfaz pelas mediações simbólicas. É o gesto, o canto, a dança, o rito, a oração, a fala que evoca, a fala que invoca” (p. 15). Essa referência nos permite salientar que o conceito de mediação não se aplica apenas aos processos materiais, mas também aos fenômenos culturais e políticos. Sua especificidade não está no conteúdo da mediação, mas no processo articulado de um conjunto de relações que se estabelecem nos diversos níveis da vida humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora mais divulgado e conhecido no campo da filosofia, Lukács tem sido reconhecido como um autor de referência nos estudos sobre o trabalho e a educação. Mas sua contribuição vai além. Os conceitos de totalidade, mediação, particularidade são de absoluta pertinência para a pesquisa em educação.

Os percalços do socialismo contribuem para as restrições ao marxismo e aos autores marxistas. Mas isso não invalida a contribuição de um grande intelectual como Lukács. Cabe-nos conhecer e refletir sobre seus conceitos e aceitar o desafio de aplicá-los na pesquisa social.

No campo dos estudos da imagem como fonte histórica, a aplicação o conceito de mediação é ainda é restrita. Konder alerta que Lukács o elaborou no campo da estética (CIAVATTA, 2009). No entanto, seu uso na história revela-se extremamente profícuo por permitir a passagem da visão imediata dos fenômenos e dos objetos, de sua aparência para a essência, para as relações ocultas que os constituem. No caso das imagens, temos presente que toda fotografia evoca um universo complexo do objeto fotografado, dos pontos de vista do fotógrafo que recortou aspectos da realidade, situou o objeto no espaço e no tempo, a partir das técnicas utilizadas (plano, angulação etc.), interesses e ideologias na captação do tema. O conceito de mediação facilita a aproximação com o mundo da criação e da técnica, da materialidade existente em cada época e lugar e de toda sua carga social, política e simbólica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. Notas sobre a consciência de classe. In: ANTUNES, Ricardo; REGO, Walquíria Leão. *Lukács. Um Galileu no século XX*. 2. ed. São Paulo: Jinkings, 1996. p. 97-103.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CHASIN, J, et al. Em tempo de Lukács e nossos tempos. Entrevista com István Mészáros. *Ensaio*, São Paulo, n. 13, p. 9-30, 1984.

CHASIN, J. Lukács: Vivência e reflexão da particularidade. *Ensaio*, São Paulo, ano IV, nº 19), p. 55-69, 1982.

CIAVATTA FRANCO, Maria; TREIN Eunice. O percurso teórico-empírico do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, v. 24, p. 140-164, 2003,

CIAVATTA FRANCO, Maria. *O trabalho como princípio educativo* - Uma investigação teórico-metodológica (1930-1960). (Tese de Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: PUC-RJ, 1990.

CIAVATTA, Maria. Formação integrada. Entre a cultura da escola e a cultura do trabalho. In: _____ (Coord.). *Memória e temporalidades do trabalho e da educação*. Rio de Janeiro: Lamparina [DP&A], 2007.

CIAVATTA, Maria. Mediações do mundo do trabalho: a fotografia como fonte histórica. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval e SANFELICE, José Luís. *Capitalismo, trabalho e educação*. São Paulo: Autores Associados, 2002.

CIAVATTA, Maria. *Mediações históricas de trabalho e educação*. Gênese e disputas na formação de trabalhadores. Rio de Janeiro: Lamparina / CNPq / FAPERJ, 2009.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes, 2001.

CIAVATTA, Maria. *O mundo do trabalho em imagens – A fotografia como fonte histórica* (Rio de Janeiro, 1900-1930). Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

CURY, J. *Educação e contradição*. Elementos metodológicos para uma teoria crítica da educação. São Paulo: Cortez, 1985.

DANGEVILLE, Roger. Introdução e notas. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Crítica da educação e do ensino*. São Paulo: Moraes, 1978.

EAGLETON, Terry. *Las ilusiones del posmodernismo*. Buenos Aires: Paidós, 1997.

FRIGOTTO, G. Trabalho, educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? *Revista ANDE*, São Paulo, ano / v. 8 n. 14, p. 33-44, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. *Ensino médio integrado*. Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio C.F; NEVES, Lúcia M. W. *Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. p. 241-288.

GRAMSCI, Antonio. *A alternativa pedagógica*. Barcelona: Ed.

Fontamara, 1981.

GRAMSCI, Antonio. *Obras escolhidas*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

HOBBSBAWM, E. *Mundos do trabalho*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KONDER, Leandro. *Lukács*. Porto Alegre: LP & M, 1980.

KOSIK, Karel. *A dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LABASTIDA, Jayme. O objeto da história. Nova escrita, *Ensaio*, São Paulo, v. 5, n. 11/12, p.161-175, 1983.

LESSA, Sérgio. *A ontologia de Lukács*. Maceió: EDUFAL, 1996.

LESSA, Sérgio. *Mundo dos homens*, Trabalho e ser social. São Paulo: Boitempo, 2002.

LOBO, Roberta M. da Silva. *A dialética do trabalho no MST*. Tese de Doutorado (Educação). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2005.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. *Temas de Ciências Humanas*. São Paulo, n. 4, p. 1-18, 1978.

LUKÁCS, G.. *Ontologia do ser social*. Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: *Ciências Humanas*, 1979.

LUKÁCS, G.. *Ontologia do ser social*. Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: *Ciências Humanas*, 1979.

LUKÁCS, Georg. *Introdução a uma estética marxista*. Sobre a categoria da particularidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LUKÁCS, Georg. *Introdução a uma estética marxista*. Sobre a categoria da particularidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MANACORDA, Mário. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARTIN-BARBERO, Jesus. *Dos meios às mediações*. Comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

MARX, K.. *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

MARX, K.. *O Capital*. Crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. 2v.

MARX, Karl. *A questão judaica*. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1991.

MÊSZÄROS, I. *Para Além do capital*. Campinas: Editora da UNICAMP; Boitempo, 2002.

MORAES, Maria Célia M. Para além do fragmento da particularidade como conhecimento da história. *Cadernos ANPEd*, Porto Alegre, n. 5, p. 139-156, 1993.

MORAIS, Sandra M. N. de. *Trabalho e educação de crianças e adolescentes de baixa renda no Município do Rio de Janeiro: as respostas do Ministério Público ao Estatuto da Criança e do Adolescente*. Tese de Doutorado (Educação). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2006

NOSELLA, P. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

OFFE, C. Trabalho: a categoria chave da sociologia? *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, n. 10, p. 5-20, jun., 1989.

OLIVEIRA JÚNIOR, Antonio de. *Do reflexo à mediação*. Um estudo da expressão fotográfica e da obra de Augusto Malta. (Dissertação de Mestrado em Multimeios). Campinas: UNICAMP, 1994.

RAMOS, Marise N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, José dos S. *A educação politécnica no Brasil*. Niterói: EDUFF, 1998.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação à construção do sujeito ético. *Educação & sociedade*, Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, CEDES, Campinas, n. 76, Especial, p. 232-257, 2001.

SAVIANI, Dermeval. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/EPSJV, 1989.

SEVERINO, Antonio J. Educação, trabalho e cidadania. A educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. Disponível em: <<<http://www.scielo.br/spp/v14n2/9790.pdf>>>. Acesso em 5 de maio de 2008.

TERTULIAN, Nicholas. Metamorfoses da filosofia marxista: a propósito de um texto inédito de Lukács. *Crítica Marxista*, São Paulo, n.13, p. 29-44, out. 2001.

TORRIGLIA, Patrícia L. Educação comparada: Ontologia e produção do conhecimento: preocupações teórico-metodológicas em pesquisa e educação. *Perspectiva*, UFSC, Florianópolis, n. 06, p. 53-71, 2008.

ZEMELMAN M., Hugo. *Uso crítico da teoria*. En torno a las funciones analíticas de la totalidad. México: UNU/El Colegio de México, 1987.

Bernd Fichtner, Erineu Foerste, Gerda Margit Schütz Foerste e Marcelo Lima - Orgs.

CONTRIBUIÇÕES DE LUKÁCS NA PESQUISA COM IMAGENS NA EDUCAÇÃO: UM BREVE ESTUDO DAS CATEGORIAS TRABALHO, PARTICULARIDADE E MEDIAÇÃO

Gerda Margit Schütz Foerste^{48}*

INTRODUÇÃO

O presente artigo faz revisão de conceitos fundamentais da obra lukacsiana, na perspectiva de construir aporte teórico necessário à compreensão de práticas sociais complexas.

A sociedade contemporânea passa por mudanças profundas, em especial no campo da comunicação. As novas tecnologias redimensionam as distâncias e o tempo da produção e veiculação da mensagem. Paradoxalmente, na proporção em que se encurtam as distâncias, as relações humanas se tornam ainda mais complexas, visto que o avanço tecnológico não vem acompanhado de mudanças no campo social, na distribuição da renda, no acesso à escola, à saúde e aos bens fundamentais de promoção da vida.

Nesse contexto, as imagens ocupam espaço papel privilegiado, enquanto veículos de informação e de formação do homem. Estamos saturados de imagens. Hoje, rapidamente fazemos associações e reconstruímos situações e saberes sobre as práticas a partir da relação que estabelecemos entre as diferentes e, muitas vezes, caóticas informações recebidas. Nos espaços de circulação das cidades, nas mídias impressas, no meio digital, vídeos, cinema e televisão, muitos são os veículos de distribuição

^{48*} Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Integrante da linha de pesquisa Educação e Linguagem, do Diretório de Grupo Educação e Linguagem, CNPq.

da produção imagética contemporânea. Nesse sentido nossa formação é mediada por imagens.

Contudo, a quantidade e a diversidade de imagens recebidas não têm representado um domínio efetivo dos processos de produção e de comunicação dessas. O volume de mensagens muitas vezes serve para obliterar nossa visão e formar um senso comum médio, bem como um gosto comum médio, colocado a serviço da máquina de consumo, que move a sociedade capitalista (JAMESON, 1995). Como ler essas imagens? Quais conceitos fundamentam nossa análise imagética?

Movida por inquietações como as acima colocadas, busco na leitura lukacsiana alguns pressupostos necessários à compreensão do fenômeno imagético. Na leitura atenta da obra de Lukács identifico conceitos fundamentais à leitura de imagens. Especialmente na análise da estética a partir do materialismo histórico, as contribuições desse filósofo são fundamentais e podem iluminar nosso objeto de estudo.

Trata-se de pesquisa bibliográfica, realizada a partir de livros, textos e artigos do autor. Objetivamos, no presente estudo, dimensionar conceitualmente, a partir da obra lukacsiana, as categorias trabalho, particularidade e mediação.

POR QUE ELEGEMOS ESSAS CATEGORIAS?

A definição dessas categorias é consequência de um processo ininterrupto e dinâmico de confronto entre a teoria e a empiria. Essas categorias apresentam-se como basilares à compreensão de fenômenos sociais complexos, como, no caso, a leitura imagética na sociedade contemporânea.

Para melhor respondermos a essa pergunta torna-se importante resgatar, sinteticamente, nosso percurso pessoal, que se relaciona diretamente com a escolha do tema. Há pelo menos vinte anos vimos refletindo, discutindo e participando

cotidianamente das questões que se relacionam à educação especificamente ao ensino da Arte, especialmente, dedicamos atenção aos impactos da imagem na formação humana. Em nossos estudos, alguns aspectos têm recebido especial atenção e abordam em particular a leitura e produção de imagens na formação do ser social em contextos sócio culturais e educativos distintos. Sobretudo, nosso olhar é informado pelo campo da investigação e produção artística, como dimensão necessária à formação de cidadania, logo, como componente de ensino-aprendizagem. Nesse sentido orientamos pesquisas em graduação e pós-graduação. Publicamos os livros *Leitura de Imagens: um desafio à educação contemporânea* (2004) e *Linguagem II: Arte* (2005). Participamos de eventos nacionais e internacionais onde discutimos e socializamos nossos estudos sobre a leitura de imagens em processos de formação⁴⁹. Desenvolvemos, em nível de graduação com alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia Séries Iniciais, Licenciatura em Artes Visuais e alunos da pós-graduação (Especialização em Infância e Educação Inclusiva e Mestrado em Educação), discussões acerca dos impactos de imagens da mídia na educação. No desenvolvimento desses projetos disponibilizamos um *site* voltado aos arte-educadores, onde disponibilizamos informações relevantes ao ensino da arte na escola⁵⁰. Verificamos, nesse contexto, um importante déficit no que se refere à produção teórica que fundamenta leitura de imagens. Verifica-se a predominância de tendência formalista na análise de imagens. Poucos são os estudos que buscam dimensionar esta reflexão na perspectiva sócio cultural, enquanto fenômeno que se realiza pelo homem historicamente datado e localizado.

⁴⁹ Reunião anual da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP: 2004, 2005, 2006), reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED: 2002, 2004), Fórum de Investigação Qualitativa - IQ 2005, Seminário Internacional Redes de Conhecimento e a Tecnologia (UERJ: 2003, 2005), Seminário Internacional Fazendo Gênero 7 (UFSC/UNEDS: 2006), entre outros.

⁵⁰ ver www.proex.ufes.br/arteducadores.

Nesse sentido, o processo de investigação e discussão coletiva nos leva a buscar pressupostos teóricos que possam fundamentar e definir conceitos necessários à análise de fenômenos complexos. Sobretudo, interessa-nos dimensionar os conceitos trabalho, particularidade e mediação na perspectiva da produção e recepção imagética contemporânea. Trata-se de um estudo longitudinal, que não se esgota neste artigo, mas remete-nos ao trabalho colaborativo e cotidiano. Contudo, a sistematização desses conceitos é, para nós, de fundamental importância.

A obra lukacsina constitui importante aporte em nossas investigações, visto abordar de forma densa as questões da estética na perspectiva do materialismo histórico, oferecendo ampla e aprofundada reflexão sobre esses conceitos. No texto que segue buscamos apresentar brevemente aspectos da trajetória desse autor, para, a seguir, introduzir discussões acerca dos conceitos trabalho, mediação e particularidade e, na medida do possível, relacioná-los com nosso objeto.

LUKÁCS E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CIDADÃ A PARTIR DO SER SOCIAL⁵¹

Georg Lukács nasceu em 1885, em Budapeste, Hungria. Realizou estudos na Universidade de Budapeste, formando-se em Leis e Filosofia. Posteriormente estudou também em Berlim. Dedicou-se especialmente ao estudo da dramaturgia, influenciado por Ibsen e G. Hauptmann, publicando, no início

⁵¹ Para o desenvolvimento deste estudo foram consultados os seguintes livros de Lukács, que constituem parte significativa da obra do autor: LUKÁCS, Georg. *Prolegomenos a una Estética Marxista* (Sobre la categoria de la particularidad) México: Grijalbo, 1965; *História e Consciência de Classe: estudos de dialética marxista*. Lisboa: Publicações Escorpão, 1974; *Ästhetik I, II, III und IV*. Berlin: Hermann Luchterhand Verlag, 1972. Para a análise de sua obra, recorro a leituras complementares que permitirão acesso a aspectos importantes de seu pensamento de forma sistematizada, entre as quais cito: Lessa (1996), Netto (1992), Vásquez (1978), Hermann (1986).

de sua carreira, ensaios sobre o drama moderno e sobre teoria literária. Inicialmente influenciado por Kant e posteriormente desenvolvendo estudos em Hegel e Marx persegue uma questão central em sua obra, que diz respeito à apropriação da realidade, dinâmica e contraditória, pelo homem, enquanto sujeito de um processo sócio-histórico. Sua problemática abarca essencialmente a relação entre o singular e o universal à luz do materialismo dialético. Busca, portanto, compreender em que proporção o homem é responsável e está conscientemente vinculado ao desenvolvimento social da humanidade. Realiza estudos particularmente voltados à relação sujeito-objeto na Estética. Sua inserção política no Partido Comunista e sua participação ativa na publicação de ensaios sobre a tarefa dos movimentos de esquerda na reconstrução da sociedade revolucionária no Leste europeu do início do século levaram-no ao estudo mais sistemático do pensamento de Marx e permitiram-lhe perceber as intrincadas relações sociais na sociedade de classes a partir do método histórico-dialético marxista.

A obra lukacsiana é marcada pela busca da distinção ontológica do ser social. Define três esferas ontológicas distintas, que são assim denominadas: a esfera inorgânica, a esfera biológica e a esfera do ser social. As duas primeiras fazem parte da natureza que tem como particularidade a reprodução dos fenômenos naturais. Ou seja, no reino mineral (inorgânico) o processo de transformação deste limita-se em vir a ser outro mineral (exemplo: a pedra que se transforma em terra); e na esfera biológica (animal e vegetal) a essência é reproduzir a vida. Nesta, a reprodução garante a multiplicação das espécies vegetais e animais, impedindo sua extinção. Porém, para ele, somente a esfera do ser social garante a reprodução do novo e promove a transformação consciente do meio pelo homem. Isso implica uma mudança qualitativa e estrutural do ser, que representa um salto ontológico a partir do qual se distingue o homem como ser social e cultural, para além das esferas mineral e biológica, embora interagindo constantemente com estas.

O **trabalho** faz a distinção entre o ser da natureza orgânica e o ser social e faz emergir do reino da necessidade o reino da liberdade⁵². Ou seja, mudanças fundamentais se processam a partir do trabalho humano: enquanto na natureza as mudanças consistem em ser-de-outro-modo (ex.: a madeira transformada em carvão), a partir do trabalho acontece uma alteração no processo cognoscitivo, que permite fazer uma distinção entre o ser-em-si, dos objetos, e o ser-para-nós, pensado e criado pelo conhecimento humano. Dessa forma, a partir do trabalho e seu produto, o ser-para-nós torna-se uma nova objetividade em condições de exercer sua função social.

O trabalho é, segundo Lukács, considerado como a categoria essencial à socialização, constituindo-se no elemento articulador e fundamental na distinção ontológica entre o ser social e o mundo da natureza. A partir do trabalho o homem transforma e recria o meio e, principalmente, constrói um contexto de relações, uma esfera social de produção e reprodução do novo. Com o trabalho, o homem reage ao ambiente e produz algo novo, anteriormente inexistente, e através dele o homem se destaca da natureza. Compreende-se assim que, pelo trabalho, o homem constrói um ambiente e uma história, com menor intervenção das leis naturais. Isso constitui o fundamento ontológico do ser social.

Tal intervenção se dá através de um processo que se inicia pelo que Lukács denominou de *prévias-ideações* e culmina na *objetivação*. Pela *prévia-ideação* o homem planeja a ação, prevê conseqüências e idealiza o resultado. O momento da *objetivação* representa a materialização do objeto planejado, idealizado e é o momento do nascimento de uma nova objetividade.

⁵² Conforme Lukács (1978 b), “o reino da necessidade é o reino da reprodução econômico-social da humanidade, das tendências objetivas de desenvolvimento. O reino da liberdade, diz respeito às decisões teleológicas entre alternativas com premissas e conseqüências ineliminavelmente vinculadas por uma relação causal necessária” (p. 14-15).

Entre o sujeito que operou a *prévia-ideação* e o objeto resultante, porém, para Lukács, estabelece-se uma distinção na esfera do ser. Tal distinção denominou de *alienação*. Desse modo, para o autor, não há unidade entre o sujeito e o objeto (criado), eles são ontologicamente distintos.

Esse percurso, como já disse, constitui a gênese do ser social, iniciando um processo de generalização humana, que conforme a complexidade de sua organização social, produtiva, se torna também cada vez mais complexa e abrangente. Assim, pelo processo de socialização, o gênero humano passa a exibir determinação distinta do gênero natural. Os seres humanos tornam-se, com isso, cada vez mais interdependentes uns dos outros, passando a reconhecer-se coletivamente e com história própria. Isso significa que o gênero humano desenvolve progressivamente uma autoconsciência, o seu ser-para-si. Para ele, a generalidade humana é uma forma concreta e historicamente determinada da universalidade humana. Para ele, o devir-humano é o processo histórico de constituição da generalidade humana. Logo, a essência de devir-humano é a construção da generalidade humana, constituindo, portanto, a especificidade do ser social, distinto do conjunto dos complexos naturais. Nessa processualidade, a distinção entre generalidade humana e individualidade é essencialmente social.

Lukács compreende a totalidade social como síntese dos atos singulares. Através do trabalho os homens respondem aos desafios postos pelo mundo, construindo, dessa maneira, a si próprios como também transformando o meio em que vivem. Para ele, diferentemente do processo de reprodução natural, o processo de reprodução social do homem estabelece uma interdependência entre o singular e o universal. Logo, o universal não existe se não estiver referido ao singular, sem que seja consequência dos atos singulares. Assim como todo o singular (o ser social) é universal (no que se refere à generalidade humana). Para ele, “o movimento dialético da realidade, tal

como repercute no pensamento humano, é pois, um irrefreável impulso do singular para o universal e deste, novamente, até aquele” (1965, p. 119). A tensão entre o universal e o singular constitui a base para elevar a consciência da dicotomia aparente entre indivíduo e sociedade, visto que se refere à esfera social de reprodução humana.

Partindo do princípio de que o homem, através da ciência, da arte e no seu cotidiano reflete a realidade objetiva que o cerca e que esta por sua vez é determinada social e historicamente; compreendendo que, no processo de sociabilização do homem, novos instrumentos de intervenção na realidade são criados, novas formas perceptivas são desenvolvidas e também outras formas de organização do trabalho surgem; e ainda, percebendo que, nesse processo, complexifica-se, conseqüentemente, a relação universal/singular, Lukács defende a necessidade de recorrer às **mediações** sociais que explicitem as novas necessidades que passam a se configurar. Para ele, somente a constante tensão entre os polos e a constante mudança dialética das mediações determinantes e das correntes intermediárias pode assegurar uma autêntica aproximação da realidade e uma intervenção consciente do homem nesta.

O **particular** é uma importante categoria para Lukács. Constitui-se no elemento mediador entre o universal e o singular. Para ele: “O movimento do singular ao universal e o inverso está sempre mediado pelo particular; é um elemento real de mediação tanto na realidade objetiva quanto no pensamento que reflete de modo aproximadamente adequado essa realidade” (1965, p. 121).

Quando problematiza a filosofia burguesa, o autor sinaliza para a questão que essa gera ao conceber o homem como algo *singular* e *pontual*, pois elimina toda particularidade mediadora. Defende, então, que a superação do conflito estabelecido pela cisão, tipicamente burguesa, entre o singular e o universal, requer que a práxis construa elementos mediadores que permitam a

explicitação e o reconhecimento coletivo da relação dialética do homem e a realidade. Compreende que somente quando o trabalhador perceber o processo histórico enquanto “imane a este mesmo processo, deixando de ver nesse processo um sentido transcendente, mítico ou ético” será possível construir uma identidade proletária, ou seja, “uma consciência altamente evoluída da sua própria situação” (1974, p. 38). Essa consciência torna possível a construção da nova sociedade, isso “é o caminho que vai da classe ‘face ao capital’ à classe ‘para si’ (1974, p.38).

Lukács percebe e adverte que o “caminho da consciência no processo histórico não se aplan a, pelo contrário, torna-se crescentemente mais árduo e faz apelo a uma responsabilidade cada vez maior” (1974, p. 40). Acredito que essa advertência é perfeitamente compreendida por nós, hoje, em especial quando temos a tarefa de redimensionar nosso olhar para além da visão fragmentadora e falaciosa apontada no discurso capitalista de consumo e alteridade.

A MEDIAÇÃO COMO PRESSUPOSTO BÁSICO DE ANÁLISE DA IMAGEM

O conceito de mediação é um conceito fundamental à análise de imagens. O termo, porém, não deve ser confundido como sinônimo de meio ou caminho, visto que não é um instrumento mas é constitutivo do objeto e dos sujeitos, da imagem, de seu produtor, distribuidor e intérprete.

A arte (e com ela as imagens) é produto do homem inserido em um contexto social dinâmico e plural. Produzidas pelo trabalho humano, as imagens estão referidas ao modo de produção e às relações de classe e interesses sociais dos homens que as criaram. Dessa forma, o desafio de analisá-las pressupõe o desvelamento de sua materialidade histórico-social, ou seja, sua reconstituição histórica.

Mészáros (1996), a partir dos estudos de Marx e Lukács, define o trabalho como *mediação de primeira ordem*, visto que faz a

distinção fundamental entre o produto da ação humana e a natureza. Esse autor compreende que as diferentes formas como se desenvolveu a história da humanidade ao longo do tempo, de acordo com os diferentes modos de produção vigentes na sociedade, devem ser consideradas como *mediações de segunda ordem*.

A análise do produto artístico, como produto do trabalho humano, necessita desvelar as mediações constitutivas de seu processo de produção, distribuição e recepção. Segundo Lukács, para proceder à análise, uma condição necessária se coloca: desvelar as mediações constitutivas dos fenômenos. Isso, por sua vez, implica no resgate do conceito de totalidade, que, nesse caso, não significa abarcar o todo e tudo em sua complexidade e extensão, mas estabelecer relações entre os conceitos (objetos) e o contexto que os produziu. Significa compreender que os homens e os objetos, sobretudo aqueles que são produto do seu trabalho e de suas reflexões sobre o mundo, estão em situação de relação. Conforme Ciavatta (2001b) “a totalidade é um princípio epistemológico e um método de produção do conhecimento. Estudar um objeto é concebê-lo na totalidade de relações que o determinam, sejam elas de nível econômico, social, cultural, etc.” (p. 123).

As mediações são processos sociais, que nos permitem compreender o produto do trabalho humano a partir de um determinado contexto histórico, econômico e social. Tomando essa definição como uma premissa básica, não cabe aqui a formulação de hipóteses *a priori* ou a proposição de fórmulas previamente estabelecidas para se fazer uma análise do produto artístico. A imagem/objeto tomada como produto do homem é o primeiro descortinamento que se necessita fazer e constitui-se na *mediação de primeira ordem*. Isso, em outras palavras, significa destruir as formas fetichizadas que possa estar assumindo, a partir de sua produção e uso na sociedade. No aprofundamento da análise, torna-se necessário buscar as *mediações de segunda*

ordem, que nos permitem a contextualização do objeto, sua relação com os modos de produção social em um dado tempo e espaço, resgatando os processos de sua produção, como de sua preservação, distribuição e recepção na sociedade.

O objeto de análise do campo da arte é objeto/produto humano; logo, nele o homem investiga a si próprio. Sua posição, nesse processo, historicamente tem se dado em três maneiras: como passivo que recebe o conhecimento como produto de uma realidade pronta e acabada, detentora da verdade; como agente sobre a realidade, que sobre o objeto faz experimentos, testes e comprova suas hipóteses previamente formuladas; ou como sujeito em interação com o meio, que na relação com este transforma e é transformado, pois se compreendem como pertencentes a um processo complexo e dinâmico. A partir do materialismo dialético compreende-se que o homem, enquanto ser social, interage com o meio e o transforma, assim como a si mesmo, constantemente. Dessa forma, as categorias de análise necessitam colocar-se no interior do movimento, de sua produção histórica, para desvelar da dinâmica do objeto e de seu contexto. Buscar as mediações constitutivas dos objetos, a partir da sua particularidade, é condição necessária à análise da produção cultural e, em especial, à leitura de imagens.

A PARTICULARIDADE COMO CATEGORIA DE ANÁLISE

A particularidade, segundo Lukács, é uma categoria central na análise de imagens; nela estão contidos os conceitos de generalidade, historicidade e singularidade. O particular é o campo das mediações que nos permite fazer uma reflexão que vai do singular ao universal e do universal ao singular. A particularidade, enquanto espaço das mediações, pode superar a fragmentação da realidade, dando-lhe um caráter de totalidade. Isso impõe ao indivíduo reconhecer o contexto histórico-social de que é parte e, assim, construir um novo conceito de subjetividade. Esta, não como sinônimo de singular, mas como

possibilidade de reconhecimento da generalidade humana, em tudo o que abarca a substância da humanidade.

Reconhecer, assim, o produto artístico/cultural do homem pressupõe compreendê-lo como referido ao gênero humano: produto da ação dos homens sobre o mundo, na direção da reprodução do ser social.

Para Lukács, na obra de arte é possível identificar o homem localizado em um tempo e espaço dados. É necessário, contudo, referir a produção artística ao desenvolvimento histórico e social que a origina, ao homem concreto e às tendências do contexto de que é parte. Elege, dessa forma, o típico como o personagem síntese da expressão do homem. Nele, torna-se possível reconhecer a singularidade, mas também o movimento histórico e social de que é parte. Dessa maneira, a noção de verdade se relativiza na proporção que deve estar referida às possibilidades postas pelo desenvolvimento da realidade social. E a particularidade aqui passa a ser a categoria de análise capaz de possibilitar a compreensão do produto artístico (imagem) como expressão de indivíduos referidos a outros em um dado momento histórico.

Compreender a gênese da produção da arte/imagem é condição necessária, na concepção de Lukács, para uma leitura da obra de arte (imagem), pois faculta a compreensão desta como produto da história e do cotidiano, por isso perpassada pelos conflitos sociais. O artista, por sua vez, na compreensão de Lukács, não pode deixar de tomar posição frente aos conflitos que vivencia, ou seja, precisa, através de sua obra, expressar os grandes problemas do progresso do gênero humano que vivencia em seu tempo.

A particularidade é, assim, a principal categoria de análise, visto que se constitui em um campo onde as ações humanas se concretizam, a partir de um tempo e espaço vivido. Se considerarmos a imagem como produto do homem concreto, sua análise como particularidade é a categoria que nos permite

desvelar as mediações dela constitutivas. Isso implica buscar as mediações que se articulam na relação singularidade e universalidade.

À GUIA DE CONCLUSÃO

As categorias mediação e particularidade abarcam a complexidade do objeto em sua produção contextualizada, o que significa também dizer que abarcam a diversidade de termos, práticas e concepções humanas referidas àquele objeto a partir do local que o originou. Mediação e particularidade constituem categorias basilares para a análise de imagens.

Dessa forma, ler imagens constitui-se num desafio cotidiano de desvelamento de práticas e concepções humanas imbricadas na materialidade da imagem. Os modos particulares de produção, distribuição e recepção das imagens desafiam-nos a estudá-las como objeto que não se esgota em si mesmo, mas que está referido ao complexo campo de relações de que são produto, são preservadas, divulgadas e/ou recebidas. Percebe-se, então, que já não é possível ler imagens sob bases unicamente formalistas de análise, mas que essa análise implica encontro dos sujeitos. Trata-se do encontro do homem com o homem, mediados pelo objeto das intervenções humanas no mundo. A materialidade das imagens em diferentes formas que possam ser apresentadas colocam-nos frente aos sujeitos que se cruzam nos contextos de produção, distribuição e recepção dessas imagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução*. In: São Paulo: Abril, 1975. Coleção Os Pensadores, v. XLVIII.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, sd.

CIAVATTA, O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (Org.). *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. Petrópolis, RJ. : Vozes, 2001b. p. 121 – 144.

_____. *O mundo do trabalho em Imagens: a fotografia como fonte história (Rio de Janeiro, 1900- 1930)*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: _____. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 13-41.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.

JAMESON, Fredric. *Espaço e Imagem: teorias do Pós-moderno e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

KOSIK, Karel *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

KELLNER, Douglas, Lendo Imagens Criticamente: em direção a uma pedagogia Pós-moderna. In: SILVA, T. T. da (Org) *Alienígenas na Sala de Aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *A Cultura da Mídia*. Rio de Janeiro: ed. UFRJ. 2001.

LUKÁCS, Georg. *Prolegomenos a uma Estética Marxista*

(Sobre la categoria de la particularidad). México: Grijalbo, 1965.

_____. *História e Consciência de Classe*: estudos de dialética marxista. Lisboa: Publicações Escorpião, 1974.

_____. *Estética* (La Peculiaridad de lo Estético). Barcelona; México: Grijalbo, 1966. v. I, II, III e IV.

_____. Introdução aos Escritos Estéticos de Marx e Engels. In: LUKÁCS, G. *Ensaio sobre Literatura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. *Introdução a uma Estética Marxista*: sobre a categoria da particularidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978a.

_____. As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem. *Temas de Ciências Humanas*, São Paulo, n. 4, p. 1-18, 1978b.

_____. Trabalho e teleologia. *Revista Novos Rumos*, São Paulo, ano 4, n.13, p.6-27, 1989.

MARTIN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações*: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

MÉSZAROS, István. *Marx: a teoria da alienação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MOREIRA Antônio Flávio B. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em Questão. In: EDUCAÇÃO E REALIDADE, *Temas em destaque, Currículo e Política de Identidade*. 1996.

_____. O currículo como política cultural e formação de professores. In: MOREIRA, Antônio F; SILVA, Tomaz T. da. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas*

políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995. p.7-20.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras. 1998

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna*. Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

WILLIAMS, Raymond. Do reflexo à Mediação. In: WILLIAMS, R. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

PESQUISA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: APONTAMENTOS E REFLEXÕES

*Eliza Bartolozzi Ferreira*⁵³

INTRODUÇÃO

Os estudos críticos sobre as políticas educacionais no Brasil tomam fôlego e são divulgados com a abertura política ocorrida após o fim do período militar. Os trabalhos diagnosticavam os rumos das políticas públicas em curso no contexto histórico, revelando suas inconsistências, contradições e incoerências teóricas. Certamente, tais estudos foram fortalecidos quantitativa e qualitativamente na esteira da pós-graduação no país, institucionalmente criada na década de 1960⁵⁴. O governo militar apresentou interesse em estimular a pós-graduação como mecanismo de formar professores qualificados para atender à expansão do ensino da graduação e fomentar a pesquisa científica para o desenvolvimento nacional.

Portanto, a pós-graduação se desenvolve como uma política do Estado brasileiro. No que diz respeito ao estudo das políticas educacionais, a criação do Inep em 1938 e a criação dos Centros de Pesquisas Educacionais em 1955 podem ser interpretadas como eventos que fazem parte de uma longa série de medidas que foram tomadas pelo Estado brasileiro, sobretudo a partir de 1930, com o propósito de afirmar-se perante a sociedade

⁵³ Professora do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais. Secretária adjunta da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anpae).

⁵⁴ De acordo com o Parecer CFE nº 977, de 03 de dezembro de 1965.

como responsável pela educação, entendida como um problema nacional, ou seja, como um problema relacionado à formação da nacionalidade brasileira e à organização de um Estado moderno no país (FERREIRA, 2008).

A introdução desses órgãos de pesquisa educacional na estrutura burocrática tinha como objetivo central dar legitimidade ao Estado na elaboração e execução de políticas na medida em que se pautava no conhecimento da ciência e da técnica. Atualmente, estudos vêm sendo desenvolvidos buscando-se identificar a relação conhecimento e política em um mundo que sofreu profundas transformações de ordem global. As abordagens compreendem desde uma perspectiva linear do processo ao interesse em saber de que forma os conhecimentos produzidos no campo científico são selecionados e transformados no momento em que migram para a esfera política.

Um exemplo desse campo de estudo da sociologia da educação pode ser observado na publicação de um dossiê pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) intitulado “conhecimento e política”. Nele são apresentados trabalhos realizados no âmbito do projeto de pesquisa *Knowandpol* composto por grupos de pesquisadores de seis países europeus. Nesse dossiê, a equipe portuguesa apresenta parte dessa pesquisa desenvolvida em seu país. O texto de Barroso (2009) traz a discussão da relação conhecimento e política e aborda as diversas concepções sobre o conhecimento com as quais convivemos no meio social. A partir da ideia inicial de que existe uma diversidade tremenda na própria natureza do conhecimento, na importância de se saber quem produz e que lugares ocupam esses sujeitos no processo de produção, deixa evidente que a discussão sobre a política educacional aprofunda a complexidade dessa relação.

No contexto da globalização, da terceira revolução tecnológica, as políticas educativas apresentam-se mais estreitas à retórica da força da razão pautada na experiência prática, isto é, na adoção

de políticas e programas criados tendo como base a relevância dos dados apontados pelas pesquisas científicas, geralmente mensuráveis. Lessard (2009) analisa o momento atual em que as políticas educativas estão vivendo a armadilha “da evidência”. A política educativa “baseada na evidência” objetiva ajudar as pessoas a tomarem decisões a partir de informações tiradas das melhores pesquisas. No Brasil, essa tendência pode ser observada na política de avaliação em larga escala que divulga para a sociedade os índices de desempenho alcançados pelas instituições em todo o país.

Este texto objetiva contribuir com o debate sobre as pesquisas em políticas educativas, no sentido de apontar a discussão sobre a relação conhecimento e política, relacionando-a aos estudos realizados por um grupo de estudiosas da área das políticas educativas a respeito da produção científica do GT5 da Anped. Os dois trabalhos selecionados são representativos no sentido do esforço apresentado em mapear a produção científica do Grupo de Trabalho Estado e Política Educacional (GT5) da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped), no período de quase duas décadas (1993-2009). Nos limites desta análise, o foco é verificar o grau de congruências/incongruências entre as pesquisas apresentadas em um grupo de trabalho representativo da produção científica na educação do país com as teorias sociológicas atualmente dominantes em uma parte do pensamento brasileiro e internacional.

POLÍTICAS EDUCATIVAS NO BRASIL: BREVE EXPOSIÇÃO PARA ANTIGOS E PROFUNDOS PROBLEMAS

Estudos (FERREIRA, 2008; GATTI, 2001) situam a origem da preocupação científica com a área educacional nos anos 1930 com a criação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP – e mais tarde (1955) com seu desdobramento no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e nos Centros Regionais do Rio Grande do Sul, São Paulo, Bahia e Minas Gerais (CRPEs).

Com essa configuração,

[...] a construção do pensamento educacional brasileiro, mediante pesquisa sistemática, encontrou um espaço específico de produção, formação e de estímulo. A importância desses centros no desenvolvimento de bases metodológicas, sobretudo da pesquisa de caráter empírico, no Brasil, pode ser dada pelo contraponto com as instituições de ensino superior e universidades da época nas quais a produção de pesquisa em educação era rarefeita ou inexistente. O Inep e seus centros constituíram-se em focos produtores e irradiadores de pesquisas e de formação em métodos e técnicas de investigação científica em educação, inclusive os de natureza experimental (GATTI, 2001, [s.p.].

Ferreira (2008) entende que a criação do INEP, em 1938, e dos centros de pesquisa, em 1955, representou o propósito do Estado de afirmar-se perante a sociedade como responsável pela educação, entendida como um problema nacional. O então Ministério da Educação e Cultura se mostra assim empenhado em dotar-se de estrutura própria para elaborar conhecimento válido – porque baseado na ciência e na técnica – como subsídio para a tomada de decisões políticas por parte do governo federal.

Por sua vez, educadores influentes do início do século XX, como Lourenço Filho e Anísio Teixeira, idealizadores também do Inep, defendiam a ideia de que a educação era um instrumento fundamental para a estabilidade social e para a sobrevivência do país. No geral, é a ideia durkheimiana da educação como o processo socializador por excelência que perpassa a construção do conhecimento sobre as políticas educativas em parte do século XX no Brasil.

Na década de 1950, época de desenvolvimento econômico e social fomentado pelo Estado, o Centro Brasileiro e os CRPEs-criados na gestão de Anísio Teixeira no INEP-

entraram em funcionamento com o propósito de promover a realização de pesquisas em ciências sociais acerca das relações existentes entre a educação e os processos de mudança para uma sociedade de tipo urbano-industrial, que se estava estabelecendo, em diferentes ritmos, nas diversas regiões do país. Uma particularidade da atuação dos Centros de Pesquisas Educacionais do INEP foi, portanto, considerar a diversidade regional brasileira como um aspecto relevante para a análise e interpretação dos processos de mudança social em curso e, conseqüentemente, para a elaboração de novas políticas públicas para o setor educacional (FERREIRA, 2008, [s.p.]).

O propósito dos centros de pesquisa na época era utilizar os conhecimentos gerados nas pesquisas como subsídios para a definição de políticas públicas na educação. O período que se estende de 1955 a 1961-correspondente ao Governo Juscelino Kubitschek-foi um momento de participação direta dos Centros de Pesquisas do Inep em diversos acontecimentos relacionados à política educacional brasileira. O mais conhecido deles foi a fase final da tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Congresso Nacional, na qual houve o lançamento do manifesto *Mais uma vez convocados* e a organização da Campanha em Defesa da Escola Pública, eventos nos quais diversos intelectuais vinculados direta ou indiretamente aos centros marcaram presença, atuando nos embates travados contra o grupo chamado „privatista“. A partir de 1962, no entanto, diversos acontecimentos contribuíram para a inflexão da orientação até então existente em parte dos projetos propostos nos Centros de Pesquisas Educacionais do Inep e em sua ativa participação no debate político nacional, com a saída de muitos educadores dos centros.

Como ainda explica Ferreira (2008), outro fator de mudança da orientação dos projetos de pesquisas dos centros pode ser encontrado na nova forma de definição da política educacional implantada no governo presidencialista de João Goulart,

que, pela criação do cargo de ministro extraordinário para o Planejamento e Coordenação Econômica, exercido por Celso Furtado, retirou do Ministério da Educação e Cultura grande parte de suas atribuições relativas à tomada de decisões acerca dos rumos que deveriam ser assumidos pela política educacional brasileira. Como explica Durmeval Trigueiro Mendes, a partir desse momento intensificou-se a tendência à transferência do protagonismo na política educacional para os setores responsáveis pelo planejamento do desenvolvimento econômico do país (MENDES, 2000, p. 20). Tendência que, durante os governos militares, se consolidaria como elemento da realidade.

Na década de 1990, no Brasil, pode-se observar uma continuidade do caminho traçado após a segunda metade do século XX, com retoques e aprofundamentos de muitos dos procedimentos burocráticos e políticos no sentido de implantação de políticas educacionais distanciadas da produção do pensamento nacional. Por sua vez, esse é um contexto em que surgem novos atores sociais que participam da ação pública e, dessa maneira, ocupam lugares anteriormente ocupados por uma elite em grande parte vinculada às instituições públicas de ensino do país.

Essa tendência sofre alteração no governo Lula, na medida em que a relação entre o Ministério da Educação e a academia se torna mais próxima. Momento este em que cresce o direito à educação ao mesmo tempo em que grande parte da produção científica é “encomendada” e incorporada pelas políticas e planos dos governos. Certamente, são muitas as variáveis que devem perpassar nesse tipo de análise; contudo, a predominância do conhecimento instrumental e a flexibilização presente nas ações públicas deixam dúvidas em relação a um pretenso avanço político e pedagógico provocado pelo estreitamento das parcerias entre pesquisadores e governos. Para lembrar Weber (1996), a intelectualização e a racionalização crescentes não equivalem a um conhecimento geral crescente acerca das condições em que vivemos.

Nestes últimos trinta anos, Derouet (2009) registra um novo círculo interpenetrado de resultados da pesquisa com as preocupações da gestão. No interior desse círculo composto de grupos diversos, opera-se a reproblemática dos resultados da pesquisa em diretrizes políticas; é também aí que são definidas as prioridades que orientarão a atribuição dos créditos aos organismos de pesquisa.

Derouet (2009) mostra que o estudo das relações entre ciência e política, na área da educação, tem sido objeto de importantes debates, em particular, no que se refere ao *status* da pedagogia; ao vínculo entre teorias e práticas; à capacidade do sistema para responder, de maneira operacional, às indagações dos docentes e dos atores da esfera política; ao consenso que, em matéria de igualdade de oportunidades, é realizado em cada nível, etc. Além disso, ele menciona que, localmente, a regulação de cada sistema educacional apoia-se em objetivos mensuráveis e em comparações internacionais que visam definir os níveis de desempenho.

No caso norte-americano, Lessard (2009) identifica a presença de fundações e institutos privados em interface com o político, com o mundo do saber e com os diversos universos de ação social. A análise do autor de programas adotados nos EUA, especificamente a política americana de certificação de professores do ensino primário e secundário, leva a entender que, mesmo sendo observada a presença de duas agendas de reforma (os “profissionalistas” e os “desregulamentacionistas”), ambas foram formuladas e acompanhadas por fundações e institutos privados que fabricam pesquisas e as utilizam como referência para a tomada de decisão.

A crítica do autor ao fenômeno das políticas educativas “baseadas na evidência” parte da reflexão sobre as relações entre a ciência e a ideologia. Esse debate “mostra que quanto mais se procurar evacuar a ideologia do debate, considerando toda

referência ideológica ilegítima numa vontade de submeter a elaboração das políticas educativas somente a resultados científicos ‘incontestáveis’, mais de alguma forma a ciência é ligada a uma ideologia popular que recusa ser nomeada como tal” (LESSARD, 2009, p. 88).

Muitas publicações sobre políticas educativas nacionais e internacionais registram o fenômeno das reformas e os novos processos de regulação, os quais apresentam ambiguidade e especificidades no que diz respeito às realidades locais. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a prática norte-americana analisada por Lessard de implantação de políticas educativas “baseadas na evidência” pode ser observada no caso brasileiro, sendo o maior exemplo a edição por meio de portaria do ministro da educação sobre o Exame Nacional de Professores da Educação Básica.

CONTEXTO ATUAL DOS DEBATES DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS OU POR QUE A CENTRALIDADE DO CONHECIMENTO?

A informação é mais veloz e cada vez atinge um maior número de pessoas no mundo atual. Em paralelo, a emergência da sociedade pós-industrial, na qual predomina o trabalho imaterial, o conhecimento passa a ser a moeda de troca no mundo do trabalho. Portanto, a condição da sociedade de acesso a informações e a elevação do atributo do conhecimento (e da certificação), combinado com a expansão da escolarização da população, reforçam o valor da ciência moderna e/ou pós-moderna.

A presença de novos e múltiplos atores públicos, provocada sobremaneira pelas políticas descentralizadoras dos governos nestes últimos vinte anos, complexifica a realidade social e dificulta as investigações porque fragmenta e flexibiliza a ação social. Uma diversidade de atores mobiliza conhecimento para agir no plano político e, muito mais que antigamente, os atores políticos são obrigados a justificar racionalmente as

suas propostas e as suas opções. Delvaux (2009) afirma que, cada vez mais, as próprias políticas públicas põem em prática dispositivos de regulação baseados na difusão de conhecimentos. Essas evoluções foram resumidas em noções muito pobres como “sociedade do conhecimento”, “*new public management*” ou “pós-burocracia”. Essa ideia leva a crer que o Estado não tem mais uma posição preponderante na ação pública, pois essa se desenvolve em múltiplos níveis interdependentes. A presença do conhecimento na ação pública leva Delvaux (2009) a resgatar as posições sobre a relação conhecimento e política, dividindo-as em três grupos:

1º grupo—Noção restritiva de conhecimento quando reserva a etiqueta dos saberes para a formalização do que está em vigor no campo científico. Outra opção ocupa em distinguir o mundo dos produtores de conhecimentos (que são os científicos), e o mundo dos utilizadores de conhecimentos (classe política). Os investigadores dessa linha estão preocupados em identificar como os conhecimentos produzidos no campo científico são selecionados e transformados no momento em que emigram para a esfera política.

2º grupo—Alguns investigadores partem do postulado de que os conhecimentos mobilizados no debate público não passam de um verniz que esconde os interesses e as relações de força em presença, ou seja, as ideias são determinadas pelos interesses. Outros investigadores põem a tônica nas crenças e quadros cognitivos, sublinhando quanto a definição dos problemas e das preconizações está dependente de paradigmas, de referenciais ou de quadros cognitivos mais ou menos duráveis que fixam de maneira inconsciente as balizas do debate público e das políticas públicas.

3º grupo—Outro grupo de investigadores pensa que os

conhecimentos podem libertar os atores e o processo político do domínio dos interesses e das crenças, ou, dito de outro modo, podem tornar a ação política mais racional.

Segundo o autor supracitado, o primeiro grupo consiste em desvendar o que se esconde por trás dos discursos e, muitas vezes, em denunciar a instrumentalização dos conhecimentos científicos pelos atores políticos. O segundo grupo é um pouco semelhante, empenhando-se em mostrar quanto os decisores são prisioneiros de quadros cognitivos de que dificilmente conseguem tomar consciência e libertar-se. Para o terceiro grupo, o que está em causa é, sobretudo, identificar e eventualmente promover dispositivos que permitam fazer triunfar o conhecimento sobre os interesses e as crenças. Trata-se também de denunciar o que, no campo científico ou no campo político, cerceia o “bom” uso dos conhecimentos em política.

Delvaux (2009) propõe outra abordagem, começando por abandonar uma definição de conhecimento que o reduz ao conhecimento científico. Sua concepção de conhecimento é tudo aquilo que pretende dizer o real e é transmitido por meio da linguagem oral, escrita (textos, quadros estatísticos), ou iconográfica (gráficos, fotografias, desenhos, filmes). As produções científicas inscrevem-se nos contornos desse tipo de definição, mas elas coabitam e estão em competição com uma grande variedade de saberes profissionais, dos utilizadores, do governo, dos *media*-que também são considerados como conhecimentos.

A relação entre conhecimento e política é variável ao longo do processo de ação pública e depende, entre outros fatores, do conhecimento acadêmico disponível e dos modos de regulação predominantes, das características dos atores envolvidos, do objeto das políticas empreendidas. Algumas características são

destacadas por Delvaux: 1) a circulação do conhecimento faz-se através da circulação de pessoas; 2) a utilização do conhecimento no processo de decisão política é fortemente condicionada pela interação (competição) entre diferentes grupos de interesse; 3) a relação entre conhecimento e política tanto pode ser feita para construir problemas, como para definir soluções; 4) os tipos de conhecimentos que são mobilizados são variados, mas é muito reduzida a utilização do conhecimento científico; 5) a importância crescente do conhecimento no processo de decisão política tende a fazer com que exista uma forte influência da agenda política na agenda da investigação.

Na perspectiva de Popkewitz (2008) sobre a institucionalização da escola como um espaço de socialização do Estado, o poder se pratica menos pela força bruta e mais pelos sistemas de saberes e da razão, no interior dos quais os objetos da escola são modelados, a fim de serem compreensíveis e capazes de passar para a ação. Considerar o saber, para Popkewitz (2008), como um fato social permite compreender melhor um dos obstáculos da pesquisa social contemporânea, isto é, a divisão entre a teoria e a prática ou o contexto. Com o objetivo de fazer uma sociologia da reforma educacional, o autor ressalta a importância da epistemologia numa definição de como o poder atua nas instituições contemporâneas.

As relações entre conhecimento e política são múltiplas tendo em vista a natureza de ambas e, além disso, as diferentes e diversas concepções que abrangem as categorias. Por exemplo, Popkewitz (2008), ao considerar a epistemologia social da escolarização como parte das relações de poder, trata as políticas educativas no nível micro da escola, buscando identificar os diversos elementos produtores de poder. Portanto, focar a análise na relação conhecimento e política do ponto de vista macro, ou seja, investigar a relação da interferência do conhecimento científico produzido pela academia na formulação das políticas educativas nacionais não significa abandonar o consenso da

existência de uma multiplicidade de fenômenos explicadores da realidade social e educacional.

Oliveira (2003), ao pensar a educação como espaço de constante tensão, observa a disputa permanente do conteúdo e dos objetivos que cercam a educação na sociedade latino-americana atual. “As exigências de formação para o trabalho, que em muitos momentos determinaram a organização escolar, e a luta pelo direito à educação, como princípio de uma sociedade democrática, sempre colidiram nesse debate, não se encontrando equação fácil” (OLIVEIRA, 2003, p. 18).

Na sociedade pós-industrial, o aumento da escolarização da população tornou-se a agenda dos governos no campo das políticas educativas como mecanismo de regulação do trabalho e da pobreza na sociedade. Como destacou Oliveira (2000) em seu estudo sobre as políticas educativas para a educação básica brasileira nos anos 1990, o alto grau de importância adquirido pela educação, sobretudo a escolar, se deu com o movimento da reforma administrativa empreendido no governo Fernando Henrique Cardoso. O modelo que se configurou como excludente, adotado por esse governo, potencializou o papel da escola na gestão do trabalho e da pobreza.

O campo de pesquisa das políticas educativas está estreitamente unido e, dialeticamente operando, com o poder e o Estado em uma sociedade historicamente situada. Nesse campo, as concepções de conhecimento e ciência são fundantes para a expressão da liberdade e igualdade social e educacional ou de seu oposto quando tomados pela racionalidade instrumental. As investigações atuais, no entanto, devem ter como pressuposto de que a ação pública é agora exercida por múltiplos atores sociais. Isso implica reconhecer a relatividade do papel do Estado, a variedade de atores públicos e privados, a prioridade de uma visão horizontal e circular no lugar da concepção linear e hierárquica de política pública. Com essas características, a

ação pública geralmente tem uma natureza fragmentada, flexível e complexa, exigindo dos pesquisadores um olhar mais amplo e denso sobre os/nos dados teóricos e práticos. Isso implica o esforço de compreender o mundo determinado, marcado pela divisão e pelo conflito social.

Com o objetivo de estabelecer um diálogo entre os estudos aqui apontados, centrados no campo da sociologia da educação, com a agenda de pesquisa do GT5 da Anped, serão analisados dois trabalhos que representam um esforço de apreender a produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil, tomando como base empírica as produções do GT5 da Anped, são eles: Azevedo e Aguiar (2001) e Silva; Scaff; Jacomini (2010).

A PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO GT5 (1993–2000)

Como afirmam Souza e Bianchetti (2007), a Anped e outras instituições científicas criadas na década de 1970, surgiram ou foram induzidas para serem braços do Estado, mas a Anped, especificamente, foi adquirindo autonomia logo em seu nascedouro ao se posicionar como interlocutora na formulação de políticas públicas para a pós-graduação no Brasil. Há 33 anos a Anped tem papel marcante na integração e no intercâmbio de pesquisadores e na disseminação da pesquisa educacional e questões a ela ligadas. Contando 23 grupos de trabalho, que se concentram em temas específicos dos estudos de questões educacionais, a Anped sinaliza bem a expansão da pesquisa educacional nas instituições de ensino superior ou em centros independentes, públicos ou privados. Essa expansão traduz-se em números expressivos. Em suas reuniões anuais tem contado com a participação de aproximadamente três mil especialistas, entre pesquisadores e alunos dos mestrados e doutorados, com aumento sistemático de trabalhos que são submetidos à apreciação de suas comissões científicas. O GT5¹, por sua vez, reúne grande parte dos pesquisadores e alunos do país em torno da discussão do Estado e das políticas educativas.

Azevedo e Aguiar (2001) publicaram na *Revista Educação & Sociedade* um texto intitulado “A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da Anped”, resultado de uma pesquisa financiada pelo CNPq. A metodologia utilizada foi a análise documental, acompanhada de uma análise de conteúdo de 88 resumos dos trabalhos selecionados para apresentação nas oito reuniões anuais do período 1993–2000. Ademais, as autoras procederam à análise de conteúdo de 21 trabalhos integrais apresentados nas 22ª e 23ª reuniões anuais.

Primeiramente, as autoras ressaltam a abrangência e dispersão dos objetos e questões no quadro de investigação da área das políticas educacionais. Tendo em vista essa dispersão, as autoras tiveram dificuldades em classificar os trabalhos segundo eixos temáticos, fazendo opção por utilizar um conjunto de subtemas. No primeiro subtema, “Crise e reforma do Estado, novos padrões tecnológicos, neoliberalismo e a política educacional”, são tratados os trabalhos que explicitaram preocupações com os padrões assumidos pela regulação do Estado, secundadas pelo trato do conceito neoliberalismo. A maior parte dos estudos caracteriza-se por ter a forma de ensaios oriundos de pesquisa bibliográfica, com intenção de sistematizar histórica e teoricamente a questão que é abordada de múltiplas maneiras.

As autoras identificaram duas tendências no interior dessa temática. Na primeira, tem-se a prevalência do marxismo em suas distintas vertentes, sendo predominante a vertente que relaciona as políticas educativas como decorrência da lógica do capital. A segunda tendência sugere a leitura de teóricos distantes do campo educacional, a exemplo das teorias da complexidade (Edgar Morin, Michel Maffesoli e outros).

Aqui predomina a reconstrução histórica do emprego dos conceitos no Brasil, como um meio de demonstrar o modo de sua apropriação pelo discurso governamental, quando

justifica a definição e implementação de programas e projetos educativos na atualidade (AZEVEDO; AGUIAR, 2001, p. 60).

Mas também foram encontrados trabalhos cujo fulcro é a problematização teórico-conceitual na perspectiva da sua atualização nas práticas investigativas. Por sua vez, as autoras ressaltam que a área tem um enfrentamento direto com as questões teórico-práticas relativas ao Estado. Assim, fazem parte da área as teorizações sobre o poder, as regras de representação política, os processos participativos, a democracia, a cidadania, como tentativas de compreensão dos processos que engendram as decisões educacionais, em articulação com outras políticas estatais e com o contexto social mais amplo no qual elas vão incidir. Fica evidente o esforço dos pesquisadores no sentido de aprofundar os pressupostos teóricos da área.

Entretanto, segundo análise das autoras, os trabalhos revelam fragilidades no que concerne a um tratamento da dimensão interdisciplinar do objeto. Pode-se inferir que as autoras querem indicar que ocorre um baixo adentramento das pesquisas nas discussões que envolvem a noção atual de ação pública e seus múltiplos atores.

O segundo subtema, “Estudos sobre políticas e programas governamentais”, agrega o maior número de trabalhos no período em foco. Nele estão englobadas as investigações sobre definições gerais da política educacional da União, estados e municípios, como também as que se voltam para programas e projetos específicos de cada uma dessas esferas administrativas. A tônica das investigações desse subtema é a focalização de novas experiências na condução da política educacional, ou na implantação de programas e projetos, em estados federados ou nos municípios. As autoras observam um amplo recorte e fragmentação dos objetos, o que impossibilitou reconhecer a consistência dos conhecimentos produzidos sobre a área.

Uma terceira subtemática em que os trabalhos foram classificados é denominada “Educação, legislação e direitos”. Mesmo com baixa expressão numérica, são trabalhos que se caracterizam pelas investigações que têm como objeto as políticas educativas mediada pelas relações jurídico-políticas. A quarta subtemática, “Estudos sobre a participação da sociedade civil organizada na proposição de políticas”, é apresentada uma abordagem importante para o entendimento da influência de grupos organizados na definição de políticas que estão postas em prática na atualidade. Todavia, as autoras se limitam a apontar que são trabalhos que não apresentam inovação. Por fim, observam que, no período estudado, o tema do financiamento da educação, assim como as políticas de avaliação, não foram priorizados pela agenda de investigação dos pesquisadores do GT5.

A PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO GT5 (2000 – 2009)

Em trabalho apresentado na 33ª Reunião Anual da Anped, das autoras Silva; Scaff; Jacomini (2010), intitulado “Políticas públicas e educação: o legado da Anped para a construção da área no período 2000-2009”, é ressaltada a mesma tendência dos trabalhos dos GTs conforme diagnóstico destacado no trabalho anterior: os trabalhos no campo das políticas educativas apresentam uma grande diversidade. Os textos analisados no período em foco se concentraram nas áreas de planejamento, gestão, reformas educacionais e financiamento da educação, sendo superior a taxa de 32% para os trabalhos na área da gestão da educação e descentralização. Nessa temática, a maioria analisa a implantação de políticas em estados ou municípios brasileiros. De modo geral, são poucos os trabalhos que discutem as políticas educacionais no marco da União. Essa mesma constatação foi registrada pelo trabalho anteriormente apresentado de Azevedo e Aguiar (2001).

Foram analisados 183 resumos veiculados nos cadernos da Anped no período de 10 anos, organizados em onze categorias. Em

seguida, as autoras analisaram todos os textos das comunicações situadas na categoria “abordagens teórico-metodológicas em políticas públicas”, com fins de apreender como essa produção dialogou com a bibliografia selecionada que problematiza o estado de conhecimento em políticas públicas, particularmente no que se refere à educação.

Além dos quatro temas mais freqüentados no GT, a saber: Gestão da Educação e Descentralização; Estado e reformas educacionais, planejamento, avaliação e qualidade da educação, empatado com Financiamento e Controle Social, nota-se que o tema “Estado, direito à educação e terceiro setor” galgou um lugar de destaque, com 8% das comunicações. Contudo, poucos discutiram a relação do Estado com o terceiro setor na realização do direito à educação. A categorização dos trabalhos segundo as suas características de conteúdo e o posterior reagrupamento interno evidenciou que ainda há poucos estudos sobre a inserção das organizações não governamentais (Ongs) nas políticas educacionais (SILVA; SCAFF; JACOMIN, 2010, p. 8).

As autoras destacam que os trabalhos apresentados nessa década têm uma ênfase nos estudos das reformas educacionais, com recorte nos condicionantes das reformas em seus aspectos econômicos, políticos e sociais, as mudanças introduzidas nas concepções pedagógicas, na organização dos sistemas, assim como as tendências na gestão da educação pública frente aos rumos na gestão do Estado (incluem-se aí os temas da avaliação e financiamento). Todavia, as autoras observam os mesmos limites diagnosticados no trabalho anterior para o período 1993-2000. O GT5 apresenta uma tendência de trabalhos individuais, portanto com pouca tradição de produções coletivas, pouca verticalização nas temáticas abordadas e restrição em investigar a constituição compósita das políticas educativas protagonizadas

por diversos novos atores sociais que exercem a ação pública na atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Que balanço pode ser feito sobre a produção científica do GT5 a partir das análises dos trabalhos aqui apresentados? Primeiramente, pode-se afirmar sobre a recorrência de trabalhos diversificados e abrangentes, uma característica que dificulta a verticalização do conhecimento sobre a área da política educacional. Ademais, observa-se uma ausência de trabalhos de pesquisa desenvolvidos coletivamente e uma tendência de investigações que tecem a relação educação e Estado, em um contexto de ampliação da ação pública para novos e diversificados atores sociais.

Os limites apontados pelas análises das autoras revelam, sobretudo, o aprofundamento da complexidade da educação, o que faz crescer e diversificar os campos teórico e prático dos estudos. Mas, como lembram Santos e Azevedo (2009), de acordo com o enfoque teórico pelo qual é abordada, a temática política educacional pode alimentar positivamente um processo dialético, quando se procura articular a percepção da realidade social a partir do estudo científico dos problemas envolvidos na questão educacional e as políticas públicas concernentes, entendidas como a ação do Estado. Acrescente-se aqui como ação também de novos atores públicos e privados.

Os estudos críticos sobre as políticas educativas têm seu lugar nesse campo de conhecimento amplo e diversificado, entendendo como críticos aqueles trabalhos analíticos das relações de poder e educação, Estado e sociedade, economia e cultura. Mais do que temáticas, o que diferencia um estudo crítico é o método. Nesse sentido, a perspectiva da crítica em Marx contribui significativamente para a prática da pesquisa em políticas educacionais.

Em Marx, a crítica tem uma dupla origem. Deriva, em primeiro lugar, de Vico e da tese de que só conhecemos o que fazemos e que este exercício de construção é *práxis*, é intervenção sobre o mundo, intervenção crítica. A segunda matriz do sentido de crítica em Marx é herança hegeliana, que Marx transforma assim: 1) o mundo não se revela imediata e transparentemente, isto é, a essência do mundo está oculta pela interposição da alienação; 2) a intervenção capaz de desvelar esta aparência do mundo, de superar a sua alienação, é a *práxis*, a intervenção crítico-prática que se realiza pela explicitação das mediações que compõem a realidade, tomada como totalidade (PAULA, 2001, p. 48).

Como reflexão para finalizar este panorama sobre os estudos das políticas educativas no Brasil, em sua possibilidade de alcançar a perspectiva da crítica dialética ao mesmo tempo em que ocorre a ampliação de seu campo de observação e de pesquisa, com o surgimento de novos atores públicos e privados que participam da ação pública, há de se ressaltar a necessidade de estudos que busquem identificar as metodologias adotadas nos trabalhos aprovados pelo GT5 em sua relação com as temáticas, como indicadores de crítica e da autocrítica. Ou, dito em outras palavras, há de se estimular estudos em políticas educacionais que possam revelar os instrumentos analíticos e políticos capazes tanto de trazer o caráter alienado do mundo quanto de apontar as condições para a sua superação na teia de complexidade que se encerra a educação brasileira atual.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, J. M. L.; AGUIAR, M. A. A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da Anped. In: Educação & Sociedade. **Revista de Ciência da Educação**, Campinas, p. 49-70, 2001.

BARROSO, J. A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. Educação & Sociedade. **Revista de Ciência da Educação**. Conhecimento e Política, São Paulo, v.30, n 109, p. 987-1007, 2009.

DELVAUX, B. **Qual o papel do conhecimento na ação pública?** Educação & Sociedade. Revista de Ciência da Educação. Conhecimento e Política, São Paulo, v. 30, n 109, p.. 959-985, 2009.

DEROUET, J.L. Entre a recuperação dos saberes oriundos da crítica e a construção dos padrões do “management” liberal: pesquisa, administração e política na França de 1975 a 2005. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

FERREIRA, M. S. Os centros de estudos de pesquisas do Inep e os estudos em ciências sociais sobre a educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, maio/ago. 2008.

GATTI, B. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, jul. 2001.

LESSARD, C. O debate americano sobre a certificação dos professores e a armadilha de uma política educativa “baseada na evidência”. **Linhas Críticas**. Universidade de Brasília, v. 15, n. 28, p. 63-94, jan./jun. 2009.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Revista de Ciência da

Educação. Conhecimento e Política. São Paulo, v. 30, n 109, 2009.

OLIVEIRA, D. A. Regulação e avaliação de políticas públicas educacionais. In: DOURADO, L. (Org.). **Políticas e gestão: novos marcos regulatórios da educação no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2007.

OLIVEIRA, D. A. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2003.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional: uma política sociológica: poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 294 p.

SILVA, A. A.; SCAFF, E. A. S.; JACOMIN, M. A. Políticas públicas em educação: o legado da Anped para a construção da área no período 2000-2009. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 33., Caxambu, 2010. **Anais** Caxambu, 2010, px-xx.

SOUZA, S. Z; BIANCHETTI, L. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da Anped. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 36, Set./dez. 2007.

WEBER, M. **Ciência e política: duas vocações**. São Paulo: Cultrix, 1996.

Bernd Fichtner, Erineu Foerste, Gerda Margit Schütz Foerste e Marcelo Lima - Orgs.

PESQUISAS EM EDUCAÇÃO: LINGUAGEM E MEDIAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA

Bernd Fichtner, Erineu Foerste, Gerda Margit Schütz Foerste e Marcelo Lima - Orgs.

LEV VYGOTSKY, SUA VIDA E SUA OBRA: UM PSICÓLOGO NA EDUCAÇÃO

Claudia da Costa Guimarães Santana e

Vera Maria Ramos de Vasconcellos

Tendo sido 1996 o ano do centenário de teóricos como Bakhtin, Freinet, Piaget e Vygotsky, a *vida e o trabalho* de tais autores ganharam, a partir dessa data, cada vez mais destaque nos estudos da Psicologia e da Educação. Trataremos, aqui, de estudar o fenômeno humano **Lev Semenovich Vygotsky**, a história pessoal de alguém que acompanhou as mudanças sociais na virada do século XIX e as raízes da construção das suas ideias científicas, que se desenvolveram num contexto de uma sociedade revolucionária, em pleno processo de mudanças rápidas e radicais. Parece-nos ser um interessante material de análise para nós, que vivemos o desafio da passagem do século XX para o XXI, a interdependência existente entre o processo de desenvolvimento de um pensador e o compasso com as mudanças existentes na sociedade em que ele viveu.

Neste trabalho revisitaremos os *tempos e lugares* por onde passou Vygotsky, analisando, também, os programas de pesquisa existentes na Psicologia Marxista emergente na nova União Soviética, norteadora de algumas ideias que continuam ressonando como importantes para a Psicologia e a Educação de hoje. As razões que nos levaram a escolher essa perspectiva teórica para pensarmos nas contribuições da Psicologia para a Educação vão ao encontro daquelas que a geraram, quando Vygotsky colocou em evidência a necessidade de uma *síntese dialética* dos fatores ambientais (físicos e sociais) e individuais como condição para uma apreensão mais correta do fenômeno humano (VYGOTSKY, 1986).

A influência dos estímulos/componentes ambientais sobre o Homem está presente nas discussões da Psicologia—de formas diferenciadas—mesmo antes de sua configuração como Ciência. No século XIX, John Locke (1632–1704), Immanuel Kant (1724–1804), K. Koffka (1886–1941), Willian Wundt (1832–1920) e outros procuraram explicar cientificamente a psicologia humana e sua relação com os fenômenos ambientais, ora desconsiderando a influência dos elementos do ambiente, ora incorporando, prioritariamente, tal influência ao afirmar ser o homem um produto fiel do meio.

Vygotsky introduz, nas discussões da Psicologia, a importância das interações sociais e do ambiente sócio cultural como elementos fundantes na constituição da mente humana. Preocupado em investigar as funções psicológicas superiores, o autor acreditava que essas funções não emergiam e se desenvolviam apenas por processo de maturação biológica, mas, somente, quando inseridas numa matriz social de relações e práticas interpessoais.

HISTÓRIA DE VIDA

Lev Vygotsky nasceu em 5 de novembro de 1896, na cidade de Gomel, em Orsha. Pouco se sabe de sua infância e adolescência. Sabemos, por exemplo, que era o segundo filho, em oito, de uma família judia e que seus pais pertenciam à intelectualidade de sua cidade. Seu pai era corretor de seguros de uma companhia, no banco local, o que dava à família condições econômicas privilegiadas. Moravam num apartamento grande, com vasta biblioteca e os filhos estudavam em casa, com tutores. Do judaísmo, cultivavam mais as tradições culturais e folclóricas do que a religião⁵⁵.

Na infância, seus *hobbies* favoritos eram colecionar selos, jogar xadrez e corresponder-se em Esperanto (LEVITIN, 1981, p. 27), o que, anos mais tarde, sob a égide stalinista seriam consideradas

⁵⁵ Maiores esclarecimentos sobre sua história pessoal vide: Van der Veer e Valsiner (1999, p. 17–18).

ações suspeitas de espionagem (exceto o xadrez). O interesse pelo esperanto teria sido influência de um primo mais velho (David Vygodsky⁵⁶), linguísta e filósofo, que, durante a guerra civil espanhola, teria servido de intérprete entre as autoridades soviéticas e os grupos anti-Franco e que, em consequência, morreria num campo de concentração, em 1942-1943.

Após anos de estudo, com professores particulares, já na adolescência, Vygotsky passou a frequentar o Ginásio Judaico da cidade de Gomel, graduando-se em 1913 e recebendo, aos 17 anos, medalha de ouro. Na Universidade de Moscou estudou Medicina (por insistência de seus pais), mudando um mês depois para Direito. Na Universidade do Povo de Shanjavsky estudou História e Filosofia (VAN DER VEER; VALSINER, 1999, p. 19–22).

Com base, ainda, nos autores já citados, soubemos que o jovem Lev se interessava pela poesia, literatura (dentre muitos, *Hamlet*, em Shakespeare) e pela *Filosofia da História* de Hegel, além de, desde então, buscar compreender o papel do indivíduo na história. O interesse pelas artes, literatura e idiomas estrangeiros teria sido alimentado por sua Irmã Zinaida Vygodskaja, com quem dividiu seus últimos anos universitários (1915-1917), quando a mesma frequentava cursos da Universidade de Mulheres de Moscou. Zinaida se tornaria uma proeminente linguísta e coautora de dicionários de língua estrangeira, dividindo com Vygotsky o interesse pela filosofia de Spinoza (VAN DER VEER; VALSINER, 1999, p. 20).

Ao terminar a Universidade, Vygotsky volta à sua terra natal (Gomel), passando a lecionar em escolas estaduais locais (1917-

⁵⁶ ² O nome Vygotsky em lugar de Vygodsky foi adotado por Lev após pesquisas que o levaram a crer que sua família era oriunda de uma cidade chamada Vygotovo (VEER; VALSINER, 1999, p. 18, nota). Neste artigo, manteremos a escrita Vygotsky e não usaremos aquela que vem sendo adotada em algumas versões em português: Vygotski.

1924⁵⁷), tais como a Escola Soviética do Trabalho (em Russo: Sovetskaja Trudovaja Shkola), Escola Noturna para Adultos Trabalhadores e Curso Preparatório para Pedagogos (em Russo: Kursy Podgotovki Pedagogov), além de lecionar na Escola de Professores de Gomel (em Russo: Pedagogicheskoe Uchilishche). Nesta última organizou um pequeno laboratório de Psicologia, onde os estudantes podiam desenvolver investigações simples (VAN DER VEER; VALSINER, 1999, p. 23). Durante esses sete anos, Vygotsky fez parte das atividades intelectuais locais, além de atuar em editoras e jornais, sendo um dos organizadores das *Segundas-Feiras Literárias*, onde os trabalhos de Shakespeare, Goethe, Pushkin e a teoria da relatividade de Einstein eram discutidos (RIVIÈRE, 1985).

Os anos em Gomel foram difíceis, pelas condições políticas, econômicas e de saúde. Gomel ficava na linha de fogo entre Alemães e grupos da guerra civil soviética. Muito da produção intelectual dessa cidade foi destruído pelo fogo e a morte por tuberculose rondava a burguesia local, no meio dela os Vygotsky. Em 1924 ele casa-se com Roza Smekhova, com quem teve duas filhas e, na sua companhia, Vygotsky deixa Gomel, indo viver em Moscou.

Em Moscou, passam a viver num apartamento minúsculo, como seus compatriotas. Na busca de salário que garantisse o sustento mínimo de sua família, Vygotsky trabalhou muito em editoração e ensino, viajando entre Moscou, Leningrado e Kharkov (RIVIÈRE, 1985). Nesse mesmo período, passa a fazer parte do grupo de pesquisa do Instituto de Psicologia, onde atuou ao lado de companheiros, como A. Luria e A. Leontiev, na tarefa de reconstrução de uma Psicologia Soviética, com base nos princípios marxistas, projeto que seria continuado por, pelo menos, cinco dos seus discípulos: Bozhovich, Levina, Morozova, Slavina e Zaporozhec.

⁵⁷ A ausência de registros escritos desse autor, nesses sete anos, são discutidas em Van der Veer e Valsiner (1999, p. 21–22).

Na madrugada de 11 de junho de 1934 Lev Semyonovich Vygotsky morre de tuberculose no Sanatório de Serebrannyj Bor (VAN DER VEER; VALSINER, 1999, p. 30).

A OBRA E SEU AUTOR

Há, pelo menos, três décadas, o pensamento de **Lev Semyonovich Vygotsky** (1896 - 1934) vem provocando reações de estranhamento e admiração, em filósofos, psicólogos e educadores de vários países do mundo. Suas ideias são cada vez mais conhecidas internacionalmente, porém as raízes filosóficas e psicológicas das mesmas nem sempre são compreendidas, o que acaba por acarretar visões limitadas à sua obra (VALSINER, 1988).

Vygotsky foi um pensador de muitas formações e vastas influências teóricas. Ele não teve, em sua trajetória acadêmica, uma educação formal em Psicologia ou qualquer outro tipo de Ciência empírica (RIVIÈRE, 1985). Seu sucesso na Psicologia foi construído, exatamente, por seu descompromisso com modelos tradicionais da mesma, o que lhe dava liberdade crítica para todas as abordagens, que chegou a conhecer e estudar. Sua formação intelectual fora, até então, voltada à Literatura, Filosofia e História. Iniciou seus trabalhos como psicólogo quando ainda predominavam, na Psicologia, as idéias de Wilhelm Wundt, Willian James, Pavlov, Watson, Wertheimer, Kohler, Koffka, Lewin e Piaget (SANTANA, 2000) e esses conhecimentos adquiridos, associados às suas atividades de tradutor e editor e às necessidades da história soviética de reformulação de todos os seus princípios, lhe deram *status* de líder, numa ciência na qual não passava de novíço (VALSINER, 1988).

Tivesse Vygotsky nascido algumas décadas antes, numa Rússia pré-1917, provavelmente nunca seria convidado para liderar a ‘nova psicologia’. Tivesse ele nascido algumas décadas depois, talvez teria achado pouco interessante o estado da Psicologia

Soviética para uma pessoa (como ele) com uma formação humanista tão séria (VALSINER, 1988, p. 118)

Tendo produzido seus trabalhos na União Soviética pós-revolução de 1917, sua teoria é marcada por suas experiências de intelectual e educador, assim como pelas concepções materialistas presentes naquele contexto. Vygotsky deu grande importância ao substrato material do desenvolvimento psicológico, o cérebro, bem como atribuiu igual valor à dimensão social no processo de desenvolvimento humano.⁵⁸

O materialismo dialético (presente na teoria de Vygotsky) afirma que todos os fenômenos, sejam eles humanos ou naturais, estão em movimento e constante transformação. Esta idéia permite entendermos a concepção de desenvolvimento humano de Vygotsky que, longe de aceitar o determinismo ambientalista dos empiricistas, introduziu uma espécie de dialética do desenvolvimento humano.

[...] não só todo o fenômeno tem sua história, como essa história é caracterizada por mudanças qualitativas (mudança na forma, estrutura e características básicas) e quantitativas. Vygotsky aplicou esta linha de raciocínio para explicar a transformação dos processos psicológicos elementares em processos complexos (COLE; SCRIBER, 1998a, p.08).

O paradigma marxista de sociedade influenciou fortemente o pensamento vygotskyano. Para Marx as mudanças ocorridas na sociedade modificavam as relações sociais e, por conseguinte, a própria natureza humana. Seguindo tal concepção materialista de homem, Vygotsky afirmou que as interações vividas em

⁵⁸ O envolvimento de Vygotsky com as ideias de Hegel o levaram, posteriormente, a identificar-se com Marx, integrando em sua teoria pressupostos básicos do marxismo. Séve (1984) diz que “Vygotsky foi o verdadeiro iniciador de uma forma marxista de pensamento na Psicologia” (SÉVE, 1984, apud BLANCK, 1996: p. 39).

determinados contextos sócio culturais podem facilitar, inibir ou modificar o desenvolvimento e o modo de funcionamento das funções psicológicas superiores. De acordo com o materialismo dialético, homem e natureza afetam-se e transformam-se mútua e continuamente.

Ao atuar sobre a natureza exterior o homem modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. O movimento autotransformador da natureza humana, é um movimento material que abrange a modificação não só das formas de trabalho e organização prática da vida, mas também, dos próprios órgãos dos sentidos. A formação dos cinco sentidos é trabalho de toda história passada (MARX apud KONDER, 1994, p. 52).

O estudo das funções psicológicas superiores conduziu Vygotsky a uma investigação sobre como os processos culturais interagem com os mecanismos biológicos. Para ele, apenas a maturação biológica não era suficiente para desenvolver a complexidade das estruturas psicológicas e empenhou-se em demonstrar a importância da gênese social na construção dessas funções.

[...] a maturação *per se* é um fator secundário no desenvolvimento das formas típicas e mais complexas do comportamento humano. O desenvolvimento desses comportamentos caracteriza-se por transformações complexas, qualitativas, de uma forma de comportamento em outra (ou como diria Hegel, uma transformação de quantidade em qualidade). A noção corrente de maturação como processo passivo não pode descrever os fenômenos complexos (VYGOTSKY, 1998b, p. 26).

Sendo o cérebro o órgão biológico das funções psicológicas, seu funcionamento fundamenta-se, necessariamente, nas relações

que o indivíduo estabelece com o mundo externo (VYGOTSKY, 1996). A partir de uma abordagem desenvolvimentista, Vygotsky postula que a infância esclarece a história da constituição do indivíduo e da espécie, através da pré-história do desenvolvimento cultural. Para ele, a cultura é parte essencial na humanização do homem

Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas (VYGOTSKY, 1998b, p. 61).

A INTERAÇÃO É O LUGAR DO SUJEITO

O termo interação social é intrínseco à compreensão de Vygotsky sobre a psicologia humana (DAVIS; SILVA; EPÓSITO, 1989). Para ele, o desenvolvimento ontogenético acontece num dado ambiente histórico e cultural e será sempre dependente das relações sociais que o indivíduo estabelece com outros seres humanos ao longo de sua vida. O sujeito aprende a se organizar no mundo em função das interações vividas com outros sujeitos sociais. A presença do outro social pode se manifestar nas mais variadas formas: através de objetos, espaços, costumes e atitudes, culturalmente definidos (VYGOTSKY; LURIA, 1996).

A partir da noção de que o sujeito se constitui na interação, Vygotsky estuda o ser psicológico completo. Ser humano completo, numa concepção vygotskyana, é um ser marcado por sua cultura, que faz sua história empregnada pelos valores de seu grupo social. A formação das funções

mentais superiores ocorre na e pela interação de um sujeito com o meio, que não é só físico, mas, e principalmente, carregado de significados e, portanto, prenhe de ideologia, de história, de cultura (VASCONCELLOS; VALSINER, 1995).

A condição social trazida pelas idéias desse autor enfatiza a interação, isto é, a intersubjetividade estabelecida entre sujeitos como condição de possibilidade para uma ação individual significativa. Não se trata de um sujeito moldado passivamente pelo social, nem apenas o indivíduo e seus recursos próprios: “o plano intersubjetivo não é o plano do outro, mas o da relação com o outro” (GÓES, 1991, p. 20).

A compreensão dos significados das coisas no mundo, das pessoas com quem nos relacionamos e de nós mesmos, constrói-se a partir de situações partilhadas e vivenciadas com outros sujeitos, na construção de afetos e conhecimentos, no confronto de pontos de vista e na descoberta e criação de novos sentidos. Para explicar a importância das interações e a dupla origem material - social e biológica - do desenvolvimento humano, Vygotsky utiliza-se dos conceitos de internalização e mediação (VYGOTSKY, 1986).

A internalização corresponde à capacidade humana de reconstruir e interiorizar as experiências vividas externamente. Numa sociedade *mediada* pela cultura, o homem, ao interagir, reconstrói dialeticamente suas experiências atribuindo-lhes significado conforme os elementos culturais presentes em seu contexto. Vygotsky afirma a superioridade humana de relacionar-se com a natureza, modificando-a e, ao fazê-lo, ressignificando e internalizando sua experiência, de acordo com a bagagem individual e social que carrega (VYGOTSKY; LURIA, 1996).

Este é para Vygotsky o percurso do processo de individuação dos homens. Primeiro, o homem se vê imerso e “diluído” numa rede social de significados para, posteriormente, pela internalização, construir sua individualidade e sua consciência (RIVIÈRE, 1987). O percurso não linear, mas tencionado, do processo de individuação vai do nível *interpsicológico* para o *intrapicológico*.

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual: primeiro, entre pessoas (como característica interpsicológica) e, depois, no interior da criança (como categoria intrapsicológica) (VYGOTSKY, 1998a, p. 75).

Assim sendo, o processo de desenvolvimento humano, igualmente, se constrói por uma via que vai do plano interpsicológico para o intrapsicológico. A dimensão social é condição essencial em relação à dimensão individual. Luria, um dos colaboradores de Vygotsky, responde à inter-relação do biológico com o cultural da seguinte forma:

O desenvolvimento de novos ‘órgãos funcionais’ ocorre através da formação de *novos sistemas funcionais*, que é a maneira pela qual se dá o desenvolvimento ilimitado da atividade cerebral. O córtex cerebral humano, graças a esse princípio, torna-se um órgão da civilização, no qual estão ocultas possibilidades ilimitadas e que não requer novos aparelhos morfológicos cada vez que a história cria a necessidade de uma nova função (VYGOTSKY; LURIA, 1996).

Esse é o princípio da plasticidade do cérebro humano. Organicamente formadas pela filogênese (desenvolvimento da espécie), as funções psicológicas são formadas social e culturalmente, e transformam-se em dependência dos instrumentos e elementos sociais disponíveis na ontogênese.

A MEDIAÇÃO

A mediação é um conceito fundamental na teoria de Vygotsky e corresponde ao “o elo epistemológico de todo o sistema teórico vygotskyano” (PINO, 1991, p. 32). A compreensão do que Vygotsky chamou de mediação permite-nos entender a relação dos sujeitos com o meio (social e físico), o processo de internalização e, conseqüentemente, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o que, segundo ele, é o que nos diferencia dos outros animais (VYGOTSKY, 1996).

A mediação possibilita a interação entre elementos de uma relação. Diferentemente dos animais, que operam instintivamente no binômio estímulo-resposta, os homens criaram sistemas de sinais culturais que regulam a ação do homem com outros homens e com o meio. A diferença da relação direta dos animais com o ambiente em relação à atividade humana envolve o uso de mediadores externos. Vygotsky fala de dois tipos de mediadores externos—os signos e os instrumentos—, mas dá ênfase aos signos que, quando incorporados à ação prática, transformam as funções elementares em funções psicológicas superiores. Os signos criam uma outra relação entre o estímulo e a resposta, passando a estímulo-signo-resposta, que modifica a própria estrutura psicológica (VYGOTSKY, 1986).

A diferença primordial entre signos e instrumentos reside nas diferentes formas com que eles orientam e afetam o comportamento humano. O instrumento possibilita ao homem operar sobre a natureza e modificá-la externamente, enquanto o signo não modifica o objeto da ação do homem, mas o orienta internamente. O signo permite ao homem controlar seu próprio comportamento (VYGOTSKY, 1996).

A função mediadora da linguagem (sistema sócio) tornou o homem capaz de refletir sobre as formas mais simples de comportamento humano, tanto como executar as mais altas formas de regulação do seu próprio agir.

Na medida em que esse estímulo auxiliar possui a função específica da ação reversa (ele age sobre o indivíduo e não sobre o ambiente), ele confere à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores, permitindo aos seres humanos, com o auxílio de estímulos extrínsecos, *controlar o seu próprio comportamento*. O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura (VYGOTSKY, 1998b, p. 54).

O que configura a linguagem é a troca e a compreensão dos significados, seja através dos gestos, olhares, choros ou palavras. A aquisição da linguagem, mais claramente, da fala/do discurso, dá um salto qualitativo às relações sociais, à medida que possibilita a ampliação do universo simbólico. “A linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real, que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento” (OLIVEIRA, 1992, p. 80).

Um dos elementos básicos do mecanismo de internalização é o discurso. Seja o discurso com o outro, seja consigo mesmo na constituição do ato consciente. É o outro, através da palavra, que dá significado ao mundo físico e social. Assim, a fala desempenha papel importante no processo de internalização, pois, além de codificar e decodificar as informações provenientes do mundo exterior, também regula a própria ação do homem.

“Ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais. O indivíduo deixa de se basear em signos externos e começa a se apoiar em recursos internalizados” (REGO, 1995, p. 87).

Para Vygotsky, a internalização da linguagem também

faz um percurso que parte de uma fala socializada, com a função de comunicação, para depois, em fases mais avançadas de sua aquisição, ser internalizada e servir ao próprio sujeito, como ferramenta cognitiva, que passa a utilizar a palavra como instrumento de pensamento, permitindo uma interação mais completa da pessoa no mundo (VYGOTSKY, 1986).

Vygotsky chamou a fala internalizada de “discurso interior”: pensar, para ele, seria falar consigo mesmo. Tal discurso tem a função de dar suporte aos processos psicológicos mais complexos, como pensamento, planejamento para ações, etc. Isso nos leva a refletir sobre a formação dos sujeitos únicos e criativos que, mesmo imersos no social, constroem trajetórias e vivenciam experiências pessoais singulares na sua relação com o mundo e, principalmente, com as pessoas. Os conceitos de mediação e internalização são fundamentais para entendermos a dupla origem - material e biológica – do desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 1996).

DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Conhecimento é, para esse autor, o conjunto de significados que a humanidade vai, historicamente, produzindo e tais significados vão construindo e constituindo a consciência do homem.

Dito de outro modo, na abordagem vygotskyana existe uma relação bastante estreita entre aprendizagem e desenvolvimento. *A aprendizagem alimenta o processo de desenvolvimento*, e é na cultura e na história, por meio de aprendizagens, marcadas por significações sociais, que o indivíduo se constrói, ativamente, como sujeito de seu mundo.

Vygotsky afirmou que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento humano. Seu ponto de partida foi admitir que o aprendizado começa na criança, nas primeiras interações

com seus outros sociais mais íntimos, ou seja, muito antes de ela ir para a escola (VYGOTSKY, 1998a).

Moll (1996) acrescenta que o vocábulo, em russo, *abrazovanie* (educação), usado por Vygotsky para explicar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, enfatiza “um processo de formação provocado por forças externas”. Segundo Moll, ao procurarmos uma definição para a palavra *abrazovanie*, encontraremos o termo *obuchenie*, que implica “um duplo processo de ensino-aprendizagem, uma transformação mútua de professor e aluno [...]” (p. 25).

Tais inquietações sobre o processo de *ensino-aprendizagem* (*obuchenie*) aparecem em Vygotsky, por volta de 1922, quando o, até então, crítico literário, torna-se professor na Escola Pedagógica de Gomel. Ele começou a observar que a estrutura psicológica da mensagem (seja literatura ou ensinamento), a partir de um ponto de vista introspectivo (seus próprios sentimentos), era diferente de sua perspectiva de professor, que passa a lidar com as “diferenças interindividuais” das maneiras como um texto literário ou um ensinamento era compreendido pelos diversos alunos (VAN DER VEER; VALSINER, 1999, p. 43).

As razões que o intrigavam, então, diziam respeito à estrutura psicológica das mensagens e ao domínio do simbólico, presente, tanto na crítica literária quanto na Psicologia das interações pessoais, ou seja, *o papel dos processos psicológicos na organização da vida de uma pessoa* (VAN DER VEER; VALSINER, 1999, p. 47).

No último ano e meio de sua vida, Vygotsky volta suas atenções e pesquisas para a relação entre educação e desenvolvimento em geral. Nesse período surge a abordagem sistêmica, das zonas de desenvolvimento, que mais tarde seria consagrada como a *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP).

Segundo Vasconcellos (1998), houve várias tentativas conceituais de Vygotsky para o que hoje conhecemos como zona de desenvolvimento proximal, porém, em todas elas, a ênfase sempre recaía na participação do contexto sócio-histórico-cultural no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Para Vygotsky, a interação entre os diferentes membros da cultura favorece a criação da ZDP. Esses membros podem ser adultos ou crianças de mesma idade ou de idades próximas, porém com capacidades e habilidades sociais diferentes. Ao estar em contato com outros sujeitos, a criança não só desenvolve sentimentos, posturas corporais e sociais como também transforma seu nível de desenvolvimento potencial em nível de desenvolvimento atual (ou real).

Vygotsky defendia a ideia de que, quando falamos no nível de desenvolvimento de uma criança, estamos falando de, pelo menos, dois níveis de desenvolvimento, o atual e o potencial (VYGOTSKY, 1995).

A zona de desenvolvimento proximal se caracterizaria por uma certa tensão entre o *nível de desenvolvimento atual* (aquilo que o sujeito já é capaz de fazer e que pode ser observado pelo grupo social) e o *nível de desenvolvimento potencial* (as funções intrapsíquicas que o sujeito possui, mas que estão imersas em suas potencialidades). A resultante dessa tensão seria um novo nível de desenvolvimento atual. Assim, a criança tem um desempenho quando realiza alguma atividade sozinha, mas esse desempenho pode ser ampliado ou sofrer regressão quando realizado em companhia de um parceiro (criança ou adulto) mais ou menos experiente.

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em

colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998a, p. 112).

O desenvolvimento infantil em Vygotsky é visto de forma *prospectiva*, isto é, vai além das aparentes capacidades apresentadas pelas crianças. Na zona de desenvolvimento proximal, o nível de desenvolvimento atual é encarado como fonte de possibilidades para o amadurecimento de funções embrionárias no indivíduo⁵⁹² e não como fim último do processo de desenvolvimento (VASCONCELLOS; VALSINER, 1995).

Tudge (1996) nos mostra que Vygotsky não entendia o desenvolvimento humano como uma linha contínua, unidirecional, indo das habilidades menos competentes para as mais competentes. Concepções tradicionais da zona de desenvolvimento proximal preveem sempre a melhora dos parceiros menos competentes, mas, para ele:

Uma interpretação mais ampla da zona de desenvolvimento proximal, na qual a zona se estenderia não somente à frente da criança, mas por toda sua volta, pediria o desenvolvimento dos parceiros menos competentes, mas uma regressão para os parceiros mais competentes, já que o contexto social no qual os dois tipos de parceiros estão situados é bastante diferenciado (TUDGE, 1996: p. 158).

Apesar da zona de desenvolvimento proximal ser, geralmente, relacionada ao processo de ensino-aprendizagem escolar, Vygotsky deixa brechas em sua

⁵⁹² Vygotsky chama essas funções embrionárias de “ ‘brotos’ ou ‘flores’ do desenvolvimento, ao invés de ‘frutos’ do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1998, p. 113).

formulação para pensarmos a zona de desenvolvimento proximal em contextos sociais mais gerais. Relações sociais múltiplas formam contextos sociais de aprendizagem e desenvolvimento, assim como de transmissão de normas e valores culturais. Moll e Greenberg (1996), em sua pesquisa sobre atividades produtivas familiares e aprendizagem escolar, identificaram “pedagogias familiares, isto é, organizações sociais identificáveis para a aprendizagem” (MOLL; GREENBERG, 1996, p. 115-117).

Vasconcellos (1998), ampliando a formulação de Vygotsky para a noção de zona de desenvolvimento proximal, afirma que: “[...] o sujeito social, mesmo se sozinho, sempre estará num mundo mediado por recursos sócio-culturais tais como objetos, organização espacial, eventos, linguagem [...]” (p. 4).

Assim, ainda que o sujeito, na execução de uma tarefa, se encontre sozinho, essa aparente “solidão” estará sempre mediada pela cultura. O ambiente social é sempre dinâmico, sendo palco de negociações, mesmo que seja do sujeito com ele próprio, em que há constante quebra de sentido e significado das coisas para construção de novos sentidos e significados.

Vygotsky abre possibilidade para pensarmos essa questão quando diz que:

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade (VYGOTSKY, 1998a, p. 134).

Dizer que um sujeito pode criar a zona de desenvolvimento proximal sozinho, requer, como dissemos, certa ampliação da compreensão desta noção. Parece-nos que a zona de desenvolvimento proximal, tal como postula Vygotsky,

inicialmente, depende da presença de um parceiro mais experiente. No entanto, se pensarmos no papel mediador dos signos e instrumentos culturais, podemos dizer que a criança estabelece uma zona de desenvolvimento proximal, na realização de uma tarefa, se esses elementos mediadores lhe permitirem ir além da situação concreta (VYGOTSKY, 1995).

AS CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY PARA A EDUCAÇÃO

A abordagem vygotskyana traz, para o âmbito das discussões em torno da Educação e da Psicologia, questões relativas ao processo ensino-aprendizagem, interação professor-aluno e interação de crianças com idades próximas ou não. Como dissemos anteriormente, ao implicar a gênese social, no processo de desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsky anuncia a importância de se promover, no contexto educacional, situações que possam ser partilhadas com outros parceiros e, na partilha, transformadas (VYGOTSKY, 1998b).

Para ele, a escola é um lugar privilegiado para o desenvolvimento, pois favorece o aparecimento de situações onde nível de desenvolvimento potencial se transforma em atual. A criança ao entrar em contato com outras crianças e adultos torna-se mais capaz para resolver situações-problema que a princípio lhes parecem estranhas ou impossíveis. A escola propicia a incorporação de diferentes instrumentos culturais às distintas culturas pessoais.

[...] companheiros diferentes, com propostas sociais e emocionais diferentes, permitem diferentes modos de interagir, nos diferentes momentos de desenvolvimento Eles organizam suas interações... a partir de medidas próprias, ajustando-se uns aos outros em diferentes níveis: motor, afetivo, social e intelectual (VASCONCELLOS; VALSINER, 1995, p. 13).

O paradigma vygotskyano redimensiona o valor das interações sociais no contexto escolar e do professor, enquanto mediador e participante dessas interações. A interação da criança com uma pessoa mais experiente, nesse caso, o professor, pode transformar a relação da criança com o objeto do conhecimento. Porém, longe de postular uma pedagogia diretiva para a educação (OLIVEIRA, 1995), Vygotsky destaca a importância da escola para o desenvolvimento das crianças, pois nela os processos pedagógicos são processos intencionais de aprendizagem.

Na escola, onde o aprendizado é o próprio objetivo de um processo que pretende conduzir a um determinado tipo de desenvolvimento, a intervenção deliberada é um processo pedagógico privilegiado. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola – demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções – são fundamentais para a promoção de um ensino capaz de promover o desenvolvimento. A intervenção do professor tem, pois, um papel central na trajetória dos indivíduos que passam pela escola (OLIVEIRA, 1995, p. 12).

No entanto, para Vygotsky, “o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança”, pois, “o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1998b, p. 116-117). Ele assinala a importância da criação de ZDPs no contexto escolar.

O professor pode e deve atuar como mediador proporcionando situações que criem a zona de desenvolvimento proximal, através de planejamentos educacionais, de forma a promover um avanço no aprendizado das crianças. Isso ocorre através do ensino, das brincadeiras e das interações das crianças entre si, com os adultos educadores e no contato com os elementos físicos (brinquedos, objetos e móveis) do

ambiente e sua organização (espaço para manifestações afetivas, corporais, emocionais de cada criança).

Esse ponto apresenta-se particularmente interessante, pois propostas pedagógicas têm apregoadado a importância de se manter crianças trabalhando em pares ou em pequenos grupos, como se isso, por si só, provocasse a melhoria na aprendizagem. A ênfase dada por Vygotsky não está no fato da outra pessoa ser mais ou menos competente, mas, principalmente, se a interação e o ambiente em que ela se dá fortalece, como capacidade individual, aquilo que a criança só consegue realizar com ajuda de outra pessoa.

A ZDP pode ser construída não apenas pelos esforços propositais de quem instrui uma criança, mas também pela estruturação cultural do ambiente, de tal maneira que a criança em desenvolvimento é, a qualquer tempo, guiada por seu ambiente no uso dos elementos ambientais que estão correntemente na ZDP. [...] Não apenas a instrução, mas também o indivíduo que aprende pode definir a ZDP, tendo em vista que um ambiente vital culturalmente estruturado proporciona o ‘meio estimulador’ para a construção da ZDP pela própria criança e, por isso mesmo, do desenvolvimento futuro da criança (VALSINER apud MOLL; GREENBERG, 1996, p. 320).

Esse planejamento do ambiente educacional, baseado nos conhecimentos que cada educador tem a respeito das habilidades das crianças no seu grupo ou faixa etária, deve ser construído levando-se em conta muito mais o que as crianças podem fazer e não apenas o que elas já fazem. O arranjo espacial dos lugares destinados às crianças pode constituir-se numa fonte de possibilidades de desenvolvimento se estiver favorecendo sua ida além da situação real e concreta (SANTANA, 2000).

O valor atribuído às interações e ao processo de desenvolvimento delineado pela zona de desenvolvimento proximal coloca as diferenças, a heterogeneidade, como fator essencial na constituição da psicologia humana. São exatamente as diferenças de níveis de desenvolvimento, crenças, comportamentos, valores, experiências que tornam possíveis a ajuda mútua e a partilha de situações concretas (REGO, 1995).

Com a noção de ZDP, Vygotsky rompe com a idEia, comum a seu tempo, de estágios universais e sequenciais de desenvolvimento e indica um novo lugar para as interações e o papel do educador no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Para Vygotsky, a simples inserção das crianças em ambientes informadores, ou o amadurecimento de funções não garante o caminho do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998b). Para ele, a criança é agente ativo e construtivo do seu desenvolvimento, tornando-se sujeito social, cultural e histórico, em processo perene de interação e reconstrução de seu meio social.

Ao postular as implicações da instrução sistematizada (escolarizada), Vygotsky nos aponta que, na interação adulto-criança, não só as crianças adquirem novos conhecimentos, mas também os adultos têm seus saberes reformulados ao pô-los em diálogo com parceiros de níveis culturais e de desenvolvimento diferenciados: as crianças. Assim, a zona de desenvolvimento proximal é o processo pelo qual a aprendizagem e o conhecimento impulsionam o desenvolvimento humano, em todas as etapas da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLANCK, G. Vygotsky: o homem e sua casa. In: MOLL, L. C. (Org.). *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. Cap. 1, p. 31-55.

COLE, M.; SCRIBER, S. Introdução. In: VYGOTSKY, L. *A Formação Social da Mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a, p. 01-18.

DAVIS, C.; SILVA, M. A. S.; ESPÓSITO, Y. O Papel e Valor das Interações Sociais em Sala de Aula. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.71, p. 49-54, Nov. 1989.

GÓES, M. C. A Natureza Social do Desenvolvimento Psicológico. *Cadernos CEDES*, São Paulo, n. 24, p. 17-24, 1991.

JOHN-STEINER, V.; SOUBERMAN, E. Posfácio. In: VYGOTSKY, L. *A Formação Social da Mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 161-180.

LEVITIN, K. *Problems of the development of the mind* Moscou: Progress Publishers, 1981.

KONDER, L. *O que é dialética*. 27 ed. São Paulo: Brasiliense, 1998. (Coleção Primeiros Passos, 23)

MOLL, L. C. (Org.). *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MOLL, L. C.; GREENBERG, J. B. A criação de zonas de possibilidades: combinando contextos sociais para instrução. In: MOLL, L. C. (Org.). *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. Cap. 14, p. 313-339.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky – Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1992.

OLIVEIRA, M. K. O Pensamento de Vygotsky como Fonte de Reflexão sobre a Educação. *Cadernos CEDES/Papirus*, São Paulo, n. 35, p. 9-14, 1995.

PINO, A. O Conceito de Mediação semiótica em Vygotsky e seu Papel na Explicação do Psiquismo Humano. *Cadernos CEDES*, São Paulo, n. 24, p. 32-43, 1991.

REGO, T. C. R. A Origem da Singularidade Humana na Visão dos Educadores. *Cadernos CEDES*, São Paulo, n. 35, p. 79-93, 1995.

RIVIÈRE, A. *La psicologia de Vigotski*. Madrid: Visor, 1985.

RIVIÈRE, A. El concepto de conciencia en vigotski y el origen de la psicologia histórico-cultural. In: SIGUÁN, M. (Org.) *Actualidad de Lev S. Vigotski*. Barcelona: Anthropos Ed. Del Hombre, 1987. Cap. 5, p. 128–135.

SANTANA, C. C. G. *Vygotsky e a arquitetura das interações: um estudo sobre o arranjo espacial em educação infantil*. Niterói, 2000. Dissertação de Mestrado – Pós-Graduação em Educação / UFF.

TUDGE, J. Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula. In: MOLL, L. C. (org.). *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. Cap. 6, p. 151-168.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *Vygotsky: uma síntese*. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

VALSINER, J. *Developmental Psychology in the Soviet Union*. The Harvester Press, 1988.

VASCONCELLOS, V. M. R. Zona de desenvolvimento proximal: a brincadeira na creche. In: FREITAS, M. T. A. (Org.). *Vygotsky um século depois...* Juiz de Fora/MG: EDUFJF, 1998. Cap. 4, p. 47-72.

VASCONCELLOS, V. M. R.; VALSINER, J. *Perspectiva Co-construtivista na Psicologia e na Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VYGOTSKY, L. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

VYGOTSKY, L. *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

VYGOTSKY, L. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKI, L. *Obras Escogidas III*. Problemas de Psicologia General. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

VYGOTSKY, L. *Thought and Language*. The MIT Press. The Genetic Roots of Thought and Speech, 1986. cap.4.

AS CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY E BAKHTIN NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO⁶⁰

*Maria Teresa de Assunção Freitas*⁶¹

APRESENTANDO AS QUESTÕES

Como pesquisadora e professora de um Programa de Pós-Graduação em Educação, tenho vivido e enfrentado os desafios de fazer e orientar pesquisas. O que se pretende com a pesquisa? A quem ela serve e para quê? Como escolher ou privilegiar uma determinada abordagem de pesquisa? Qual o referencial metodológico mais adequado para as questões postas hoje na educação? Essas e muitas outras indagações se apresentam diante de nós no exercício da pesquisa.

Que respostas encontrar? Essas questões aguçam a reflexão e levam ao enfrentamento dos referenciais hegemônicos que têm orientado a pesquisa brasileira nas ciências humanas, na educação. Sem pretensões de realizar um levantamento histórico, vou situar numa visão rápida a presença de três grandes referenciais que têm marcado o trabalho de pesquisa nessa área.

⁶⁰ Este texto foi baseado no artigo publicado pela autora na Revista Vertentes da UFSJ com o título: *A pesquisa em educação: questões e desafios*.

⁶¹ Doutora em Educação – PUC-Rio –, Professora da Faculdade de Educação/UFJF e do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFJF – Pesquisadora do CNPq e da Fapemig.

REFERENCIAIS INVESTIGATIVOS	POSITIVISTA	INTERPRETATIVISTA	CRÍTICO
Finalidade da investigação	A explicação O controle A predição A formulação de leis gerais.	A compreensão, interpretação.	Não só compreender, mas transformar. No movimento da compreensão, a interpretação como possibilidade de mudança.
Realidade	Objetiva e apreensível	Não é apreensível diretamente, mas é uma construção dos sujeitos em interação com a realidade.	Construção dos múltiplos sujeitos que nela interagem, incorporando o conflito.
Relação do pesquisador com o objeto da pesquisa	Neutra e independente de valores	São valorizadas as relações influenciadas por fatores subjetivos que marcam a construção de significados. Os valores do pesquisador influenciam na seleção do problema, da teoria e do método.	Desejo de mudança, compromisso com a emancipação humana.
Produto final	Explicação causal, generalizações, análises dedutivas e quantitativas. Possibilidades de reprodução do evento	Análises indutivas e qualitativas. Pesquisador construtor da realidade pesquisada. Interpretação = criação subjetiva	Análises contextualizadas indutivas, qualitativas. São valorizados processos sociais coletivos. Crítica dos valores dados

No Brasil, foi com a emergência da Pós-Graduação nos anos 60, e depois com sua expansão, que de fato se configura um

quadro no qual a pesquisa educacional ganha visibilidade em seu campo específico. Em seu início, as pesquisas educacionais se pautaram especialmente no referencial positivista, próprio das ciências naturais e exatas que já tinham tradição no meio acadêmico. Esse referencial esteve e está ainda muito presente em nossa formação de pesquisadores. Tendo como finalidade da investigação a explicação, o controle, a predição, a formulação de leis gerais e considerando a realidade como objetiva e apreensível, entende a relação do sujeito conhecedor com o objeto de pesquisa como neutra, independente de valores. O que interessa na perspectiva positivista é a explicação causal, as generalizações, análises dedutivas e quantitativas, centradas nas possibilidades de reprodução do evento.

O referencial interpretativista, que assume destaque a partir da década de 80, coloca como finalidade da investigação a compreensão e a interpretação, tendo a convicção de que o real não é apreensível diretamente, mas, sim, uma construção dos sujeitos que entram em relação com ele. Assim, o que é valorizado, na relação do sujeito com o objeto de investigação, são as relações influenciadas por fatores subjetivos que marcam a construção de significados que emergem no campo. São produzidas análises indutivas, qualitativas, centradas sobre a diferença. Nessa perspectiva, os valores do pesquisador influenciam na seleção do problema, da teoria e dos métodos de análise. O pesquisador torna-se um construtor da realidade pesquisada pela sua capacidade de interpretação entendida como uma criação subjetiva dos participantes envolvidos nos eventos do campo. Essa abordagem, ao conceber a realidade como construída pelos sujeitos que com ela se relacionam, assinala já uma mudança, uma contraposição em relação ao modelo positivista e racionalista.

O referencial crítico, que emerge a partir dos anos 70 e ganha força sobretudo nos anos 80, tem como finalidade da investigação não apenas o compreender, mas principalmente o transformar.

No movimento de compreensão, identifica o potencial de mudança a partir de atitudes de intervenção. Compreende a realidade como uma construção dos múltiplos sujeitos que nela interagem, incorporando o conflito. A relação do pesquisador com o objeto de pesquisa é marcada pelo desejo de mudança, pelo compromisso com a emancipação humana. Suas análises contextualizadas, indutivas, qualitativas, centradas na diferença se assemelham às do modelo interpretativista, mas valorizam a importância dos processos sociais coletivos. Há, pois, uma preocupação com a crítica dos valores dados, das ideologias. Estão presentes aí os aportes do materialismo histórico.

Em relação a esses referenciais investigativos, são percebidas em nosso meio acadêmico educacional insatisfações e indefinições. Críticas são feitas, de um lado, ao modelo positivista e de outro à abordagem interpretativista. Há, ainda, uma descrença quanto às possibilidades atuais da perspectiva crítica. Diante desse quadro, novas perguntas se formam e inquietam. Se não adotarmos as análises objetivas do positivismo nem as construções interpretativas das análises subjetivas, o que colocar no lugar? Existe um espaço para o referencial crítico centrado na importância dos processos sociais coletivos? Enfim, essas situações são um indicativo de uma crise dos referenciais da investigação educativa?

FORMULANDO RESPOSTAS

Em uma tentativa de resposta, penso que, para uma melhor compreensão das questões formuladas, é preciso ir à sua gênese e refletir sobre o fenômeno em movimento e evolução, em sua historicidade, como o sugere Vygotsky (1991) ao escrever sobre o método em pesquisa. Para este autor:

Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de

desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento à morte – significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que “*é somente em movimento que um corpo mostra o que é*” (VYGOTSKY, 1991, p. 74).

As questões que apresentei no item anterior assinalam a existência de uma crise nos próprios referenciais teóricos das ciências humanas e, portanto, também dos referenciais da investigação em educação. Para compreender essa crise, busco apoio em uma análise feita por Frigotto (2004). Para ele, essa crise tem a sua gênese na própria crise atual do sistema capitalista, que é acompanhada de uma força destrutiva de direitos, e na crise da teoria social para apreender a natureza dessa sociabilidade e as formas de nela intervir. Frigotto aponta, apoiando-se em Mészáros (2003), que o que está em crise é a *relação social* que funda o modo de produção capitalista, e a partir daí destaca três dimensões articuladas dessa crise: a) esgotamento da sua capacidade civilizatória; b) capacidade exponencial de produzir mercadorias, concentração de riqueza e de poder e sua incapacidade de distribuir e de socializar a produção para o atendimento das necessidades humanas básicas; e c) a hipertrofia do capital financeiro especulativo que ameaça o pilar fundamental do capital: a propriedade privada (2004, p. 6). Essas dimensões acabam por sinalizar que o capital já não tem o que colocar em seu lugar senão a barbárie e o aniquilamento das bases sociais e materiais da vida humana (FRIGOTTO, p. 7). Na mesma linha de pensamento Ghedin e Franco (2006) assinalam que vivemos num mundo em que o ser-sujeito se transforma em ser-objeto na perspectiva do positivismo. Essa transformação de ser-sujeito em ser-objeto é operada dentro do sistema capitalista fazendo com que essa objetivação se mostre como um processo que se reproduz naturalmente no interior de nossa sociedade.

À primeira vista, tais constatações podem levar a uma atitude de pessimismo e de impotência diante da situação que se apresenta.

Impotência que pode gerar um não fazer, uma acomodação. No entanto, é preciso buscar novas possibilidades, descobrir sistemas alternativos. E aí esteja talvez o papel transformador da teoria e da investigação social e educativa: ter acuidade para compreender essa crise do capital e vislumbrar os indícios em que se aglutinam os interesses e as forças, capazes de produzir uma alternativa de relações sociais. Essa não é apenas uma questão de ordem teórica e política, mas, fundamentalmente, uma questão ética.

Pensando sobre essa situação, compreendo que as teorias são parte da realidade social e ao mesmo tempo interferem sobre a mesma. Elas refletem e retratam essa realidade. As teorias são organizadas a partir de textos, de uma linguagem que reflete e retrata o mundo. Portanto, elas não só descrevem o mundo, mas constroem, na dinâmica da história, diversas formas de nele intervirem. Todo o conhecimento produzido nas ciências humanas tem seu ponto de partida e chegada nos processos da vida humana historicamente construídos. Assim, no dizer de Frigotto (2004), o materialismo histórico, por ser uma concepção ontológica, histórica e científica, consegue

ir à raiz da condição humana, no interior das relações sociais capitalistas, de forma mais abrangente e radical em relação às demais concepções e teorias vigentes. Também e por consequência, este instrumental crítico permite revelar a natureza anti-social e anti-humana das relações capitalistas (p. 3).

E isso tem implicações com a pesquisa na área da educação. É o que apontam Ghedin e Franco (2006) ao dizerem que a responsabilidade de toda pesquisa é fazer o conhecimento avançar. Indicam que para tal é preciso dominar o conteúdo, os conceitos, os métodos e os procedimentos de cada área que se investiga. Insistem em mostrar que é a relação dessa dinâmica com a realidade que torna o processo investigativo cada vez mais

complexo e exigente. A realidade é complexa e o conhecimento sobre ela nem sempre acompanha essa complexidade. Essa aproximação entre a complexidade da realidade e do conhecimento é que torna exigente o processo investigativo. Os autores (GHEDIN e FRANCO, 2006) comentam ainda sobre o esforço da Educação e das Ciências Humanas para conseguir avanços nesse sentido, reinventando metodologias que procuram dar conta da complexidade exigida pelos objetos que se busca conhecer. Pesquisar é refletir sobre a realidade. Nós tornamos os problemas evidentes quando permitimos que falem por intermédio da pesquisa e do pesquisador. Nisso está uma relação de intimidade conflitante entre sujeito e objeto pesquisado, e é isso que possibilita o conhecimento, a explicação e a compreensão de uma dada realidade. Daí que pesquisar/ estudar é um compromisso político, assumindo eticamente os destinos de nossa sociedade.

Refletir e investigar as formas diferenciadas de conhecimento e seus modos de produção e construção por meio de *alternativas de pesquisa* em Educação é de fundamental importância no momento em que a liberdade perde seu espaço para o desconhecimento, a ignorância, o fundamentalismo e a corrupção. Predominantemente, a pesquisa há de se propor como instrumento fomentador de consciências e ações críticas, que não só compreendam a existência e o mundo de modo diferente, mas que procurem produzir uma existência e um mundo qualitativamente melhor (GHEDIN; FRANCO, 2006, p. 19).

A PESQUISA QUALITATIVA DE ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL: UMA ALTERNATIVA POSSÍVEL?

Compreendendo que o conhecimento é historicamente construído e que a pessoa está implicada em sua construção, vejo que a escolha de um referencial teórico tem a ver com a visão de homem e de mundo do pesquisador. Se o homem é para o

pesquisador um ser sócio-histórico, ativo, transformador, criador de significações, isso se refletirá certamente em sua maneira de pesquisar, de produzir conhecimento e, portanto, na escolha de um referencial teórico de trabalho. Se o pesquisador vê o mundo em seu acontecer histórico, em uma dimensão de totalidade sem separar conhecer/agir, ciência/vida, sujeito/objeto, homem/realidade, escolhe como norteadores de seu trabalho referenciais teóricos de base sócio-histórico-cultural capazes de fornecer os meios para se compreender não coisas e fragmentos de coisas, mas a própria condição humana. Refletindo sobre a realidade do homem e do mundo contemporâneo, nesse momento de barbárie criada pelas relações postas pela sociedade capitalista, numa globalização que mais fragmenta que une, e buscando alternativas viáveis de restaurar no homem sua humanidade, procuro para as ciências humanas referenciais que não tenham deles expulsado o sujeito, mas que, centrando-se no sujeito, o vejam inserido no mundo e na história; desse modo, abordagens que focalizem a realidade humana em uma perspectiva de totalidade e nela se impliquem buscando formas alternativas de superação.

Esses argumentos justificam por que me identifico com as teorias de autores como Vygotsky e Bakhtin. Suas teorias, fundamentadas no materialismo histórico dialético, foram gestadas a partir de suas insatisfações e críticas em relação aos reducionismos das concepções empiristas e idealistas indicando perspectivas de superá-los.

Vygotsky (1991), insatisfeito com o que chamou de a “crise da psicologia” de seu tempo cindida entre a mente e o corpo, entre os aspectos internos e externos, propõe uma teoria psicológica capaz de conceber consciência e comportamento como elementos integrados de uma mesma unidade. Em sua crítica aos modelos psicológicos objetivistas e subjetivistas apresentou mais do que uma terceira via, um caminho que constituía uma verdadeira ruptura, mostrando a necessidade de um paradigma unificador

que restabelecesse a integração ausente. Assim, elaborou sua teoria social do desenvolvimento compreendendo o sujeito como constituído não a partir dos fenômenos internos ou como produto de um reflexo passivo do meio, mas construído nas relações sociais via linguagem (FREITAS, 1994).

Bakhtin (1988,2003) se preocupou em criticar, em diferentes disciplinas, as visões dicotômicas e fragmentárias, opondo a elas uma visão integradora. É o que faz em relação à lingüística de seu tempo, que não o satisfaz, por valorizar na linguagem apenas os sistemas abstratos de normas ou a expressão monológica isolada, privilegiando de um lado a objetividade de um sistema lingüístico abstrato e inerte e de outro a língua enquanto criação individual. Procura a superação dessas posições fragmentárias considerando que “a interação verbal é a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 1988, p. 30) e constrói assim o que chamou de uma metalingüística ou translingüística. Também, diante da psicologia, critica o subjetivismo e o objetivismo, que isolam aspectos internos e externos, privilegiando ora o fisiológico, ora a vivência interior, propondo como alternativa uma psicologia de base sociológica na qual considera a consciência individual como um fato sócioideológico. Bakhtin (1988) concebe, assim, que o psiquismo se situa num entrelugar: entre o organismo e o mundo exterior, e a forma de mediar a relação entre os dois se materializa nos signos, na linguagem.

Assim, se esses dois autores constroem suas teorias numa perspectiva de superação dialética de modelos já existentes, que contribuições podem trazer para a pesquisa educacional?

Trabalhando com a perspectiva sócio-histórico-cultural há vários anos, realizando pesquisas e orientando dissertações por ela fundamentadas, essa questão foi se fazendo presente, levando-me a formular algumas tentativas de respostas em um esforço de reflexão e estudo, que se evidenciaram em alguns textos por mim produzidos (FREITAS, 2000, 2002, 2003). Neles,

preocupei-me em discutir como a perspectiva sócio-histórico-cultural pode representar um caminho significativo para uma forma outra de produzir conhecimento no campo das ciências humanas. Considerei, ainda, que essa perspectiva teórica traz implicações que se refletem nas características processuais e éticas do fazer pesquisa em ciências humanas, exigindo uma coerência do pesquisador na concepção e uso dos instrumentos metodológicos para a coleta e análise de dados, bem como na construção dos textos com a discussão dos achados.

Outros pesquisadores (AMORIM, 2001, 2002, 2003; JOBIM; SOUZA, 2002, 2003; KRAMER, 2002, 2003; REY, 1999; BOCK et al., 2001), assumindo essa mesma posição, também se dedicaram a produzir trabalhos que têm contribuído para aprofundar questões relacionadas ao tema.

Em um destes meus trabalhos anteriores (FREITAS, 2002), defendi que a abordagem sócio-histórico-cultural, ao compreender que o psiquismo é constituído no social num processo interativo possibilitado pela linguagem, pode permitir o desenvolvimento de alternativas metodológicas que superem as dicotomias objetivo/subjetivo, externo/interno, social/individual. Também ao assumir o caráter histórico-cultural do sujeito e do próprio conhecimento como uma construção social, esse enfoque consegue opor aos limites estreitos da objetividade uma visão humana da construção do conhecimento. Para Vygotsky (1991), uma das metas da pesquisa é conservar a concretude do fenômeno estudado, sem ficar nos limites da mera descrição, isto é, sem perder a riqueza da descrição, avançar para a explicação. Considerando que o que faz da atividade psíquica uma atividade psíquica é a sua significação, Bakhtin (2003) também assume que o estudo nas ciências humanas não pode se restringir a explicar os fenômenos pela sua causalidade, mas deve se preocupar também em descrevê-los. Em Luria (1983), colaborador de Vygotsky, há também uma preocupação em encontrar um método de pesquisa compatível com o homem

concreto e social integrando a compreensão da realidade com uma análise racional e explicativa. Esses autores veem, portanto, a necessidade de uma pesquisa que focalize concretamente os fatos, aliando a compreensão à explicação. Dessa maneira, considero que a abordagem sócio-histórico-cultural aponta para uma outra maneira de produzir conhecimento, envolvendo a arte da descrição complementada pela explicação, enfatizando a compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico, no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social. A pesquisa, nessa orientação, é vista, pois, como uma relação entre sujeitos, portanto dialógica, na qual o pesquisador e pesquisado são partes integrantes do processo investigativo e nele se ressignificam.

Retomando agora, a questão apresentada no início desse item, sobre as contribuições que as teorias de Vygotsky e Bakhtin podem trazer para a pesquisa educacional, considero que é possível dizer, que esses autores realizam uma verdadeira ruptura epistemológica ao pensarem “as ciências humanas para além do conhecimento objetivo, ampliando o conceito de ciência, concebendo e interpretando os fatos humanos numa *forma outra* que inclui as dimensões ético e estética” (FREITAS, 1996, p. 170, grifos nossos).

UM DIÁLOGO COM OS REFERENCIAIS DA PESQUISA EDUCACIONAL

Como se situa essa forma de produzir conhecimento que anuncia para as ciências humanas uma forma outra de pesquisa, em relação aos referenciais de investigação positivista, interpretativo e crítico? Como eles se diferenciam na relação sujeito/objeto de pesquisa?

Vygotsky e Bakhtin criticam os paradigmas hegemônicos de sua época que, em uma preocupação com a cientificidade das ciências humanas, coisificam o sujeito. Essa crítica é especialmente dirigida ao paradigma positivista que em sua convicção de que a realidade é objetiva e apreensível, considera a ciência como

um conhecimento positivo, verdadeiro, obtido sob condições controladas. Essa perspectiva acaba por divorciar ciência e vida, conhecer e agir, homem e realidade. A partir desse quadro, é impossível pensar a pesquisa como um encontro entre sujeitos, uma vez que a relação é a de um pesquisador (sujeito) que deve colocar em suspenso sua subjetividade, adotando atitudes neutras para enfrentar não um outro sujeito, mas um objeto explicado por suas relações de causa e efeito.

Nas palavras de Faraco (1996), Bakhtin, contrapondo-se a essa reificação e fragmentação do homem, se dispõe a pensar a pesquisa como uma forma de compreender a própria condição do homem. Olhando para as ciências humanas e as naturais/exatas, Bakhtin (2003) reconhece que elas se diferenciam principalmente na relação que estabelecem com seu objeto de estudo. É enfrentando esse aspecto diferenciador que ele se arrisca a dizer que as ciências naturais/exatas representam uma forma monológica do conhecimento.⁶² Monológica, no sentido de que apenas uma voz se faz ouvir: a do pesquisador, que assume uma atitude contemplativa, de quem observa e se expressa sobre o objeto observado. Como este não tem voz, não é falante, mas falado. Na situação de pesquisa, apenas o pesquisador é o sujeito, aquele que contempla o objeto e fala sobre ele.

Bakhtin (2003) se contrapõe ao pensamento positivista que considera os fatos sociais como coisas compreensíveis pela via da observação e da experimentação, afirmando que o texto é o ponto de partida das disciplinas das ciências humanas: “Onde não há texto, também não há objeto de pesquisa e de pensamento” (p. 307). Considerar o homem independentemente dos textos que cria significa, portanto, situá-lo fora do âmbito das ciências humanas (FREITAS, 2002). Para Bakhtin (2003), essas

⁶² É preciso atentar para o fato de que Bakhtin está afirmando esse monologismo das ciências exatas não no seu todo, mas apenas no que se refere à relação com o seu objeto, que, por ser coisa, não pode falar, não pode dirigir-se ao pesquisador.

ciências têm como objeto o homem, um ser social que fala e se expressa. Não sendo coisa, nem fenômeno natural, o homem está sempre falando, criando textos. Não há possibilidades de se chegar até o homem, sua vida, seu trabalho, sua luta, senão através dos textos sógnicos criados ou por criar. A ação física do homem tem de ser compreendida como um ato, porém o ato não pode ser compreendido fora de sua expressão sógnica que por nós é recriada. “Quando estudamos o homem procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado” (BAKHTIN, 2003, p. 319).

É por tudo isso que, nas ciências humanas, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois, diante de si, há um ser que tem voz e precisa falar com ele, estabelecer uma interlocução.

Inverte-se, desta maneira, toda a situação que passa de uma **interação sujeito-objeto** para uma **relação entre sujeitos**. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva **dialógica**. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que investigador e investigado são dois sujeitos em interação. O homem não pode ser apenas objeto de uma **explicação** produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também **compreendido**, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto dialógico (FREITAS, 2002, p. 24-25).

Diálogo marcado pela perspectiva da alteridade, do reconhecimento do outro como um não eu diferente e essencial à conclusividade do próprio eu. Conclusividade essa que se torna possível a partir do movimento exotópico dos interlocutores. Esse movimento é compreendido através do conceito de exotopia elaborado por Bakhtin no interior de sua arquitetônica dialógica. É o outro que fora de mim tem condições de ver em mim aquilo que não consigo ver a meu respeito. Esse excedente de visão do outro é que permite que se complete a visão que tenho de mim.

Quanto ao referencial interpretativista, não há propriamente uma crítica explícita dos teóricos sócio-histórico-culturais, havendo inclusive pontos de contato entre as duas abordagens como a preocupação com a compreensão, a construção de significados, a construção do real pelos sujeitos envolvidos etc. No entanto, no referencial interpretativista, o pesquisador, ao interrogar-se diante do outro, tomando a cultura como objeto de descrição analítica e de reflexão interpretativa, continua ainda numa posição privilegiada em relação à produção do conhecimento *sobre* o outro. Como afirma Bernardes (2003):

é no/pelo texto interpretativo (seja o representativo do final da pesquisa ou mesmo de diários e notas de campo) que exerce a sua autoridade, ora absorvendo totalmente o ponto de vista do outro, ora reduzindo-o ao seu próprio ponto de vista (p. 80).

Sem pretender ignorar a dimensão social presente na perspectiva interpretativista, principalmente nas correntes antropológicas pós-modernas, não posso deixar de assinalar que a síntese entre a objetividade e a subjetividade ainda permanece um pouco distante. A interpretação acaba por enfatizar o plano subjetivo. Nesse sentido, poderia atribuir ao modelo interpretativista as críticas que Vygotsky faz ao subjetivismo psicológico e Bakhtin, ao subjetivismo idealista em relação à linguística. Bakhtin também, no texto *Por uma filosofia do ato* (1999), apresenta uma reflexão que pode subsidiar uma crítica dos traços subjetivistas do modelo interpretativista. Para ele, a cisão entre o conteúdo de um ato e a realidade histórica da existência faz com que este perca a sua capacidade de ser valorado, pois só um ato em sua totalidade é real e participa no acontecimento unitário do ser. Na perspectiva sócio-histórica, o sujeito, apesar de singular, é sempre social e a compreensão se dá na inter-relação pesquisador/pesquisado. Esse movimento interlocutivo é um acontecimento constituído pelos textos criados, pelos enunciados que são

trocados. Os sentidos construídos emergem dessa relação que se dá numa situação específica e que se configura como uma esfera social de circulação de discursos. Os textos que dela emergem marcam um lugar específico de construção do conhecimento que se estrutura em torno do eixo da alteridade, possibilitando o encontro de muitas vozes que refletem e retratam a realidade da qual fazem parte. Assim, de acordo com o pensamento de Bakhtin (1988, 1992), a compreensão é um evento dialógico, pois, sendo responsiva, exige uma participação ativa dos interlocutores. A compreensão responsiva que, na ação de ouvir a voz do outro, contém em si o gérmen de uma resposta, transcende a uma mera empatia. Essa é apenas um dos momentos do processo compreensivo, o momento subjetivo, que, sozinho, é incompleto. Apenas colocar-se no lugar do outro, procurar ver como ele se vê não pode proporcionar o conhecimento do ser único em seu acontecer. Como afirma Bakhtin (1999): “Só minha posição exotópica, que me dá um excedente de visão em relação ao outro pode me levar a compreendê-lo com sua relação a mim no acontecimento singular do ser” (p. 23)⁶³. Isso não pressupõe abstrair-me de mim mesmo, mas, pelo contrário, exige a minha participação responsável. Bakhtin (1992), ao falar sobre o excedente de visão que se tem em relação ao outro, descreve muito bem esse processo:

Devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê; colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, contemplar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (p. 23).

⁶³ Tradução livre da edição em espanhol.

Essa volta ao seu lugar é indispensável ao pesquisador, pois consiste no momento mais importante do processo compreensivo, o momento da objetivação, no qual me afasto da individualidade apreendida na empatia retornando a mim mesmo, para focalizá-la do lugar em que me situo. Sem este retorno não há compreensão, mas apenas identificação. Essa volta ao seu lugar é que permite ao pesquisador ter condições de dar forma e acabamento ao que ouviu e completá-lo com o que é transcendente à sua consciência. Deste lugar fora do outro, portanto exotópico, é que o pesquisador pode ir construindo suas réplicas que, quanto mais numerosas forem, indicam uma compreensão mais real e profunda (BAKHTIN, 1988, p. 132). A compreensão bakhtiniana implica duas consciências, dois sujeitos, sendo, desse modo, uma forma de diálogo: consiste em opor ao interlocutor a sua contrapalavra. Só na corrente dessa comunicação é que é possível que se construam sentidos. Sentidos cuja apreensão, na ótica de Vygotsky (1991), só se dará ao compreendermos as forças fundamentais que os constituíram, ou seja, seus determinantes. O papel do pesquisador não consiste, pois, em simplesmente descrever e compreender a realidade, como quer o referencial interpretativista, mas em construir um conhecimento que desvele a realidade a partir dos textos que emergem nas interlocuções da situação de pesquisa. Daí que o encontro dos sujeitos se faz não só no plano individual como acontece no referencial interpretativista, mas, sobretudo, social, um encontro de culturas, de contextos.

Colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava; nela procuramos respostas a essas questões, e a cultura do outro nos responde, revelando-nos seus novos aspectos, novas profundidades do sentido. Sem levantar *nossas* questões não podemos compreender nada do outro de modo criativo (é claro desde que se trate de questões sérias, autênticas). Nesse encontro dialógico de duas culturas elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade *aberta*, mas elas se enriquecem mutuamente. (BAKHTIN, 2003, p. 366).

A proximidade da pesquisa de abordagem sócio-histórico-cultural com o referencial crítico se faz evidente pela sua fundamentação comum: o materialismo histórico dialético.

As categorias metodológicas da dialética, numa perspectiva materialista, permitem o movimento da aparência para a essência; do empírico e abstrato para o concreto; do singular para o universal a fim de alcançar o particular; permitem tomar as totalidades como contraditórias. Aliadas à noção de que o sujeito ativo, em relação com o objeto, é histórico, tais categorias respondem à necessidade de conhecimento do diverso, das particularidades, do movimento, sem cair no relativismo e sem perder o sujeito, que, assim entendido, é necessariamente integral, pleno. Permitem, ao mesmo tempo, explicar e compreender (GONÇALVES, 2001, p. 124).

O método dialético constitui-se, pois, como uma alternativa metodológica que, ao assinalar a possibilidade de superação da dicotomia sujeito-objeto, indica a necessidade e a possibilidade de transformação da sociedade. Ao romperem com os limites da cientificidade, Vygotsky e Bakhtin propõem uma síntese dialética entre os referenciais positivista e interpretativo. Esta síntese dialética pode ser encontrada no interior do referencial crítico. Enquanto o referencial positivista está fundado na explicação e o interpretativista na compreensão, o crítico tem como finalidade a transformação. Ele parte da realidade visando à mudança pela intervenção. Se para Bourdier (1998), a pesquisa é realizada para compreender, no sentido bakhtiniano a compreensão é ativa, respondente e, dessa forma, pesquisar também pode ser visto como transformar. Para Frigotto (1987), a dialética materialista se explicita

ao mesmo tempo como uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e de transformação. Há, pois, um tríplice movimento: de crítica,

de construção do conhecimento “novo” e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação (p. 10).

Para esse autor, portanto, a reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar. A pesquisa de abordagem sócio-histórico-cultural, ao passar da descrição e compreensão do que o outro apresenta para uma compreensão ativa, vai mais além, gerando uma resposta ao visto, ao dito e não dito. E essa resposta implica em ajudar o outro a avançar, a caminhar, a sair do lugar. Assim, a pesquisa deixa de ser somente diagnóstico para ser pesquisa intervenção.

Como compreender a pesquisa educacional como um encontro entre sujeitos que pode se desenvolver de forma a levar a uma ressignificação de seus participantes? Qual o sentido da intervenção nesse processo? Como interferir sem determinar? Mais do que compreender como assumir isso na prática?

É a própria perspectiva histórico-cultural que subsidia uma reflexão em resposta a essas questões. Bakhtin (1985), no conjunto de sua arquitetura, conjuga uma preocupação ética e estética na formação humana. Considera o homem como uma unidade responsável: “o ato de conhecer enquanto um ato ético me integra com todo o seu conteúdo na unidade de minha responsabilidade por meio da qual eu vivo e atuo efetivamente” (1999, p. 20). Assim, o acontecimento único de ser se realiza através de mim e através dos outros, pois a unicidade singular de cada um não pode ser concebida senão na vivência participativa. Portanto, a vida em sua totalidade é um ato ético complexo no qual ser em sua qualidade de acontecer se concretiza no encontro do eu com o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, no referencial positivista, o pesquisador se coloca

em uma situação de isenção diante da realidade, enquanto, no referencial interpretativista o pesquisador se detém em olhar a realidade e construir dela uma interpretação. Diferentemente, no referencial crítico, existe da parte do pesquisador um compromisso com a transformação da realidade. Essa é a posição da perspectiva sócio-histórico-cultural: compreensão que se realiza no encontro entre sujeitos. Encontro que tensiona e que faz emergir as contradições. Encontro que leva a um comprometimento, uma vez que ser no mundo compromete. Fazer pesquisa, pois, não é um ato solitário e individual. É antes de tudo um ato responsável. Qual o nosso compromisso enquanto educadores e pesquisadores? Que sociedade queremos e precisamos construir? A pesquisa educacional está a serviço de quem e do quê? Que pesquisas estamos produzindo em nossas universidades e em nossos programas de pós-graduação? A partir delas, que realidade estamos desvelando e compreendendo? Que possibilidades estão apontando para uma intervenção transformadora da realidade? Quais as indicações de alternativas para os problemas numerosos e graves da educação? Nossas pesquisas estão dando subsídios para novas políticas educacionais mais emancipatórias e democráticas? Ao responder a essas questões, estaremos refletindo sobre o sentido histórico, social, político e técnico de nossas pesquisas. Que esse exercício crítico sobre a produção de conhecimento na área da educação possa nos levar a ações consequentes e responsáveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2001.

_____. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 7-20, jul. 2002.

_____. A contribuição de Mikhaïl Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T. A.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). *Ciências humanas e pesquisa*. Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003

_____. *Hacia una filosofía del acto ético*. Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1999.

_____. (Voloshinov, V.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

BERNARDES, A. S. *O papel da biblioteca escolar na formação do sujeito leitor-escriptor*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2003.

BOCK, A. M. B. et al. (Org.). *Psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2001.

BOURDIER, P. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

FARACO, C. A. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, C. A. et al. (Org.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Ed. da UFPR, 1996. p. 113-126.

FREITAS, M. T. A. *Vygotsky e Bakhtin - psicologia e educação: um intertexto*. São Paulo/Juiz de Fora: Ática/EDUFJF, 1994.

_____. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 20-39, jul. 2002.

_____. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, C. A. et al. (Org.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Ed. da UFPR, 1996. p. 165-187.

_____. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T. A, JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). *Ciências humanas e pesquisa*. Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: ENCONTRO REGIONAL DE PESQUISA SUDESTE, 1987, Vitória.

_____. Os desafios da teoria e da investigação educativa no contexto da crise societal. In: ENCONTRO REGIONAL (SUDESTE) DE PESQUISA EDUCACIONAL, 2004, Rio de Janeiro.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. Introdução. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (Orgs.) *Pesquisa em educação: Alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Loyola, 2006.

GONÇALVES, M. G. M. Fundamentos metodológicos da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B. et al. (Org.). *Psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 113-128.

JOBIM e SOUZA, S. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, M. T. A; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). *Ciências humanas e pesquisa*. Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

JOBIM e SOUZA, S.; LOPES, A. E. Fotografar e narrar: a

produção do conhecimento no contexto da escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 61-80, jul. 2002.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 41-60, jul. 2002.

_____. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M. T. A; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). *Ciências humanas e pesquisa*. Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

LURIA, A. R. *Uno sguardo sul passato*. Considerazioni retrospettive sulla vita di uno psicologo sovietico. Firenze: Giunti Barbèra, 1983.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2003.

REY, F. G. *La investigación cualitativa en psicología*. Rumbos y desafios. São Paulo: Educ, 1999.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1995. v. 3.

QUESTÕES SOBRE METODOLOGIA DE PESQUISA

*Cláudia Maria Mendes Gontijo*⁶⁴

INTRODUÇÃO

A partir do final da década de 1980, as pesquisas, no campo da educação, passam a ser fecundadas por orientações da perspectiva histórico-cultural na Psicologia e da perspectiva bakhtiniana de linguagem. Porém, ainda na década de 1990, o estudo, principalmente dos trabalhos de Vigotski, era difícil, pois as obras traduzidas do inglês para o português dificultavam a compreensão dos pressupostos essenciais que orientam os estudos desse autor. Entretanto, a conciliação da leitura desses trabalhos com a leitura dos textos de Leontiev e de Lúria nos ajudou a não perder de vista a vinculação epistemológica que orienta os estudos de Vigotski.

É interessante notar que preferimos utilizar a denominação histórico-cultural para nos referirmos aos trabalhos de Vigotski e seus colaboradores. Conforme assinala Pino (2005) e o próprio Vigotski, no manuscrito traduzido com o título “Psicologia concreta do homem”, a noção de história e de cultura é fundamental nas teorizações de Vigotski. São exatamente esses conceitos que diferenciam a perspectiva histórico-cultural de outras vertentes teóricas no campo da Psicologia, notadamente, as de caráter biopsicologizante.

Ao estudar a alfabetização em uma perspectiva histórico-cultural, fomos percebendo que esse tipo de estudo implicava vários

⁶⁴ Professora da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Departamento de Linguagem, Cultura e Educação. Integrante da linha de pesquisa Educação e Linguagens do Programa de Pós-Graduação em Educação.

desafios: o primeiro diz respeito a que estudos dessa natureza levariam necessariamente ao rompimento com concepções de alfabetização que se tornaram hegemônicas no Brasil. O segundo diz respeito à apropriação de conceitos essenciais para compreensão da alfabetização. O terceiro desafio era construir, a partir da perspectiva desses autores, uma metodologia apropriada à investigação do processo de apropriação da linguagem escrita, portanto, adequada ao objeto de estudo e, também, à teoria que orientava os estudos.

A definição de uma abordagem metodológica que leve em conta a perspectiva teórica que orienta o estudo não é uma tarefa fácil para o investigador; porém é necessária para garantir uma busca profunda e radical das determinações e mediações históricas que constituem o fenômeno social a ser destacado na pesquisa (GONTIJO, 2003, p. 24).

Assim, este texto será dividido em três partes. Na primeira, abordaremos conceitos centrais da perspectiva histórico-cultural que têm orientado os nossos estudos no campo da alfabetização. Na segunda, trataremos das questões metodológicas e, na terceira, analisaremos dados de uma pesquisa que teve por finalidade investigar a apropriação da escrita pelas crianças em fase de alfabetização escolar. Essa pesquisa foi desenvolvida nos anos de 2002 e 2003 e os resultados do trabalho foram publicados no livro *A escrita Infantil* (GONTIJO, 2008).

OS CONCEITOS DE APROPRIAÇÃO E DE MEDIAÇÃO ⁶⁵

Vigotski iniciou a elaboração dos seus estudos na década de vinte, portanto, em um momento em que surgia a grande crise na Psicologia em função do choque entre as duas direções tomadas nesse campo. Segundo Luria, no texto *O problema da linguagem e a consciência*, a crise

⁶⁵ O texto que compõe este item foi publicado, primeiramente, no livro intitulado *A criança e a linguagem escrita* (GONTIJO, 2003).

consistiu em que a psicologia praticamente dividiu-se em duas disciplinas independentes. Uma, a ‘psicologia descritiva’ ou ‘psicologia da vida espiritual’ (‘Geisteswissenschaftliche Psychologie’), reconhecia as formas superiores complexas da vida psíquica, mas negava a possibilidade de sua explicação e limitava-se à sua fenomenológica ou descrição. A outra, a psicologia ‘explicativa’ ou científica natural (‘Erklärende Psychologie’), entendia que sua tarefa era a construção de uma psicologia cientificamente fundamentada, mas se limitava à explicação dos processos psíquicos elementares, negando-se, em geral, a qualquer classe de explicações **das formas mais complexas da vida psíquica** (LURIA, 1987, p. 20, grifos do autor).

A saída da crise, de acordo com Luria (1987), estava na conservação do estudo das formas mais complexas de consciência pela Psicologia, mas garantindo o seu enfoque materialista, ou seja, que essas formas complexas originam-se da atividade real dos seres humanos. Assim, Vigotski, na busca de construção de uma nova Psicologia fundada nos pressupostos do materialismo histórico, formula uma saída para a grande crise vivida pela Psicologia:

para explicar as formas mais complexas de vida consciente do homem é imprescindível sair dos limites do organismo, buscar as origens desta vida consciente e do comportamento ‘categorial’, não nas profundidades do cérebro ou da alma, mas sim nas condições externas da vida e, em primeiro lugar, da vida social, nas formas histórico-sociais da existência do homem (Luria, 1987, p. 20-21).

Segundo Leontiev,

“a concepção tradicional do psiquismo distingue dois tipos

de fenómenos e processos. Os primeiros são fenómenos e processos interiores, que encontramos em nós; as imagens sensíveis, os conceitos, as sensações e também os processos de pensamento, da imaginação, da memorização voluntária, etc.” (1978, p. 140),

e os outros são fenômenos e processos que constituem o mundo da matéria e da extensão. “São a realidade concreta que circunda o homem, o próprio corpo deste, os fenômenos e processos fisiológicos que se realizam nele. Este conjunto constitui o domínio do físico, o mundo da ‘extensão’” (p. 140). Nessa visão, somente os primeiros, pelo seu caráter supostamente subjetivo, seriam objetos de estudo da Psicologia. Por outro lado, a separação entre os fenômenos internos e externos também serviu de base para a elaboração de um sistema psicológico que se dedicou a estudar os fenômenos ou reações que são visíveis no homem. Vigotski contrapõe-se às visões que se baseiam na ideia de um *psiquismo como essência com existência própria*. Para esse autor, as funções psíquicas formam-se nos indivíduos a partir das relações que estes estabelecem com as outras pessoas e, portanto, por meio da mediação sócio-cultural que possibilita os processos de comunicação.

A proposição de que a linguagem e, desse modo, as significações refletidas nela são mediadoras do processo de constituição nos indivíduos particulares do desenvolvimento histórico-cultural possibilitou romper concepções que isolavam a atividade intelectual da atividade exterior, considerando a primeira como “manifestação de um princípio espiritual particular – o mundo da consciência, oposto ao mundo da matéria e da extensão” (LEONTIEV, 1978, p. 117). Essa concepção idealista que opõe espírito e matéria influenciou determinadas correntes da Psicologia que postulam a oposição e a independência da atividade intelectual/interior em relação à atividade prática/externa.

Marx já havia dito que a atividade consciente tem origem na atividade prática dos seres humanos, pois dessa atividade vital originam-se as formas de conduta humana independentes dos motivos biológicos. Vigotski, então, busca as raízes da atividade psicológica nos signos que se constituem na atividade material e social. Nesse sentido, procurando explicar como as funções sociais se convertem em funções, o próprio indivíduo enfatiza os processos semióticos que têm existência e se constituem nas relações sociais.

Porém o pressuposto de que a explicação das formas superiores do psiquismo deve ser buscada nas formas de vida socialmente constituídas não pode conduzir à interpretação de que o ser humano é fruto da realidade, exercendo um papel passivo em frente a ela. O mundo com o qual as pessoas se relacionam, por intermédio das outras pessoas, é uma realidade criada pelos humanos, numa atividade em que estes modificam a natureza, a si mesmos, aos seus semelhantes.

Nesse sentido, Vigotski ressalta que o desenvolvimento das *funções psicológicas superiores é subordinado às regularidades históricas*. Estar subordinado às regularidades históricas, não significa estar apenas comprometido com o passado, mas essa é uma *condição que se define por sua projeção no futuro*. A concepção de história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, presentes nos estudos de Vigotski e, anteriormente, na obra de Marx, conduz, portanto, à centralidade da práxis humana, atividade distinta da atividade animal por ser duplamente livre: das determinações biológicas e hereditárias e para produzir de maneira planejada e premeditada.

Vigotski, no trabalho intitulado *A consciência como problema da psicologia do comportamento*, assinala que a novidade do comportamento humano em relação ao comportamento animal é o fato de o “homem [...] [adaptar] ativamente o meio a si mesmo”, enquanto os animais “adaptam-se passivamente ao

meio” (VIGOTSKI, 1996, p. 65). Segundo o autor,

a aranha que tece a teia e a abelha que constrói as colméias com cera o farão por força do instinto, como máquinas, de um modo uniforme e sem manifestar nisso uma atividade maior do que nas outras reações adaptativas. Outra coisa é o tecelão ou o arquiteto. Como diz, Marx, eles construíram previamente sua obra na cabeça; o resultado obtido no processo de trabalho existia idealmente antes do começo do trabalho (1996, p. 65).

A partir dessa visão de história, Vigotski entendeu que a atividade essencial humana se baseia no uso de instrumentos e dos signos, mas enfocou o signo, pois nele está a possibilidade de compreensão da gênese dos processos psíquicos. A utilização dos signos proporciona uma reorganização dos processos naturais que se desenvolvem no indivíduo, potencializando-os, transformando-os e possibilitando um maior controle sobre o seu próprio comportamento e dos outros.

Dessa forma, as crianças não se apropriam dos resultados do desenvolvimento histórico imediatamente. Esse processo é mediado pelas relações que são estabelecidas com as outras pessoas no decorrer de suas vidas. Vigotski (1987) diz que é por meio dos outros que nos convertemos em nós mesmos, o que significa dizer que toda atividade interna foi antes externa, foi para as outras pessoas o que é para nós. Para esse autor, falar que uma função foi externa é falar que ela foi social: “Qualquer função psíquica superior foi externa, porque foi social antes de ser interna; antes de ser propriamente uma função psíquica consistiu em uma relação social entre duas pessoas” (VIGOTSKI, 1987, p. 161, tradução nossa). Essa ideia é uma paráfrase da sexta *Tese* de Marx que diz:

Feuerbach converte a essência religiosa na essência humana. Porém a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. Em sua realidade efetiva, ela é o conjunto das relações sociais. Feuerbach, que não entra na crítica desta essência real efetiva, é conseqüentemente obrigado: 1. A fazer abstração da história e a fixar o sentimento religioso para si, e a pressupor um indivíduo humano abstrato-isolado. 2. A essência só pode então ser percebida como ‘gênero’, como universalidade interna, implícita, ligando os numerosos indivíduos de **maneira natural** (LABICA, 1990, p. 33, grifos do autor).

Assim, Vigotski afirmou que “la naturaleza psicológica del hombre constituye un conjunto de relaciones sociales, trasladadas al interior y que se han convertido en funciones de la personalidad y en formas de su estructura” (1987, p. 162). A paráfrase da sexta *Tese* deve ser compreendida como a afirmação do caráter mediado dos processos psicológicos, porque as significações, função do signo, só existem entre as pessoas. É importante ressaltar ainda que as significações não perdem o seu caráter social quando se tornam próprias de um indivíduo particular. Em Marx, a ideia da não oposição entre o social e o individual é apontada, no terceiro de seus *Manuscritos económico-filosóficos* (1844):

Mesmo quando eu sozinho desenvolvo uma actividade **científica**, etc., uma actividade que raramente posso levar a cabo em directa associação com outros, sou **social**, porque é enquanto **homem** que realizado tal actividade. Não é só o material da minha actividade – como também a própria linguagem que o pensador emprega – que me foi dado como um produto social. A minha **própria** existência é actividade social. Por conseguinte, o que eu próprio produzo é para sociedade que o produzo e com a consciência de agir como ser social (p. 195, grifos do autor).

Nesse sentido, o indivíduo é um ser social, porque todas as produções humanas que se encontram fora dele e que constituem

o requisito fundamental para a humanização das novas gerações são produtos da vida social.

De acordo com Leontiev, Vigotski introduziu na Psicologia a ideia “de que o principal mecanismo do desenvolvimento psíquico, na criança, é o mecanismo da *apropriação* das diferentes espécies e formas sociais de actividade historicamente constituídas” (1978, p. 155, grifo nosso). Essa categoria, oriunda da tradição filosófica marxista, contrapõe-se ao conceito de adaptação e equilíbrio para explicar o desenvolvimento do psiquismo.

A adaptação, segundo Leontiev, é o “processo de *modificação* das faculdades e caracteres específicos do sujeito e do seu comportamento inato, modificação provocada pelas exigências do meio” (1978, p. 320, grifo do autor) e, por isso, não explica o desenvolvimento no indivíduo das aquisições da herança cultural. A apropriação, no entanto, “é o processo que tem por resultado a *reprodução* pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamentos formados historicamente” (p. 320, grifo do autor).

Para Leontiev, “a natureza do homem é ao mesmo tempo natural e social” (1978, p. 160), pois sem as propriedades naturais resultantes do desenvolvimento biológico, o desenvolvimento sócio-histórico, provavelmente, não seria possível. Os mecanismos hereditários e inatos são, portanto, condições que tornam as apropriações possíveis sem, contudo, determinar *a sua composição ou a sua qualidade específica*, pois os resultados da prática social e histórica dos homens são sempre um vir-a-ser.

Então, a apropriação só se torna possível se as relações das crianças com o mundo das criações humanas forem mediatizadas pelas relações com as outras pessoas. Por sua vez, as relações entre pessoas se realizam por intermédio da linguagem, sendo, desse modo, relações de comunicação. Dessa forma, é a linguagem que medeia as relações entre as crianças e o mundo humano, mas é ela também que medeia as relações das crianças e as

outras pessoas. A comunicação é tão essencial para o processo de apropriação que Leontiev (1978), recorrendo ao curso de Piéron sobre a hominização, comenta que, se fossem destruídas todas as pessoas adultas da face da Terra e só restassem as crianças pequenas e as objetivações, a história seria interrompida e teria que ser recomeçada, pois a continuidade da história deve-se à transmissão para as novas gerações da cultura humana por meio da comunicação que se desenvolve entre as pessoas.

Contudo, a linguagem não é apenas um meio de comunicação entre os homens. Ao longo do desenvolvimento histórico, ela passa a refletir a realidade na forma de significações, pois ela sintetiza/cristaliza as práticas sociais, sendo, dessa maneira, simultaneamente, objeto de conhecimento e mediadora do processo de apropriação das produções humanas.

Vigotski (1987) assinala que a invenção e o uso dos signos apresentam uma analogia com a invenção e o uso de instrumentos, pois ambos expressam o carácter mediado das relações humanas. Os signos nasceram da necessidade de os homens se comunicarem com os seus parceiros e de intervirem sobre eles e os instrumentos resultaram da ação do homem sobre a natureza. Desse modo, signos e instrumentos são mediadores das relações construídas pelos próprios homens para garantir a continuidade da história e a reprodução da espécie. No entanto, o autor assinala que a analogia entre o signo e o instrumento não deve levar à identificação desses conceitos, pois eles se diferem quanto à orientação: o instrumento é um diretor da atividade externa do homem e, por isso, está dirigido para o domínio da natureza, enquanto o signo é um meio de intervenção sobre si mesmo e sobre as outras pessoas e, dessa forma, está dirigido para a atividade interna. Vigotski (1987) chama de signo qualquer estímulo criado artificialmente pelo homem *que seja um veículo para o domínio da conduta alheia ou própria*. A especificidade da conduta humana resulta desta atividade fundamental: criação e utilização de signos.

O MÉTODO INSTRUMENTAL OU HISTÓRICO-GENÉTICO

O método instrumental foi elaborado por Vigotski para estudar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ele “é um método histórico-genético que proporciona a investigação do comportamento de um ponto de vista histórico” (1996, p. 98). O autor chama a atenção para que o “método instrumental nada tem em comum (exceto o nome) com a teoria da lógica instrumental de J. Dewey e outros pragmatistas” (p. 99). Esse método, segundo Vigotski,

não estuda apenas a criança que se desenvolve, mas também aquela que se educa [...]. A educação não pode ser qualificada como do desenvolvimento artificial da criança. A educação é o domínio artificial dos processos de desenvolvimento. A educação não apenas influi em alguns processos de desenvolvimento, mas reestrutura as funções do comportamento em toda sua amplitude (1996, p. 99).

Nesse sentido, o método instrumental “estuda o processo de desenvolvimento natural e da educação como um processo único e considera que seu objetivo é descobrir como se reestruturam todas as funções naturais de uma determinada criança em um determinado nível de educação” (1996, p. 96). Assim, o método instrumental

procura oferecer uma interpretação de como a criança realiza em seu processo educacional o que a humanidade realizou no transcurso da longa história do trabalho, ou seja, ‘põe em ação as forças naturais que formam sua corporeidade [...] para assimilar desse modo, de forma útil para sua própria vida, os materiais que a natureza lhe brinda’ (1996, p. 96).

Segundo Vigotski (1997), para estudar os processos psíquicos é necessário, antes de tudo, provocá-los, criá-los e analisar o modo como transcorrem e se formam. Com isso, criar situações em que as crianças foram estimuladas a escrever textos em diferentes momentos do ano escolar. As tarefas de produção levaram em conta os pressupostos do método histórico-genético, ou seja, estavam além das capacidades já aprendidas pelas crianças e propiciaram a utilização/criação de mecanismos auxiliares para a sua realização. Dessa forma, no início do estudo (2002), as crianças ainda não haviam aprendido a ler e a escrever. Durante as tarefas propostas, elas eram incentivadas a escrever textos produzidos oralmente com a orientação de que deveriam escrever com atenção, pois a escrita deveria auxiliá-las a lembrar dos textos registrados.

Luria (1988), ao estudar a pré-história da escrita, optou por procedimentos metodológicos que consistiam na produção de registros, elaborados de modo a possibilitar a lembrança de um conteúdo: a tarefa era recordar uma série de palavras ou frases que não podiam ser reproduzidas oralmente sem a ajuda de um mecanismo auxiliar. Esse encaminhamento possibilitou ao autor observar o desenvolvimento da escrita, ou os processos pelos quais os sujeitos passaram até chegar a utilizarem marcas, pontos, desenhos, etc. como símbolos, identificando as condições que possibilitaram, portanto, o surgimento de grafias expressivas. As crianças participantes do trabalho desenvolvido pelo autor não estavam inseridas em um processo de escolarização, aprendendo o sistema de símbolos, convencionalmente, usado para escrever. Além disso, o desenvolvimento dos registros produzidos pelas crianças foi observado em condições em que foram necessárias intervenções específicas; em outras palavras, foram introduzidos no conteúdo das frases e palavras escritas pelas crianças fatores (forma, quantidade, cor etc.) que proporcionaram o surgimento das grafias expressivas.

Os estudos que temos realizado, assim como o de Luria,

enfocaram a função mnemônica ou de registro da linguagem escrita, mas, diferentemente dos estudos desse autor, as crianças envolvidas participavam de atividades desenvolvidas em instituições escolares que visavam ao ensino e à aprendizagem da linguagem escrita. Ademais, não foram escolhidos previamente textos, frases ou palavras a serem escritos pelas crianças. Optamos por incentivar a produção oral de textos e o registro das sentenças que compunham esses textos.

A produção de texto foi priorizada porque possibilita aos indivíduos, historicamente situados, a enunciação de seu ponto de vista sobre a realidade, pois o discurso produzido pelas crianças, no texto escrito, não é uma mera reprodução dos discursos já constituídos e nem mesmo uma produção única de um indivíduo particular. Os textos se constituem articuladamente às formas já constituídas de perceber e pensar a realidade e se renovam em cada discurso (GONTIJO, 2001, p. 39).

De modo geral, o trabalho de produção de textos desenvolvido pelas crianças foi orientado seguindo-se os seguintes procedimentos:

- a) As crianças eram estimuladas a produzir oralmente textos sobre temáticas de seu interesse e sobre as quais tinham o que dizer. Esses textos eram registrados pela pesquisadora.
- b) Após a produção e registro, a pesquisadora lia o texto para que as crianças se certificassem de que tudo que disseram estava escrito. Além disso, era explicado para a criança que o registro do texto produzido oralmente auxilia a lembrança do que foi dito por elas.
- c) Em seguida, as crianças eram estimuladas a escrever as sentenças do texto com a recomendação de que deveriam fazê-lo com atenção, pois, ao final do registro, deveriam lembrar o texto com o auxílio da escrita. Nesse sentido,

ficou estabelecido, desde o início do registro, a sua finalidade.

e) Finalmente, era perguntado às crianças se a escrita ajudava a recordar o conteúdo do texto. Diante das respostas afirmativas, era solicitada a leitura do texto e, em caso de respostas negativas, era pedido que as crianças justificassem a resposta.

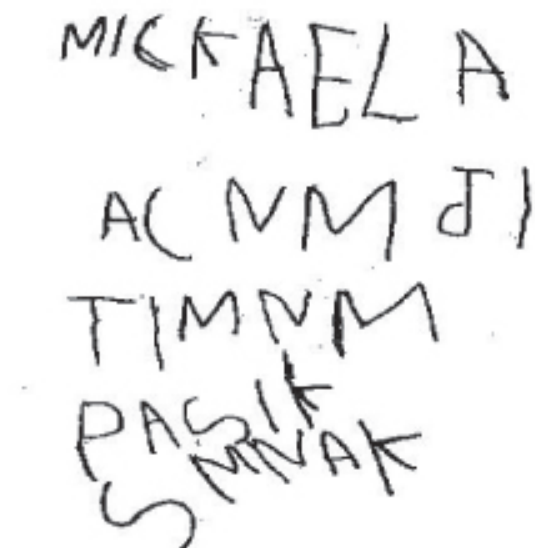
A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

Os resultados dos estudos mostraram a pertinência de se empreender estudos orientados pela perspectiva histórico-cultural no campo da alfabetização. Em primeiro lugar, porque permite pensar que a apropriação da linguagem escrita nas crianças não é um processo linear e de constante aperfeiçoamento. Além disso, como veremos, no processo de elaboração da escrita a criança mobiliza conhecimentos, experiências, dialoga consigo mesmo.

Um dado que me pareceu muito importante, no momento de desenvolvimento das pesquisas, foi o fato de algumas crianças escreverem o texto e, ao mesmo tempo, elaborarem no plano verbal o que pensavam que deviam escrever ou como deviam escrever. Assim, será tomada para análise uma sequência de atividades em que a criança exterioriza, por meio da linguagem oral, o modo como elaborava a escrita.

Será analisada uma sequência de três atividades de escrita desenvolvidas pela menina MI, nos anos de 2002 e 2003. Na primeira, foi proposto que ela escrevesse um texto, a partir de uma sequência de quadrinhos sem escrita (FURNARI, 1993). Naquele momento, o uso da história em quadrinhos se tornou pertinente, pois, desse modo, a criança teria sobre o que escrever. Veja, então, o texto escrito pela criança:⁶⁶

⁶⁶ Mostraremos a escrita produzida pela criança e, em seguida, transcreveremos o texto que motivou a escrita.



Pirulito

O gato e a bruxa estavam chupando pirulito.

A formiga estava em cima do banco.

Ela pegou o pirulito da bruxa.

A bruxa pegou a sua varinha de estrela e fez uma mágica para sumir com a formiga.

A formiga virou um elefante e o pirulito cresceu grande.

(Setembro de 2002)

Se forem tomadas as ideias de Ferreiro e Teberosky (1989) para a análise do texto, pode ser dito que a criança diferenciou as sequências de letras ao compor cada sentença. As diferenciações são de caráter qualitativo e quantitativo, pois não foram repetidas letras em uma mesma sequência e foi utilizado um número mínimo e máximo de letras para escrevê-las. Segundo essas autoras, esses critérios formais definem a interpretabilidade

de um escrito. Porém o modo como a criança realizou o trabalho de produção das sentenças do texto proporciona reflexões sobre outros aspectos. Além disso, as explicações construídas por Ferreira e Teberosky (1989) para a construção desses princípios ou critérios podem/devem ser (re)discutidas levando-se em conta as experiências das crianças com a escrita e como elas elaboram essas experiências.

A atividade realizada por MI durou em torno de quarenta minutos, porque ela estava muito preocupada em quantas letras escrever, em diferenciar as letras em cada segmento e, sobretudo, lembrar as formas e os nomes das letras. Ela escreveu o texto com dez letras e, mesmo sabendo o nome de algumas, não conseguia lembrar as suas formas. Veja a transcrição que se segue:

P — O título é o pirulito.

C — É pra fazer pirulito?

P — É para escrever o pirulito... o título o pirulito.

C — O pirulito começa com E e com U... o pirulito começa com umas letrinha... quatro letrinhas... se você adivinhar pode acertar as letrinhas [a partir da segunda frase, canta].

P — Então... pirulito tem quatro letrinhas... escreve as quatro letrinhas da palavra pirulito [...].

C — Como que é as letrinhas dele?

P — Pensa quais são as letrinhas e escreve do jeito que você sabe.

C — A letra do pirulito começa com A... mais diferente dele.

P — Então escreve.

C. [Escreve a letra A]. — Tem mais uma letrinha que começa

com pirulito [...] começa com E... o pirulito começa com mais uma letra... e... começa com a letra... começa... pirulito começa com A... como é que faz pirulito... então a gente pode escrever... na minha casa tem um montão de coisa pra escrever... na minha casa vende qualquer coisa... tem aquele quadrado... tem aquele negócio que bota assim... que escreve nos quadrado... é...

P — MI, você precisa escrever pirulito... você já colocou uma letra... você falou que pirulito tem quatro letras... quais as letras que estão faltando para escrever pirulito?

C — Se eu pôr três letras... vai dar três letras...

P — Então escreve.

C — Eu não sei também... eu num sei se num sei... o C eu não sei... eu sei... o C é mais diferente... começa com A.

P — Então põe o C.

C — Qual é o C? Como é o C?

P — Pensa e lembra como é o C [...] olha o C no seu nome.

C — Então é assim... é o C... começa com mais uma letrinha.

P — Então... escreve.

C — O L é mais diferente... [escreve a letra N].

P — Tem mais alguma letra na palavra pirulito?

C — Hum... hum... tem que começa com M... M é mais diferente dos três...

P — Então coloca.

C — [Escreve a letra M].

Dessa forma, diante da proposta de escrita do título do texto, a criança perguntou se era para “fazer o pirulito”. A sua intenção era desenhar o pirulito, mas não estava certa se era isso que deveria fazer. Por isso, fez a pergunta. Diante da resposta que deveria escrever, não teve dúvidas, disse que a palavra pirulito deveria ser composta com quatro letras. O problema era, então, descobrir como se escrevia cada letra. Ela lembrou os nomes das letras A, C, L e M. No entanto, só soube escrever a letras M e A. É interessante verificar, ainda, como a criança verbalizou oralmente o que pensava e os esforços mobilizados para lembrar as letras. Lembrar as formas das letras se tornou a atividade cognitiva fundamental. Para isso, mobilizou experiências: “O pirulito começa com umas letrinha... quatro letrinhas... se você adivinhar pode acertar as letrinhas”. Ela conversou com ela mesma na tentativa de lembrar as formas das letras. Assim, pode ser observada uma intensa atividade discursiva e cognitiva cuja finalidade era lembrar as formas das letras. A linguagem não se apresentou completa e clara, mas certamente se fazia compreensível para a criança, pois é constituída de elementos das suas experiências. É visível a atividade mental que se revela na dialogia, no discurso, na conversa que realiza consigo mesma. Disse que deveria escrever quatro letras, porque, de acordo com suas experiências escolares, a palavra era composta de quatro sílabas. É importante verificar o que ocorreu na escrita das sentenças:

P — O gato e a bruxa estavam chupando pirulito.

C. [Olha para os lados]. — Começa com mais uma letrinha... né? Mas a letrinha dele começa com... mas diferente da J...

P — Escreveu o gato e a bruxa estavam chupando pirulito?

C — [Confirma com um aceno de cabeça].

P — Escreveu tudo isso?

C — [Confirma novamente]. Eu sei qual que é todas as letrinhas... eu sei o nome... começa com A I J.

P — Você escreveu o que eu pedi para você... o gato e a bruxa estavam chupando pirulito?

C — Não... começa com...

P — Você não escreveu ou escreveu?

C — Começa com E... qual que é o I... aqui? O I é assim mesmo? Qual que é?

P — Qual é?

C — Começa com um pauzinho... ou sem um pauzinho?

P — O I é o I de MI [aponto a letra em seu nome].

C — O I é esse pauzinho? [escreve] Daqui é quatro letrinhas... não é?

P — [Confirmo].

C — Então é quatro que eu falei... eu falei quatro letrinhas... mas falta uma, duas, três, quatro...

P — A formiga estava em cima do banco.

C — É... na beradinha...

P — Isso... então escreve.

C — Vou pensar... começa com a irmã do J...

P — Então escreve a irmã do J.

C — [Escreve a letra T na outra linha].

P — Fez a irmã do J?

C — [Confirma].

P — [...] A formiga estava em cima do banco.

C — Começa com a letrinha de... todas as letrinhas começam com uns bicho... né? Começa com I... I...

P — Então escreve.

C — O I não é essa letrinha ou daqui... é essa daqui... qual é o I? .Como é o I mesmo... (escreve) mas diferente da bruxa...

P — Ela pegou o pirulito da bruxa.

C — [Brinca com o lápis].

P — Então vamos escrever... ela pegou o pirulito da bruxa [a criança repete a frase junto comigo].

C. [Pensa um pouco] — M...

P — Então escreve...

C. [Escreve a letra M]. — Formiga começa com L... [registra a letra N] o I é daqui mesmo? [...] Essa daqui... começa com mais uma letrinha... começa com menos a letrinha da bruxa... formiga... formiga... começa com quetuja... né [começa a escrever a letra M] quetuja você sabe o que que é?

P — Não... eu não sei... o que é quetuja?

C — Nem eu sei... [escreve enquanto responde].

P — Nem você?

C — Quetuja parece o nome da A [...].

P — A bruxa pegou a sua varinha de estrela e fez uma mágica

para sumir com a formiga.

C — Aí a formiga virou uma mágica [...] Tem que fazer essa letrinha de novo... porque essa letrinha parece uma estrela... parece uma estrela [começa a escrever a letra M] [...] estrela começa com P [escreve as letras P e A na linha seguinte].

P — [Repito o que deve ser escrito].

C — Começa com a letra A... [escreve a letra]. Começa com a letrinha S... o S é essa letrinha? [...]

P — O S é outra letrinha [escrevo para ela].

C. [Copia]. — Começa com mais uma letra... começa com I [escreve]. K I J... já sei qual é... K I J é qual?

P — Então escreve [mostro a letra K no seu nome].

C — O I começa menos a do saci... é o C que começa com saci?

P — Não... saci começa com a letra S.

C — S? O S é essa daqui mesmo?

P — Não... o S [aponto] é essa daqui que eu te ensinei ainda há pouco.

C — Parece menos com o saci... [escreve a letra S] [...].

P — Então... escreveu tudo...

C — O pirulito cresceu grande... mas aqui tem um grande... aí a formiga foi pegar o pirulito... aí virou um elefante [...] quando ela crescer... aí tem letrinha... né... é... não sei C ou A ou I ou J... já sei qual é... é aquela que começa com caju... caju começa com essa letrinha (aponta).

P — Então escreve.

C — Não sei se começa com formiga do elefante... num sei se é A ou I ou U... começa com uma letrinha... mais uma letrinha... né... começa com M... M... [escreve a letra M] começa mais... mais uma letrinha... com L... L começa com formiga [escreve a letra N enquanto fala] e começa com mais uma letrinha... ou A... E... A... agora... [escreve a letra A e faz uma pausa mais longa] K é G H começa com K G H.

P — Então escreve.

C — Cadê o K G H? Como é que é?

P — O K G H não. O K... tem o K de MI... aqui... (indico o nome da criança).

C — O K G H [escreve a letra K].

Assim, como mencionado, lembrar a forma das letras se tornou central durante a escrita dos enunciados do texto. Ela sabia que, para escrever, utilizamos as letras, mas não conseguiu lembrá-las imediatamente. A lembrança das formas das letras e dos seus nomes é mediada pela atividade discursiva. Por meio dela, mobiliza conhecimentos, a sua interlocutora e experiências que contribuem com a atividade de lembrar as letras. Ela rememorou sequências de letras, inventou nomes de letras e relacionou letras com palavras de forma que parecia aleatória. No entanto, as relações, o modo como pensava é conhecido da menina e, muitas vezes, não acessível à pesquisadora que acompanhava o desenvolvimento do trabalho. Ao final, questionei se havia escrito tudo, pois escreveu apenas cinco letras, especialmente para último enunciado do texto que era longo:

P — Pronto? Escreveu tudo?

C. [Confirma e aponta a primeira linha]. — Bruxa... ela tava sentada com o gatinho... aí veio a formiga queria tomar o pirulito

dela... a bruxa pegou o negócio com uma cordinha mágica. Ela pegou o negócio com uma cordinha mágica e fez a formiga virar um elefante porque tava tomando... aí o pirulito cresceu.

P — Você acha que a escrita ajudou a lembrar?

C — [Confirma]. Porque eu já vi na televisão... porque... porque... quando passa os desenho... os desenhos vê... passa uns bicho... eu vejo um montão de bicho... eu aprendo a fazer...

Ao terminar o registro, disse que a escrita auxiliou a lembrança do texto. De fato, o conteúdo recriado foi o mesmo que motivou o registro, porém foi rememorado sem se relacionar com escrita para esse fim e disse que lembrou porque viu na televisão, que também têm desenhos que exploram a mágica. É interessante observar que, na tentativa de reconstrução do discurso alheio, varinha de condão se transforma em cordinha mágica... Por meio da trama discursiva que se desenvolve no processo de registro do texto, pode-se inferir que a criança descobriu que as letras são usadas para escrever, mas ainda não se apropriou das suas formas. Esse aspecto aparentemente negativo do processo se torna extremamente importante, pois permitiu que a criança revelasse seus modos de pensar e de elaborar a escrita.

O segundo texto escrito por MI foi uma mensagem de Natal que deveria ser entregue à professora da classe. Nesse caso, além de as crianças terem que escrever com atenção para lerem o que escreveram, foi explicado que a professora também deveria ler o texto. Além disso, o texto tinha o nome da professora e da própria criança. No caso do primeiro nome, a criança sempre o escrevia na classe e, por isso, já o havia memorizado. Na atividade anterior, compôs cada sentença do texto com um número maior de letras. Na situação de registro da mensagem natalina, utilizou um número reduzido, isto é, escreveu a maioria das sentenças com apenas duas letras. Veja:

VELC
PAPAC
TD
SC
BA
PV

Tia V...⁶⁷

Eu vou te dar um presente de Natal.

Eu gosto de você e dos deveres.

Eu gosto de escrever.

Você é bonita e boa.

Feliz Natal!

MI

(Novembro de 2002)

Durante o registro, a criança preocupava-se com a quantidade de letras que deveria ser anotada e sempre dizia que faltava uma letra, mas não sabia ao certo qual e, por isso, pediu ajuda para escrevê-la. Tal situação corrobora a análise anterior, pois a criança aprendeu que usamos letras para escrever, mas a atividade se volta para as tentativas de lembrar o nome e as formas das letras. Foi possível verificar, ao escrever o nome da professora,

⁶⁷ Os nomes da professora da classe e da criança serão omitidos na produção.

que ela tentou lembrar as letras que o compõem. Ela não estava interessada em outras letras, porque sabia que existia um conjunto de letras que deveria ser lembrado. Por isso, mesmo quando incentivada a escrever do jeito que sabia, não escreveu qualquer letra. Conseguiu lembrar então de três letras do nome da professora (V, E e L). Vejamos o que ocorreu, ao escrever a primeira sentença:

P — [...] Eu vou te dar um presente de Natal.

C — [Olha para o lados, fica pensativa]. Eu acho que é o P [escreve a letra] eu já escrevi o P [...]

P — MI fala de novo [não consegui compreender o que foi dito e nem mesmo foi compreendida durante a transcrição, pois falava muito baixo].

C — [...] Só que eu esqueço... eu num lembro.

P — [...] Tenta lembrar e escrever do seu jeito... você tem que escrever... eu vou te dar um presente de Natal.

C — Eu acho que é o A.

P — Então põe o A.

C — [Escreve].

P — Pode continuar.

C — Eu acho que tem mais um P.. porque eu tô lembrando um pouco.

P — Então coloca mais um P.. já que você tá lembrando.

C. [Escreve]. — Mais uma letra também.

P — Você acha que precisa mais letras?

C — Precisa mais uma igual essa... vai ficar tudo igual um pouco.

P — Então escreve [...].

A atividade prosseguiu da mesma forma, ou seja, centrada na tentativa de recordar o nome das letras e suas formas. Desse modo, a redução do número de letras na escrita pode estar ligada ao fato de ter se lembrado apenas de três letras do nome da professora. Ao final, afirmou que a escrita auxiliava a lembrança do texto. Disse ter escrito “Feliz Natal”, sem se apoiar na escrita para lembrar. Como pôde ser verificado, mesmo tendo escrito o seu nome, não o leu. Isso sugere que a criança não compreendeu que a escrita pode ser usada com finalidade mnemônica:

P — Muito bem MI [...] Você acha que essa escrita ajuda você a lembrar o que você escreveu?

C — Eu escrevi um pouquinho... mas muito não.

P — E escrita... ajuda você a lembrar?

C — [Acena afirmativamente com a cabeça].

P — Então lê.

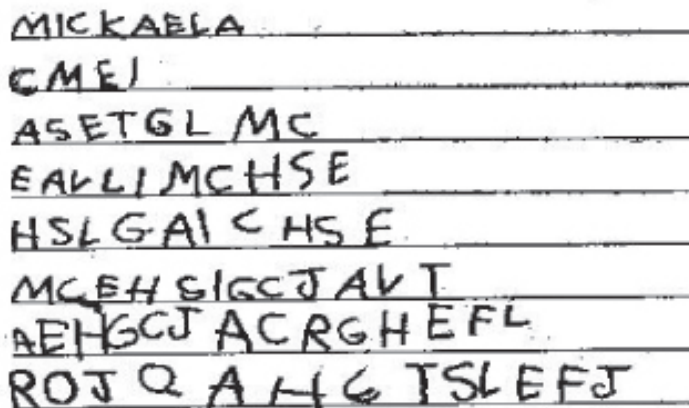
C — Tia V... feliz Natal.

P — Que mais você escreveu? Você escreveu só feliz Natal?

C — Escrevi.

A última dessa sequência de atividades desenvolvida por MI é muito interessante, pois se diferencia das duas primeiras em dois

aspectos. Em primeiro lugar, a menina escreveu silenciosamente e, portanto, se limitou a ouvir os enunciados orais e a escrever segmentos de letras para cada um deles, não demonstrando ter que empreender esforços para lembrar as formas e os nomes das letras. Em segundo, houve mudanças nas características da escrita, pois usou uma maior quantidade de letras para compor o texto sobre a nova escola. Observe:



MICKAELA
CMEI
ASETGL MC
EALLIMCHSE
HSLGALCHSE
MCEH SIGCTAVT
AEHGCTACRGHEFL
ROJQAHGTSLEFJ

Eu gosto de brincar.

Eu fiquei feliz, porque eu estou na escola nova.

Eu gosto muito de ficar brincando com os coleguinhas sem bater,
mas todo mundo fica batendo.

Eu gosto de brincar com a Letícia.

Ela bate nos outros e só não bate em mim.

(Abril de 2003)

Veja agora como MI escreveu o texto:

P — A nova escola.

C — [Fica pensativa]. É pra escrever a letra da escola?

P — Pode escrever... qual é a letra da escola?

C — [Escreve a primeira letra, apaga e escreve CMEI].

P — Eu gosto de brincar.

C — [Escreve silenciosa e vagarosamente].

A criança escreveu com maior segurança e as formas das letras já foram memorizadas. Perguntou se era para escrever as letras da escola e escreveu as letras usadas para abreviar Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Era dessa forma abreviada que a professora havia ensinado a escrever as palavras que faziam parte do nome da escola. Ao escrevê-las, não teve dificuldades para lembrar cada uma delas. No restante da produção, não houve nenhuma pergunta. Ela ouviu cada sentença e anotou letras correspondentes. Pode-se verificar que memorizou um número razoável de letras que utilizava para escrever o texto. Ao ser questionada se a escrita auxiliava a lembrança do texto, disse que sim. Observe:

P — Você acha que a sua escrita ajuda você a lembrar o que você escreveu?

C — [Confirma].

P — Então leia pra mim o que você escreveu.

C — [Aponta o texto]. Eu gosto muito de brincar [...] [não foi possível compreender o que foi lido, mas indicava com o dedinho da esquerda para a direita e de cima para baixo onde

estava lendo].

P — A escrita te ajudou a lembrar?

C — [Confirma].

P — Como ela te ajudou?

C — Porque eu lembro.

Dessa forma, o registro das letras iniciais do Centro Municipal de Educação Infantil não auxiliou a lembrança da palavra escola, pois começou dizendo “eu gosto de brincar”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Vigotski, “qualquer função no desenvolvimento da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos: primeiro como algo social, depois como algo psicológico; primeiro entre as pessoas, como uma categoria intersíquica, depois na criança como uma categoria intrapsíquica” (1987, p. 161, tradução nossa). Dessa forma, em termos psicológicos, a apropriação é o processo que torna possível a transição para o plano individual das funções que, no início, foram construídas no plano social. Toda função psíquica foi, no princípio de seu desenvolvimento na criança, uma função externa. O que significa dizer que ela foi social, pois se formou a partir das relações entre pessoas. Dessa forma, o que torna possível a constituição, no plano individual, das funções psíquicas, é a mediação por intermédio dos signos. O signo que, no início do desenvolvimento histórico da humanidade, nasceu da necessidade de os homens se comunicarem e interferirem sobre os outros, no processo de desenvolvimento infantil, é o que torna a apropriação possível.

Com base na sequência de atividades analisada, pode-se concluir que a criança aprendeu inicialmente que usamos letras para escrever; no entanto, nesse início, lembrar as formas das letras que sabia nomear e lembrar os nomes de outras letras

tornaram-se tarefas centrais no trabalho de escrita do texto. Por meio da linguagem e com a finalidade de escrever o texto, a menina mobiliza experiências e conhecimentos e dialoga com a pesquisadora.

À medida que se apropriou das formas das letras, escrever se tornou uma atividade que parece se limitar a reproduzir sequências de letras diferenciando-as para cada sentença que deveria ser anotada. Entretanto, não é só isso que ocorre. Pensamos que a atividade, que antes se realizava no plano verbal, por meio da linguagem oral, é desenvolvida, agora, no plano interior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERREIRO, Emília. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes Gontijo. *A criança e a linguagem escrita*. São Paulo: Autores Associados, 2003.

_____. *A escrita infantil*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *O processo de apropriação da linguagem escrita em crianças na fase de alfabetização escolar*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Tese de Doutorado, 2001.

LEONT'EV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKYI, Liev Semionovich; LURIA, Alexandr Romanovich; LEONT'EV, Alexis. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 4. ed. São Paulo: Icone, 1988. p. 54-84.

LURIA, Alexandr Romanovich; LEONT'EV, A. N.; TIEPLOV, B. M. Prólogo de los redactores de la edición soviética. In: VYGOTSKIJ, Liev Semionovich. *Historia del desarrollo de las unciones psíquicas superiores*. Cuba: Editorial Científico Técnica, 1987.

LURIA, Alexandr Romonovich. A criança e o seu comportamento. In: VYGOTSKY, Live Semionovich; LURIA, Alexandr Ramonovich. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. 251 p.

MARX, Karl. *Manuscritos económicos-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1993.

_____. *O capital*. São Paulo: Nova Cultural, 1988, v. 1.

VYGOTSKY, Liev Semionovich. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Cuba: Editorial Científico Técnica, 1987.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *Obras escogidas*. Tomo II, 1993.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Bernd Fichtner, Erineu Foerste, Gerda Margit Schütz Foerste e Marcelo Lima - Orgs.

PESQUISAR O SINGULAR EM EDUCAÇÃO: O EXEMPLO DE GREGORY BATESON

Bernd Fichtner

O que Lev S. Vygotsky, Michail M. Bakhtin e Gregory Bateson têm em comum que poderia servir como base para pesquisar o singular em Educação?

Imediatamente surgem dúvidas fortes: nenhum dos três se ocupou explicitamente com Educação, com didática, com problemas de sala de aula. Três personalidades, três biografias, três posições e três contextos históricos e sociais completamente e absolutamente diferentes. Hoje nenhum dos três teria a menor chance de entrar no corpo de docentes de uma faculdade de Educação, seja na universidade brasileira, alemã, ou de qualquer País do mundo. Nem falar de uma carreira acadêmica com o objetivo de chegar à posição de professor titular e catedrático.

Lev S. Vygotsky um psicólogo trabalhando em diferentes áreas de teoria e filosofia da arte, de semiótica do cinema, de psicologia, etc.

Michail M. Bakhtin, um estudioso de letras, um linguísta que se ocupou com a semiótica e a teoria da cultura, etc.

Gregory Bateson, um antropólogo, etnólogo, cibernético, etc.

Todos os três têm em comum uma mesma resposta. Qual resposta? Encontra-se nas três abordagens elaboradas uma resposta para a crise atual das ciências humanas.

Gostaria de exemplificar e questionar essa resposta no exemplo de Gregory Bateson.

A CRISE DAS DISCIPLINAS CIENTÍFICAS E UMA RESPOSTA

A ciência se esforça – com maior ou menor êxito – para conseguir aproximações, cada vez mais precisas, da realidade.

Com uma aproximação cada vez mais precisa da realidade pesquisada, a ciência acredita que essa realidade, na sua essência, já é entendida e compreendida. A psicologia de desenvolvimento já sabe o que é desenvolvimento psíquico e a pedagogia já sabe o que é uma criança. A pesquisa sobre adolescentes sabe o que é um adolescente. A didática sabe o que é ensinar e o que é aprender. Certamente encontramos algumas partes, algumas áreas que ainda não são bem entendidas. Por exemplo, os adolescentes e suas ligações com as novas tecnologias de informação e comunicação, a mudança atual de valores morais e éticos desses adolescentes, etc.

Na perspectiva das disciplinas científicas, todos os problemas aparecem resolvíveis. Uma consequência lógica disso: a importância dos métodos e da metodologia (metodologia: a avaliação e a análise do sistema dos métodos a respeito da sua objetividade, de sua “realibilidade” e sua validade).

Wanderley Geraldi (2005) critica essa direção e orientação, mais ou menos técnica, para os métodos e para a metodologia com estas palavras:

Nenhum voo é permitido, exceto aquele que obedece às regras do que é requerido para a construção de novos enunciados”. Uma polícia discursiva (ou, uma polícia das ciências disciplinares B.F.) está pronta para voltar ao já firmado, ao já previsto, ao já estatuído, ainda que estivesse lá por ser dito. E há que fazer isso com rigor.

A filosofia e a arte, porém, indicam que essa ideia de uma aproximação cada vez melhor do conhecimento da realidade é

uma ilusão. A filosofia e a arte nos dizem que cada problema resolúvel faz parte de um problema irresolúvel. Teorias e também obras de arte não se referem aproximativamente a uma realidade empírica, mas absoluta e precisamente a uma realidade ideal de representações modeladoras.

No olhar da teoria e no olhar da arte, a realidade nunca é já compreendida. Ao contrário, ela é indeterminada, aberta. Nesse olhar, nós não sabemos o que é “uma criança”, “um adolescente” ou o que é “ensinar e aprender”.



Lia Meno Barreto / Porto Alegre : *“Jardim de infância”*

Se quisermos entender o que significa “pensamento científico”, no contexto de uma disciplina científica, devemos nos deter mais minuciosamente nessa interação entre concepção positiva e técnica: por um lado é reflexão filosófica/artística; por outro lado, gostaria de caracterizar essa reflexão filosófica e artística como “o olhar da posição do novo”.

“Olhar da posição do novo” exige aceitar o metafórico no processo de percepção, o que significa ver algo como algo (isso é isto). Nós não percebemos sons como fenômenos físicos, movimentados pelo ar e com certas frequências, mas como sons “altos” ou “baixos. Em uma outra cultura, sons são percebidos como “jovens” ou “velhos”.

Cada metáfora articula uma contradição essencial: a metáfora não diz “isso é uma árvore”; a metáfora diz “a árvore é um herói”. No processo de compreensão do primeiro enunciado, opera-se com um conceito de *árvore*, e conhecer esse conceito é conhecer o significado da expressão. A metáfora, no entanto, diz “A é B”, fórmula que não pode ser confundida com a relação matemática “A = B”⁶⁸, porque em “A é B”, a metáfora diz “isso é isto” e, ao mesmo tempo, “isto *não* é isso”. A metáfora propõe a validade de algo e, ao mesmo tempo, a sua não validade.

A metáfora não reflete semelhanças; não apresenta algo que seja comum entre objetos, como fenômenos e processos; algo que está já pronto, disponível e preestabelecido. *A metáfora cria e constrói fundamentalmente relações.*

A base desse trabalho de construção de relações está na capacidade humana de *ver algo como outro algo*. Essa capacidade semiótica representa um princípio basicamente humano, no sentido que Shalin apontou: “*para os homens, o mundo é sempre um mundo como*”. Nas metáforas se articula esta capacidade básica com a qual os homens fazem as suas experiências compreensíveis a si mesmos e constroem seus sistemas de referência.

⁶⁸ Na discussão sobre a relação de igualdade, Frege mostrou que “A=B” é diferente de “A é B”, cunhando as distinções entre significado (ou referência) e sentido, isto é, o modo de se dar um significado. A metáfora, no entanto, não é uma relação entre sentidos, tal como esse conceito é proposto por Frege. Nem uma definição. Não vamos explorar aqui as possibilidades de compreensões que as distinções fregeanas abrem para uma reflexão sobre a linguagem e sobre as línguas particulares.

Nessa capacidade metafórica (isso é isto), articula-se uma lógica absolutamente contrária ao pensamento dedutivo baseado em silogismos de tipo: “todos os homens são mortais – Sócrates é um homem – Sócrates é mortal”. Acho que a lógica metafórica na nossa percepção, no nosso olhar, tem muito a ver com uma lógica pré-verbal – o que foi pesquisado intensamente por Bateson e Vygotsky. Bateson caracteriza esta lógica pré-verbal com a marca “metáfora de grama”: “grama morre” – “homens morrem – homens são grama”. A respeito de um salmo famoso do velho testamento: “Toda a carne é grama e toda a magnitude de homens é como a flor de grama”.

Metáforas são como crianças: impressionam o seu ambiente de uma maneira específica. Elas portam o novo, o não previsto. Representam enfoques de relevâncias junto com uma orientação para o futuro. Como uma criança é uma promessa de vida, vida que não é preestabelecida em seus passos.

Na capacidade de olhar algo como algo, articula-se a capacidade fundamental, com a qual os seres humanos transformam o mundo e no qual eles vivem num mundo compreensível. Talvez esse princípio antropológico seja constitutivo para a formação sistêmica de nossas experiências. No nível da vida cotidiana, da religião, da arte e da ciência, esse princípio funciona diferentemente como meio de formação de sistemas – um princípio sistêmico.

Metáforas não têm só uma função constitutiva na formação cítrica de nossa experiência, mas também para as mudanças, transformações e reestruturações delas. As fronteiras e limites de uma área preestabelecida de experiências podem ser destruídas, quebradas e alargadas. Uma relação estandardizada e automatizada pode ser assim rompida.

O “OLHAR DA POSIÇÃO DO NOVO”, NO PENSAMENTO DE BATESON

Anotações biográficas

Bateson é contemporâneo de Vygotsky e de Bakhtin. Nasce em 1904, na Inglaterra, em uma família acadêmica da alta burguesia. Durante toda sua vida, Bateson escreveu e publicou fora do mercado acadêmico, não conquistando por isso nem fama, nem renome e muito menos glória. Na vida acadêmica, jamais fez parte do corpo docente estável de qualquer universidade. No final da sua vida, foi convidado por alguns de seus seguidores para atuar como professor visitante em várias universidades norte-americanas. Foi graças a esses trabalhos que conseguiu sustentar-se economicamente. Faleceu em 1980, vítima de um câncer de pulmão.

Em Cambridge, Bateson começou a estudar biologia, especializando-se em taxonomia. Cedo ele se deu conta de que não era isso o que realmente queria. Com 20 anos, graduou-se e viajou para as ilhas de Galápagos, seguindo as pistas de Darwin.

Dedicou-se, então, à antropologia e foi mandado em 1929 para Nova-Guiné para realizar estudos de campo, nos quais usou uma taxonomia formal (muito problemática), que ele mesmo já tinha criticado quando estudava na universidade. Mas os seus estudos de campo forneceram o material para uma pesquisa que ele apresentou em 1920 em Cambridge. Esse trabalho foi publicado em 1936 e hoje é considerado como uma ruptura nas ciências sociais. Bateson interessou-se pelo que está além da cultura, pesquisado uma teoria transcultural, cujos conceitos também deveriam ter valor para outras sociedades e outras culturas. No centro dessa pesquisa estão as relações entre o indivíduo e a sociedade, com uma perspectiva analítica da psicologia social, psiquiatria e ciência política. Essa perspectiva o acompanhou por toda a vida.

Outra ruptura inovadora foram seus estudos de campo realizados junto com a sua esposa, Margeret Mead, em Nova-Guiné e em Bali, publicados 1942 como *Balines Charakter: A photographic Analysis*. Baseado em fotos, como meio para construção de conhecimento científico, aparece aqui uma nova concepção do que é socialização. Ao mesmo tempo, esses estudos marcam o final do seu período etnológico. Bateson começa a interessar-se cada vez mais pelos problemas de uma nova epistemologia da comunicação.

Em 1942, num seminário, ele conheceu os princípios da abordagem sistêmica com os seus conceitos de *feedback*, *feedback-negativo*, “digital” e “análogo”, além do conceito de “autodeterminação”. Em suma, os elementos que pouco tempo depois N. Wiener sistematizou com a denominação de “cibernética”. A comunicação tornou-se agora seu grande desafio. Para Bateson, comunicação representa um sistema dinâmico que funciona em “laços”, em voltas, que nunca se pode entender através da lógica linear. O grande objetivo e, ao mesmo tempo, o grande desafio, é a aplicação dos princípios da abordagem sistêmica nas ciências humanas, pesquisando a comunicação de todos os seres vivos.

Desde o ano 1952 Bateson passou a se interessar pelos paradoxos da comunicação. Foi fundador do grupo ‘Palo Alto’, com o qual colaboravam psiquiatras, psicoterapeutas, padres e médicos. No ano de 1956, esse grupo publicou a famosa teoria do “duplo vínculo ou dupla mensagem”, como uma causa possível da não esquizofrenia. Essa teoria torna-se rapidamente famosa criando um forte eco na pesquisa experimental e clínica.

Dez anos depois, Bateson deixou esse grupo porque se considerava, sobretudo, um estudioso da epistemologia da comunicação e, assim, a psiquiatria representaria somente uma área possível de aplicação. Bateson começou a ocupar-se, então, com a comunicação das baleias. Esse projeto de pesquisa

foi interrompido porque os seus resultados ofereceram uma confirmação do dogma de Skinner e do Neo-Behaviorismo.

As publicações de Bateson são muito poucas: No ano 1972, foi publicada uma coleção de artigos, sob o título *Steps to an ecology of minds*; no ano 1979, uma monografia: *Mind and nature. A neccessary unity*. Após sua morte, em 1987, foram publicados os livros *Angels Fear*, por sua filha e *A Sacred Unity. Further Steps to an Ecology of Mind*, por Rodney E. Donalson, em 1991.

Considero Gregory Bateson um dos mais importantes pensadores do século passado. O fundador, ou cofundador, da perspectiva ecológica, ou melhor, ecossistêmica dos processos da vida. Todo o seu pensamento exige uma emenda, uma correção das abordagens bem estabelecidas, das modalidades e maneiras normais de olhar e de entender. Já nos seus primeiros trabalhos antropológicos ele olhava para os seus dados com uma perspectiva insólita, relacionando-os com as áreas mais diferentes, como a cibernética, a biologia, a sociologia, a história, a linguística, a psicologia e a arte. Não conheço outro estudioso que seja capaz de descobrir, numa forma de uma folha da árvore, no corpo de um caranguejo e na gramática de linguagem, os princípios comparáveis da sua própria organização. Encontram-se nas obras dele frases como:

Um ser vivo que é vencedor na luta contra seu ambiente
está destruindo a si mesmo.

A ciência nunca prova algo.

Não existe uma experiência objetiva.

A lógica é um modelo pobre de causa e efeito.

A causalidade nunca efetua algo que esta atrás dela.

Raramente se encontra um estudioso que, como Bateson, reúne na sua pessoa uma fantasia científica tão abrangente, um olhar e intuição para o que é essencial, um humor, calor e *last not least*. A capacidade para um *understatement*.

O olhar da posição do novo: a pauta que conecta

Certa vez, Bateson começou um curso para alunos de arte apresentando-lhes uma concha grande, em forma de espiral: “Gostaria de ouvir os seus argumentos, que me convençam que este objeto é o resto de um ser vivo” (1993, p. 16).

Nessa aula, os alunos descobriram que a espiral de uma concha é uma forma que pode aumentar numa direção sem alterar suas proporções básicas. Uma espiral é uma figura que conserva sua forma, suas proporções, na medida em que ela cresce em uma das suas dimensões por adição no seu extremo externo. Os alunos descobriram também que uma concha representa algo que fica idêntico a si mesmo, exatamente pelas suas mudanças. Finalmente, os alunos descobriram que crescimento, como forma biológica de desenvolvimento, coloca exigências formais para o organismo - uma delas é realizada através da forma da espiral. Bateson centraliza todos esses tópicos no que a figura dessa concha representa: um sistema de proporções, “uma pauta que conecta” (1993, p. 21).

A respeito dessa “pauta que conecta”, Bateson apresenta outras versões, propostas e interpretações. Viver significa comunicar. Contexto é moldura.

O enfoque da epistemologia batesoniana são as pautas, que conectam as estruturas, as interações, a qualidade em lugar da quantidade. São as pautas que conectam o que ele quer elaborar, as ligações, as estruturas no mundo orgânico da natureza, também como as ligações no mundo dos indivíduos e da sua sociedade, e no mundo supraindividual do espírito.

Em outras palavras, a epistemologia batesoniana pertence à ordem da qualidade, do concreto, do palpável, do sensível e não pode se construir no campo da abstração, na esfera da razão pura, fora da concretude de uma realidade empírica.

A base deste olhar

Na conceitualização do “contexto”, Bateson concretiza “a pauta que conecta”. Ele delinea o seu conceito de “contexto” partindo da teoria dos tipos lógicos de B. Russel, cujo teorema essencial poderia ser expresso pelos seguintes enunciados: entre os elementos e o seu conjunto existe uma ruptura; nenhum conjunto pode ser um elemento de si mesmo. Uma ilustração pálida desse teorema pode ser dada no contexto “restaurante”: pode-se pedir e comer uma salada, um filé, um pedaço de bolo, mas não o conjunto dos pratos: o cardápio.

Em outras palavras, elemento e conjunto fazem parte de diferentes tipos lógicos, eles são subordinados a diferentes normas e regras. O que acontece num contexto, nunca se pode explicar e entender através dos mecanismos de nível subordinado. No caso, através do nível dos elementos. Os fatores de um contexto se compreendem só pelo seu nível, ou pelo contexto superior. O que é o inteiro está sempre numa metarrelação com as suas partes ou elementos. Infrações e violações contra essa regra dos diferentes tipos lógicos têm como consequência *erros*.

Mas a realidade mesma não parece dar muita importância a essas regras lógicas. Encontramos múltiplas formas de equiparação ou identificação dos diferentes tipos lógicos nos jogos, nas piadas, nos sonhos e, sobretudo, na arte.

Atribui-se a Groucho Marx a seguinte expressão: “Nem sonhando me viria à mente a ideia de ser sócio de um clube que me aceitasse como sócio”. Também um dos contos de Simões Lopes Neto termina com um personagem em uma carroça, com toda sua mudança, dizendo: “Em cidade que João Teodoro é prefeito, João Teodoro não mora”. Em ambos, o efeito humorístico se deve precisamente ao não cumprimento do princípio dos tipos lógicos.

Bateson apresenta o potencial metodológico dos níveis

lógicos, ou dos contextos em diferentes níveis lógicos, na sua conceitualização de níveis/tipos lógicos de aprendizagem.

OS NÍVEIS DE APRENDIZAGEM COMO TIPOS LÓGICOS

No ano 1969, Bateson publicou uma versão elaborada da sua teoria de aprendizagem, através de uma hierarquia complexa de processos de aprendizagem. Um esboço breve:

APRENDIZAGEM 0: a reação não sofre nenhuma correção ou mudança.

APRENDIZAGEM 1: mudança na eficiência específica da reação por a correção de erros

APRENDIZAGEM 2: mudança no processo de APRENDIZAGEM 1

APRENDIZAGEM 3: mudança no processo de APRENDIZAGEM 2

APRENDIZAGEM 4: uma mudança no processo de APRENDIZAGEM 3. (Provavelmente não se encontro em nenhum organismo na terra. Talvez nos anjos ?)

Na APRENDIZAGEM 1, encontram-se todas as formas de aprendizagem analisadas pela teoria estímulo-reação: habituação, condicionamento pawlowiano, condicionamento operante, aprendizagem mecânica (aprender *algo* – o objeto de aprendizagem se apresenta só na forma de resistência).

APRENDIZAGEM 2: aprender o aprender. Isto é, aprender *sobre algo*. Aprende-se aqui, de qualquer forma, *o contexto ou a estrutura* da APRENDIZAGEM 1. Os resultados de APRENDIZAGEM 2 são o *habitus*, ou o “caráter”, ou o *Self*. A individualidade de uma pessoa é constituída e construída de resultados e

acumulações da APRENDIZAGEM 2. Uma condição essencial para cada forma de APRENDIZAGEM 2: um problema, uma situação de um problema. O objeto é percebido como tarefa, que exige certo esforço. O sujeito, aqui, não está mais agindo inconscientemente, mas sim um indivíduo, que está avaliando a si mesmo continuamente, a despeito do sucesso ou não sucesso. APRENDIZAGEM 2 é uma generalização fundamental dos resultados de APRENDIZAGEM 1.

Mas a transição da APRENDIZAGEM 1 à APRENDIZAGEM 2 não é limitada só aos homens e também não é fundamental para desenvolvimento humano. Principalmente, este nível é também possível para todos os mamíferos (o macaco “Sultan” de Köhler; o golfinho de Bateson).

Bateson nos diz que o único tipo de aprendizagem que não se encontra em nenhuma outra espécie, a não ser a humana, tem a ver com a transição para APRENDIZAGEM 3. Essa Aprendizagem é um evento muito raro, é resultado de contradições produzidas pela APRENDIZAGEM 2. No nível de APRENDIZAGEM 3, um indivíduo aprende a controlar a sua própria aprendizagem, a dar uma nova orientação à própria aprendizagem. Surge uma consciência de seu próprio *habitus* e é uma conscientização das condições nas quais este *habitus* foi construído.

Em que consiste o mecanismo peculiar de APRENDIZAGEM 3? APRENDIZAGEM 3 é produto de situações de duplo vínculo. Um resultado bem conhecido de uma situação contínua e sem saída é a esquizofrenia. Ela é uma transformação profunda da consciência do sujeito, causada por contextos nos quais o sujeito não tem nenhuma chance ou nenhuma possibilidade de reagir num metanível às mensagens contraditórias, ou aos comandos contraditórios que esse sujeito recebe.

EXCURSÃO PELO DUPLO VÍNCULO

Bateson e os seus colegas elaboraram uma descrição geral das

contradições internas do chamado “o duplo vínculo”. Numa situação de duplo vínculo, o indivíduo recebe duas mensagens, que se negam ao mesmo tempo. Na situação de um duplo vínculo, este indivíduo normalmente não tem condições ou capacidade de comentar essas mensagens; quer dizer, o indivíduo não tem nenhuma possibilidade de uma metacomunicação.

Um exemplo da filosofia Zen: “Se você diz: este bastão é real, bato em você. Se você diz: este bastão não é real, bato em você com ele. Se você não diz nada, bato em você também”. Existe só uma solução: o aluno pegar o bastão do maestro e o quebrar. Isso significa uma quebra, uma ruptura da situação, construindo um novo metanível, no qual o professor não é mais o professor e o aluno não é mais um aluno.

Bateson demonstrou como a APRENDIZAGEM 2 traz certos resultados, num experimento genial com um golfinho no Instituto de Pesquisas Marítimas, no Havaí. Bateson trabalhou com os instrutores enquanto eles ensinavam os golfinhos a se apresentarem em espetáculos públicos. O processo começou com um golfinho não treinado. No primeiro dia, quando o golfinho fez alguma coisa diferente, como saltar para fora da água, o instrutor usou um apito e, como recompensa, deu-lhe um peixe. Sempre que o golfinho se comportava daquela maneira, o instrutor usava o apito e jogava-lhe um peixe. Logo, o golfinho aprendeu que o seu comportamento lhe garantia um peixe: ele o repetia continuamente, sempre esperando uma recompensa.

No dia seguinte, o golfinho surgiu e executou o seu salto, esperando um peixe. Não o teve. Durante algum tempo, ele repetiu o seu salto, inutilmente. Irritado, fez alguma outra coisa, como uma viravolta. O instrutor, então, usou o apito e deu-lhe um peixe. Sempre que o golfinho repetia aquela nova proeza, na mesma sessão, recebia a recompensa. Nenhum peixe para a proeza de ontem, somente para alguma coisa nova.

Esse padrão foi repetido durante 14 dias. O golfinho surgia e

realizava a proeza que aprendera no dia anterior, sem nenhum resultado. Muitas vezes, executava as proezas de alguns dias atrás, só para conferir as regras. Mas só era recompensado quando fazia alguma coisa nova. Provavelmente, isso foi bastante frustrante para o golfinho. Contudo, no décimo quinto dia, de repente, ele pareceu ter aprendido as regras do jogo. Entusiasmou-se e apresentou um espetáculo surpreendente, incluindo oito novas formas diferentes de comportamento. Quatro das quais jamais haviam sido antes observadas na espécie. O golfinho parecia ter compreendido não apenas como gerar o novo comportamento, mas também as regras sobre como e quando gerá-lo. Os golfinhos são inteligentes.

Um último detalhe: durante os 14, dias Bateson observou que o instrutor jogava peixes para o golfinho fora da situação de treinamento. Bateson ficou curioso e questionou essa atitude. O instrutor respondeu: Ah! Isso é para manter as coisas em termos amigáveis, naturalmente. Afinal, se não tivermos um bom relacionamento, ele não vai se dar ao trabalho de aprender alguma coisa.

Esse caso mostra muito bem o potencial *produtivo* e, ao mesmo tempo, *patogênico das contradições internas*, dentro de APRENDIZAGEM 2. Mas isso não mostra a quebra, a ruptura, para chegar até a APRENIZAGEM 3. Bateson pensa que só os homens conseguem, às vezes, de chegar a este nível.

Podemos resumir num geral: no nível de APRENDIZAGEM 2, o objeto é percebido como problema, que tem uma dinâmica objetiva fora do sujeito. No nível de APRENIZAGEM 3, o sistema do objeto é percebido de tal maneira que o próprio sujeito faz parte do sistema. Além disso, a qualidade do sujeito se transforma radicalmente. Com as palavras de Bateson: individualidade é o resultado ou a acumulação da APRENDIZAGEM 2. Na medida (extensão) em que o homem chega à APRENDIZAGEM 3, aprende a perceber e agir no contexto de contextos – o seu próprio

Self torna-se irrelevante. O *Self* não é mais o enfoque central e principal para estruturar as experiências.

Já a tentativa de chegar ao nível 3 não é sem perigo e alguns indivíduos vão fracassar. Na psiquiatria, são frequentemente caracterizados como psicóticos. Outros se tornam os famosos inocentes deste mundo: a fome liga-os diretamente ao comer. Para os mais criativos, a identidade pessoal se dissolve numa ecologia ou estética abrangente de uma interação cósmica. O fato de alguns deles sobreviverem parece um milagre – mas alguns se salvam graças à capacidade de concentrar-se mesmo nas coisas pequenas (bagatelas) da vida. São os homens que o poeta Blake descreveu na sua poesia famosa:

“Auguries of Innocence”

To see a world in a grain of Sand

And a Heaven in a Wild Flower,

Hold Infinity in the palm of your hand,

And Eternity in an hour

Cada particularidade—assim Bateson conclui seu artigo—é vista no seu potencial de olhar o inteiro.

Terminando, gostaria de apresentar um exemplo prático na sala de aula. Trata-se de um grupo de crianças durante o período da primeira à quarta série, num experimento inédito que um professor realizou durante quatro anos, na Alemanha. Gostaria de apresentar este exemplo como tarefa para mim e, também, para vocês:

Trata-se aqui de um caso de APRENDIZAGEM 3?

Quais sintomas apontam isso?

Qual qualidade da APRENDIZAGEM 3 claramente produz transformação?

O ‘ENSINO PRIMÁRIO’ NO PROJETO DO PROFESSOR FALKO PESCHEL /ALEMANHA

Trata-se de um projeto concreto, de quatro anos numa escola elementar, em que um professor (Falko Peschel) deixou nas mãos dos alunos—da primeira à quarta série—a organização do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse projeto, não existiam livros didáticos, nem currículo, nem jogos pedagógicos, ou nenhum desses elementos da parafernália pedagógica a que estamos acostumados. Existiam folhas em branco, que as crianças deveriam preencher com suas ideias, seus conceitos, suas necessidades e seus desejos. Claro que existiam materiais auxiliares para esse processo, mas eram os instrumentos mais simples, mais básicos: listas de letras, de números, de posições para sistema numérico, etc.

Foram 32 alunos que começaram, com seis ou sete anos, uma primeira série muito diferente das outras. Eles deveriam organizar seu dia de escola: conteúdos, organização, disciplina, horário e, sobretudo, relações com o conhecimento. As diferenças existentes entre as crianças, respeitadas e aceitas, foram as bases para esta forma de auto-organização e autorregulação. A abertura foi o princípio fundamental dessa aprendizagem.

Todos os alunos aprenderam a ler e escrever. Foi um processo mútuo de aprender e ensinar ao mesmo tempo. Quando os alunos queriam aprender, eles mesmos se ocuparam em esclarecer o conteúdo, organizar os materiais necessários, decidir os caminhos a percorrer. As crianças aprenderam a escrever e, através do escrever, aprenderam a ler. A ortografia não foi aprendida por leis gramaticais ou exercícios repetitivos e cansativos, mas pela prática de escrever, ler e olhar.

Ao final dos quatro anos de trabalho, o professor pediu uma avaliação externa rígida e severa, de acordo com os padrões da educação formal na Alemanha. O resultado de todas as crianças, com respeito à capacidade de escrever, à compreensão de textos e ao conhecimento de ciências naturais e exatas foi 30% superior ao da média nacional. E o mais importante foi que todas as crianças entraram no ensino secundário (correspondendo à segunda etapa do ensino básico no Brasil) com uma bagagem de segurança e autoestima não contabilizada na avaliação externa.

Muito mais surpreendente do que os resultados obtidos no currículo foram os resultados da integração social dessas crianças que, em vez de apresentarem padrões e regras comportamentais, determinavam cada minuto de convivência pelo direito de opinar e decidir e por um respeito efetivo, e não demagógico, à decisão da maioria.

Nesse exemplo, uma “anomalia selvagem” dentro da escola, surpreende a autenticidade das relações existentes entre alunos e professor. Todos se debruçaram sobre um problema real: como aprender o que a sociedade exige, sem ferir a originalidade, a unicidade, o tempo individual e a necessidade social de cada um de seus membros? E mostraram que se pode aprender até mesmo aquilo que um currículo estranho define, sem usar essa pedagogia arrogante que se outorga o direito de definir não só o que estudar, mas também como estudar, pois ela dita o que é bom para cada um, reduzindo todos à uniformidade e, por isso mesmo, perdendo a riqueza das relações com a alteridade.

UM METADIÁLOGO

FILHA: Pai, quanto é que tu sabes?

PAI: Eu? Hum! Tenho cerca de uma libra de conhecimento.

FILHA: Não seja assim. É uma libra em dinheiro ou uma libra em peso? O que eu quero é saber quanto é que tu sabes?

PAI: Bem, o meu cérebro pesa cerca de duas libras e suponho que só uso uma quarta parte dele, ou que o uso com cerca de um quarto de eficiência. Portanto, digamos meia libra.

FILHA: Mas tu sabes mais do que o pai do João? Sabes mais do que eu?

PAI: Hum! Conheci uma vez em Inglaterra um rapazinho que perguntou ao pai: “Os pais sabem sempre mais do que os filhos?”, “e o pai respondeu: Sim”. A pergunta seguinte foi: “Pai, quem inventou a máquina de vapor?”, e o pai disse: “James Watt”. Então o filho respondeu: “Mas então porque é que não foi o pai dele que a inventou?”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ETIENNE SAMAIN : Rumo a uma espiemologia da comunicação. Em: Ciberlegenda. Número 5, 2002 .www.uff.br/mesticii/samain1htm - 15.agosto 2005)

Bateson, Gregory e Ruesch, Jurgen. *Communication. The Social Matrix of Psychiatry*, New York, W.W. Norton & Company, 1951 (com reedições em 1968 e 1987. Versão francesa: *Communication et Société*, Paris, Seuil, 1988.

Bateson, Gregory. *Steps to an Ecology of Mind*, São Francisco, Chandler, 1972. Versão francesa: *Vers un écologie de l' esprit*, Paris, Seuil, Tomo 1: 1977; Tomo 2: 1980.

Bateson, Gregory. *Mind and Nature. A necessary Unity*, New York, Dulton. Versão portuguesa: *A natureza e o espírito. Uma unidade necessária*, Lisboa, Quixote, 1987 e Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1993. Versão francesa: *La nature et la pensée*, Paris, Seuil, 1984.

Bateson, Gregory. *A Sacred Unity. Further Steps to an Ecology of*

Mind. Donaldson, Rodney, E (org.). New York, Harper Collins, 1991. Versão francesa: *Une unité sacrée. Quelques pas de plus vers une écologie de l'esprit*, Paris, Seuil, 1996.

Bateson, Gregory e Bateson Mary Catherine. *Angels Fear. Toward an Epistemology of the Sacred*, New York, Macmillan Publishing Company, 1987. Versão francesa: *La peur des anges*, Paris, Seuil, 1989.

Bateson Mary Catherine. *With a Daughter's Eye*, New York, William Morrow and Company, 1984. Versão francesa: *Regard sur mes parents. Une évocation de Margaret Mead et de Gregory Bateson*, Paris, Seuil, 1989.

(Coletivo) *Bateson: Premier État d'un Héritage. Colloque de Cerisy sous la direction d'Yves Winkin*, Paris, Seuil, 1988.

Lipset, David. *Gregory Bateson. The Legacy of a Scientist*, Boston, Beacon Press, 1982.

Winkin, Yves. *A nova comunicação. Da teoria ao trabalho de campo*, Campinas, Papirus Editora, 1998.

Geraldi, João Wanderley: É possível investir nas enunciações sem garantias dos enunciados já firmados? Palestra na Mesa Redonda “Pesquisar o Singular em educação : instrumentos analíticos e práticos de base Vygotskyana, Bakhtiniana e Batesoniana”. IV Fórum de Investigação Qualitativa – II Painel Brasileiro/Alemão de Pesquisa 18, 19 e 20 de Agosto de 2005 – Juiz de Fora

Bernd Fichtner, Erineu Foerste, Gerda Margit Schütz Foerste e Marcelo Lima - Orgs.

LINGUAGEM, PENSAMENTO CRÍTICO E EDUCAÇÃO

João Wanderley Geraldi⁶⁹

De imediato, é preciso dizer que a possibilidade de trânsito entre as disciplinas, como ocorre neste evento, em que Filosofia, Pedagogia, Ciências Sociais e Linguística participam de uma mesma discussão, é um dos mais instigantes desafios que estamos vivendo nesta época. A necessidade do trânsito entre pesquisadores, entre estudiosos, saindo, cada um de nós, um pouco das nossas disciplinas e das nossas especialidades, é uma grande vantagem, reconhecida por todo mundo. Mas, também, é uma dificuldade e um perigo, não só porque demanda o ajuste de nossas linguagens, já que certos termos, relativos a certos modos de compreensão dentro das disciplinas, adquirem certo sentido, em função das perspectivas teóricas assumidas ou em função da historicidade da própria disciplina, mas também porque corremos todos o risco de falar de um lugar não próprio, de “correr à rédea solta na multidisciplinaridade e cair numa deriva que leva freqüentemente a deixar o campo de sua disciplina para tudo dizer, tudo descrever, ser especialista em tudo e de fato nada dizer” (FALL, 1988, P. 74).

É difícil evitar as tentações do abismo e, nesse meu texto, quero trazer, essencialmente, uma pergunta e nada além de uma

⁶⁹ Professor Titular aposentado do Departamento de Linguística da Unicamp, a cujo programa de pós-graduação está vinculado como professor colaborador. Professor pesquisador do Inedd (Universität Siegen – Alemanha). Este texto retoma, com modificações, a exposição feita no IV Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire “Caminhando para uma Cidadania Multicultural”, Universidade do Porto, setembro de 2004.e-mail: <geraldi@unicamp.br>.

pergunta. A questão em torno da qual eu vou girar é a questão do sujeito, obviamente uma questão daquelas fundamentais e, precisamente por ser fundamental, é uma questão que não tem resposta. Esta, como outras, é uma das questões para as quais vamos construindo historicamente respostas provisórias, variando-as, complementando-as, retornando às respostas passadas e projetando respostas futuras. A formulação da minha pergunta vem do entrecruzamento de uma perspectiva que vou chamar aqui de pensamento crítico, que funda uma pedagogia crítica, e de uma perspectiva que aparece, entre nós, às vezes displícitamente chamada de pós-moderna, às vezes considerada seriamente como pós-moderna.

Obviamente, por defeito de formação, a minha visada vai ser a partir da linguagem. Talvez seja precisamente essa a única contribuição que posso trazer para o interior de uma discussão sobre sujeito e a sua relação com a Educação. Por isso, o objetivo, neste ensaio, é correr o risco de trazer para as práticas políticas e pedagógicas um conjunto de conceitos que foram formulados em outros contextos, ou, mais concretamente ainda, organizar uma sequência, através da minha voz, de vozes, extraídas propositadamente de seus contextos para atravessá-las por uma interrogação, e uma interrogação militante. A interrogação é relativa à problematização do futuro, com o suposto fim das metanarrativas. Trata-se de saber se essa problematização implica o esquecimento do amanhã em nome da surfagem e leveza do deixar-se levar pelo presente.

Mais especificamente ainda, o diálogo que gostaria de estabelecer toma como fonte privilegiada, polifonicamente mediada por contra-palavras procedentes de outros lugares, o pensamento de Paulo Freire entrecruzado pela arquitetura do pensamento de Bakhtin, para com eles interrogar essa tão difícil passagem do pensamento sobre as origens para o pensamento que se propõe a criar o novo sem perder compromissos de vizinhança com as utopias passadas. Sem dúvida alguma, os riscos maiores

dessas aproximações dizem respeito à noção de sujeito, que resulta ou se constrói a partir da concepção de linguagem como uma atividade constitutiva, com que se pode escapar da tranquilidade do estruturalismo linguístico que inspirou inúmeras reflexões sobre os sujeitos e delas extraiu uma *prima filosofia* que define, de modo surpreendente pra mim, um ‘movimento estático’ como forma de estar no mundo. Em nome dos deslizamentos constantes, dos movimentos sem direções, propõe-se um radical dismantelamento de valores das origens, fazendo entender que o questionamento de essências fundantes implica estancar qualquer memória do futuro próximo. À recusa do exercício de uma subjetividade racional, chamada também cartesiana, crítica e consciente, se soma efetivamente a recusa da construção de formas de convívio capazes de incorporarem, em suas arquiteturas, as instabilidades dos seres humanos, as suas múltiplas identidades potenciais, e suas condições de possibilidade de produzir acontecimentos ou reagir a acidentes que lhe sucedem. Para recusar a fixidez das origens, deitam-se fora, parece-me, água e bebê, recusando-se a utopia de um futuro humanizado e humanizante.

Esboçados esses riscos de partir de vários pontos, o desejo é de construir um lugar capaz de escapar aos questionamentos recentes feitos à Pedagogia Crítica, contribuindo com alguns elementos de construção de uma concepção de sujeito que, por não aceitar qualquer essencialidade intocável ou, para usar uma expressão cartesiana, qualquer alma governante, qualquer princípio ou origem, a não ser sua constante mobilidade e mutabilidade, tem que se assumir uma memória de futuro, cuja concretização não resultará do deixar-se levar pela onda do presente. Ao contrário, o futuro exige atitudes de pilotagem, e não de surfagem,⁷⁰ e essa, a pilotagem, parece implicar desenhos utópicos no presente, irrealizáveis como totalidade no futuro, porque este exigirá sempre novos esboços, já que o futuro, como diz Paulo Freire, é

⁷⁰ As metáforas da surfagem e pilotagem são exploradas em excelente artigo por Cortesão, Stoer e Magalhães (2001).

uma tarefa permanente de transformação.

Certamente tal construção não se fará sem os andaimes que nos fornecem o pensamento de Paulo Freire. Talvez tenhamos que retornar a um de seus conceitos um tanto abandonado ultimamente: o de conscientização, que consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A tomada de consciência é apenas o primeiro produto da adaptação ao disponível. Resulta da aproximação espontânea que o homem faz do mundo. A esse nível, diz Paulo Freire, o homem, ao aproximar-se da realidade, faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está e procura. Essa tomada de consciência não é ainda a conscientização. A conscientização é isto, tomar posse da realidade. Por essa razão e pela radicação utópica que a informa, a conscientização é um afastamento da realidade. Produz a desmitologização.

O pensamento crítico, destes final e início de século, tem ramificações de toda ordem. Ora apontando para as tensões dialéticas que informam a modernidade ocidental, por exemplo, com Boaventura Souza Santos e sua trilogia de tensões, a tensão entre regulação social e emancipação social, a tensão entre o estado e a sociedade civil, a tensão entre o estado nação e o que hoje andamos designando como globalização e que a imprensa trata como se fosse uma novidade. Ora apontando para as crises dos paradigmas científicos, reintroduzindo o tempo, o acontecimento e o acaso em que a modernidade apostava que encontraria somente a previsibilidade inscrita nas leis da natureza. Por exemplo, o químico Ilia Prigogine e a sua reintrodução da seta do tempo e o conceito de irreversibilidade que por si só demanda o reencantamento do mundo. Ora as teorias críticas vêm apontando para a construção de subjetividades autônomas, para o exercício da cidadania e para a construção de uma ação contra-hegemônica, conceitos que estão presentes tanto nos textos da pedagogia crítica, quanto nos movimentos sociais contra-hegemônicos. De Paulo Freire a Edgar Morin, do MST

ao movimento anti *fast food*. Todas essas direções, de uma forma ou de outra, no campo crítico, remetem a concepções de sujeito. De forma explícita ou implícita. Concepções nem sempre partilhadas dentro do campo, mas todas elas têm um denominador comum: compartilham crenças e certezas nas possibilidades de ação dos sujeitos sociais que se definem de formas distintas relativamente aos condicionamentos históricos.

Todas essas direções podem tomar diferentes fundamentos para o sujeito. Uma vocação à eternidade, uma vocação à solidariedade, uma vocação à racionalidade, uma vocação à subjetividade eticamente fundada, razão convertida em paixão pelo humano de cada um de nós e de todos, mas nenhuma, qualquer que seja a posição, qualquer que seja a direção, dispensa ou se dispensa de uma tomada de posição, ainda que essa tomada de posição sobre o sujeito não seja, às vezes, sequer focalizada. A essas concepções e a partilha de crença de outros mundos possíveis, ou para usar uma chave paulo-freireana de outros inéditos possíveis, opõem-se não somente discursos pragmaticistas com interesses a defender, em que a noção de adaptação aos tempos é o condão mágico do pensamento sobre a constituição da subjetividade, como se os tempos não fossem regíveis mas regentes. Esses discursos podem ser encontrados na imprensa, na política, nos acordos de uma economia planejada para a liberdade dos mercados, nos planejamentos educacionais. O discurso hegemônico sempre encontrou porta-vozes eficientes. Nenhuma voz mais autorizada do que aquela de que vamos muito ouvir falar, fundamentando um modo de fazer pesquisa, expressa no recente *Cabeça do Brasileiro*, de Alberto Carlos Almeida. Trata-se de pesquisa que aposta numa transparência da linguagem dos sujeitos entrevistados com base nas recorrências estatísticas. Na análise, desaparecem estrutura social, distinções de acesso a bens culturais, exclusões sociais para prevalecerem dicotomias do tipo moderno/atrasado, escolarizado/não escolarizado. Essa é uma obra que vale a pena manusear já que com base nela se poderá justificar a elevação do nível de escolaridade do brasileiro, sem

que o pensamento hegemônico seja posto em questão.

Mas, também no próprio campo crítico, essas mesmas concepções de sujeito onipotente, agente, racional e consciente, e mesmo a partilha básica de possibilidades de construção de outro futuro são postas sob suspeita. As críticas endereçadas ao pensamento crítico, pelas análises foucaultianas, por exemplo, pelas desconstruções derridianas, necessariamente devem ser postas por nós, do campo crítico e da teoria crítica, sob escrutínio. Porque elas não representam mais uma diferença de opção entre campos de luta, mas resultam de um refinamento necessário às concepções, para não cairmos no engodo da inovação que repete e reproduz os mecanismos mesmos que quer destruir. Para exemplificar essas posições críticas, eu gostaria de retomar aqui uma passagem de Deleuze. A citação será longa, mas para mim necessária para retomarmos a força propulsora da noção paulo-freireana de conscientização a partir de novas concepções sobre o sujeito. Sem perder com isso que o futuro se constrói como possibilidade do que há de vir e não como produto constante de uma mutação contínua e sem rumos. Cito Deleuze:

Se, hoje em dia, o pensamento anda mal, é por que sob o nome de modernismo há um retorno às abstrações, reencontra-se o problema das origens, tudo isso. De pronto são bloqueadas todas as análises em termos de movimentos, de vetores, é um período bem fraco de reação. No entanto a filosofia acreditava ter acabado com o problema das origens. Não se tratava mais de partir nem de chegar: a questão era antes o que se passa entre e é exatamente a mesma coisa para os movimentos físicos. Os movimentos mudam no nível dos esportes e dos costumes. Por muito tempo viveu-se baseado numa concepção energética do movimento, a um ponto de apoio ou então se é fonte de um movimento. Correr, lançar um peso, etc. é esforço, resistência, com um ponto de origem, uma alavanca. Ora hoje se vê que o movimento se define cada vez menos a partir de um ponto de alavanca. Todos os novos esportes: surf, windsurf, asa delta, são do tipo inserção numa

onda pré-existente. Já não é mais uma origem enquanto ponto de partida, mas uma maneira de colocar-se em órbita. O fundamental é como se fazer aceitar pelo movimento de uma grande vaga, de uma coluna de ar ascendente, chegar entre em vez de ser origem de um esforço. E no entanto, em filosofia, se volta aos valores eternos, a idéia do intelectual guardião dos valores eternos. É o que Benda já criticava em Bergson, ser traidor da sua própria classe, a classe dos clérigos, ao tentar pensar o movimento. Hoje, e eu quero sublinhar isso, são os direitos do homem que exercem a função de valores eternos, é o estado de direito e outras noções que, todos sabem, são muito abstratas. E é em nome disso, que se breca todo o pensamento, que todas as análises em termos de movimento são bloqueadas. Contudo, se as opressões são tão terríveis, é por que impedem os movimentos e não por que ofendem o eterno. Sempre que se está numa época pobre, a filosofia se refugia na reflexão sobre: se ela mesmo nada cria, o que poderia fazer senão refletir sobre? Então reflete sobre o eterno, ou, sobre o histórico, mas já não consegue, ela própria, fazer movimento.

Se a noção de conscientização paulo-freireana demanda um compromisso histórico e se a inserção crítica na história implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo, que criam a sua existência com o material que a vida lhes fornece e lhes oferece, então encontramos aqui uma oposição entre os pontos de vista, defendidos pela Pedagogia Crítica, ao menos na sua versão paulo-freireana, e pela crítica deleuziana, e de outros pensadores contemporâneos, especialmente, eu diria, dos seguidores de Foucault e certo modo de leitura de Foucault. Por exemplo, eu creio que uma das leituras que se tem feito de Foucault, da noção de disciplina e da noção de vontade de verdade, especialmente entre os foucaultianos, é uma leitura que enxerga na noção de disciplina ou na noção de vontade de verdade um modo de comportamento e não um alerta de Foucault a esse comportamento. Na ‘ordem do discurso’, ao

menos nesse programa, me parece, a noção de disciplina é muito mais um alerta ao pesquisador, ao pensador, do que um programa a ser seguido. Infelizmente parece que a maioria dos foucaultianos tomou aquilo que era um alerta como aquilo que se deve fazer, ou aquilo que se faz, quer dizer, o alerta aos regimes de verdade, o alerta aos regimes de objetivação e subjetivação se transformaram apenas em conceitos de explicação daquilo que somos. Seria possível, e esta é a minha pergunta, encontrar outro posto de observação a partir do qual poderíamos construir pontes entre o fazer que demanda um ponto de alavanca e um esforço (por isso mesmo uma posição criticada por Deleuze) e o deixar-se levar, entrar na onda, ou surfar no movimento que pré-existe a minha inserção no mundo? Em outros termos, entre criar a existência ou se fazer aceitar pelo movimento de uma grande onda? Em resumo, entre surfar e pilotar?

Parece-me que é precisamente no percurso da busca de respostas a perguntas que não se deixam apagar, porque são perguntas constantes e sempre de respostas provisórias, que poderíamos encontrar categorias com que reconstruir nossas noções de sujeito, sem perder esperanças no momento propício à desistência e à inação política, como é o momento de hoje. Sem defender qualquer perenidade, a não ser o movimento permanente, talvez possamos encontrar, não no modelo estruturalista de funcionamento da linguagem, que foi adotado especialmente pelo pensamento francês, com suas remessas a Saussure, mas noutros modos de concepção de linguagem, algumas pistas para uma inserção no movimento sem com isso recusar a existência de pontos de energia material e social.

Para exemplificar a existência necessária de alavancas, e de esforços agentivos dos sujeitos, gostaria de dar um exemplo da não perenidade, por exemplo, dos direitos humanos e como eles necessitam de e tem que ser revistos. A reflexão vem a propósito da situação na Venezuela: a da não renovação da concessão do canal de televisão, gesto governamental contra o qual toda a

intelectualidade reclamou, em nome da liberdade de expressão. Naturalmente, entre as vozes que mais se ergueram encontra-se a própria imprensa. Eu não quero aqui defender a atitude de Chaves, não se trata disso. Mas se trata de observar esse acontecimento na história para dele extrair uma questão de reflexão para nós que estamos no campo crítico.

Independentemente da concessão ou não, da renovação ou não, de um canal de televisão, o que importa é o princípio burguês de liberdade de expressão, que todos nós defendemos - a minha geração viveu sob a ditadura e aprendeu a se cuidar inclusive para não usar certos conceitos dentro da sala de aula em função da repressão. Trata-se de pensar como aprofundar a exigência decorrente da liberdade de expressão. Por que falamos em direito à saúde, falamos em direito à educação, mas falamos em liberdade de expressão? Liberdade de expressão para quem? Será que não está na hora de defendermos o direito à expressão, sem o qual a liberdade de expressão não faz sentido? Numa sociedade capitalista como a nossa, a liberdade de expressão não implica ter direito à expressão, porque somente têm direito a usufruir de sua liberdade de expressão aqueles que têm os meios de acesso à expressão. Em nosso caso, os proprietários das mídias em geral, ainda que concessionários do Estado.

Os instrumentos tecnológicos hoje disponíveis já permitem aos homens sonharmos com o direito à expressão e não mais somente com a liberdade de expressão. Infelizmente o sagrado direito de liberdade de expressão tem sido restrito a apenas alguns e para um tipo só de discurso, para um só modo de ver o mundo. Somente nas mídias alternativas circulam, com dificuldades, discursos contra-hegemônicos. Quer dizer, historicamente defendemos a liberdade de expressão para haver um direito de dizer de apenas alguns privilegiados. O direito à expressão, o direito de dizer ainda não está incluído entre os direitos humanos, porque ele implicaria uma reviravolta nos modos de produção e circulação dos discursos na sociedade. Parece-me interessante contrapor a

defesa da liberdade de expressão à defesa do direito à educação. Um é um direito e o outro é uma liberdade, sem que se pergunte para quem. Todos têm direito à liberdade de expressão, mas quem pode se expressar? Como toda a possibilidade de expressão se funda no econômico e estando os meios de expressão nas mãos de proprietários, a possibilidade de expressão, na verdade, não existe ainda que exista a liberdade de expressão. Mas que liberdade é essa, se ela está cerceada pela propriedade privada dos meios necessários para usufruí-la? Se pensarmos que os direitos humanos não são valores eternos, como o imagina Deleuze, mas valores a que outros se acrescentam no movimento da história, cada um deles se reconfigura na história, porque eles não são decorrências de valores pré-dados, mas construções da história e da luta dos homens, sem que haja um fim ou um estado de parúsia a ser encontrado como se fora reencontro com o já dado.

É num dos processos mais notáveis da linguagem que gostaria de me inspirar para extrair alguns elementos para repensar uma concepção de sujeito. Trata-se de sua vocação constante à repetição e à mudança ao mesmo tempo. Se não houvesse repetição de expressões como aquelas que estou usando aqui, seria impossível qualquer interlocução, ou seria impossível a existência da própria linguagem, porque a cada nova enunciação teríamos que construir os recursos expressivos mobilizáveis para realizar essa enunciação. Isso impediria, obviamente, a partilha e a circulação de sentidos na sociedade. Por isso há uma vocação da linguagem a uma repetição. Em geral produzo certa confusão quando meus alunos me perguntam: “posso explicar isso com as minhas próprias palavras?”, pois invariavelmente respondo que não podem. Porque se você utilizar palavras que lhe são próprias e suas, não poderei entender absolutamente nada. Porque em linguagem somente existe o que é nosso. Como diz Bakhtin, na verdade a palavra própria é a palavra de que esquecemos a origem. Nós compartilhamos todas as palavras e porque compartilhamos as palavras podemos e necessitamos fazê-las reaparecerem em cada enunciação. Agora, se a linguagem fosse somente

repetição, se não houvesse uma mudança em toda enunciação, a enunciação seria nada mais nada menos que uma citação constante. Estaríamos sempre citando os outros enunciados. Porque, se não há nenhuma mudança naquilo que repetimos, apenas citaríamos o já dito. A linguagem não funciona nem sobre a permanência constante e eterna do já dito, nem sobre a criação ininterrupta de novos recursos e novos dizeres: há história, mas a história não é somente passado, é também presente que se faz hoje com base em critérios do que se pretende para amanhã, quando o agora já será história. Em outros termos, a criação está sempre produzindo história, e a linguagem funciona nesse duplo movimento de retomada e de criação.

A linguagem, para um pensador como Bakhtin, mas também para um psicólogo como Vygotsky, é uma atividade constitutiva dos sujeitos que a falam, e da própria linguagem. A linguagem não é, como queria o estruturalismo, ou como querem certas teorias da comunicação um código ou um sistema estruturado de signos de que nos apropriamos para entrar em diálogo com os outros. Tal perspectiva obriga uma separação entre o falante, o processo de apropriação e o objeto de que se apropria ao falar. De fato, a linguagem é algo que não está fora e dentro do falante. Nós só nos fazemos os sujeitos que somos à medida que, participando dos processos interativos, dos acontecimentos de linguagem, internalizamos a própria linguagem. E ao internalizarmos a linguagem, nós internalizamos os modos de circulação dos sentidos em uma sociedade. Por isso nós, pela linguagem, nos ultrapassamos, para usar duas categorias da fenomenologia, ao tempo que nos é dado viver e ao espaço em que vivemos. Porque quando nascemos, no universo em que nascemos já há uma linguagem, nós entramos dentro dela, constituímos a nossa consciência através dos signos que vamos internalizando nos processos de participação com a alteridade. O outro é constitutivo do eu, e o outro me fala com as palavras que, antes alheias a mim, se tornam, nesse processo de interação, palavras também minhas.

Toda a relação com a alteridade demanda linguagem, e não é por acaso que todas as teorias críticas, porque focalizam essa relação, acabam se definindo como dialógicas, remetem imediatamente ao diálogo, de Bakhtin a Habermas, de Levinas a Paulo Freire. Por remeterem à alteridade, talvez seja necessário reconhecer que a consciência que construo não é algo dado, mas um conjunto de signos que, nesse processo de internalização, vão me constituindo sujeito no organismo biológico que sou. O sujeito se faz sujeito com o outro, pela mediação da linguagem. E este sujeito que se faz é necessariamente um sujeito histórico, evento único e irrepetível na unidade com os outros, que também com ele se fazem sujeitos. A característica própria desse processo é ser constitutivo.

A língua não é um sistema, como queria o estruturalismo em cujos resultados se inspiraram muitos pensadores críticos franceses, como Derrida ou Lacan. Não é uma estrutura que obriga a um e único pré-determinado modo de comportamento. Ao contrário, a língua é um processo de sistematização em aberto, porque em sua dupla vocação de repetição e mudança, ela vai-se sistematizando num equilíbrio instável porque nela está sempre *um é e um vir a ser*. Não há a língua portuguesa. Imaginar a língua como algo estático, um objeto acabado, um 'ser' que eu possa descrever, implica estancar o próprio processo de como a língua é. Então, o exercício da descrição, talvez necessário, é um processo de construção de uma 'estrutura' que se sabe modelo e não realidade. Infelizmente um modelo que perde de seu objeto a sua própria forma de ser.

Bakhtin utiliza duas expressões russas de difícil tradução para o português, porque dispomos de apenas um vocábulo para as palavras *istna* e *pravda*. Ambos os itens léxicos são traduzidos para nós como *verdade*. Só que *istna* é uma verdade que se obtém por abstração e, portanto, é a verdade de uma generalização, que, como toda generalização, deixa de lado o que não se repete, o que é específico da situação. E por deixar de lado tais aspectos, é uma

verdade que só faz sentido como tal na teoria que possibilitou essa generalização. *Pravda* é a verdade da vida, que envolve aquilo que deixamos de lado como resíduos em nossas reflexões teóricas. *Pravda* é a verdade do mundo da vida e envolve também os sentimentos presentes no acontecimento, no acaso etc. Talvez possamos extrair desse modo de funcionamento da linguagem, repetição e mudança, uma primeira lição: nenhuma sociedade é uma estrutura em cujo movimento temos que nos inserir, mas uma arquitetura que demanda enunciações singulares a cada momento histórico, em que o que se repete muda de sentidos e o que se altera adquire sentidos no que se repete, uma indeterminação histórica ou, se quisermos, um movimento com futuro. Em consequência, por aceitarmos a linguagem como essa atividade constitutiva, somos forçados a reconhecer que a relação entre o mundo da cultura, onde os sentidos circulam, e o mundo da vida, onde os atos são executados, aí incluídos nossos próprios atos discursivos, é também uma relação constitutiva, em que um mundo somente existe porque constituído pelo outro. O mundo da vida, da ação humana só existe porque produz sentidos, porque encontra, em nosso amplo sistema de referências antro-po-cultural, um modo de significar na cultura. E o mundo da cultura só existe porque existe o mundo da vida e é nele que a cultura se faz concretamente. Um muda o outro permanentemente. Reencontramos aqui um movimento, mas agora com história que funda raízes não para garantir o futuro, como se dele a história fosse a origem, mas para tornar possível o próprio movimento como criação e não repetição do já dado. Tal como os recursos expressivos permitem a enunciação sem, no entanto, fixar os limites dos sentidos e dos enunciados, especialmente o sentido dos enunciados nunca antes ditos e jamais repetíveis da sua singularidade, da mesma forma o mundo da cultura e o mundo da vida não fixam limites um para o outro, mas um alimenta o outro. A inspiração aqui é extraída não de Habermas, mas do conceito de mundo da vida de Bakhtin.

Nesses mundos constitui-se o que Bakhtin chama de ideologia

do cotidiano. A ideologia do cotidiano se deixa o tempo todo penetrar pelas ideologias sistematizadas, mas é na ideologia do cotidiano que as ideologias sistematizadas se alimentam o tempo todo. Uma alimentando a outra. Acrescentemos a esta concepção de linguagem as implicações que dela extraem Bakhtin na filosofia e Vygotsky na psicologia e reencontraremos a questão da construção da consciência e da conscientização. Se nossa consciência é *sígnica*, está repleta de signos nunca neutros porque produtos da história; somos todos produtos da história. Se história, somos todos mutáveis, múltiplos e singulares, ao mesmo tempo. Somos irrepetibilidades e responsabilidades irreversíveis. Não podemos alegar qualquer *álibi* para a existência. De fato, só um enunciado nós não podemos produzir: eu não estou aqui. Por que produzi-lo é produzir o paradoxo da possibilidade da alienação. E essa possibilidade é, talvez, um dos grandes sonhos de certo tipo de pensamento, que prefere a surfagem no movimento do mundo do que uma entrada responsiva e responsável no movimento do mundo. Surfando, você tudo justifica. É um modo de estar aqui sem ser fonte de qualquer coisa. E estar aqui é uma resposta, uma resposta que dou a mim mesmo e ao outro, com o qual necessariamente estamos e a quem dizemos, a todo o momento, sem dizê-lo, estou aqui. Conscientizar-se é ser essa resposta à alteridade, ao menos numa leitura que se pode fazer do conceito de conscientização paulo-freireano.

Como resposta à alteridade, o lugar de união entre o mundo da vida e o mundo da cultura, tal como propõe Bakhtin, é o conceito de responsividade que tem como radical lingüístico o mesmo radical de responsabilidade. As traduções do russo têm utilizado expressões como *responsabilidade*, *responsividade*, *respondibilidade*. O próprio conceito de ato – a palavra russa empregada foi *postupok* – foi traduzido para o inglês como *act* e para o espanhol como *acto* ético. Talvez nossa melhor expressão seja ‘ato responsável’. Todo discurso e toda ação são uma resposta à ação do outro na cadeia infinita de atos, enunciados, discursos produzidos. Quando respondo, estou participando da

produção de outras respostas que sucederão, e, portanto, sou duplamente responsável pelo que digo ou pelo que faço. Sou responsável pelo que me antecedeu e pelo que me sucederá em relação ao meu ato. É nesta dupla relação que Bakhtin funda sua filosofia, envolvendo sempre a presença do outro e, portanto, necessariamente, a noção de dialogia.

Talvez encontremos nessas colocações de Bakhtin uma resposta à crítica que nos tem sido endereçada dentro do próprio campo crítico por pensadores como Deleuze, Foucault e, principalmente, por seus seguidores. Trata-se de redefinir a noção de *origem* dos direitos humanos, da responsabilidade e da construção do futuro. Deleuze, na passagem aqui citada, remete precisamente ao modo como temos justificado numa origem ‘natural’, num humano já dado por princípio, a enunciação dos nossos sonhos. Na linha do tempo ou de um recorte possível do tempo entre presente, passado e futuro, temos enunciado os nossos sonhos de um mundo futuro, humano e humanizante ou humanizado, mas temos fundado o sonho de futuro no passado, e justificamos esse nosso sonho de futuro em uma noção em que fixamos no passado um valor humano perene e sempre existente, como se sempre o homem tivesse sempre sido o que é. E sempre será o que é. Se eu estou defendendo o ponto de vista de que os sujeitos se constituem pelos processos da linguagem e a linguagem nunca será o que é, nem é o que foi, talvez um dos movimentos que necessariamente tenhamos que fazer, dentro da pedagogia crítica, é fundar as nossas memórias de futuro, ou a enunciação de nossos sonhos para usar a expressão paulo-freireana, é fundá-las não num passado, mítico por certo, mas no que ainda está por ser alcançado, deslocando nossos fundamentos do passado para o futuro projetado.

Talvez tenhamos que retomar o conceito de utopia, depois da Ideologia Alemã, com os cuidados que a retomada demanda, e recuperando inclusive a noção de *u-topos*, quer dizer, a noção de uma utopia realmente desterritorializada. Talvez tenhamos que

fundar as razões da utopia não no passado, ou num valor que nós fixamos desde sempre para o humano, mas fixar as nossas utopias de fato num mundo que está por vir. Talvez tenhamos que ter o futuro como horizonte que me fornece os critérios da ação presente: aquilo que está por vir e não aquilo que são as condições que o passado construiu. De fato, o presente não é comandado pelos condicionamentos do passado. Os condicionamentos do passado estão presentes no presente, mas nós, no presente, selecionamos a ação que vamos fazer em função do futuro e é esta ação que é, para Bakhtin, uma ação responsiva e criativa ao mesmo tempo. Nós dispúnhamos no passado de certas palavras pouco precisas, mas extremamente mobilizadoras. Estou pensando aqui nas nossas bandeiras de luta, que inclusive foram tomadas de nós, com noções que hoje viraram noções neoliberais como, por exemplo, as noções de qualidade de vida, de educação de qualidade. Se no passado nós dispúnhamos dessas palavras mobilizadoras, seria paradoxal, em nome da inexistência da fixidez de valores eternos, isto é, de valores que estariam já lá na origem, exigir, hoje, precisão matemática de conceitos abstratos como estado de direito, direitos do homem, justiça social, ou direito à expressão. A concretude, produto da totalidade, é sempre uma abstração a nos mostrar que estamos sempre incompletos em nossos conceitos e em nossas vidas. O gesto de exigir uma completude e uma definição clara de conceitos é o gesto do reacionário. Não sabemos com precisão que toque, que palavra, que gesto, produzirão o encontro com outro toque, outra palavra, outro gesto. E na faísca desse encontro escreverá em sulcos no ar outra imagem, uma terceira palavra capaz de criar uma compreensão nova, exigir um investimento intelectual e desencadear esse encanto que é o pensamento crítico. O pensar exige liberdade, mas pensar exige silêncios e vazios, e terá valido a pena pensar mesmo que o pensado se esvaia no momento mesmo de sua emergência.

Nas palavras do poeta Manuel de Barros encontramos o que certamente precisamos retomar:

Uso a palavra para compor meus silêncios. Não gosto das palavras fatigadas de informar. Dou mais respeito às que vivem de barriga no chão tipo água pedra sapo. Entendo bem o sotaque das águas. Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes. Prezo insetos mais que aviões. Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis. Tenho em mim esse atraso de nascença. Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos. Tenho abundância de ser feliz por isso. Meu quintal é maior do que o mundo. Sou um apanhador de desperdícios: Amo os restos como as boas moscas. Queria que a minha voz tivesse um formato de canto. Porque eu não sou da informática: eu sou da invencionática. Só uso a palavra para compor meus silêncios (Manuel de Barros. O apanhador de desperdícios).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Carlos Alberto. **A cabeça do brasileiro**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1982.

_____. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, para uso didático e acadêmico, de **Toward a Philosophy of the Act** (Austin: University of Texas Press, 1993)

BARROS, Manuel. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

CORTESÃO, L.; MAGALHÃES, A. M.; STOER, S. R. Mapeando decisões no campo de educação no âmbito do processo da realização das políticas educativas. *Educação, Sociedade & Culturas*, 15, 45 – 58, 2001.

DELEUZE, Gilles. Os intercessores. *L'Autre Journal*, no. 8, outubro de 1985, entrevista a Antoine Dulaure e Clare Parnet. In. **Conversações, 1972-1990**. Rio de Janeiro : Ed. 34, 1992.

FALL, K. Linguistique et didactique de la lecture. **Langue et Linguistique** n. 14, p. 71-88, 1988.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

GERALDI, João W. Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. O encontro que não houve in. NORMA, Sandra de Almeida Ferreira (Org) **Leitura: um cons/certo**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 2003.

MORIN, Edgar. **Amor, Poesia, Sabedoria**. Lisboa : Instituto Piaget, s/data. (original de 1997).

PRIGOGINE, Ilya. Dos relógios às nuvens. In. SCHNITMAN, Dora Fried (Org) **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre a ciência**. Porto : Edições Afrontamento, 1987.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org) **Pedagogia dos monstros. Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte : Autêntica, 2000.

