

ANDRÉ FELIPE PINTO DUARTE
ANDRÉ MÁRCIO PICANÇO FAVACHO

• Organizadores •

DISCURSOS
CONTEMPORÂNEOS
NA EDUCAÇÃO



Discursos
Contemporâneos
na Educação

Reitor | Marcone Jamilson Freitas Souza
Vice-Reitora | Célia Maria Fernandes Nunes



Diretor Geral | Gustavo Henrique Bianco de Souza
Coordenador Editorial | Daniel Ribeiro Pires
Assessor Especial | Alvimar Ambrósio



CONSELHO EDITORIAL

Adalgimar Gomes Gonçalves
André Barros Cota
Elza Conceição de Oliveira Sebastião
Fábio Favarsani
Gilbert Cardoso Bouyer
Gilson Ianinni
Gustavo Henrique Bianco de Souza
Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira
Hildeberto Caldas de Sousa
Leonardo Barbosa Godefroid
Rinaldo Cardoso dos Santos

Discursos Contemporâneos na Educação

André Felipe Pinto Duarte (Org.)
André Márcio Picanço Favacho (Org.)
Ana Paula Andrade
Darci Aparecida Dias Motta
Haroldo Luiz Bertoldo
Júlio Flávio de Figueiredo Fernandes
Marcelo Ricardo Pereira
Paulo Henrique de Queiroz Nogueira
Renata Nunes Vasconcelos



2015

© EDUFOP

Coordenação Editorial

Daniel Ribeiro Pires

Projeto Gráfico

Joyce Mendes

Arte da Capa

Fernanda Camargo

Revisão

Magda Salmen

Revisão Técnica

Organizadores

FICHA CATALOGRÁFICA

D812d

Duarte, André Felipe Pinto.

Discursos contemporâneos na educação / André Felipe Pinto
Duarte e André Márcio Picanço Favacho. – Ouro Preto:
Editora UFOP, 2015.
140p.

ISBN: 978-85-288-0343-3

1. Educação. 2. Humanidade. 3. Modernidade. II. Duarte, André
Márcio Picanço Favacho. III. Título.

CDU: 37-048.35

Catálogo: sisbin@sisbin.ufop.br

Reprodução proibida Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de fevereiro de 1998.

Todos os direitos reservados à

Editora UFOP

www.editora.ufop.br

E-mail: editora@ufop.br

Tel.: 31 3559-1463

Centro de Comunicação, 2º andar | *Campus* Morro do Cruzeiro

35400-000 | Ouro Preto | MG

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 7

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

Pedagogia: entre a técnica e a episteme – Haroldo Luiz Bertoldo 11

Afinal, o que quer o discurso tecnológico com a educação? – André Felipe Pinto Duarte 27

EDUCAÇÃO E PSICANÁLISE

A paixão humana da ignorância – Marcelo Ricardo Pereira 41

Educação estética e subjetividades contemporâneas: a construção e a destruição do pai em
Louise de Bourgeois – Júlio Flávio de Figueiredo Fernandes 51

EDUCAÇÃO E JUVENTUDE

Zoação juvenil e o exercício da docência – Paulo Henrique de Queiroz Nogueira 65

Por que os jovens são violentos: discursos sobre a violência na contemporaneidade –
Renata Nunes Vasconcelos 83

EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

- Desautorização docente: o discurso da desvalorização é suficiente para explicá-la? –
Darci Aparecida Dias Motta e André Márcio Picanço Favacho 97
- O que dizem os professores sobre as concepções de formação docente – Ana Paula Andrade . . . 113

Apresentação

O contemporâneo a que nos reportamos no título deste livro não se reduz à mera definição de dicionário, isto é, "*adj. (lat. contemporaneu)* 1 Que é do mesmo tempo; que vive na mesma época; coetâneo, coevo. 2 Que é do tempo atual. *Sm.* 1 Homem do mesmo tempo. 2 Homem do nosso tempo"; razão pela qual não faz sentido algum vê-lo somente como um período histórico, como uma etapa cuja distância entre os homens não permite mais que alguns poucos sejam testemunhas deles mesmos. Para nós, o contemporâneo só se torna importante à medida que possa ser visto como um discurso que recorre a outros, a fim de construir sua própria realidade, e que, por isso mesmo, imprime sobre nós força ordenadora suficiente para que muitos (e não poucos) possam testemunhar sua existência, seus desafetos, suas agonias, suas alegrias. Não porque se trata de homens que vivem a mesma época, porque são coetâneos, mas porque se lamentam do fim de outras épocas, porque acreditam em mundos antigos jamais vividos ou, ainda, porque vislumbram outros tempos.

De maneira que o contemporâneo só é dono de algum valor, duração e ritmo porque a circulação, a dispersão e a apropriação dos discursos lhe ofertam um ou vários sentidos possíveis, transformando o próprio contemporâneo num discurso. De fato, o contemporâneo só existe à medida que se nutre dos sentidos dos discursos ou, mais do que isso, quando forma o objeto de que fala. Aliás, não só os tempos históricos como tudo que existe ou não carece dessa marca, isto é, formar sistematicamente os objetos de que falam, afinal, quem nomeou a sociedade antiga? Os medievais sabiam que eram medievais? Como nasce a afirmação de algo? Porém, diferente dos tempos precedentes, o contemporâneo vocifera sem pudor (no momento exato em que as coisas nascem) a ponto de se autonear, de afirmar quem ele é, além de exigir coisas, de determinar outras, de sentenciar a separação entre o verdadeiro e o falso, entre o

científico e o senso comum, entre o estado e religião... Mas como não fazer essas separações, essas afirmações, como não criar agonias, alegrias se estamos vivos? Se os pensamentos dos mortos voltam a nos rondar?

Ora, sendo o contemporâneo um discurso, e um discurso é sempre uma forma de se apoderar do mundo, das coisas e das pessoas, é ele mesmo um mecanismo de nomeação, de afirmação; afirmação não apenas num sentido dogmático, mas também trágico porque, como diz Olímpio Pimenta (2006, p.29), parafraseando Nietzsche, “queremos sempre mais da vida, e não à toa que começamos por reproduzi-la com nossas histórias”. Na verdade, cada tempo está envolvido num certo jogo de verdades que podem compor ou descompor um olhar sobre o mundo e as coisas. Desses jogos de verdades nascem formas ou *maneiras-de-ver-as-coisas*, que, de repente, podem nos ajudar a ver o que parecia escondido.

Essa é a proposta deste livro, isto é, unir discurso e contemporaneidade em educação, e ofertar às pessoas um megafone para que em voz alta protestem, falem e criem os sentidos possíveis à educação contemporânea. Aliás, de fato, isso já aconteceu, ou seja, os convidados para este livro tiveram a oportunidade de falar sobre essa temática no seminário “Discursos Contemporâneos na Educação” que dá origem a este livro de mesmo nome. O referido seminário foi realizado em novembro de 2009, na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, promovido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores, Trabalho Docente e Discurso Pedagógico (NFTD). A ideia do seminário, que também é a do livro, foi a de pensar nos principais discursos que hoje circundam a educação e sobre eles dedicar um pouco de reflexão. Para isso pensamos nos discursos tecnológico, psicanalítico e da juventude. Obviamente, outros discursos circulam, mas por hora demos ênfase a esses, esperando que o próximo seminário possa explorar outros discursos que também acometem a educação e a escola de hoje.

Para melhor atender ao leitor, dividimos o livro em quatro partes: 1) Educação e Tecnologia; 2) Educação e Psicanálise; 3) Educação e Juventude e; 4) Educação e Docência.

A relação entre Educação e Tecnologia é abordada em dois textos. No primeiro, Haroldo Luiz Bertoldo realiza uma análise conceitual acerca da *techné* e da *episteme*, a fim de encontrar os elementos necessários à reflexão sobre a questão de a Pedagogia ser uma ciência, uma técnica ou ambos. Nesse artigo, o autor propõe um olhar mais atento aos sentidos da *techné* desde os gregos para cotejar com mais rigor a relação que atravessa a pedagogia e a tecnologia na contemporaneidade. No segundo, André Felipe Pinto Duarte defende a ideia de que não se deve separar educação e tecnologia como se fossem dois termos isolados. Pelo contrário, insiste na defesa de analisá-los dentro de um contexto social e político mais amplo em que possa compreender bem de que tecnologia e de qual conhecimento se fala, para que, enfim, se possa diagnosticar as mudanças atuais no estatuto dos conhecimentos científicos e técnicos que incidem sobre a escola e a prática do professor.

Ao tratar da relação entre o discurso da Psicanálise na Educação, Marcelo Ricardo Pereira chama a atenção para o fato de a educação ser uma das profissões impossíveis, entendido no sentido de que não se pode regular e controlar tudo o que se faz no ato educativo, sobretudo nesses tempos considerados pós-modernos e, por isso mesmo, requerer de seus profissionais mais inventividades que impotência. Fato só consumado se a educação apostar mais no desejo de viver do que na objetualização do outro, do diferente, o que demanda, segundo o autor, “fazer circular a palavra”, deixar que ela se manifeste e que possa se transformar em gestos coletivos, políticos e, quem sabe, se torne um problema de política pública. Ainda na relação Psicanálise e Educação, Júlio Flávio de Figueiredo Fernandes aposta na arte como o fio condutor de uma educação estética, capaz de estruturar outras subjetividades na vida social contemporânea. Parte do pressuposto de que a experiência, a memória e tudo mais que diz respeito à sensibilidade dos sujeitos possa deixar de ser apenas vida íntima e se integre à própria história, de modo que o sujeito contemporâneo possa viver o real ao mesmo tempo em que as coisas se desfazem, isto é, que possa ofertar sentido e história para aquilo que realiza cotidianamente. É nesse sentido que o autor espreita a educação, isto é, solicita dos professores que falem sobre o que fazem e, com isso, ofereçam sentidos para suas práticas.

No que diz respeito à relação Educação e Juventude, dois textos se apresentam. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira aborda a relação professor-aluno de forma inédita: pela primeira vez, problematiza-se o fato de uma classe receber diariamente diferentes professores, cada um de um jeito e com exigências específicas, e ainda assim ter que responder satisfatoriamente aos desígnios pedagógicos de cada professor. Com efeito, segundo o autor, é obvio que os jovens se refugiam na zoação, que, nesse caso, não é mera palavra, nem deve se reduzir na forma pejorativa de os docentes etiquetarem os jovens; pelo contrário, é mobilização juvenil que permite uma comunicação entre alunos enquanto a aula é desenvolvida pelo professor. O texto de Renata Nunes Vasconcelos trata também dos jovens, porém, não na dimensão da sala de aula, e sim na dimensão relacional, na conversação que fez com jovens sobre a violência. Mostra que boa parte dos discursos acadêmicos sobre juventude e violência é insuficiente para avaliar a complexidade da questão e que as ações destinadas aos jovens com comportamentos violentos apenas os identificam ainda mais nesse lugar. A autora destaca a importância da psicanálise para que se avance no debate, propondo que se tome a violência escolar como uma nova manifestação do fracasso, assim como no passado o fracasso foi nomeado de repetência e/ou evasão; que hoje ele possa se investigado como violência escolar.

A relação Educação e Docência foi tratada no texto de Darci Aparecida Dias Motta e André Márcio Picanço Favacho e também no de Ana Paula Andrade. No texto de parceria, os autores procuram mostrar como o discurso da desvalorização docente foi amplamente divulgado e aceito entre intelectuais e professores, entre universidade e escola, enquanto o discurso da desautorização do professor foi tratado como consequência direta da desvalorização do professor, sem grandes produções teóricas e divulgação.

Os autores propõem separar esses dois discursos para efeito de análise, porém não desejam criar uma oposição entre eles, pelo contrário, acreditam que ambos são importantes para que os educadores compreendam melhor por que são expropriados de seu saber e como esses saberes são meticulosamente inseridos na trama de sua desautorização. No texto de Ana Paula Andrade, a autora divulga resultados de uma pesquisa com professores da educação superior de uma faculdade de educação, em que destaca as diferentes concepções de formação de professores e como elas circulam no mesmo espaço. Porém, mostra que, apesar de diferentes concepções de formação, os professores da faculdade investigada possuem, sim, linhas mestras mais gerais para aquilo que realizam e que podem ser resultado do trabalho das entidades nacionais que lidam com a formação de professores no Brasil. Adverte, contudo, que a prevalência na prática não é exatamente uma orientação geral, e sim as particularidades que cada professor imprime no seu cotidiano como formador de professores. As concepções de formação de professores são, segundo a autora, construções sociais, culturais e históricas produzidas sob certas condições em que estão inseridos os professores.

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

Pedagogia: entre a *téchne* e a episteme

*Haroldo Luiz Bertoldo*¹

LISTA DE ABREVIATURAS – Das obras de Aristóteles citadas

E.N. Ética a Nicômaco
Fís. Física
Met. Metafísica
Pol. Política
Seg.An. *Segundos Analíticos*

¹ Professor de Filosofia e Tecnologia da Informação da Universidade Federal de Ouro Preto. Mestre em Tecnologia (CEFET-MG) e doutorando de Filosofia pela Universidad Complutense de Madrid (UCM).

1 - Introdução

Seria a pedagogia uma técnica ou uma ciência? Atualmente, colocada essa questão, muitos não teriam dúvida em afirmar que a pedagogia se aproxima mais da ciência que da técnica. Pensamos que essa defesa apoia-se numa noção de ciência clássica, como um saber teórico e sistemático de base lógica e metódica, ao contrário da técnica, que é vista fundamentalmente por seu aspecto prático fundado num saber intuitivo, ingênuo e desordenado. Não nos surpreenderia o aparecimento de visões preconceituosas que associem a técnica às atividades menores, carentes de sofisticação e executadas por homens práticos frequentemente sujos e desleixados. Ocorreria o mesmo com a tecnologia? Creio que a tecnologia goza de maior prestígio. Veremos mais adiante se compreenderemos por quê. Antes, devemos nos perguntar sobre que relações existem entre a técnica e a tecnologia. E, nesse caso, poderia a pedagogia ser uma tecnologia ou com ela manter alguma ligação?

Confundidos pela importância que a palavra tem nas sociedades contemporâneas urbanizadas, talvez muitos se rendam à sedução de aproximar pedagogia e tecnologia. Mas, de que modo? Pensamos que indistintamente, às vezes, confusamente, ora as identificando como um saber que possui semelhantes qualidades epistemológicas, ora evidenciando os necessários e “inquestionáveis” ganhos metodológicos para a educação advindos desse flerte. Isso é explícito, por exemplo, na fala de alguns professores ou educadores que afirmam a importância de se ter laboratórios e determinados equipamentos tecnológicos na escola ou em outros espaços “inclusivos” como um caminho para introdução ou acesso à tecnologia. Vozes mais inflamadas tomam essa questão, realçando seus aspectos políticos, da luta necessária pelo aparelhamento da escola e pela formação de professores para utilização da tecnologia. Eles veem nessa conquista a garantia para o acesso dos alunos à tecnologia, ou seja, de acesso a um dos bens culturais mais cobiçados e importantes de nossa sociedade atual.

Com essa pergunta em mente (se a pedagogia é uma técnica ou uma ciência) inicialmente pretendemos neste artigo apresentar alguns aspectos relacionados aos conteúdos, práticas e estratégias intelectuais da *téchne* aristotélica, bem como da *episteme* grega. Nosso objetivo é resgatar os sentidos da palavra *téchne* que possam ampliar nossa visão da atual técnica e tecnologia, ressaltando sua relação com a *episteme*. Em particular, pretendemos apresentar argumentos que apoiem nossa crença de que a pedagogia é tanto uma *téchne* como uma *episteme*. Com isso, desejamos abrir uma terceira via evitando a dicotomia, em alguns casos, ainda vigente.

A *téchne* apresenta algumas relações com o atual conceito de técnica e tecnologia. O nosso interesse é mostrar que alguns dos aspectos creditados à técnica e à tecnologia moderna já se encontram de forma embrionária e em seus componentes mais decisivos nos gregos. Ao mesmo tempo, pretendemos evidenciar

que essas palavras, em seu uso atual, tendem, por outro lado, a ocultar outros sentidos importantes que merecem nossa reflexão e resgate. Acreditamos, portanto, que conteúdos, práticas e estratégias intelectuais não são simplesmente suplantados e/ou abandonados, mas encontram-se encarnados, às vezes, escondidos em nossos atuais saberes. Em nossa investigação, desejamos revelar o sentido profundo da tecnologia por meio, dentre outros, de dois aspectos que se sobressaem: o *lógos* envolvido na palavra tecnologia e a noção de projeto em Aristóteles. Com isso, esperamos que aqueles que atuam na área de educação, em especial em educação tecnológica, possam formar uma visão mais complexa do tema, bem como construir práticas mais centradas naquilo que batizamos de sentido profundo da técnica e da tecnologia.

2 - Sentidos de *téchne*

Analisamos inicialmente a *téchne* aristotélica dividindo-a em vários planos com o objetivo de compreender melhor a sua natureza. Esses planos revelam que a *téchne* mantém, ao mesmo tempo, uma vocação intelectual (ou epistemológica), prática (ou operativa) e político-social, conferindo ao seu sentido certo grau de atualidade, e não somente prática como comumente se imagina. Além das dimensões intelectual e prática, propriamente ditas, as relações político-sociais na Grécia marcavam claramente quais técnicas eram valorizadas. As áreas de carpintaria (projetos e direção da construção de navios), arquitetura (projetos e direção das construções), medicina e retórica eram consideradas privilegiadas, pois contavam com homens que se distinguiam dos demais artesãos e escravos. Esses homens, em alguns casos, se destacavam por serem livres, mas também por exercerem uma *téchne* considerada “superior”, isso provavelmente devido ao estado de bem-estar “produzido”.

A *téchne* valorizada por Aristóteles é aquela que comporta uma dimensão intelectual, da ordem do universal, ou seja, é um conhecimento dos porquês e das causas. Mas, evidentemente, essa dimensão intelectual ou teórica privilegiada volta-se sempre para os fins práticos, diz respeito a um teorizar ou estudar de que modo vem a ser uma coisa que pode ou não ser. A dimensão intelectual da *téchne* confere-lhe certo grau de superioridade e dignidade perante as outras atividades, pois, como afirma Aristóteles, existem atividades que são tão penosas ou aborrecidas que nenhum homem livre seria digno de executá-las; cabendo, segundo ele, aos escravos (“instrumentos animados”), na falta de máquinas automáticas, realizá-las. Koyré se pergunta se foi Aristóteles que se enganou ao superestimar a natureza humana, “ou se nós é que abusamos ao chamar de livre a homens condenados a trabalhos escravos” (KOYRÉ, 1991, p. 267). Com isso, podemos afirmar que, desde a Grécia Antiga, as artes liberais são destinadas aos homens livres e se opunham às artes mecânicas, técnicas, salvo exceções, geralmente destinadas aos escravos e aos pobres. Além disso, vale lembrar que as atividades práticas, em geral, estiveram sempre associadas a atividades que deformam o corpo e geram mau cheiro, sejam elas o artesanato ou as artes, incluindo todas as atividades produtivas, tais como a mineração, a construção, a pesca etc. Schuhl reforça essa observação: “tudo que é

artesanal ou manufactureiro traz vergonha e deforma a alma ao mesmo tempo que o corpo” (*apud* KOYRÉ, 1991, p. 253).

Para tentar estabelecer algumas relações entre o conceito de *téchne* de Aristóteles e o atual conceito de técnica e tecnologia, apresentaremos a *téchne* em seus outros planos e sentidos, tal como proposto por Puente (1998, p. 134) inspirado em Vernant. Para ele, existem diversos planos que dão sentido ao termo *téchne* e define pelo menos cinco deles: cognitivo, ontológico, prático, psicológico e modal.

No plano cognitivo e epistemológico, em que a *téchne* é uma forma (*eídos*²), ela preexiste no intelecto do artista, mas visa produzir-se em uma matéria; no plano ontológico, em que *téchne* é uma obra (*érgon*), ela é um ente diverso do ente natural (*synolon*) e a ação moral (*práttein*); no plano prático, em que a *téchne* é uma produção (*poíesis*), ela é propriamente esse “trazer à existência” por parte do artista algo que não existia na natureza e, muito menos, algo que a natureza poderia gerar; no plano psicológico, em que a *téchne* é uma disposição (*héxis*), ela é gerada na alma do artista, sendo causada pelo “exercício repetido” de trazer à existência um ente que preexistia em sua mente; no plano modal, em que a *téchne*, intrinsecamente, está relacionada à fortuna (*tyche*), participa sempre de uma certa indeterminação e casualidade. Segundo Aristóteles (*E.N.*, 1140a 3-4), *téchne* é “disposição prática acompanhada pela razão” e tem que se defrontar e exercitar-se sempre em alguma matéria (*hýle*). Outro plano apontado no artigo de Puente, mas ausente em sua conclusão, é o histórico, em que a *téchne* tem a sua origem ligada a uma necessidade humana, ou seja, ela surgiu em sua origem para aliviar e solucionar os problemas elementares humanos.

A *téchne* é uma forma (*eídos*), ela preexiste no intelecto do artista, mas visa produzir-se (*poíesis*) em uma matéria. No entanto, “preexistir no intelecto” deve significar que a *téchne* concerne ao vir a ser e ao inventar (*to technázein*), ou seja, é o “estudar” (*theoréin*) de qual modo vêm a ser coisas que podem ser ou não ser, cujo princípio está naquele que a possui (*E.N.*, 1140a 10-14). Estudar de qual “modo” vem a ser, significa “teorizar” sobre a “forma” ou “modelo”. O *eídos* (forma, modelo ou projeto) da tecnologia não se impõe como uma norma, mas é um modelo inventado, projetado e desenhado pelo “engenheiro” ou “tecnólogo”.

O *érgon* (a obra) da *téchne* é o produto da própria virtude. Pode ser externo ou interno, cada virtude cumpre ou produz a sua obra como virtude *dianoética*. Em certo sentido, a *téchne* se opõe à *phrónesis* (prudência), pois realiza uma obra que lhe é exterior. Ela se ocupa da produção de objetos ou da ação que não tem em si o “princípio de geração”, ou seja, que não tem existência natural (VERNANT, 2002, p. 347).

² A palavra *eídos* evidencia a perspectiva metafísica presente no pensamento grego, portanto, esse algo que preexiste no intelecto é apreendido intuitivamente (intuição intelectual) por ele.

Para Aristóteles, essa obra comporta uma dimensão formal e material, e a *téchne* imita a *phýsis* (natureza) ao produzir uma união entre os dois. Entretanto, para os gregos, é a necessidade (*crisis*) que define, para cada obra, a forma que o artesão vai encarnar ou informar na matéria. O *érgon* é, pois, matéria informada.

Para os gregos, o usuário ou o utilizador do produto é o único capaz de melhorá-lo; com isso, a atividade do artesão fica limitada à dimensão servil (exige qualidades de obediência). Diferentemente, o *érgon* da tecnologia é o produto ou processo artificial (QUINTANILLA, 1991, p. 82), por isso não se circunscreve ao âmbito da natureza (*phýsis*) grega, extrapolando os limites da necessidade (*crisis*) do usuário. Na atualidade, a tecnologia é vista normalmente como um sistema de ação que visa à transformação de objetos e se baseia no conhecimento científico e no processo produtivo capitalista (QUINTANILLA, 1991, p. 16). A vida cotidiana das sociedades industriais foi invadida pelo artifício: “*el paisaje es producto de diseños urbanísticos y hasta los parques naturales se conservan gracias a costosos procesos de intervención tecnológica en los que cooperan biólogos e ingenieros*” (QUINTANILLA, 1991, p. 18).

A *téchne* não é produção no sentido de criação, mas é transformação de uma matéria. Ela não visa dominar a natureza, mas usá-la em favor dos homens, naquilo que possa ser útil a ele (CHAUI, 2002, p. 142). Ela pressupõe uma *dýnamis* (de um conjunto de capacidades naturais); portanto, a *téchne* consiste em saber utilizar como e quando convém essa *dýnamis*. Nesse sentido, a *dýnamis* daquele que produz um utensílio qualquer não se distingue da *dýnamis* subjacente às forças da natureza, pois o técnico age sobre uma matéria que também tem uma *dýnamis*, uma disponibilidade ou aptidão em receber uma forma. Saber utilizar como e quando convém é conhecido pelos gregos por *kairós* (o melhor momento, o momento mais oportuno). O melhoramento do produto é dependente do aperfeiçoamento das capacidades técnicas “naturais” do artesão³. Como vimos, o “trazer à existência” não significa ainda um momento de artificialização plena. Contudo, dada a naturalização das *technai*, a produção bem como o produto são, em última instância, realização da natureza, que se dá, de alguma maneira, por meio do homem, aquele que informa uma dada matéria segundo uma necessidade. Na obra, o processo de fabricação (*poíesis*) é o momento menos relevante. Como visto, o que realmente importa é a *crisis* (necessidade), o uso que é feito do que foi fabricado.

Já a tecnologia pode ser encarada como produção no sentido de criação; ela não pretende somente transformar uma matéria. É o caso dos objetos naturais produzidos artificialmente (QUINTANILLA, 1991, p. 67).

³ As *technai* podem ser ensinadas, no entanto, esse processo educacional é, na verdade, uma efetivação de potencialidades naturais. É curioso lembrar que, conforme o dicionário de *Latin-Français*, a palavra educação provém do termo latino *educare*, parente próximo de *educere*, e significa, dentre outros, elevar, nutrir e cuidar; já *educere* refere-se a colocar para fora, fazer sair, efetivar, trazer de um ponto ao outro e produzir (GAFFIOT, 253 p.2001). Como *educere*, a educação mantém fortes ligações com a visão metafísica clássica, referindo-se à ação de extrair, efetivar potencialidades preexistentes, diferente da ideia atual desnaturalizada de aprendizado e aperfeiçoamento.

Na produção tecnológica atual, são incorporados a imaginação estética, o desenho de modelos e a investigação científica (QUINTANILLA, 1991, p. 23). Os sistemas tecnológicos se dirigem à criação e à transformação da natureza e exigem a cooperação nas atividades heterogêneas; por isso, constituem-se num imenso complexo de solução de problemas que exige extensa divisão social do trabalho, que se desdobra em aspectos gerenciais, econômicos, políticos, científicos e puramente tecnológicos (BRONCANO, 2000 p. 236-241). As habilidades daqueles que se dedicam à tecnologia não são mais vistas como naturais, podendo ser aprendidas por meio de estudo e aperfeiçoadas pelo treinamento contínuo. O processo de fabricação é tão importante quanto o da concepção, estando os dois submetidos às exigências culturais, que são mais amplas e complexas que as “necessidades” dos indivíduos isoladamente. Em última instância, fala-se de uma “ação intencional” agindo sobre um sistema e não de uma realização da natureza (QUINTANILLA, 1991 p. 67).

A *téchne* não é só modo de conhecimento, via ou caminho, mas é hábito (*héxis*), é ato que dá lugar a uma atividade: a poética (ARMELLA, 1993, p. 24). A *téchne* é hábito produtivo, é “capacidade de produzir” algo que poderia ser de outra maneira. Os técnicos são de dois tipos: arquiteto e trabalhador manual. O primeiro é considerado mais sábio, não porque é capaz ou tem a habilidade de fazer, mas por ser possuidor de um saber conceitual e conhecer as causas e os porquês. Diferentemente, os trabalhadores manuais agem, “mas sem saber o que fazem, assim como agem alguns dos seres inanimados por certo impulso natural, enquanto os trabalhadores manuais agem por hábito” (*Met.*, 918b 1-6). Para Aristóteles, o artesão comum está quase no mesmo nível dos utensílios inanimados, pois este serve apenas como intermediário entre o modelo (*eîdos*) e o produto (*érgon*).

3 - *Téchne* e *episteme*

Desde Homero e Platão, o termo *téchne*, no que diz respeito a sua dimensão teórica e prática, era tratado com certa ambiguidade (VERNANT, 2000, p. 67). Somente em Aristóteles podemos ver uma tentativa mais clara de distinguir entre os termos *téchne* e *episteme*, embora, às vezes, pareça sucumbir à força da tradição, tratando-os como sinônimos na *Política* (*Pol.*, 1282b 14; *Pol.*, 1288b 10; *Pol.*, 1331b 37) e, pelo menos em uma passagem, apresentando-os em sentido contrário, falando na *Metafísica* (*Met.*, 981b 23-24) de “artes matemáticas” (*mathematicáí téchnai*) e (*Met.*, 1041b 3) de “ciências poéticas” (*poietikáí epístemai*) (PUENTE, 1998, p. 130). A ambiguidade apresentada pelos termos *téchne* e *episteme* ocorre porque o primeiro não se refere unicamente à habilidade e à destreza de um especialista competente e qualificado capaz de produzir com maestria algum artefato, como fica claro nas definições aristotélicas dos trabalhadores arquiteto, mecânico e artesão. O termo *téchne* em Aristóteles refere-se também a uma dimensão especulativa e teórica, ou seja, epistemológica, e até mesmo ontológica. Em outras palavras, para Aristóteles a *téchne* refere-se a uma forma de conhecimento, uma forma de racionalidade ou virtude *dianoética*: “Essa relação estreita entre *téchne*, por um lado, e o conhecimento teórico, por outro, é o que explica e fundamenta a

intercambialidade dos termos *téchne* (arte⁴) e *episteme* (ciência) durante todo o século V a.C.” (PUENTE, 1998, p. 127).

O terceiro e o quarto capítulos da *Ética a Nicômaco* apresentam uma exposição detalhada da *téchne* e de sua diferença em relação à *episteme*. Dentre as cinco virtudes ou disposições da alma (ou disposições anímicas) – *téchne*, *episteme*, *phrónesis*, *sophia* e *noûs* –, a primeira grande diferença diz respeito aos entes a que cada uma delas se refere. A ciência (*episteme*), a sabedoria (*sophia*) e o intelecto (*noûs*) se referem aos entes eternos e imutáveis, aos entes necessários, ou seja, ao que não pode ser diferente do que é. São eles, para Aristóteles, o primeiro motor ou o movente imóvel e os corpos celestes. A ciência teórica se ocupa, portanto, dos entes que podem ser demonstrados, o *apodeiktón* (*E.N.*, 1140b 35), a partir do método privilegiado do silogismo dedutivo. A *téchne* (técnica e arte) e a *phrónesis* (deliberação ou prudência), por outro lado, ocupam-se do que pode ser diferente do que é, ou seja, do contingente. No entanto, “elas se referem a âmbitos distintos desses entes, já que uma se ocupa do que pode ser produzido, o *poietón*, e a outra do que pode ser objeto de ação, o *praktón*. Logo, a primeira é definida como disposição (*héxis*) acompanhada de razão (*lógos*) que dirige o produzir e a outra como disposição acompanhada de razão que dirige o agir” (PUENTE, 1998, p. 132).

Em Aristóteles, segundo a natureza dos objetos e das faculdades intelectivas envolvidas, temos as ciências teóricas (*Teoretikaí*), metafísica, física e matemática, em que a teoria é a atividade da *episteme*, da *sophia* e do *noûs*; as ciências práticas (*pratikaí*), ética e política, em que a *práxis* é a atividade do hábito prudencial; e as ciências produtivas ou poiéticas (*poietikaí*), lógica, retórica e poética, em que a *poíesis* é a atividade da *téchne* (ARMELLA, 1993, p. 25; BERTI, 1998). As divisões da alma intelectual envolvidas no ato do conhecimento são dependentes da própria natureza dos objetos a que ela investiga. As ciências teóricas são também conhecidas como filosofia primeira ou metafísica. Filosofia significa, em sentido amplo, o conhecimento que estabelecemos da totalidade de todos os seres, das modalidades de ações humanas e, é claro, dos artefatos produzidos. É a busca pelo *lógos* das coisas, dos entes e do todo. Por isso, no Ocidente até o século XIX, não se pôde diferenciar e distinguir a filosofia da ciência.

Toda ciência, diz Aristóteles, se configura em investigação acerca dos princípios, das causas e da natureza dos seres. A ciência produz o seu conhecimento a partir do conhecimento das causas, mas isso não significa, como se pensava, que só é possível haver ciência da causalidade e da necessidade. Esse seria apenas o sentido forte atribuído à palavra ciência: “consideramos que possuímos uma ciência de modo

⁴ Palavra de origem latina, embora seu sentido adquira novas nuances no Renascimento, culminando numa progressiva diferenciação da palavra técnica, em nosso trabalho as utilizamos como sinônimas.

absoluto, e não de modo accidental como nos sofistas, quando julgamos conhecer a causa pela qual a coisa é, sabendo que ela é a causa disso e que é impossível que o efeito seja diferente do que ela é" (*Seg.An.*, II, 2). No entanto, acrescenta ainda, que apenas pode haver uma só ciência para cada gênero de ser, pois cada gênero de ser estabelece uma diferença na natureza das coisas investigadas (*Seg.An.*, IV, 1). Essa diferença faz com que os princípios e as causas não sejam os mesmos. É por isso, necessariamente, que Aristóteles considerou a ciência a partir de três grandes grupos, como vimos: teóricas, cujo fim é a verdade; práticas, cujo fim é o bem; e produtivas ou *poiéticas*, cujo fim é a obra, matéria informada. Existem, portanto, gêneros de ser objeto das ciências *apodícticas* ou teoréticas que não se curvam aos rigores da lógica silogística ou demonstrativa, nem são passivas diante das coisas. Já outros, pelo contrário, são objeto de uma verdadeira ciência do "provável" e, determinado pela contingência de seu objeto, não estão imunes a um certo grau de instabilidade e incerteza (BERTI, 1998, p. 31), embora demandem também uma ciência das causas que busque a verdade, a busca, não como fim, mas como meio para transformação do estado de coisas.

Da mesma forma, a *téchne* e a *episteme* são atividades exclusivamente humanas, embora produzidas a partir das faculdades psicológicas percepção, memória e experiência. Contudo, tanto a percepção quanto a experiência e a memória se distinguem da *téchne* e da *episteme*. Fundamentalmente, a *téchne* e a *episteme* se diferenciam pela referência que fazem ao universal, enquanto as anteriores estão presas ao particular, ao singular. Portanto, a *téchne* e a *episteme*, consideradas como faculdades cognitivas, se relacionam com o que é universal (PUENTE, 1998, p. 131). A *téchne* se produz mais precisamente quando, "a partir de muitos pensamentos gerados pela experiência, produz-se uma conjectura universal acerca das coisas semelhantes" (*Met.*, 981a 5-7). Para que a *téchne* seja gerada, é preciso enunciar-se um juízo universal, fundado e não restrito ao particular e novamente aplicável a vários casos particulares e semelhantes. Segundo exemplo do próprio Aristóteles, o saber de que Cálidas e Sócrates estão doentes e que deve ser ministrado um medicamento específico é um saber que compete unicamente à experiência. Ao contrário, a *téchne* só se manifesta naqueles que realmente dominam a *téchne* médica, quando estes são capazes de agrupar por semelhança os diversos casos de doenças a partir de um saber específico. Portanto, ao medicar um indivíduo, o faz com base num saber universal que se baseia não apenas na singularidade de sua vasta experiência mas no conhecimento de que aquele indivíduo faz parte de um grupo determinado.

4 - O *lógos* da tecnologia

Outro aspecto para o qual chamamos a atenção diz respeito à ideia de *lógos* que está presente como sufixo na palavra tecnologia. Acreditamos que maior atenção dispensada a esse termo possa contribuir para melhor fundamentação teórica nos estudos e nas práticas tecnológicas, incluindo a educação tecnológica. Defendemos que maior observância ao *lógos* nos permitirá resgatar a historicidade, bem como a eticidade desse fenômeno. Em termos morais e sociais, o *lógos* pode evidenciar as características da racionalidade

que estão implicadas na técnica, nos permitindo visualizar o grau ou nível de sua presença em nossa cultura. Só não é possível falar de um *lógos* verdadeiro, no mesmo sentido dos gregos, ou seja, em sentido absoluto – da verdade como desvelamento do real –, entretanto, a pergunta pela verdade do *lógos* aponta para a natureza da racionalidade em que se funda o atual fenômeno técnico. Em outras palavras, o *lógos* indica o tipo ou a natureza da racionalidade que está por trás da técnica em uso, justamente aponta para os pressupostos, intenções individuais e coletivas, pretensões, visão de mundo, desejos nela envolvidos.

Embora esteja claro que hábito produtivo significa a “capacidade de produzir” algo, não está claro ainda o que Aristóteles entende por *téchne* como “hábito produtivo acompanhado pelo *lógos*”. Mas, ele deixa algumas pistas. Na *Ética*, Aristóteles afirma que “a arte concerne ao vir a ser e é o inventar (*to tekhnázein*), isto é, o estudar (*theoréin*) de qual modo vêm a ser algumas das coisas que podem ser e não ser, mas cujo princípio está naquele que produz e não no produto” (*E.N.*, 1140a 10-14). Nessa passagem, Aristóteles distingue *téchne* de “natureza”. A natureza (*physis*) se confunde ou é o princípio de geração interno às próprias coisas. Como a *téchne* se refere, de alguma maneira, à natureza, conseqüentemente refere-se às próprias coisas que são submetidas à fortuna (*tyche*). A *téchne* se relaciona com a fortuna (*tyche*) à medida que depende da ação humana, da mesma maneira que a natureza se relaciona com o acaso independentemente do homem:

ora, tanto a arte como a fortuna, que é, por assim dizer, seu desvio ou sua ausência, referem-se às coisas que dependem do homem, enquanto a natureza e o “acaso” (*to autòmaton*), que é, analogamente, seu desvio, referem-se às coisas que não dependem dele (BERTI, 1998, p. 158).

Mais uma vez, vale frisar que o mais significativo nessa questão da *téchne* é o seu caráter de racionalidade, constituído pelo seu “inventar”, pelo “estudar de qual modo vem a ser alguma coisa”. O *lógos* verdadeiro que acompanha a *téchne* na capacidade de produzir “não consiste no raciocínio capaz de reconduzir um caso individual ao universal, mas de preferência na descoberta de um nexos universal entre uma certa causa” (BERTI, 1998, p. 160). Esse *lógos* caracteriza a *téchne*, indicando-a como conhecimento do universal ou conceitual – por isso ela é claramente contraposta com a experiência, que é conhecimento individual, “a experiência é conhecimento de coisas individuais, enquanto a arte o é das universais” (*Met.*, 981a 12-24). A *téchne* tem, portanto, uma “verdade”, ela é hábito produtivo acompanhado pelo *lógos* verdadeiro, e a falta de *téchne* (*atechnía*) é hábito produtivo acompanhado pelo *lógos* falso.

O *lógos* que caracteriza a *téchne* leva ao conhecimento do “porquê”, ao conhecimento científico. E o objeto da *téchne* para Aristóteles é a forma (*eidos*) do produto que deve ser realizada pelo artífice, ela existe ainda sem matéria na sua mente. Como explica Aristóteles, a forma da casa está na mente do arquiteto e a

forma da saúde na mente do médico: “por obra da *téchne* (Τέχνη) são produzidas todas as coisas cuja forma está presente no pensamento do artífice. Por forma entendo a essência de cada coisa e sua substância primeira” (Met. 1032b 1; Met. 1070a 15). O *eidos* é condição e causa primeira do ser das coisas. Como não é possível pensar em criação *ex nihilo* em Aristóteles, o *eidos* preexiste na mente do artífice e a *téchne* é um produzir no sentido de transformar, informar ou plasmar a matéria, isto é, transformar e informar algo que foi antecipadamente escolhido, distinguido, separado, reunido, ajustado pelo *lógos*; enfim, é preciso conhecer o que pode e o que não pode estar junto. Essa é a tarefa daquele que possui a *téchne*, “para o técnico, esse saber é o conhecimento da função ou da finalidade da coisa que vai ser fabricada ou da ação que vai ser realizada” (CHAUI, 2002, p.143).

5 - *Téchne* como projeto

O projeto é aquilo que preexiste na mente do artífice, a concepção. A *téchne* é que permite informar a matéria antecipadamente estudada pelo *lógos*. Assim, afirma Aristóteles, a *téchne* é o *lógos* sem matéria da obra produzida. Segue-se daí que

é específico da arte, para Aristóteles, o momento da concepção da forma, isto é, de sua representação mental, independentemente da matéria, ou seja, aquilo que, em tempos modernos, denominamos “projeto”. A ele se acrescenta, posteriormente, o momento da verdadeira produção, a realização do projeto na matéria, o que, porém, parece ser um momento secundário, uma simples execução, que pode ser realizada mesmo por um pedreiro (BERTI, 1998, p.162).

A tecnologia, distante das querelas epistemológicas sobre a verdade ou a falsidade de uma teoria, centra-se, tão somente, em sua capacidade teórico-instrumental de realizar, produzir ou fabricar coisas a partir da natureza. Tamanho foi o sucesso alcançado pela tecnologia na atualidade, que ela acabou sendo interpretada, não apenas como uma técnica em geral ou um novo estilo de conhecimento técnico, mas se constituiu numa espécie de núcleo duro de toda a técnica, ou seja, o seu “modelo essencial”, a forma completa, final e plenamente inteligível do fenômeno técnico (SÉRIS, 2000, p. 5). As técnicas caracterizadas como tais seriam, portanto, obra do *lógos* da modernidade. Esse sufixo apresenta-se como o testemunho de uma mentalidade que une indissociavelmente técnica e ciência moderna. Em nossos dias, esse *lógos* da tecnologia confere a ela sua maior dignidade perante a técnica (ou em relação a diversas outras formas de saber). Sem nos atermos à questão da superioridade ou não da tecnologia frente às outras técnicas, segundo se afirma, a dignidade da tecnologia é resultado de seus processos revolucionários, do uso de métodos mais sofisticados e da mobilização de recursos científicos de ponta e, também, de sua dimensão lógica, discursiva, científica, de uma prática consciente de suas necessidades e finalidades. A indústria investe em estratégias

que tornem a utilização de seus produtos tecnológicos cada vez mais acessíveis. Ao facilitarem a sua utilização, somos cada vez mais “convidados” a nos ausentar de sua concepção e projeto (SÉRIS, 2000, p. 5). Devemos nos perguntar sobre as implicações desse “convite”? A simples presença da tecnologia em nossas vidas cotidianas representa a sua apropriação? Que consequências existem para aqueles que se colocam apenas como utilizadores ou usuários desse novo *lógos* que está presente na técnica? Essas perguntas são essenciais para aqueles que educam seja um povo, seja uma nação que se quer autônoma e livre.

O “*lógos* verdadeiro”, que compreende o produzir, apresenta-se na realização do projeto na matéria. A execução, para Aristóteles, é um momento simplesmente secundário, pois não exige do executor uma grande especialização. Por isso, defende Berti (1998, p. 162) que, do ponto de vista do conhecimento, a *téchne* é substancialmente ciência, diferenciada apenas pelo fato de ela se ocupar das realidades *contigentes*, feitas (*poien*) pelos homens, enquanto a ciência se ocupa das realidades necessárias, ou seja, independentes do homem.

Alguns intérpretes compararam a racionalidade da arte, assim como concebido por Aristóteles, com a da técnica entendida no sentido moderno do termo: também ela justamente faz realizar um projeto concebido de antemão, precisamente um projeto elaborado pela ciência (BERTI, 1998, p. 163).

A ideia de “projeto” encarnada na concepção de *téchne* grega implica uma dimensão ou pretensão de universalidade também característica do conhecimento científico. Essa dimensão caracteriza-se como um elemento decisivo na constituição da *téchne* e da ciência. Bunge afirma que o projeto é um componente central da tecnologia, a qual, para ele, é um

ramo do conhecimento interessado em projetar artefatos e processos, e em normatizar e planejar a ação humana. (...) A moderna tecnologia baseia-se na ciência e, portanto, é capaz de ser aperfeiçoada por meio da pesquisa. (...) O que se espera dos tecnólogos é que projetem artefatos, como máquinas e processos industriais ou sociais (BUNGE, 2002, p. 375).

Esse “projetar” latente na concepção de *téchne* continuaria no Renascimento tendo uma função central. O desenho, de alguma forma, significaria o “trazer à existência”, enquanto plano de ação intencional, de um projeto que em muitas circunstâncias ficava confinado na mente dos artesãos e dos artistas-engenheiros. Segundo Broncano (2000, p. 16), o desenho – como atividade social – foi decisivo na separação entre tecnologia e técnicas artesanais.

6 - Conclusão

Na modernidade, a tecnologia tende a ser vista unicamente como um fenômeno que se baseia no conhecimento científico. No entanto, como defende Agazzi, o moderno conceito de tecnologia poderia ser interpretado como uma nova via aberta pelo conceito grego de *téchne*.

I would maintain that the modern concept of technology can be interpreted as a new way of expressing the conceptual content of Greek term techne. With indulging in detailed historical reconstructions, we can say that Western civilization finds what is perhaps the most decisive element of its specificity – as regards other great civilization in human history – in that it explicitly introduced the theoretical demand into the domain of practice and of doing (AGAZZI, 1998, p. s/n.).⁵

Essa exigência teórica demandada pelo fazer talvez seja realmente o “mais decisivo elemento” conquistado pelos gregos, porém, é claro que há profundas diferenças entre os conceitos de *téchne* e de natureza aristotélica e moderna. Em Aristóteles, como vimos, a “*téchne* imita a natureza” (*Fis.*, 194a 21), ou seja, ela permite realizar o que a natureza não é capaz de realizar, sem que isso signifique uma oposição plena. Na modernidade, pelo contrário, estão presentes as ideias de domínio técnico e de artificialização da natureza.

Isso revela que a arte não formula projetos arbitrários, mas deve conhecer as formas naturais e procurar adaptar-lhes; portanto, não é expressão de uma atitude de domínio, como se diria hoje de uma “vontade de poder”, ao contrário, é submetido à natureza, adapta-se-lhe, procura, quando muito, aperfeiçoá-la, não submetê-la ao homem (BERTI, 1998, p. 163).

A noção aristotélica de *téchne* como “hábito produtivo acompanhado pelo *lógos*” nos ofereceu alguns desdobramentos morais e sociais interessantes. De que *lógos* fala Aristóteles? Do *lógos* verdadeiro. E o que isso tem a ver com valor? O *lógos* verdadeiro é o que caracteriza a *téchne* como conhecimento do universal ou como conhecimento conceitual, mas também como um inventar com engenho, como um conhecimento que se dirige para a obra. A *téchne* tem uma “verdade”, por isso o arquiteto que a alcança é mais sábio e digno; superior ao artesão que conhece o quê, ele conhece o porquê. O *lógos* em Aristóteles

⁵ Gostaria de sustentar que o conceito de tecnologia moderno pode ser interpretado como uma nova maneira de expressar o conteúdo conceitual do termo grego *techné*. Com base em detalhadas reconstruções históricas, podemos afirmar que a civilização ocidental encontra o que é talvez o elemento mais decisivo de sua especificidade - com respeito à outra grande civilização na história da humanidade - que introduziu explicitamente a demanda teórica no domínio da prática e do fazer (tradução nossa).

é que leva ao porquê ou à ciência do real com vistas à produção: de navios, palácios, aquedutos, discursos, saúde, diríamos, hoje em dia, de computadores e centrífugas em usinas nucleares. Os porquês e as causas alcançadas pela verdade do *lógos* implicam a liberdade, pois a *téchne* concerne ao inventar e ao vir a ser de coisas que podem ser e não ser. Para ser livre, o homem precisa exercer as suas virtudes, incluindo a *téchne*, num inventar racionalmente aquilo que poderia ser de outra maneira. Sem se esquecer que o *lógos* e a verdade estão submetidos à história, portanto, o exercício das virtudes experimenta uma tensão, visto que, de um lado, é abertura, liberdade⁶ e, de outro, é história, como condição de possibilidade.

A pedagogia é tanto *téchne* quanto *episteme*, uma vez que como *téchne* atua sobre uma realidade que pode ou não ser, realidade essa que é da ordem do contingente; sem nos atermos às questões metafísicas, ela pretende efetivar a forma (*eidos*) numa matéria⁷. Para isso, obviamente é preciso tanto o estudar ou o projetar como o conhecer a matéria que será informada; é o teorizar das duas dimensões, singular e universal; é permeada por uma dimensão teórica, pois é hábito produtivo acompanhado de *lógos* (razão); e é marcada pelo ato de projetar, de estudar antes o que vem a ser. Como *episteme*, é disposição ou virtude intelectual (*areté dianoetike*); busca pela causa e pelo porquê das coisas; é um conhecimento que se opõe ao que é individual e singular, pois, como tal, tende sempre a certa universalidade. Embora tensionada pelo jogo do singular-universal-singular, visa produzir um saber que possibilite ao homem transformar a realidade. Em resumo, se *téchne* é o “*lógos* verdadeiro”, o produzir a partir de um projeto que se realiza na matéria, então a pedagogia como *téchne* não se pode limitar à dimensão meramente utilitária. Ela deve ser, por conseguinte, um projetar.

Vivemos num mundo marcado pela tecnologia; esse fenômeno está presente em quase todos os âmbitos de nossa vida. Como vimos, a tecnologia está estreitamente vinculada ao sistema produtivo, que tem como meta principal alcançar maior produtividade. Ao visar garantir, ampliar e aperfeiçoar a produtividade, transforma-se no motor da economia dos países desenvolvidos. No Brasil e em outros países, observa-se uma luta legítima pela democratização e apropriação da “tecnologia”. Vários nomes são atribuídos a diferentes movimentos que defendem essa luta; alguns deles referem-se mesmo à ideia de uma “inclusão

⁶ Não podemos nos esquecer que a liberdade, nas pesquisas socráticas, vai se estabelecer como princípio fundante e como condição de possibilidade da consciência moral; na Ética filosófica, fundamento da atividade intelectual e da ação moral do homem e, por isso mesmo, daquilo que o torna humano.

⁷ Jaeger na *Paideia* esclarece em detalhes a contribuição da literatura e do pensamento filosófico para formação do homem grego ressaltando os ideais civilizatórios de excelência necessários e desejados nessa educação. A formação demanda uma *téchne* e uma *episteme*, pois é um in-formar e efetivar do homem em toda sua excelência. A Filosofia, especialmente a Ética grega gira em torno da pergunta pela forma ou pelo dever ser do homem, pergunta central do pensamento socrático. Penso que essa pergunta deveria ser central para todos aqueles que educam, ou seja, qual o dever ser do homem; é preciso estudar, teorizar e “projetar” esse homem.

tecnológica”, atualmente “inclusão digital”. Em muitas situações, a simples disponibilização de máquinas e computadores leva a crer que se está mais próximo da tão almejada e necessária inclusão. Da mesma maneira, são festejadas por muitos países subdesenvolvidos a instalação de parques industriais multinacionais, atraídos pelo baixo custo operacional oferecido (mão de obra e matéria-prima). Somado ao baixo custo operacional, estrategicamente são desviados para os países mais pobres diversos problemas ambientais e sociais gerados no processo produtivo capitalista. Entretanto sabemos que, na maioria das vezes, essas instalações destinam-se ao produzir (ao hábito produtivo), segundo um desenho e um projeto. A *téchne* como “hábito produtivo acompanhado de *lógos*”, na atual estrutura produtiva capitalista, separa o produzir do desenhar. Obviamente, a atividade de desenho e projeto, pensada e executada em laboratórios de *design*, criação e inovação permanecem nas matrizes das indústrias, geralmente, em seu território de origem.

A tecnologia, no entanto, fruto de um tempo de glória da ciência, é hoje um *lógos* perdido, como afirma Sérís (2000, p. 4). Mesmo diante do colossal capital de saber técnico e tecnológico acumulado e “disponível”, o *lógos* está perdido para todos aqueles que estão excluídos desse discurso. Por conseguinte, é preciso meditar com maior cuidado e responsabilidade sobre o *lógos* da tecnologia e sobre o projeto - dimensão teórica resgatada a partir da *téchne* e fundamento daquilo que batizamos de sentido mais profundo da tecnologia -, se desejamos uma educação, uma *paideia*, - que prepare nosso povo para exercer a sua liberdade e autonomia num mundo marcado pelo fenômeno tecnológico.

Referências

- ARISTÓTELES. *Ética à Nicômaco*. 4. ed. Brasília: UNB, 2001. 238 p.
- . *Metafísica*. São Paulo: Loyola, 2002. 695 p.
- . *Organón* (Tratados de Lógica). México: Editorial Porrúa, 2001. 534 p.
- . *Physique*. 2. ed. Paris: Flammarion, 2002. 477 p.
- . *Política*. 3. ed. Brasília: UNB, 1997. 317 p.
- ARMELLA, V. Aspe. *El concepto de técnica, arte y producción en la filosofía de Aristóteles*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993. 248 p.
- BERTI, Enrico. *As razões de Aristóteles*. São Paulo: Loyola, 1998. 191 p.
- BRONCANO, Fernando. *Mundos artificiais – Filosofia del cambio tecnológico*. México: Paidós, 2000. 324 p.
- BUNGE, M. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Perspectiva, 2002. 407 p.
- CHAUÍ, M. *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*. 2. ed. rev. e aum. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. 539 p. 1 v.
- GAFFIOT, Félix. *Dictionnaire Latin-Français*. Paris: Hachette-Livre, 2001.
- KOYRÉ, Alexandre. *Estudos de história do pensamento filosófico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991. 288 p.
- PUENTE, F.R. A *téchne* em Aristóteles. *HYNO* (Hýpnos), São Paulo, v. 4, p.9-17, maio. 1998.
- QUINTANILLA, Miguel A. *Tecnología: um enfoque filosófico*. Buenos Aires: Editorial Universitária de Buenos Aires, 1991. 141 p.
- SÉRIS, J.-P. *La technique*. Paris: PUF, 2000. 414 p.
- VERNANT, J-P. *O universo, os deuses, os homens*. São Paulo: Cia das Letras, 2000. 209 p.
- . *Mito e pensamento entre os gregos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 504 p.

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

Afinal, o que quer o discurso tecnológico com a Educação?

André Felipe Pinto Duarte¹

"[...] Até aqui só concordamos, tu e eu, quanto ao seu nome [o do objeto investigado], mas a função que, por esse nome lhe cabe, poderia ser, para cada um de nós, uma noção toda pessoal. Todavia, em qualquer análise, é sempre indispensável, antes de tudo, estar de acordo sobre o seu próprio objeto, servindo-nos de razões que o definam, e não apenas sobre seu nome, sem preocupar-nos com a sua definição [...]". PLATÃO. Sofista.

A fim de refletir acerca da questão proposta, torna-se necessário entender que não estamos falando de dois elementos isolados: Educação e Tecnologia. Ao contrário, é de fundamental importância que contextualizar ambos como produções culturais e aspectos que não têm existência senão na totalidade complexa da realidade social. Dessa forma, o presente trabalho pretende empreender uma análise da

¹ Graduado em Filosofia e mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor do Departamento de Educação e Tecnologias do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto (DEETE/CEAD/UFOP).

relação entre Educação e Tecnologia pensada no contexto da vida social. Nesse sentido, diante de muitas coisas que não são explicitadas nos discursos que pretendem atribuir às Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) um papel central em nossas relações com o conhecimento e a maneira como ele é produzido na sociedade, esperamos que a análise aqui desenvolvida conduza a questionamentos que nos incitem a uma reflexão mais aprofundada sobre o tema.

Uma contextualização

Em qualquer direção para a qual dirigimos nosso olhar, parece-nos existir um consenso apresentado como irrefutável acerca de uma “nova” forma de configuração social capaz de estender sua ação transformadora não apenas às formas de organização da vida econômica, mas, sobretudo, de maneira “revolucionária”, ao próprio processo antropogenético. Os elementos centrais desse pretenso novo mundo seriam a informação e o conhecimento (objetos de compreensão multívoca e, muitas vezes, equivocadamente apresentados como sinônimos) e as Novas Tecnologias de Informação e de Comunicação. Enfatiza-se, ainda, o caráter de “novidade” e “exclusividade” que é atribuído à forma como esses aspectos integram a vida humana e social na contemporaneidade. Esse consenso, no entanto, possui raio limitado e restringe-se, em geral, à constatação da mudança a partir dos seus aspectos quantitativos. Nesse sentido, afirma-se, sempre e com orgulho indisfarçável, como produzimos conhecimento em maior quantidade e num ritmo muito mais intenso do que em qualquer outro momento da história humana. Afirma-se, ainda, a importância desses conhecimentos para o mundo contemporâneo, cuja mensuração é feita em termos do potencial e do mérito econômico desses conhecimentos. Sob essas constatações, poder-se-ia concluir que o que nos distingue em relação a outros momentos e contextos da história humana seria o fato de produzirmos mais conhecimento e que esse conhecimento, aliado às forças produtivas, é capaz de gerar mais riqueza.

O alvorecer do século XX já nos apresenta autores que percebem e anunciam a importância da informação. A Física, a Matemática, a Comunicação e a Biologia destacam seu valor quantitativo, mensurável; são ciências que já despontam como centrais para o desenvolvimento científico e tecnológico que caracterizarão as bases da “nova” sociedade em que vivemos. Para cada uma delas, “informação” é um conceito fundamental, embora fluido e de significação conceitual polissêmica. Sua associação ao conhecimento, principalmente ao conhecimento científico, permite antever, no início do século XX, sua importância estratégica. Desse modo, segundo Wilmar do Valle Barbosa, o matemático, lógico e filósofo britânico Alfred Whitehead (1861-1947) afirma que

o séc. XX vem sendo o palco de uma descoberta fundamental. Descobriu-se que a *fonte* de todas as fontes chama-se *informação* e que a ciência – assim como qualquer

modalidade de conhecimento – nada mais é do que um *certo* modo de organizar, estocar e distribuir *certas* informações (BARBOSA, 1993, p. ix).

Tal exemplo mostra-nos os limites quantitativos daquilo que viria a ser concebido em nosso tempo como sociedade da informação. A ideia de que a “ciência – assim como qualquer modalidade de conhecimento – *nada mais é* [grifo nosso] do que um *certo* modo de organizar, estocar e distribuir *certas* informações” faz-nos pensar na ciência como mero conjunto de procedimentos mecânicos, quantitativos e mensuráveis.

É a partir do rompimento da superficialidade dessas primeiras constatações que a ilusão do consenso sobre as transformações na sociedade contemporânea se desfaz e as contradições desveladas pela análise aprofundada dessa realidade social são trazidas à tona. Nesse sentido, as tentativas de descrição e explicação da natureza dessa nova sociedade são diversas. Também o são as formas como os aspectos ideológicos dos discursos que a pretendem fundar e fundamentar são percebidos e analisados sob perspectivas variadas.

Alguns autores percebem as transformações que se insinuam nas décadas de 1960 e 1970. É nesse momento que se percebe a amplitude da importância da informação e das tecnologias a ela associadas ser elevada a motor de transformação de toda a vida social. É nesse momento, também, que essa concepção recebe suas primeiras críticas. Assim, desde essa época, emergem variadas tentativas de descrever essa transformação, de explicá-la, de valorá-la, e de atribuir denominações à configuração social resultante. Guy Debord, em 1967, a denomina de “Sociedade do Espetáculo” e pretende denunciar a alienação a que são sujeitados os indivíduos sob a organização econômica mercantil espetacular. Daniel Bell, em 1973, a chama de “Sociedade Pós-Industrial” e de “Sociedade da Informação”, ao analisar a maneira como são transformados os aspectos econômicos e os ocupacionais em relação à força de trabalho e a importância e a centralidade da informação nas atividades econômicas relacionadas ao setor de serviços, que estaria, segundo ele, suplantando o setor industrial nos países desenvolvidos. Jean-François Lyotard, em 1979, ao descrever a “Condição Pós-Moderna”, analisa algumas das transformações pelas quais a nossa relação com o conhecimento viveu desde o século XIX.

Muitos outros autores e teorias pretendem explicar essas transformações. Frank Webster (1995), Krishan Kumar (1997) e Manuel Castells (2002) são três dos principais autores que as analisam e as situam frente a frente em um esforço de sistematização. Muitas delas reúnem-se sob uma mesma categoria, como teorias que enfatizam o papel preponderante e o valor da informação, do conhecimento e das tecnologias de informação como o ponto arquimediano a partir do qual as transformações teriam sido alavancadas. Em geral, é permitido agrupá-las, como o fez Frank Webster (1995), sob o título de *Teorias da sociedade da informação*, em que pesem as diferentes ênfases dadas por essas abordagens. Segundo Webster (1995, p. 6), as teorias da sociedade da informação poderiam ser agrupadas, de acordo com a ênfase que atribuem a

determinados fatores de mudança, em cinco diferentes categorias: a) tecnológica; b) econômica; c) ocupacional; d) espacial e; e) cultural. De acordo com Webster, cada uma das teorias da informação por ele analisada afirma que a informação e as novas tecnologias a ela associadas agem sobre cada um dos aspectos mencionados, transformando-os e fazendo com que tal mudança se expanda para os demais aspectos da vida social, conduzindo a uma verdadeira e ampla transformação social.

Percebemos, então, que não são apenas os nomes que se pretendem atribuir a essa sociedade que mudam e se diferenciam. Tais denominações representam perspectivas sob as quais se constroem visões de mundo, formas de percebê-lo e nele se situar. Entendemos que denominar esse momento da organização social e humana de *sociedade da informação*, *sociedade do conhecimento*, *sociedade informacional*, *era da informação*, *era do conhecimento*, *economia da informação*, *economia do conhecimento*, *sociedade do espetáculo*, *pós-industrial* ou *pós-moderna*, oculta, na sutileza das aparentes similaridades entre os termos utilizados, uma variada gama de posicionamentos ideológicos conscientes ou não.

De que tecnologia se fala?

Os discursos sobre a tecnologia na sociedade contemporânea ocultam vários aspectos dessa relação, apresentando-se como um amálgama confuso de agenciamentos ideológicos de matizes políticos e econômicos. Dessa maneira, a forma como a tecnologia nos é apresentada a afasta da sua dimensão necessariamente humana e a apresenta como algo cujo “impacto”² em nossa vida social cotidiana demonstraria o quanto ela seria externa aos seres humanos; o quanto seríamos incapazes de controlá-la (tal como o monstro tecnocientífico de Frankenstein, que foge do poder do seu criador ao adquirir vida e consciência próprias); o quanto deixaríamos de ser sujeitos em nossa relação com a tecnologia para sermos por ela sujeitos, e até vitimizados.

Inicialmente, isso pode ser percebido a partir de dois fatores. O primeiro advém da ênfase que se atribui ao caráter de inovação e novidade dessas tecnologias. Associar o que entendemos por tecnologia às mais recentes e “avançadas” inovações de caráter tecnocientífico faz-nos esquecer que a tecnologia está intrinsecamente ligada a nós e que o desenvolvimento da nossa humanidade ocorre passo a passo com o desenvolvimento de “artefatos” tecnológicos materiais ou simbólicos que alteram nossa forma de estar no mundo, de percebê-lo, de nele intervir, ressignificando-o e ressignificando-nos. Tal restrição do conceito de

² Pierre Lévy (2001) empreende interessante crítica à metáfora do impacto aplicada à relação entre tecnologia e sociedade. Segundo ele, a metáfora do impacto conduz à ideia de algo externo que vem em nossa direção e nos atinge de forma violenta. Para ele, tal metáfora deveria ser abolida. Em seu lugar, ao falarmos na relação entre tecnologia e sociedade, deveríamos falar em implicações.

tecnologia faz-nos esquecer, por exemplo, que a linguagem, a memória, a lógica e a razão são também tecnologias desenvolvidas por determinadas culturas em sua relação com os mundos por elas percebidos³. E esse esquecimento conduz a sua naturalização, à perda da sua dimensão humana.

Além disso, esse esquecimento a respeito da relação cotidiana do ser humano com as diversas tecnologias que contribuem para a produção da sua humanidade reforça o segundo fator a ser analisado. Advindo da concepção moderna de que a tecnologia é o fruto da associação entre técnica e ciência, a tecnologia, sempre atual, sempre nova, sempre complexa, torna-se matéria de expertos. Tais expertos são os cientistas, os técnicos, mais específica e intensamente, os grupos políticos e econômicos considerados responsáveis por sua produção, que ditarão, segundo seus interesses, os modos e os rumos tanto do desenvolvimento tecnológico quanto da sua presença e papel a desempenhar em nossas vidas públicas e privadas. Aqui, o discurso contemporâneo sobre a tecnologia exhibe sua face tecnocrática ao apresentá-la como assunto e objeto de especialistas que sabem o que fazem e, mais convincentemente, sabem como cada um dos não especialistas deve se comportar em relação a ela. Dessa maneira, o que antes era desenvolvido pela humanidade como um todo e sua propriedade material e simbólica comum torna-se propriedade privada ou estatal (o que, para Debord [1998], significa a mesma coisa na sociedade espetacular mercantil), objeto de regulamentações sobre sua propriedade privada por meio de patentes, licenciamentos e outras formas de geração de uma escassez artificial que a inscrevem como bem econômico e fator de produção na economia de mercado contemporânea. Tal postura confere-lhe, também, certa aura mágica cuja natureza o homem comum desconhece, alienando-o de uma das suas dimensões constituintes. Alienado, alijado, impotente diante dessas maravilhas contemporâneas, esse homem comum reduz-se ao seu papel de usuário de artefatos e rotinas heteronomamente programadas, reforçando seu papel de consumidor e espectador no e do mundo em que habita.

Diante do desconhecido e impotente perante a apresentação dessa dimensão da realidade, que atitude deve esse homem usuário-consumidor-espectador adotar? Quais atitudes lhe restariam? Venerá-la ou temê-la? Divinizá-la ou demonizá-la? Daí surgem os tecnófilos e os tecnófobos como elementos dicotômicos, cujos extremos que representam parecem as faces opostas de uma mesma impotência em pensar a natureza humana dos artefatos tecnológicos. Em ambos os casos revela-se uma atitude passiva diante da complexidade da vida social.

³Ver a maneira como Lévy apresenta o que denomina de *tecnologias da inteligência* e sua análise sobre como tais tecnologias agem retroativamente sobre a humanidade que a produziu, contribuindo para a transformação dos nossos modos de conhecer e apreender o mundo.

De que conhecimento se fala?

Outro questionamento que deve ser feito trata-se de tentarmos identificar de que conhecimento se fala quando ouvimos os discursos sobre as NTIC e sobre o papel do conhecimento e da informação na sociedade contemporânea. Em geral, somos levados a crer que, ao se falar da importância do conhecimento na sociedade atual, esteja-se referindo ao conhecimento como um todo, o conhecimento em geral, todo e qualquer tipo de conhecimento. Esse é mais um dos aspectos ideológicos identificados por Rouanet (2002) quando afirma que há uma dimensão do discurso tecnológico que visa falar da era ou sociedade do conhecimento, não para descrevê-la objetivamente, mas a fim de apresentá-la de um modo que não corresponde inteiramente à realidade, buscando mascará-la de forma a fazer crer que ela corresponda ao discurso enunciado.

No entanto, a crença de que em nossa sociedade contemporânea, entendida como sociedade do conhecimento, todo e qualquer tipo ou forma de conhecimento tem valor e de que toda e qualquer pessoa seria valorizada em função dos seus conhecimentos revela-se como aquilo que é: uma ilusão. De fato, a organização político-econômica da nossa sociedade necessita da estrutura hierarquizada de conhecimentos, a fim de poder manter o *status quo* que possibilita a manutenção e a reprodução das atuais estruturas e condições de poder. Desde há muito tempo, os homens sabem que os “conhecimentos e saberes são poder”. Essa não foi uma verdade constatada apenas no Renascimento a partir da aliança explícita entre ciência e técnica para produção de conhecimentos que visassem à intervenção e transformação da natureza de modo a conformá-la às necessidades humanas. Diante dessa constatação, percebemos como, ao longo da história humana, conhecimentos são valorizados e seus agentes produtores e enunciadorees são mais legitimados quanto mais legitimam a ordem estabelecida na qual se inscrevem.

Na sociedade contemporânea, o que se percebe é que os conhecimentos legitimados são os conhecimentos científicos e técnicos, cuja utilidade para a manutenção das estruturas de poder político e econômico é claramente visível na atual organização da sociedade. Ou seja, nem se pode falar que este é todo conhecimento científico ou técnico, mas ciência que, além de produtiva, é rentável no contexto da economia de mercado. Isso significa uma transformação da ciência, dos seus objetivos e dos seus modos de operar. Veremos adiante como Lyotard (1998), ao analisar o estatuto e o papel do conhecimento na sociedade contemporânea, nos mostra algumas condições que os conhecimentos devem apresentar para serem valorizados no contexto da economia mercantil.

Muito se pode ouvir sobre a importância de outras formas de conhecimento (como o religioso, o popular, o tradicional, o artístico etc), mas, na verdade, sabemos que esses conhecimentos somente obtêm valor quando se revestem com as roupas que lhes conferem utilidade prática imediata para a economia de

mercado. Assim, torna-se necessário validar cientificamente os conhecimentos tradicionais, registrá-los e patentear-los, conferindo a eles as mesmas características da mercadoria. Portanto, podemos fazer certas perguntas em relação ao conhecimento na sociedade do conhecimento: se o conhecimento é tão importante, qual o seu valor nesse contexto? Quem lhe atribui esse valor? De que maneira o valor que lhe é atribuído modifica nossas relações com o conhecimento? Lyotard oferece algumas contribuições para entendermos essas transformações.

Mudança de estatuto dos conhecimentos científicos e técnicos na sociedade contemporânea

A divisa “saber é poder”, segundo Sloterdijk (1993, p. 26), foi a responsável por “cavar a sepultura” da filosofia no século XIX. Segundo o autor, essa afirmação marca o rompimento com a tradição do conhecimento desinteressado, abrindo caminho para a busca de um conhecimento que passa a ser avaliado pela sua utilidade ao servir como instrumento de submissão da natureza pelo homem. A partir do século XIX, ainda segundo Sloterdijk (1993), com o processo de consolidação das ciências sociais, o conhecimento dos fenômenos humanos e sociais também adquire conformação utilitária à medida que busca compreender os mecanismos da sociedade a fim de interferir no jogo do poder. Nas palavras de Sloterdijk:

This sentence brings to an end the tradition of a knowledge that, as its name indicates, was an erotic theory – the love of truth and the truth through love (Liebeswahrheit). From the corpse of philosophy arose the modern sciences and theories of power in the nineteenth century in the form of political science, theory of class struggle, technocracy, vitalism, and in every form armed to the teeth. ‘Knowledge is power (Wissen ist Macht).’ This sentence fixed the course for the unavoidable politicization of thinking. Those who utter the sentence reveal the truth. However, with the utterance they want to achieve more than truth: they want to intervene in the game of power⁴ (1993, p. 26-27).

Tal mudança altera os rumos do desenvolvimento das ciências ao romper com a tradição do conhecimento desinteressado, um dos pilares de sustentação da ideologia cientificista. Dentre as várias consequências que podem advir dessa mudança, interessa-nos, neste momento, aquelas apontadas por Lyotard (1993), ao analisar os aspectos utilitaristas cada vez mais vinculados ao conhecimento e à informação

⁴“Essa frase põe fim na tradição de um conhecimento que, como seu próprio nome indica, era uma teoria erótica – o amor pela verdade e a verdade através do amor (Liebeswahrheit). Do cadáver da filosofia, surgiram as ciências modernas e teorias do poder no século XIX na forma da ciência política, teoria da luta de classes, tecnocracia, vitalismo, de todas as formas armadas até os dentes. ‘Conhecimento é poder’ (Wissen ist Macht): Essa frase fixou o curso da inevitável politização do pensamento. Aqueles que proferem a frase revelam a verdade. Entretanto, com a afirmação eles querem atingir mais que a verdade: eles querem interferir no jogo de poder” (SLOTERDIJK, 1993, p. 26-27) (tradução nossa).

científica e técnica na sociedade contemporânea.

Já vimos como a ciência e o conhecimento que ela produz passam a ser explicitamente percebidos e apresentados como fonte de riqueza na sociedade. A opinião de Whitehead, no entanto, deixa entrever apenas a característica da informação tomada como fonte, fonte de riqueza; informação produzida, tratada, organizada, armazenada e distribuída pela ciência; sugere seu caráter utilitário e permite que consideremos a extensão desse utilitarismo à ciência que a manipula. Citemos outro exemplo de tal constatação. Essa importância foi percebida também por Vannevar Bush, em 1945, conforme registrado em seu célebre artigo *As we may think*. E o fato de estar Bush entre os teóricos preocupados com as questões do desenvolvimento científico e do tratamento (em sentido amplo) e importância a serem dispensados à informação e ao conhecimento científico e técnico parece explicitar o aspecto da utilidade da informação e da ciência, não apenas intrinsecamente ao desenvolvimento científico mas no que se refere às esferas política, ideológica, econômica e militar. Bush percebe o desenvolvimento científico como fator de hegemonia, como simbolizado posteriormente, por exemplo, pelas corridas armamentista e espacial. E sua preocupação em criar um sistema que pudesse armazenar todo o conhecimento produzido, o *Memex*, não pode ser encarado de maneira ingênua. Além de cientista, Bush era presidente da Junta de Pesquisa e Desenvolvimento dos EUA e conselheiro científico da presidência desse mesmo país. Estes são apenas exemplos, os quais Lyotard nos ajudará a compreender:

Sabe-se que o saber tornou-se nos últimos decênios a principal força de produção, que já modificou sensivelmente a composição das populações ativas nos países mais desenvolvidos e constitui o principal ponto de estrangulamento para os países em vias de desenvolvimento. Na idade pós-industrial e pós-moderna, a ciência conservará e sem dúvida reforçará ainda mais sua importância na disputa das capacidades produtivas dos Estados-nações. Esta situação constitui mesmo uma das razões que faz pensar que o afastamento em relação aos países em vias de desenvolvimento não cessará de alargar-se no futuro (1993, p. 5).

O trabalho de Lyotard parece-nos interessante, posto que adota um ponto de partida diferente do seguido pelos outros autores pós-modernistas, como Gianni Vattimo, Mark Poster e Jean Baudrillard. Esses têm como centro de suas argumentações a ênfase no alucinante crescimento dos signos e partem desse pressuposto (por vias diferentes) para explicar a morte do *sentido* e da *verdade*. Jean-François Lyotard parece chegar a algumas das mesmas conclusões. No entanto, ele faz sua análise a partir da preocupação com a mudança dos papéis e das funções da informação e do conhecimento (WEBSTER, 1995, p. 183).

Para avaliarmos com Lyotard as mudanças ocorridas no âmbito da ciência e da técnica na sociedade pós-moderna, é necessário que façamos uma pequena retomada para entender como era considerada a

ciência pelo prisma do Iluminismo e da Modernidade, a fim de podermos, posteriormente, salientar os pontos distintivos.

Duas características são fundamentais para compreendermos a ciência no plano da Modernidade, que serão, segundo Lyotard, os principais focos de mudança na sociedade pós-moderna. Em primeiro lugar, a característica de “desinteresse” da ciência moderna (característica herdada do Iluminismo). Segundo essa ideia, faz-se ciência pela ciência em si. A pesquisa científica deveria desvincular-se de qualquer comprometimento com a utilização que pudesse ser feita ou com preceitos morais. Podemos perceber essa ideia, por exemplo, em Max Weber, que, em seus ensaios metodológicos para as ciências sociais escritos no início do século XX, deixa claro sua opinião, tanto em nível da pesquisa quanto em nível pedagógico: “[...] jamais pode ser tarefa de uma ciência empírica proporcionar normas e ideais obrigatórios, dos quais se possa derivar ‘receitas’ para a prática” (1993, p. 109). O desinteresse garantiria que não se deveriam invocar obstáculos (de ordens moral, política ou religiosa) que pudessem barrar o desenvolvimento científico e, por outro lado, serviria de garantia da plena objetividade nas pesquisas empreendidas pelos cientistas. É claro que essa visão da ciência gerou e gera ainda muitas críticas como, por exemplo, aquelas feitas por Japiassu (1976 e 1977) ao que ele denomina de “mito da neutralidade científica”.

Em segundo lugar, existe a característica da ciência moderna relacionada com a razão ocidental sendo a única via possível de conhecimento verdadeiro. Sob essa perspectiva, a ciência seria a única forma apropriada para a explicação e a compreensão da realidade. Todas as outras formas de conhecimento – pois a ciência não é todo o conhecimento (Lyotard, 1993) – que não fossem pautadas pelos princípios epistemológicos e metodológicos que guiam as ciências naturais não poderiam ser chamados de racionais. É o que aconteceu com as humanidades (filosofia, religião, literatura etc.), com o senso comum e, em certa medida, com as ciências sociais⁵.

A primeira dessas características parece ser abalada a partir do momento em que Lyotard explica o que ele entende por *princípio de performatividade*. Segundo esse princípio, Lyotard afirma que o conhecimento e a informação têm sido cada vez mais “[...] produzidos somente onde podem ser justificados em termos de eficiência e eficácia [...]” (WEBSTER, 1995, p. 183). Dessa maneira, o ideal da ciência desinteressada e a busca do conhecimento pelo conhecimento são substituídos pela visão utilitarista da ciência, do conhecimento e da informação. Utilidade que se explica por critérios de eficiência e eficácia que visam à melhoria/otimização do desempenho do sistema. E mais ainda: esse saber, ou esse conhecimento,

⁵ Ver, por exemplo, as críticas feitas por Thomas Kuhn (1998) às Ciências Sociais ao elaborar sua teoria sobre as revoluções científicas. Segundo Kuhn, no quadro de desenvolvimento das ciências, utilizando-se seu modelo do paradigma, as ciências sociais não seriam ciências verdadeiramente, mas apenas pseudociências.

deve poder ser traduzido em quantidades de informação para que possa ser tornado operacional (LYOTARD, 1993, p. 4). Essa forma de se entender a informação e o conhecimento está essencialmente ligada às pesquisas da cibernética nas décadas de 1940 e 1950, que tinham como componentes tanto a teoria do sistema quanto a teoria da informação assim como desenvolvida por Shannon.

A segunda grande mudança no conhecimento pós-moderno, segundo Lyotard é explicada pelo que ele chama de *comodificação*. Isso quer dizer que, associado ao princípio utilitário de eficiência e eficácia, o conhecimento e a informação transformam-se mais e mais em *commodities*, em algo que pode ser objeto de trocas e sujeito aos mecanismos de mercado – esse princípio tem um papel fundamental no julgamento da *performatividade* (WEBSTER, 1995, p. 183)

Nas palavras de Lyotard (1993):

Esta relação entre fornecedores e usuários do conhecimento e o próprio conhecimento tende e tenderá a assumir a forma que os produtores e os consumidores de mercadorias têm com estas últimas, ou seja, a forma valor. O saber é e será produzido para ser vendido, e ele é e será consumido para ser valorizado numa nova produção: nos dois casos, para ser trocado. Ele deixa de ser para si mesmo seu próprio fim; perde o seu “valor de uso” (p. 5).

E ainda mais:

Em vez de serem difundidos em virtude do seu valor “formativo” ou de sua importância política (administrativa, diplomática, militar), pode-se imaginar que os conhecimentos sejam postos em circulação segundo as mesmas redes de moeda, e que a clivagem pertinente a seu respeito deixa de ser saber/ignorância para se tornar como no caso da moeda, “conhecimentos de pagamento/conhecimentos de investimentos”, ou seja: conhecimentos trocados no quadro da manutenção da vida cotidiana (reconstituição da força de trabalho, “sobrevivência”) *versus* créditos de conhecimentos com vistas a otimizar as *performances* de um programa (p. 7).

Essa forma de se encarar o conhecimento, segundo Lyotard, produz consequências profundas sob diversos aspectos relacionados a nossa forma de lidar com o conhecimento. A primeira delas é o perigo de aqueles conhecimentos que não puderem ser justificados pelo princípio da *performatividade* (ou seja, em termos de eficiência e eficácia) serem menosprezados e até abandonados. Os exemplos citados por Webster (1995) são a estética e a filosofia. Na verdade, percebemos cada vez mais a dificuldade de serem feitos investimentos nas áreas de ciências humanas, sob a justificativa de que a prioridade deva ser dada àqueles ramos do conhecimento que proporcionem o desenvolvimento tecnológico e resultados “práticos” e imediatos.

A segunda consequência apontada por Lyotard (1993) é a mudança do *locus* do desenvolvimento de conhecimento para fora das universidades. A universidade tradicional era o local por excelência destinado à busca do conhecimento na acepção moderna. As grandes reformas universitárias realizadas no século XIX, na maioria dos países, visavam a essa busca desinteressada pelo conhecimento. Na universidade, os pesquisadores tinham garantida sua autonomia para que pudessem, de forma “desinteressada”, levar a cabo suas pesquisas e possibilitar, dessa forma, o avanço da ciência. A universidade tradicional era vista como o local privilegiado de busca da *verdade*.

A partir do momento em que o conhecimento e a informação passam a ser encarados como fonte de riqueza, como devendo justificar-se pela sua utilidade e por critérios de eficiência e eficácia, o foco parece mudar. Como passam a ser entendidos como “recursos estratégicos”, como possuidores de valor de troca, sendo encarados como moeda e tendo o mercado como o principal juiz da validade/utilidade/eficiência e da eficácia do conhecimento, sua produção orienta-se para grupos de intelectuais e departamentos de Pesquisa e Desenvolvimento ligados a corporações privadas que visam ao desenvolvimento desse saber sob a óptica da economia mercantil.

A facilidade com que os pesquisadores atualmente se movimentam entre a universidade e as corporações privadas dá mostras de que também a perspectiva educacional tem mudado. Essa, da mesma forma, tem sido avaliada em termos de *performatividade*, como demonstrado pelo avanço das disciplinas “práticas” em detrimento daquelas cujos “indicadores de *performance*” são mais difíceis de serem verificados.

A terceira consequência provocada pela aplicação dos princípios de *performatividade* e de *comodificação* ao conhecimento abrange tanto a esfera da pesquisa científica quanto a esfera educacional. Essa mudança remete à consequência específica que permite localizar Lyotard entre os teóricos pós-modernos. Uma vez que os princípios de *performatividade* e de *comodificação* sejam aplicados na avaliação e no julgamento do conhecimento e da informação, provocam a redefinição do conceito de verdade. Ou seja, a verdade não existe por si, não é unívoca e indiscutível, não é mais o objetivo a ser atingido. Ao contrário, podem existir diversas verdades determinadas pelas demandas práticas das instituições envolvidas no desenvolvimento do conhecimento. Essas verdades são definidas em termos de utilidade. Não haveria mais lugar para intelectuais que propunham ter acesso privilegiado à Verdade. No lugar desses, os pesquisadores são vistos como “meros técnicos” (WEBSTER, 1995, p. 185-186). Mais uma vez, percebemos a proeminência da visão utilitarista do conhecimento e da informação e sua total relativização em termos de *performatividade*.

A quarta consequência diz respeito às mudanças provocadas sobre as ideias que nos permitem considerar o que venha a ser uma pessoa educada. Essa passa a ser avaliada em termos de competências

possuídas e de *performatividade* também. Nesse sentido, afirma Lyotard, competências como saber utilizar um banco de dados, digitação, saber usar um computador são mais importantes do que possuir um certo corpo de conhecimento. É a substituição do conhecimento individual pela noção de competências.

Essas consequências rompem, de certa forma também, com o pensamento encontrado na ciência moderna sobre o isolamento do cientista a fim de buscar uma *verdade* que existisse independentemente dele. Torna sem sentido o isolamento do conhecimento científico em relação às outras formas de conhecimento e sua prerrogativa de ser racional.

O discurso tecnológico na educação – o silêncio aos educadores

Conforme é possível perceber, as análises apresentadas anteriormente já antecipam algumas das consequências educacionais das transformações em torno das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na sociedade contemporânea, bem como de sua atual relação com o conhecimento. Entendemos que o fenômeno em questão, a relação entre NTIC, conhecimento e educação na sociedade contemporânea é complexa. Nesse sentido, não nutrimos a pretensão de abordar todos os aspectos envolvidos. Apenas nos limitaremos a reproduzir algumas dessas transformações ou implicações e a lançar alguns questionamentos iniciais que julgamos pertinentes.

Vimos que são proclamadas alterações significativas não apenas na forma como lidamos materialmente com o conhecimento e com as informações por meio das NTIC. Muitos dos argumentos que visam sustentar esses efeitos baseiam-se em uma percepção quantitativa relativa ao aumento do volume de informações e conhecimentos criados e em circulação. Supõe-se que um grande aumento quantitativo seria capaz de provocar significativas transformações qualitativas. Não podemos concordar que esse argumento seja suficiente. Mas, independentemente do argumento que sustenta tal constatação e, ainda, sem analisarmos profundamente a questão relativa à “qualidade” da grande quantidade de conhecimentos e informações produzidos, façamos algumas perguntas: De que forma a educação lida com a quantidade de conhecimentos em circulação? Como definir o que merece ou deve ser estudado e aprendido? Quem o define? Como o professor pode se manter atualizado diante de um mundo em frenética mutação?

Além da quantidade de informações, as linguagens midiáticas e tecnológicas inauguram novas formas de percepção e de desenvolvimento cognitivo que alteram a maneira como nos vemos, interpretamos, nos situamos e agimos no mundo. Quem sabe como se aprende agora? Quem é capaz agora de compreender os caminhos pelos quais nosso conhecimento é construído? Quais desafios essas transformações perceptivas e cognitivas trazem à educação e aos educadores a fim de que sejam capazes de educar e proporcionar a aprendizagem necessária aos seus alunos?

Diante da necessidade de formação dos educandos apresentada pela sociedade mercantil, quais objetivos devem ser traçados para a tarefa de educar? Percebemos o papel central que os conhecimentos (pelo menos os científicos e os técnicos) adquiriram em nossa sociedade contemporânea; percebemos o quanto é um bem econômico importante e o quanto está intrinsecamente ligado às atividades produtivas e à circulação de mercadorias. Sabe-se, também, que além de econômica, há uma importância política fundamental em nossa relação com o conhecimento. Essas ideias parecem corroborar as teses que veem na escola um lugar de reprodução social e Aparelho Ideológico de Estado (ALTHUSSER, *s. d.*). Sabemos que a reprodução do estado de coisas que sustenta e mantém a sociedade mercantil global contemporânea gira, também, do ponto de vista material e simbólico, sobre a nossa relação com a informação e o conhecimento e com as novas tecnologias de informação e comunicação a eles relacionados.

Nesse sentido, percebemos que os enunciadores dos discursos e saberes sobre o conhecimento foram substituídos. Clássica atribuição da filosofia, da psicologia, da educação e da sociologia, a reflexão e o discurso sobre o conhecimento que o instaura em nossa sociedade transforma-se em atribuição legítima quase exclusiva dos cientistas da computação, dos médicos e geneticistas, dos administradores de empresas e economistas. Esses, sim, agora teriam legitimidade para dizer o que é e como deve se processar nossa relação com o conhecimento em nossa sociedade. Esses são aqueles capazes de determinar a forma de educar e ser educado, bem como os propósitos da educação e o que deve ser seu objeto.

Mudanças sobre o estatuto do conhecimento em uma sociedade sempre acontecem. Nossa história oferece-nos exemplos de como mudam os propósitos do conhecimento, suas condições e formas de produção e seus enunciadores. Qual a profunda natureza dessa transformação atual? E quais as suas possíveis consequências?

Em meio a essas transformações, vemos cada vez mais o educador desconhecer seu trabalho, ser silenciado, pois não seria competente para emitir juízos acerca do seu objeto de trabalho. A ele restaria desempenhar, de acordo com o que lhe é determinado, o pleno exercício de sua alienação no trabalho. Alijado da reflexão sobre seu fazer pedagógico, desautorizado e deslegitimado em relação ao seu próprio objeto de trabalho, a ele resta o fazer no qual não se identifica e no qual vê revelada a passividade que lhe pesa e que visa mantê-lo em sua condição de usuário, consumidor e reproduzidor.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, s. d.
- BELL, Daniel. *O advento da sociedade pós-industrial: uma tentativa de previsão social*. São Paulo: Abril Cultural, 1976.
- BUSH, Vannevar. As We May Think. *The Atlantic Monthly*, 176.1, jul. 1945. P. 101-108.
- CASTELLS, Manuel. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 3 v. (v. 1: *A sociedade em rede*; v. 2: *O poder da identidade*; v. 3: *Fim de milênio*).
- DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo. Comentários sobre A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.
- JAPIASSU, Hilton. As máscaras da ciência. *Ciência da informação*, v. 6, n. 1, p. 13-15, 1977.
- *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. 221 p.
- KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998. 275 p.
- KUMAR, Krishan. *Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1998.
- *Cibercultura*. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2001.
- LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.
- ROUANET, Sérgio Paulo. Fato, ideologia e utopia. *Folha de São Paulo*, Caderno Mais! 24 mar. 2002.
- SLOTERDIJK, Peter. *Critique of Cynical Reason*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993.
- WEBER, Max. A "objetividade" do conhecimento na ciência social e na ciência política. In: WEBER, Max. *Metodologia das ciências sociais* (Parte 1). São Paulo: Cortez, Campinas: UNICAMP, 1993 (a). p.107-154.
- WEBSTER, Frank. *Theories of the information society*. London: Routledge, 1995.

EDUCAÇÃO E PSICANÁLISE

A paixão humana da ignorância

Marcelo Ricardo Pereira¹

A aplicação da Psicanálise à Educação guarda, necessariamente, algo da ordem do trágico. De um lado, o da Psicanálise, todo drama, lástima e infusão de horror e piedade que o trágico contém, e que se apresentam no ato de educar, mostra-nos sua face de *impossibilidade*; já, do outro, o da Educação, aquilo contido no trágico, mostra-nos não a sua face de impossibilidade, mas, quase que invariavelmente, a sua face de *impotência*.

Ora, se a Psicanálise entende que é impossível que o ato de educar garanta um desempenho elevado e regular dos gestos profissionais; que a noção de competência é bastante vacilante para se fixar como

¹ Marcelo Ricardo Pereira é psicólogo, psicanalista; doutor em Psicologia e Educação/USP e professor da FAE/UFMG. Coordena a linha Psicologia, Psicanálise e Educação do Programa de Pós-Graduação da FAE/UFMG. É pesquisador PPM/Fapemig e integrante do LAPED (UFMG), do LEPSI (USP) e do GT Psicanálise, Infância e Educação (ANPEPP). É autor de *A impostura do mestre* (Ed. Argumentvm) e *O avesso do modelo* (Ed. Vozes), dentre outros livros e artigos.

razão; que o fracasso do empreendimento educativo é sempre constitutivo; que toda racionalidade técnica e metodológica não é capaz de excluir nem o erro nem o insucesso, o mesmo ainda não pode ser dito quando nos situarmos do ponto de vista da Educação.

Um professor, ao estar diante das incertezas de seu ato, das ambivalências, das pulsões, das manifestações da sexualidade de si e do outro, das invariantes diagnósticas, das irrupções da violência ou – o que dá no mesmo – da apatia discente, além de estar diante de sujeitos em sua pura diferença sob o imperativo social de serem legitimamente incluídos, raramente vive tudo isso senão sob o signo da impotência. É como se o professor se sentisse paralisado catatonicamente ao saber e ter de lidar com os desvios, os modos estranhos de aprender, a experiência chocante da violência e da sexualidade, e dissesse: “não tem jeito: diante disso, me sinto impotente”.

Mas entre a impossibilidade, oriunda da moral lógica aristotélica, que versa sobre o necessário, o impossível, o possível e o contingente² e a ideia freudiana de impotência, todas revisadas pela estrutura lógica lacaniana, há um salto fundamental a que nos convém examinar. A insuficiência, a incerteza, o insucesso podem ser traduzidos, por um lado, pela impossibilidade, segundo a qual o discurso dependeria daquilo que lhe é imprevisível ou contingente, porém, por outro lado, podem ser traduzidos pela impotência, já que a verdade enunciada pelo discurso é contradita ou contestada por seu efeito. É essa contestação que parece ser a mola-mestra da sensação de impotência docente mediante seus vieses ou, dito de outra forma, a mola-mestra de um sentimento de insuficiência diante o qual não há mesmo condição de se fazer nada.

Se for verdade que a Educação tem se mostrado cada vez mais como o que Kant, em seu *Sobre a pedagogia*, já assinalara ser uma arte impossível, ao lado da arte de governar, talvez tenhamos alguma chance de rever esse lugar de impotência que a própria Educação e seus profissionais reclamam a si mesmos. Sobre isso, sabemos que Freud não só realçou a observação de Kant acerca das artes impossíveis como acrescentou a elas a arte de curar e teorizou algo específico acerca do fracasso ou do sucesso insuficiente ao qual, de saída, as três artes estão destinadas. Ora, esse impossível exige-nos trabalho, pois ele diz justamente das incertezas, das desilusões, da incongruência humana e do mal-estar na cultura – que também se encontram no cerne da arte de educar.

² Com base na lógica aristotélica, e também fazendo alguma alusão a Kant, podemos escrevê-la da seguinte maneira: um homem só se torna homem se for educado (necessário), um homem não se torna homem se não for educado (impossível), um homem pode se tornar homem mesmo não sendo educado (possível), e um homem pode não se tornar homem mesmo sendo educado (contingente). Isso pode demonstrar o quanto o impossível e a sua imprevisibilidade, isto é, o contingente, também marcam o modo como o sujeito se inscreve na cultura.

“Falta de limites”, “desvios de comportamento”, “zombaria”, “agressividade”, “violência”, “fracasso escolar”, “inclusão de alunos com deficiências”, “alunos que não querem saber de nada” são alguns dos termos e expressões empregados pelos educadores que traduzem o quanto tal arte é marcada por incongruências, incertezas e insurreições cotidianas. A Educação não se reduz apenas a receitas formatadas, a alguns saberes planejados ou a racionalizações de comportamento, mas a um sistema de gestos, valores, proibições, pulsões e subversões que devem ser descritos noutra feixe de relações. Educadores constroem saberes da experiência nas relações do dia a dia, que os levam a superar seus problemas concretos, a tomar decisões efetivas e imediatas, a inventar surpresas no cotidiano diante do desinteresse de alguns, enfim, a agir nas condições de incertezas sobre as quais a Psicanálise parece ter algo a dizer: “Nenhuma das aplicações da Psicanálise excitou tanto interesse e despertou tantas esperanças, e nenhuma, por conseguinte, atraiu tantos colaboradores capazes, quanto seu emprego na teoria e prática da Educação” (FREUD, 1925, p. 341).

Essa assertiva, porém, ainda que bastante encorajadora, é muito mais a expressão de um desejo freudiano do que a de um retrato fiel do que acontecia tanto em sua época quanto nos dias de hoje. Mas talvez possamos fazer valer o peso desse desejo ao emprestarmos a ele algumas chaves lacanianas e, então, propormos algo novo para o impasse entre impotência e impossibilidade.

Tanto a Psicanálise quanto a Educação são artes ou profissões essencialmente relacionais. E em profissões que trabalham com pessoas o sucesso nunca está assegurado, sendo necessário, ao contrário, aceitar uma cota importante e visível de fracassados aos olhos da norma. Junto aos psicanalistas e educadores estão os trabalhadores sociais, psicólogos, enfermeiros, alguns médicos, e também, especialistas em desintoxicação de drogas, de reinserção de presos, da inclusão de deficientes, ou seja, aqueles que atuam onde a sociedade se desfaz.

Com efeito, os que suportam ou pretendem suportar o lugar da dissolução do social por meio de sua profissão sabe que não se confronta apenas com um sujeito vivo para o qual se formula um projeto – previamente estabelecido, prescrito e medido –, mas também, e sobretudo, confronta com um sujeito do recalque que por isso inventa sintoma para o seu desejo. Ao lidar com tal sujeito, o “profissional do impossível”, como ousou chamar aqui, deve saber que justamente esse recalque o inspira na maioria de suas reações. Inevitavelmente, um espelho trágico tem de ser levado em conta, pois tal profissional, agora na sua condição de sujeito, também padecerá ele do retorno de seu próprio recalque, algo igualmente condutor de seus atos de trabalho na relação com o outro. Esse outro é em si sua alteridade radical, ou seja, é aquele que se materializa no deficiente, prisioneiro, doente, paciente, aluno, enfim, no “diferente”, e que sempre evocará respostas inesperadas de quem os conduz.

Eis uma prática com contradições difíceis de ultrapassar: privilegiar a diferença ou a igualdade? O

sujeito ou a sociedade? Ser pelo particular ou pelo universal? Abrir mão de si pela causa do outro ou colocar-se na história? Respeitar a singularidade de cada um ou transformá-la? Enfatizar saberes e métodos ou valores individuais? Apresentar-se como competente ou arriscar-se no fracasso? Amar a todos ou exprimir seus desafetos? Controlar sua mestria ou expor sua vontade de domínio?

É fato que se oculta sob essa vontade de domínio e sob essas contradições as mais vigorosas forças de contenção do desejo, da sexualidade, das fantasias, das infantilizações, da agressividade, dos ajustes de conta com o passado, dos recursos profanos, das pulsões e das paixões. Mas as profissões impossíveis e, em especial a Educação, podem bem parar de insistir em deixar essas manifestações à margem de seus ideais, de ignorar a vontade de ignorância ou de não querer sempre interrogar um saber que já está pronto, sem surpresas, sem arestas. Talvez seja por isso que Lacan (1992) foi levado a afirmar, de modo enfático, típico de seu estilo, que “o ensino é o avesso de uma paixão”, qual seja, a paixão humana da ignorância.

Ora, não nascemos gloriosamente para aprender nem temos uma natureza pronta para isso, como defenderia alguns ideais educativos; ao contrário, deixar a ignorância não se dá sem confrontos, sem mesquinhez, sem lutas inglórias, sem sujeições ou, no rastro de Nietzsche (1882), sem um servilismo que desfavorece minha “coragem sem desejos de honra”.

Mas, se essa paixão humana da ignorância pode ser mais um dos nomes do impossível, ela não precisa mais ser tomada apenas como nome da impotência. É muito comum nós, professores, assombrarmos ou paralisarmos-nos diante da vontade de ignorância do outro, de o deixarmos de lado, de o entregarmos aos especialistas ou, numa espécie de fadiga sádica, de abandoná-lo à sua própria sorte – como se disséssemos: “se você não quer aprender, não importa, eu também não vou ensinar”.

É claro que os imperativos discursivos da sociedade contemporânea, que é eminentemente uma sociedade pedagógica, induzem-nos ao ensino técnico-competente, à reprodução de saberes acumulados muitas vezes sem a devida reflexão e ao consumo de objetos educativos e pseudoteorias da hora, numa espécie de modismo desenfreado, que se sucedem ininterruptamente.

Tudo isso produz impotência, pois quanto mais encontramos recursos, saberes, modos de atuar, experimentalismos e fórmulas bem-sucedidas creditadas em manuais, teses e livros, ao confrontá-los com a nossa própria atuação cotidiana, por vezes precária, menos nos achamos com potência suficiente para exercer a nossa arte. Em outros termos: quanto mais aparentemente hábil demonstra ser a prática do outro, menos apto julgo a minha; quanto mais mágica e ideal parecem ser as soluções dos manuais, menos bem-estar eu tenho ao deparar-me com o que faço.

Para isso, cabe-nos examinar algo sobre a noção dos discursos em Psicanálise e sua associação à

noção de impotência e impossibilidade. Lacan, em 1972, remonta ao *Mal-estar na civilização*, de Freud (1930), para diagnosticar que os imperativos da sociedade atual são produzidos a partir do discurso do capitalista. Vivemos em tempos nos quais o capital se tornou o nosso mestre, conduz nossos atos e nos induz ao consumo fugidivo de objetos produzidos pelo capitalismo científico-tecnológico. Diferentemente do que o próprio Lacan afirmara alguns anos antes, dizendo ser o discurso da universidade o próprio discurso do mestre moderno, temos de admitir, em tese, que o laço social que domina a atualidade é o do capitalista. Esse não promove propriamente o laço entre os homens, mas, ao contrário, por meio de uma parceria desconectável a qualquer momento, promove uma ilusão de completude, ofertando ao sujeito, de modo monótono e repetitivo, objetos de consumo curtos, rápidos e descartáveis – ainda que isso gere tédio, tristeza, falta de sentido na mesma velocidade em que são consumidos.

Mas, se Lacan substitui o discurso da universidade pelo do capitalista como aquele que designa a mestria contemporânea, talvez, nesse aspecto, não precisemos segui-lo estritamente e admitir ainda que ambos os discursos mantêm-se inexoráveis em nossos tempos. Ambos generalizam o outro, ambos ou o objetalizam ou objetalizam o seu saber, ambos barram o sujeito do seu lugar de verdade.

Sem entrar suficientemente na celeuma algorítmica de Lacan, mas dela fazendo uso, podemos dizer que, no discurso da universidade – originalmente, um dos quatro algoritmos introduzidos pelo autor para explicar o laço social ou as formas como as pessoas se relacionam³ –, o agente (que pode ser um professor) se põe no lugar do saber (s2) e se acha porta-voz de conhecimentos bibliográficos, científicos e classificatórios, e faz de seus aprendizes objetos (a) de sua imposição epistemológica, já que “os novos não sabem nada” ou “não fazem nada que preste”. O universitário não passa de um conservador e de um transmissor do saber dos grandes autores. O seu é um saber verdadeiro, “Eu-crático”, pedagogizado, que se reveste de referências aos mestres e, ao mesmo tempo, ilude-se em acreditar que o outro não sabe. Quando esse outro se rebela e contradiz suas imposições, fica explícita a sua impotência: não é à toa que Lacan caracteriza desse modo o discurso da universidade.

O do capitalista, entretanto, é apresentado como um “deslizamento” do discurso do mestre, que se autoriza como significante-primeiro (s1) a obter do aluno (s2) a produção de objetos produzidos para seu usufruto: objetos de gozo (a). Esse significante legífera, sentencia, determina a castração, subordina o outro e o obriga a uma exigência de identidade única ou a “ser um”. A impossibilidade é a sua marca, inclusive para que esse discurso regule as relações sociais. Porém o do capitalista, ao contrário do discurso do mestre, não

³Ver ao final (Anexo 1 a este artigo), se necessário, os algoritmos lacanianos como escritos originalmente. C.f. também um estudo mais substancial sobre os quatro discursos e a Educação em outra obra: Pereira (2008).

regula o laço social, ele é um discurso sem lei, que forclui a castração e que, por isso, produz segregação. Essa é a maneira pela qual a nossa sociedade enfaticamente vem tratando as diferenças. Quem tem ou não acesso aos produtos tecnológicos que a ciência produz evita ou não ser segregado.

De inspiração marxista, o discurso do capitalista – uma espécie de quinto discurso da álgebra lacaniana – foi um artifício do autor para demonstrar como o sujeito se acha fixado ao seu objeto e, ao mesmo tempo, sujeitado a nada, senhor das palavras e das coisas, sem dívida com a lei ou com os outros homens. Há aí, no mínimo, um caráter perverso naquele que agencia tal discurso, pois um imperativo de gozo o ordena. Ele faz o outro desaparecer por detrás da massificação dos objetos, do consumo hedonista, da sua necessidade de satisfação pulsional sem mediação. O capitalista faz produzir objetos de gozo (mais-gozar) tanto para si quanto para o outro que tenha capital para consumi-los. Eis o fetichismo da subjetividade que não parece conhecer nem impotência nem impossibilidade.

Entendamos, pois, a nossa seara. O deficiente, o prisioneiro, o doente, o paciente, o aluno (como cada um de nós) são formados para viverem numa sociedade que os objetaliza? Ora, de um lado, aplicamos sobre os “diferentes” um saber universal, científico, classificatório que obedece a um imperativo epistemológico, normativo, próprio do discurso universitário; do outro, induzimo-los ao individualismo consumista, a *gadgets* ou a objetos de gozo que obedecem a um imperativo do “ter” para não serem segregados, apartados, postos de lado, próprio do discurso capitalista.

Justamente nisso o discurso da universidade e o do capitalista parecem se imbricar. Ambos objetalizam o diferente ou o seu saber. Pela imensa dificuldade de acessarem o “ter” de uma sociedade excludente, passam a produzir novos sintomas e novos males que requerem novos saberes, novas classificações e novos fármacos, sempre universalizantes, produzidos pela tecnologia capitalista. Isso parece agravar-se mais entre os sujeitos que a escola recebe, pois os rótulos se multiplicam: dissociativos, desatentos, deficitários, violentos, deprimidos, com transtornos alimentares, com TGD (Transtornos Globais de Desenvolvimento), ou com demais marcas no corpo que resistem aos saberes excessivamente descritivos dos manuais de diagnóstico.

Esses manuais parecem querer tecer hoje uma língua comum entre todos os profissionais do impossível, baseada no consenso estatístico, no ideal de visibilidade, na descrição universal esmerada, para que, dentro de uma margem mínima de erro, possam aplicar a tecnologia exata: a medicalização precisa, a psicologia pontual, a pedagogia sem aresta. Que mais esperar de uma sociedade na qual a clínica freudiana, cuja singularidade do desejo produz sujeitos, é forcluída pelo biopoder cuja universalidade do saber ejeta objetos? Que mais esperar de uma sociedade que produz educadores-autômatos, que recorrem impotentes aos manuais médico-pedagógicos que desconhecem o impossível de educar? Que mais esperar de uma sociedade cujo sonho não é outro senão o de ser regida pelo capital?

Para começarmos a pensar algumas saídas possíveis tanto para a ordem trágica da aplicação da Psicanálise à Educação, refletida na dualidade entre a impotência e a impossibilidade, quanto para essa confluência entre o discurso da universidade e o do capitalista, recorro às palavras de Freud, mesmo ciente de suas reservas fundamentais a tudo o que é Educação e suas ortopedias escolares:

Uma escola deve conseguir mais do que não impelir seus alunos ao suicídio. Ela deve lhes dar o *desejo de viver* e devia oferecer-lhes apoio e amparo numa época da vida em que as condições de seu desenvolvimento os compelem a afrouxar seus vínculos com a casa e com a família. Parece-me indiscutível que as escolas falham nisso... A escola nunca deve esquecer que ela tem de lidar com indivíduos imaturos a quem não pode ser negado o direito de se demorarem no seu desenvolvimento e mesmo para alguns um pouco desagradáveis. A escola não pode arrogar-se a si o caráter de vida: ela não deve pretender ser mais do que ela é, um modo de vida (FREUD, 1910, p. 217; grifo nosso).

O “desejo de viver” parece ser a mola-mestra que se oporia à objetualização do outro, do diferente. Não há dúvida de que, para Freud, o suicídio metaforiza a morte; e a escola é chamada a operar o desejo, que não é senão o Eros incansável contra a destruição.

Como fazê-lo? Como fazer o rebaixamento da impotência, o refreamento do gozo do capital e da tirania dos manuais, o consentimento das incertezas e ambivalências, a manifestação da vontade de ignorância sem abandonar seu agente? Como fazer, enfim, vir o desejo de viver?

Em uma expressão: fazer circular a palavra. É necessário colocá-la, promover conversações, relatar casos, expor as dificuldades em solucioná-los, estudar e teorizar singularidades, registrar as observações dos pares, colegas, especialistas, debater sobre as ações que outros tiveram em situações similares, deixar-se inquietar e manifestar isso também em palavras, para que elas se tornem gestos coletivos, política imediata e até, quem sabe, política pública.

No entanto, é muito comum encontrar, no momento da formação, sobretudo para esses tempos ditos de educação inclusiva *stricto sensu*, professores que alegam não estar preparados para tal arte; ou mesmo em exercício dizem que não foram suficientemente preparados para isso. De fato! Mas, como afirmamos antes, se na impossibilidade o discurso depende daquilo que lhe é imprevisível ou contingente, talvez não precisemos exigir que tal preparação seja tão gramaticamente retilínea, tão manualmente correta.

Por que tendemos a fugir das conversações e das exposições nossas e de nossos casos? Por que tendemos a nos refugiar nas gramáticas de saberes prévios? Nenhum professor gosta de ter consciência, muito menos expor seus truques de manipulação de alunos, de seus tiques, suas manias, seus deslizes

verbais, suas cóleras, seus momentos de sadismo ou de pânico, suas incoerências, suas ambivalências, suas despolitizações, suas reações de defesa e embaraço, de fragilidade e dúvida. É uma profissão, até mesmo por ser relacional, que requer uma cota considerável de narcisismo e, por isso, uma cota de orgulho – mesmo que seja pretensioso. Mas, se for verdade que ensinar é fabricar artesanalmente saberes, provavelmente teremos que abrir mão de certa arrogância narcisista que, quando não atendida, leva-nos de chofre à sensação de impotência.

É fundamental acordar desse torpor falacioso dos manuais médio-pedagógicos que, se bem ou mal nos orientam, não podem determinar nossos atos, nem nos impor uma rotina acéfala mediante as urgências complexas e ambíguas de nossa prática. Para isso não há preparação prévia suficiente, mas uma formação contínua e politizada, bem ao sabor dos acontecimentos ou insurreições do real.

Podemos estranhar nossa rotina, nossos esquemas de base e nossa adesão às prescrições? Podemos desnaturalizar tanto o imperativo do “ter” do discurso capitalista quanto os saberes prévios do discurso da universidade, isto é, demitir-se da impotência e consentir a impossibilidade? Penso que sim, é uma aposta.

Mas será necessário para isso que as políticas atuais de formação de professores se subvertam, que declinem substancialmente de seus gráficos enfadonhos e de suas racionalidades absolutas, que interroguem a maquinaria de pesquisas que não cessam de registrar o óbvio, para dar igual lugar às experiências microfísicas, singulares e reinventadas. Estas, sim, precisam ganhar força em colóquios e conversas, em que verdadeiramente pese (e se escute) a palavra nova a ser teorizada e recontextualizada, de modo incansável.

E um último acento: é possível pensar que, num breve futuro, instituições como as que trabalham em prol e em nome da inclusão social devam orientar suas ações no sentido de sua própria dissolução ou da supressão desse adjetivo rotulante, como, por exemplo, Educação Inclusiva. O mundo republicano ainda não conseguiu equacionar o acesso às massas ou a vinda desse contingente de diferentes às suas escolas. Não basta apenas decretar a universalidade do ensino, é preciso tecer condições para isso e debater a acessibilidade, fato que vem sendo realizado ou experimentado, paulatinamente, sobretudo pelos organismos públicos. Ocorrendo tal fato, quem sabe poderemos abrir mão de instituições que, cada uma a seu modo, no seio de suas intenções mais nobres e legítimas, se constituíram no vácuo deixado por uma sociedade que mantém ainda em suspensão o reconhecimento da alteridade. Não temos ilusões que isso vá se reverter um dia, pois não vai. Entretanto, a força reside mesmo é no ato cotidiano de não nos esquecermos disso e trabalharmos contra essa suspensão. Se isso procede e guarda alguma razão, então cabe um chamamento final: que os profissionais do impossível, efetivamente, passem a agir como tal!

Referências

FREUD, S. *Contribuições para uma discussão acerca do suicídio*. In: Edição Standart Brasileira das Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, v. XI, 1980 (original de 1910).

_____. Prefácio à "Juventude desorientada" de Aichhorn, v. XIX (original de 1925).

_____. *Mal estar na civilização*, v. XXI (original de 1930).

KANT, I. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Unimep. 1996.

LACAN, J. O seminário. Livro 17: *O avesso da psicanálise*. Rio Janeiro: Zahar, 1992 (original de 1969-70).

_____. *Le savoir du psychanalyste*, aula de 06/01/72. Publicação interna da Association Freudienne Internationale, 1972.

NIETZSCHE, F. *A gaia ciência*. São Paulo: Escala, s.d. (original de 1882).

ANEXO 1 – Os quatro discursos e o do capitalista

<p>Discurso do Mestre</p> <p>impossibilidade</p> <p>$\underline{s}_1 \rightarrow \underline{s}_2$</p> <p>$\\$ \leftarrow a$</p> <p>esclarecido por regressão de $\frac{1}{4}$ do:</p>	<p>Discurso da Universidade</p> <p>$\underline{s}_2 \rightarrow \underline{a}$</p> <p>$s_1 \leftarrow \\$</p> <p>impotência</p> <p>esclarecido por progressão de $\frac{1}{4}$ para o:</p>
<p>Discurso da Histérica</p> <p>$\underline{\\$} \rightarrow \underline{s}_1$</p> <p>$a \leftarrow s_2$</p> <p>impotência</p>	<p>Discurso do Analista</p> <p>impossibilidade</p> <p>$\underline{a} \rightarrow \underline{\\$}$</p> <p>$s_2 \leftarrow s_1$</p>
<p>Discurso do Capitalista</p> <p>$\underline{\\$} \rightarrow \underline{s}_2$</p> <p>$\uparrow s_1 \leftarrow a$</p>	<p>Sendo: s_1, significante primordial s_2, saber, $\\$, sujeito a, objeto mais-gozar</p>

Fonte: Lacan, 1992 e 1972

EDUCAÇÃO E PSICANÁLISE

Educação estética
e subjetividades
contemporâneas:
a construção e a
destruição do pai em
Louise de Bourgeois

Júlio Flávio de Figueiredo Fernandes¹

¹ Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004), mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1999), graduado em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1993). Professor e pesquisador do Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. Experiência nas áreas de Educação, Filosofia, Psicanálise e Psicologia.

Introdução

Partidos estão os vasos harmoniosos,
os pratos com a face grega,
as cabeças douradas dos clássicos.
Mas o barro e a água continuam a girar
nos casebres dos oleiros.
(Brennand, citado por SILVA, 2001)

O presente ensaio nasceu de uma palestra sobre os discursos e a Educação, ou sobre os discursos na Educação, em especial as relações entre o discurso da psicanálise e a Educação. Dada a importância do estudo das subjetividades e dos estudos estéticos para as manifestações e atividades de arte-educação, discutimos em que a elaboração teórica promovida com base na psicanálise permite pensar a arte e as formas de subjetividade contemporâneas como princípio educativo.

Muitas reflexões sobre arte e educação se atêm ao interesse prático pela arte-educação, vindo de artistas inseridos no campo educacional, no ensino dos princípios das artes em escolas (FELDMAN, 1985; SAUNDERS, 1984; BARBOSA & SALES, 1990; FERREIRA, 2001) e em projetos sociais ou atividades das escolas em conjunto com as comunidades (FERNANDES, 2004; CARVALHO, 2008). Outros se atêm às relações entre as experiências educacionais com arte e a questão mais ampla da criação artística e da recepção da obra de arte como elemento da cultura e como experiência estética de uma época histórica (DUARTE, 2002; FRITZEN & MOREIRA, 2008).

A reflexão teórica sobre essa relação, entre educação e arte, se caracteriza por uma dupla entrada. Pode-se dizer que o pensamento sobre a arte-educação remete, necessariamente, ao solo da filosofia da arte ou da estética e ao movimento da constituição contemporânea de novas categorias estéticas, em toda sua complexidade. Mas, pode-se dizer, também, que, na história dos processos educativos e nas experiências educativas reais, pensadas aqui num sentido amplo e não somente no sentido de educação escolar, é possível resgatar momentos de significativa importância para discussão da estética contemporânea (como discussão filosófica) e de suas relações com a constituição de formas de subjetividade contemporâneas (reflexão psicanalítica por excelência).

As incursões da arte-educação no terreno da estética ou a inserção das categorias da estética na arte-educação se fazem por vezes na direção da compreensão da estética da recepção, dada a importância da relação dos educandos com a obra de arte, em geral no que diz respeito às artes visuais, à música, à dança, constituindo-se em um capítulo à parte a recepção da literatura e da poesia, ligada desde o início ao letramento e aos estudos literários integrados aos programas escolares. Em outros momentos, trata-se de

aproximações ao terreno da estética da obra ou, mais precisamente, à estética da criação artística, como forma de retirar desta subsídios para as experiências dos alunos com materiais artísticos e culturais aos quais eles poderiam, eventualmente, imprimir um esforço criativo.

Em ambas as direções – a estética da recepção e a estética da criação ou da obra – encontramos apoio tanto nas discussões do sentido da arte hoje, tema relevante na filosofia, quanto nas discussões da arte como pedra de toque das subjetividades, tema relevante para a psicanálise. Nesse movimento de báscula entre o significado da experiência estética para a experiência educativa e o significado da experiência estética para a subjetivação, situamos este estudo como continuidade da pesquisa em andamento no âmbito da orientação de dissertações e na aproximação às experiências de arte-educação nas escolas. A síntese das duas direções, ao menos em nosso argumento, está na ideia de Educação Estética.

A Educação Estética segundo Schiller

Desde Friedrich Von Schiller (1759-1804), filósofo, poeta e dramaturgo, a Estética (*aisthesis*), que significa sensação, sentimento, sensibilidade, é uma intermediação possível para a educação e para o aprimoramento ético da humanidade. Já no final do século XVIII, Schiller percebia o progressivo avanço daquilo que muito depois dele será chamado de “razão instrumental” (ADORNO & HORKHEIMER, 1991).

Na argumentação de Schiller em suas cartas reunidas sob título de *A Educação Estética do Homem*, a Educação Estética surge como resultado de um diagnóstico preciso de sua época que, segundo DÜSING, se constitui em uma “análise da moderna problemática da alienação que antecipa a análise de Karl Marx” (DÜSING, 1981, p. 153). Muito antes do avanço do capitalismo e de sua desenfreada tecnicização, mas situado exatamente no nascedouro do Esclarecimento (*Aufklärung*) visado pelo Iluminismo, esse autor considerava que a objetivação do mundo, que destituiu a sacralidade das coisas e dos seres humanos, retira destes a capacidade de ser o instrumento estético que conjuga geral e particular, transitório e permanente, físico e metafísico, dizível e indizível. O resultado é a alienação nas coisas isoladas e sem perspectiva de unicidade. Nas palavras de Schiller,

a fruição foi separada do trabalho; o meio, do fim; o esforço, da recompensa. Eternamente acorrentado a um pequeno fragmento do todo, o homem só pode formar-se enquanto fragmento; ouvindo eternamente o mesmo ruído monótono da roda que ele aciona, não desenvolve a harmonia do seu ser e, em lugar de imprimir a humanidade em sua natureza, torna-se mera reprodução de sua ocupação, de sua ciência (SCHILLER, 1995, p. 41).

Desde as primeiras cartas, o autor se refere, para contrastar essa condição moderna, à situação dos gregos antigos:

Por que o indivíduo grego era capaz de representar seu tempo, e por que não pode ousá-lo o indivíduo moderno? Porque aquele recebia suas forças da natureza, que tudo une, enquanto este as recebe do entendimento que tudo separa (SCHILLER, 1995, p. 40).

A comparação serve ao propósito do diagnóstico, mas também encerra um certo indício de qual seria a fundamentação para o programa a ser proposto por Schiller. Na época clássica, evocada por Schiller, a arte tinha posição central na determinação da sensibilidade do cidadão. As cidades-estado, como células vivas e autônomas, estavam tão expostas quanto nós à “ferida imposta pelo advento da cultura” (SCHILLER, 1995, p. 75) que separa ciência e Estado, afinal, é já nessa época que se erige a racionalidade ocidental em seus matizes. Mas, longe da separação que caracteriza o universo das ciências modernas, as belas-artes entre os gregos mantinham-se com a potencialidade de produzir referências julgadas por eles como duradouras. Essa capacidade é mantida naquilo que Werner Jaeger chama de “estabilidade férrea das formas de pensamento, da oratória e do estilo”, mas é primordialmente fruto da disposição grega para a tarefa de fazer da criação do homem vivo a “mais alta obra de arte que seu anelo se propôs” (JAEGER, 2001, p. 13).

Por isso, o projeto de Schiller para a modernidade resgata a posição da arte entre os gregos. Mais exatamente, a fragmentação moderna que ele apreendia já no seu início, por impulso da nova razão, é o que ele pretendia enfrentar como “a necessidade mais premente da época” e, baseado na constatação do caso grego, a situação moderna exigia um intenso esforço educativo para a “formação da sensibilidade” (SCHILLER, 1995, p. 40). Esse objetivo implicava a autonomia estética da arte, traduzida em abandono do juízo de seu tempo, mas, como diz Izabela Kestler, implicava “também criar obras que não tenham a marca do instante fugaz nem do fanatismo impaciente” (KESTLER, 2005). Para Schiller, para que seja possível seu projeto de educação de formação do homem pela sensibilidade, o artista precisaria “engendrar o Ideal a partir da conjugação do possível e do necessário. Deve moldá-lo em ilusão e verdade, nos jogos de sua imaginação e na seriedade de suas ações; deve moldá-lo em todas as formas sensíveis e espirituais, e lançá-lo silenciosamente no tempo infinito” (SCHILLER, 1995, p. 55).

Dessa forma, sem contar com a ciência e nem com a literatura didática que se orientam também pela parcialidade, chegando apenas de forma fragmentada às capacidades da subjetividade, ter-se-ia que contar com a arte para essa tarefa. Somente a arte poderia produzir esse efeito porque sua capacidade (e essa é sua capacidade única) não toca nem a razão nem a percepção sensorial isoladamente, mas sim as duas simultaneamente. Segundo Schiller, apenas “o impulso lúdico seria direcionado, portanto, a suprimir o

tempo no tempo, a ligar o devir ao ser absoluto, a modificação à identidade” (SCHILLER, 1995, p. 78).

O projeto da Educação Estética do homem, nas cartas de Schiller, seria um complexo esforço investigativo, que, segundo Jorge Anthonio e Silva,

sustenta-se como corpo de discussão aberto a alternativas para a educação sem uma conclusão única e fechada. É um todo especulativo para ressignificação pela filosofia, pela história da arte, pela estética, pela antropologia, pela semiótica, pela pedagogia, pela sociologia e pela história. Certo está que a arte é caminho através do qual o homem pode encontrar sua potência de humanidade (SILVA, 2003, p. 12).

Assim, para Schiller a arte seria o impulso mais eficaz do espírito humano, ou seja, “o meio mais efetivo de autorrealização humana” (SILVA, 2001). É nesse sentido que os antagonismos humanos, para serem elucidados, dependeriam em muito “da sábia inflexão dos pincéis, da voz que glorifica o som, das mãos que escrevem églogas e dos cinzéis que da pedra bruta fazem uma representação sensível” (SILVA, 2001). A criatividade e a força estética na conformação do caráter humano tendem a aliar-se aos ditames da razão e à necessidade dos juízos, isso aproxima razão e sensibilidade como substrato do fazer artístico, da criação e da formulação do objeto de arte. Sem essa dimensão, mantida pelas categorias da arte, o mundo seria “um estoque de técnica e ciência reduzido a relações causais, preso à lógica das relações utilitárias”. Disso também nasce a concepção da relação entre Estética e Educação: o princípio educativo da arte decorre da capacidade da construção artística de evocar a dimensão da inteligibilidade do mundo.

Pensada com essa importância, a arte seria, ainda em nossos dias, o fio condutor de uma educação estética, uma formação (*Bildung*) capaz de estruturar subjetividades diante dos contornos ainda mais esfacelados da vida social. Mas que arte, em nossa época, teria essa capacidade de possibilitar uma reflexão de tal envergadura?

Louise Bourgeois: as formas que brotam da subjetividade contemporânea

Encontramos essa condição em uma obra específica, a de Louise Bourgeois, escultora francesa contemporânea, reconhecida internacionalmente. Ela nos oferece uma oportunidade ímpar de refletir sobre os efeitos possíveis de uma educação estética para a modernidade, como a que é discutida no projeto de Schiller. A posição de Bourgeois, ou ao menos nossa posição em relação a sua experiência artística, permite reunir dois caminhos, comumente cruzados no século XX, para pensar as relações entre educação e subjetividades: de um lado, o caminho de uma educação estética implicada no fazer artístico, tomando-se estética (*aisthesis*) como sensação, sentimento, sensibilidade, no sentido em que Schiller dá a esse termo; de outro lado, o caminho da análise textual das referências públicas à própria história íntima, como os

comentários da autora a sua obra, cujo teor revela elementos de transmissão de sua experiência de invenção de uma sensibilidade estética que é fruto de sua experiência, não somente teórica, com a psicanálise e com os textos de Freud e Lacan.

O que Bourgeois produz nessas duas direções aparece no conteúdo de suas obras e nos comentários que ela acrescenta, nos quais se refere a eventos pessoais ligados à criação da obra. Em especial no comentário à escultura *The destruction of the father* (1974) temos uma instigante observação da autora sobre o destino de suas memórias sobre o pai que é paradigmático para o estudo das subjetividades produzidas no momento contemporâneo. Primeiro seu trabalho, criação de imagens, nos instiga a continuá-la nos textos, seja porque Louise mesma aponta essa necessidade, ao redigir comentários muito ricos, seja porque a simples presença da obra em si instiga essa verbalização e Bourgeois, como um indivíduo da contemporaneidade, é somente mais uma a ser tomada por essa vertente linguística daquilo que é obra que prescindiria da palavra. Segundo porque o convite à continuidade que essa autora faz não se funda naquilo que Jacques Rancière muito bem define como sendo “uma ausência de obra a interrogar, ou antes, uma relação tensa, violenta, entre obra e ausência de obra” (RANCIÈRE, 1995, p. 171). Ao contrário disso, o movimento dos trabalhos de Louise Bourgeois é o de um transbordamento. Iniciemos por ler o comentário dela à escultura *The destruction of the father*:

Há uma mesa de jantar... O pai está se pronunciando, dizendo à plateia cativa como ele é ótimo (...) Isso acontece dia após dia. Uma espécie de ressentimento cresce nas crianças. Chega o dia em que elas se irritam. Há tragédia no ar. Ele já fez demais esse discurso. As crianças o agarram e o põem sobre a mesa. E ele se torna a comida. Elas o dividem, o desmembram e o comem. E assim ele é liquidado (...) Trata-se de um drama oral (...) A irritação era sua constante agressão verbal. Então ele foi liquidado, da mesma maneira que havia liquidado seus filhos. A escultura representa ao mesmo tempo uma mesa e uma cama (...) Essas duas coisas contam na vida erótica de uma pessoa: a mesa de jantar e a cama. A mesa onde seus pais o fazem sofrer. E a cama onde você se deita com seu marido, onde seus filhos nasceram, onde você vai morrer (BOURGEOIS, Louise. *The destruction of the father*, 1974. Citado no texto de crítica por Sasha Bergstrom-Katz. MOCA - Museum of Contemporary Art. 250 S. Grand Ave., Los Angeles, CA 90012. 26 out. 2008 a 25 jan. 2009).

Alguma coisa não cabe na imagem que ela cria e nos leva a buscar a destinação do excesso dado por ela. Talvez porque busquemos, todos, alguma solução coletiva para nosso próprio excesso, solução sempre prometida e desmascarada, ao menos para aqueles que aceitam apreender nos jogos de linguagem os modos de constituição da relação ao outro. É disso que fala Gilles Lipovetsky quando se refere ao hiperindividualismo, ao hiperconsumo e ao tédio da banalidade como signos de uma “sociedade da decepção” atrelada à lógica do modo de produção do capitalismo e ao acirramento das características da

própria modernidade (LIPOVETSKY, 2007, p. 11-15). Isto é, a exacerbação e o excesso, que Bourgeois presentifica em sua obra, são característicos dos modos de subjetivação contemporâneos, que não ultrapassam o círculo da modernidade, sendo, na verdade, situados em uma hipermodernidade (LIPOVETSKY, 2007, p. 11-15). A inquietude das figuras, não somente a da escultura *The destruction of the father*, mas também a de outras como *Maman*², uma aranha de bronze gigantesca reproduzida em vários espaços pelo mundo, apresentam o drama vivido mas também a construção feita com esses elementos. Resultam em uma apropriação estética de inegável importância para compreender a capacidade de viver e renovar, ainda que num momento histórico de exacerbada destituição ética.

Apreende-se nas obras e nos comentários de Bourgeois um duplo movimento. De um lado, o transbordamento, o excesso, o convite ao encontro com o real em sua pureza lógica, ou melhor, em sua única forma lógica, que, segundo Lacan, é o “impossível” como ele aparece na Lógica, ou seja, o impossível matemático que aponta o limite da linguagem (LACAN, 2003, p. 449); de outro lado, a conservação e a invenção de um destino para o excesso, por meio da localização do vivido na imagem e da constituição do discurso que segura o ultrapassamento ali onde a linguagem pode oferecer seu melhor tributo à humanidade, servir de suporte a um mundo possível. A obra se dirige ao fermento moderno, ou, o que é o mesmo, é desse terreno de um vivido da modernidade que proliferam os transbordamentos e os efeitos de discurso da obra de Louise Bourgeois. Como assinala Marshall Berman, ser moderno implica viver paradoxos e contradições que se resumem na viva “expectativa de criar e conservar algo real, ainda que quando tudo em volta se desfaz” (BERMAN, 1986, p. 12).

A obra de Louise Bourgeois, portanto, nos interessa de perto para um estudo das relações entre a educação estética e a constituição das subjetividades. A educação estética é aí não só pressuposta por nós no percurso da escultora mas apresentada diretamente como um resultado que é sua capacidade criativa. Mas, no caso específico de Bourgeois, a criação toma o rumo de uma pesquisa constante. Não uma pesquisa técnica a respeito da gênese das formas que consegue criar. Trata-se de uma pesquisa na sua própria memória, no resgate das cenas conservadas, da plasticidade das cenas significativas e que, no estado atual de sua existência, podem se apresentar vivas a tal ponto que excedem a vida comum, o dia a dia e que exigem transformação, localização, resolução. Se para aquele que frui as obras de Louise Bourgeois ela pode parecer expressiva, para a criadora, e talvez para os críticos, mostra-se investigativa. E o que ela investiga? Ela

²Essa obra figura, por exemplo, na National Gallery do Canadá, em Ottawa, e foi recentemente transferida para o espaço aberto da praça em frente à galeria. Essa reprodução da aranha gigante, desenhada em 1999 e feita em bronze em 2003, é a sexta e última da série de monumentais esculturas de Bourgeois com o tema da aranha (KOTIK, 1994). Para ver uma imagem dessa obra disponível no Wikimedia, visite o seguinte endereço eletrônico: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/4d/NGC_Maman.JPG.

pesquisa, passo a passo, as cadeias subjetivas nas quais estão emaranhadas as relações com a vida contemporânea. Nesse sentido, ela interessa tanto à psicanálise quanto à arte-educação. À psicanálise a obra de Bourgeois oferece uma belíssima discussão à medida que ela se diz uma intérprete freudiana de sua própria arte. Isto é, antes que alguém, desavisado da noção de interpretação na psicanálise, que implica o estabelecimento do sentido e da falta de sentido pelo próprio autor do sonho, da frase, da história, da narrativa que apresenta – a autora assume essa tarefa, por perceber que, se por interpretação (*Bedeutung*) entendermos o que conceitua Freud, ela seria a única na condição de interpretação de suas imagens³. É isso, então, que ela apresenta mais do que expressa. Para essa apresentação são necessárias as duas vertentes: a de exceder as palavras naquilo que a obra engendra como fixação de uma imagem e a de reconhecer o valor da palavra para localizar o excesso inevitável que essa imagem contém antes e depois de ser estabelecida como tal na obra.

Considerando essa condição, a discussão aqui levada a efeito se alinha não tanto à psicanálise de uma obra, nem da autora, mas à discussão do poder enunciativo da obra de arte, quando tomada por produto de uma educação estética em sua relação à constituição de modos de subjetivação característicos de uma época histórica.

A construção e a destruição do pai: o trabalho subjetivo como educação estética

O pai se inscreve com muitos signos. Um desses pode ser o signo do medo. Nesse caso, um pai serve para regular o que Aristóteles chama de tensão entre o temor e a confiança. Dessa tensão resultaria um saber sobre “que espécie de coisas se temem, a quem se teme e em que estado de espírito” (ARISTÓTELES, 2000, p. 31). O temor, nesse sentido, seria uma espécie de “desgosto ou preocupação resultantes da suposição de um mal iminente, ou danoso ou penoso” (p. 31). Seria esse o caso do pai constituído por Louise de

³ Na obra *Die Traumdeutung* (estabelecimento do sentido dos sonhos), traduzida para o inglês como *The Interpretation of Dream* e, em consequência, para o português como *Interpretação dos sonhos*, Freud demonstra que, na psicanálise, o intérprete precisa ser o próprio sonhador, único capaz de estabelecer os nexos da sua criação, feita em imagens e palavras, como num *rebus* e constituído como cadeia resultante dos entraves colocados à memória pelos afetos (*afekts*) constitutivos da subjetividade. É nessa condição que seria possível aplicar ao texto de Freud e a sua técnica uma frase de Virgílio (Eneida, livro II, 312) como a máxima escolhida por ele e que figura logo abaixo do título do livro: *Flectere si nequeo súperos, Acheronta Movebo*, “se não puder dobrar os deuses de cima, comoverei o Aqueronte”. Em uma discussão, por carta, com Werner Achelis, Freud acrescenta: “você traduz ‘Acheronta movebo’ por ‘mover as cidades da terra’. Mas o significado é de ‘agitar o submundo’. Tomei essa citação de empréstimo a Lassale, em cujo caso é provável que ela tivesse um sentido pessoal e se relacionasse com classificações sociais (...) meu sentido foi meramente o de enfatizar a parte mais importante da dinâmica do sonho. O desejo rejeitado pelas instâncias psíquicas superiores (o desejo recalçado do sonho) agita o submundo psíquico (o inconsciente) para se fazer escutar. O que você vê de prometeico nisso?” (FREUD, 1996, p. 15).

Bourgeois? Ao menos em sua narrativa há habituais ameaças e humilhações promovidas por um pai exatamente nas ocasiões sociais da família, aquelas nas quais ela diz que seu pai vociferava “vejam ela não tem nada aqui” (BOURGEOIS, 1986; KOTIK, 1994), ali onde ele imaginava um pequeno falo? Seria esse signo da falta, apontando pela voz de um pai que se diverte, o signo do medo? Teria essa operação de “fixação” (LACAN, 2003, p. 480)⁴, no sentido de estabelecimento de um traço, o papel de ensinar o que Aristóteles (2000, p. 31) chama de temor das coisas” que parecem possuir grande capacidade de arruinar, ou de causar danos que levam a grande desgosto”? Nesse caso, o apontamento da falta, em qualquer situação, seria, para Louise Bourgeois, mascarado pela tranquilidade com a qual ela faz das cenas da sua introdução na linguagem dos adultos uma lúdica exposição. É o que podemos ver nas fotos escolhidas por ela para mostrá-la de posse do *Phallus*, com tal literalidade que consegue invadir a dimensão do cômico e do Belo, sem recuar no seu protesto íntimo. Este, sim, acalentado e elaborado na direção da capacidade de esculpir os afetos, de fazer forma do perigo vivido e evitado. Afinal, Louise Bourgeois não sucumbiu. Ao contrário, sua criatividade se nutre dessas cenas para que ela, muito cedo, descubra a riqueza e a plasticidade de um material como o pão para construir bonecos. Logicamente, um boneco do pai, a ser decapitado, na mesma proporção em que a castração era comemorada por ele quanto à condição de sua filha: “ela é uma mulher”, diria um pai mais próximo às lutas de gênero, mas não o pai rememorado por Louise. Este, como ela conta, não vivia questões de gênero. Para ele o masculino bastava e a ele se vinculava o poder de gozar dos corpos das mulheres da casa, a criada, a mãe de Louise e qualquer outra que ali se colocasse diante de sua “boa posição”, uma posição de saber, portanto.

Apontar o *wiwimacher* (fazedor de pipi) da filha como aquilo que faz falta era uma afirmação absoluta e não o convite para um debate sobre gêneros. Esse é o primeiro elemento que, a meu ver, funda, nesse caso, a tensão entre o “temor” e a “confiança”, como apontado por Aristóteles. É temível a injustiça praticada por esse pai, mas ao mesmo tempo, não vacila a inscrição que ele fornece e ironicamente comemora: “ela não tem!”. É notável o modo pelo qual Louise evitou o caminho, também assinalado pelo filósofo grego, que seria, diante do “temor”, apelar para o “ódio” e para a “cólera” das pessoas que têm poder de fazer algum mal. Isso porque, como indica Aristóteles, é evidente que elas o desejam e isso bastaria para dizermos que estão a ponto de fazê-lo e que nisso reside o cerne da injustiça, “é temível a injustiça, se tem esse poder, porquanto é pela intenção que o injusto é injusto” (ARISTÓTELES, 2000, p. 31).

⁴ Esse termo é usado por Lacan para marcar a contraposição à “ficção”, que teria um valor de verdade intersubjetiva, no sentido que dá a esse termo Jeremy Bentham, que opõe ao “real” não o “irreal” e sim o *fictionis*, em torno do qual, diz ele, se tecem as verdades humanas, isto é, verdades vividas, mas à revelia do “real” (LACAN, 1991, p. 22). “Fixação” seria um modo de denominar o recurso ao real como tal, “o real como impossível”, sem fazer dele uma “verdade” ou uma “ficção” e sim uma intromissão no campo do sentido, mas que o sentido não alcança (LACAN, 2003).

Louise constrói outro efeito que não é o do ódio ou o da cólera. Não há, nesse caso, uma “fixação” como a do *penisneid*, a inveja do pênis, conforme os termos de Lacan (2003). Ao contrário, a denúncia que se constitui na beleza das fotos a que ela se submete é a da fantasia paterna: o pai, e não Louise, acredita que isso, esse fazedor-de-pipi ausente seja o *Phallus*. Não há engano maior na constituição dos gêneros homem e mulher, masculino e feminino que a crença na identidade entre o fazedor-de-pipi e o *Phallus*: aquele um órgão, uma partícula insignificante de *res extensa*; este um artefato, uma invenção social magnífica, comemorada desde as comédias gregas como o signo da fertilidade e, em consequência, do poder de criação. É essa distinção que se produz na resolução encontrada por Louise Bourgeois. Ela pode tomar o *Phallus* no colo e se deixar fotografar com um sorriso doce porque ali, onde seu pai imaginava uma falta, ela se dá conta que existe mera diferença anatômica, da qual a resultante não é automática nem mecânica e sim autoimputada, ainda que advinda como decisão diante da denúncia do outro. Louise não se nega a significar, a criar signos, mas todos eles vão muito além das nossas concepções cotidianas do fardo do gênero e de suas lutas.

Mas, como foi dito anteriormente, o pai se inscreve com muitos signos. Não sendo o pai do temor, poderia ser essa inscrição regida pelo signo da vergonha ou da impudência? A destruição do pai e a denúncia da ilusão fálica levariam a alguma dessas duas posições subjetivas no caso de Louise? Vejamos o que diz Aristóteles sobre a vergonha e sobre a impudência: “seja vergonha certa tristeza ou perturbação com respeito aos vícios presentes, passados ou futuros, que parecem levar à desonra; a impudência é certo desdém e indiferença por esses mesmos defeitos” (ARISTÓTELES, 2000, p. 39).

No modo pelo qual Louise denuncia a ilusão do *Phallus*, vivida no gênero masculino como pseudofato e no gênero masculino feminino como pseudotrauma, haveria certo traço de tristeza? Nesse caso, teríamos que supor o caminho de Louise como o da separação entre as suposições infantis, como a que a leva à construção do boneco de pão, e aquelas suposições surgidas do trabalho estético sobre as primeiras, como as que levariam ao reconhecimento de um “bem”, já assinalado, que representaria a afirmação paterna da falta do *Phallus* como traço absoluto. Se admitimos a saída de Louise como a da constituição de uma certa melancolia nas obras que tematizam o masculino, poderíamos referi-la à identificação ao boneco trucidado e que ocupa um lugar dúbio na história da escultora. Nos episódios narrados, esse boneco era, por um lado, o artifício do pai. Nessa forma, ele podia ser trucidado, tornar-se o prato do “banquete totêmico”, como diz a própria artista, numa referência direta à cena da morte do pai primevo na fábula de Freud (BOURGEOIS, 1986). Por outro lado, esse mesmo boneco trucidado é o traço estético do pai que, com sua fala, a liberta da obrigação de ter o *Phallus*. Assim, da contradição entre uma e outra das perspectivas de constituição do pai como signo, resultaria uma posição melancólica inusitada e que é bem ilustrada por Maquiavel, ao ensinar que “os homens [seres humanos], quando recebem um bem de quem esperavam um mal, se obrigam mais ao seu benfeitor” (1985, p. 57).

Considerações finais

O lamento e a vergonha pelo equívoco machista do pai seria, nessa vertente, importante para compreendermos que signos do pai Louise produz em sua obra. Poderíamos acrescentar ao signo da confiança esse da vergonha (como certa tristeza)? Afinal, a expressividade das questões de gênero que Bourgeois aponta parece encerrar, naquilo que transborda da obra, uma vertente melancólica, mas sem incidência de uma posição de impudência, como desdém pelo conflito da honra implicado na posição do pai diante da mulher e do feminino. Não há indiferença de sua criação por esses episódios subjetivos que poderiam ser a substância de seus “defeitos” ou “vícios”, como formulado por Aristóteles.

Em outra direção, a virtude estética torna-se objeto da glória e da honra que atribuem à escultora os seus contemporâneos, numa versão bastante próxima do que seria para Aristóteles, no mundo antigo, o papel da honra e da glória: fundar uma herança simbólica. Nesse sentido, se Louise Bourgeois nos remete aos confins da constituição das subjetividades contemporâneas, ela o faz lançando mão de instrumentos muito simples: aqueles que brotam da vivência estética da experiência e que, no caso dela, se tornaram o instrumento do laço social por ela constituído de maneira ampla: seu laço é a modernidade tardia com suas contradições e agradabilidades. Não há, portanto, nada de dádiva prometeica em sua obra. Mas há um estilo que se contrapõe ao marasmo e à submissão ao que vem, de modo muito intenso, do outro, como categoria da eleição de cada um.

Referências

- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.
- ARISTÓTELES, Retórica das paixões. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARBOSA, Ana Mae; SALES, Heloísa M. *O ensino da arte e sua história*. São Paulo: MAC, 1990.
- BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido se desmancha no ar: a aventura da modernidade*. Tradução de Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioratti. São Paulo: Cia. das Letras, 1986.
- BOURGEOIS, Louise. *Destruction of the father, reconstruction of the father: Writings and interviews, 1923-1997*, Edição de Marie-Laure Bernadac e Hans-Ulrich Obrist, 1986.
- CARVALHO, Livia Marques. *O ensino de artes em ONGs*. São Paulo: Cortez, 2008.
- DUARTE, João Francisco Junior. *Fundamentos estéticos da educação*. 7. ed, Campinas: Papyrus, 2002.
- FELDMAN, D. H. "The Concept of Nonuniversal Developmental Domains: Implications for Artistic Development" *Visual Arts Research* 11, n. 1 (1985): 82-89.
- FERREIRA, Sueli (Org.). *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas: Papyrus, 2001
- FERNANDES, A.M.D et al. *Quando a arte ganha a potência de inventar novos mundos*. Centro Cultural Banco do Brasil: Rio de Janeiro, 2003.
- _____. Arte, Educação e Projetos de Intervenção Social no Rio de Janeiro. *Revista do Departamento de Psicologia UFF*. [online]. 2004. Disponível em: <<http://www.uff.br/ichf/publicacoes/revista-psi-artigos/2004-2-Cap3.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2010.
- FREUD, Sigmund. *A Interpretação de sonhos*. Tradução de James Salomão et al. E.S.B., v. 4. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- FRIITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (Orgs.). *Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana*. Campinas: Papyrus, 2008.
- JAEGER, Werner. *Paideia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- KOTIK, Charlotta. *Louise Bourgeois: the locus of memory, works, 1982-1993*. New York: Harry N. Abrams, Inc., 1994.
- KESTLER, Izabela Maria Furtado (Org.). *Friedrich Schiller e a fundação do cânone da modernidade*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ, 2005.

LACAN, Jacques. O aturdido *In: —. Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003.

_____. O seminário, livro 7, *A ética da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1991.

RANCIÈRE, Jacques. *Políticas da escrita*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

LIPOVETSKY, Gilles. *A sociedade da decepção*. Barueri: Manole, 2007.

SAUNDERS, Robert. A educação criadora nas artes. *In: ARTE*. São Paulo, 3 (10): 18-23, 1984.

SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem numa série de cartas*. 3. ed., São Paulo, Iluminuras, 1995.

SILVA, Jorge Anthonio e; SCHILLER Friedrich Von : a educação estética do homem. *FACO, Revista da Faculdade de Comunicação da FAAP*. n. 9 - 2 semestre de 2001.

EDUCAÇÃO E JUVENTUDE

Zoação juvenil e o exercício da docência

Paulo Henrique de Queiroz Nogueira¹

Introdução

A escola é uma organização complexa em que vários intervenientes atuam na conformação do espaço da sala de aula, mas é nesse espaço que as políticas educacionais se concretizam, assim como outros níveis macros, como propostas curriculares, materialidade da ação educativa e concepções de ensino-aprendizagem.

Pressupõe-se, portanto, que a docência seja exercida tendo em vista a consecução dessas dimensões e que, inclusive, o professor supere os empecilhos que porventura se interponham à aprendizagem dos

¹ Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG); participante do Observatório da Juventude (OB) e do Grupo de Pesquisa Juventude e Educação na Cidade (GPJEC), ambos da FAE/UFMG. Desenvolve pesquisas sobre escolarização juvenil e intercruzamentos de gênero.

alunos, como, por exemplo, algum constrangimento na materialidade ou na falta de motivação dos alunos em se inserirem nos processos de ensino-aprendizagem ensejados pela docência.

O professor deve manter alguma vigilância sobre o que se passa em sala, gestar os recursos disponíveis e provocar no aluno as motivações necessárias para a aprendizagem que é a razão de ser da escola e a dele também.

Esse cenário desejável, entretanto, vem atualmente sendo modificado, em sua paisagem, por alterações no aspecto menos controlável dos intervenientes que modelam a ação do professor e que é justamente a disposição dos alunos em voltar sua atenção para a aprendizagem.

Não que esse problema seja novo, afinal, problemas como evasão e repetência não são novos. O que muda significativamente é, cada vez mais, não apenas certo enfado dos alunos em se tornarem aprendizes, mas também a demonstração de que a docência não mais é o foco das disposições previstas para a sala de aula. E que as interações dos alunos são conduzidas por outros interesses que não apenas “atrapalham” o bom andamento da aula, mas atingem diretamente o coração de sua existência.

Os alunos demonstram comportamentos que genericamente são apontados como indisciplina e que desvirtuam as intenções pedagógicas manifestadas pela escola e pelos professores. Parte dessa modalização não é entendida pelos alunos como agravante em relação às expectativas docentes e é por eles denominada “zoação”, que é diferente da “bagunça”, que, por sua vez, atrapalha, sim, o andamento da aula.

Neste texto, buscamos, em um primeiro momento, caracterizar a sala de aula como esfera de relativa autonomia no exercício da docência e, em um segundo momento, refletir sobre as interações juvenis conduzidas por grupos de alunos no final do ensino fundamental e os impactos da “zoação” na dinâmica docente durante a aula.

Caracterizando a sala de aula e os outros níveis que a modulam

POLLARD (1985) elabora um diagrama que explicita o foco em que os diversos níveis da questão são discriminados (Figura 1).

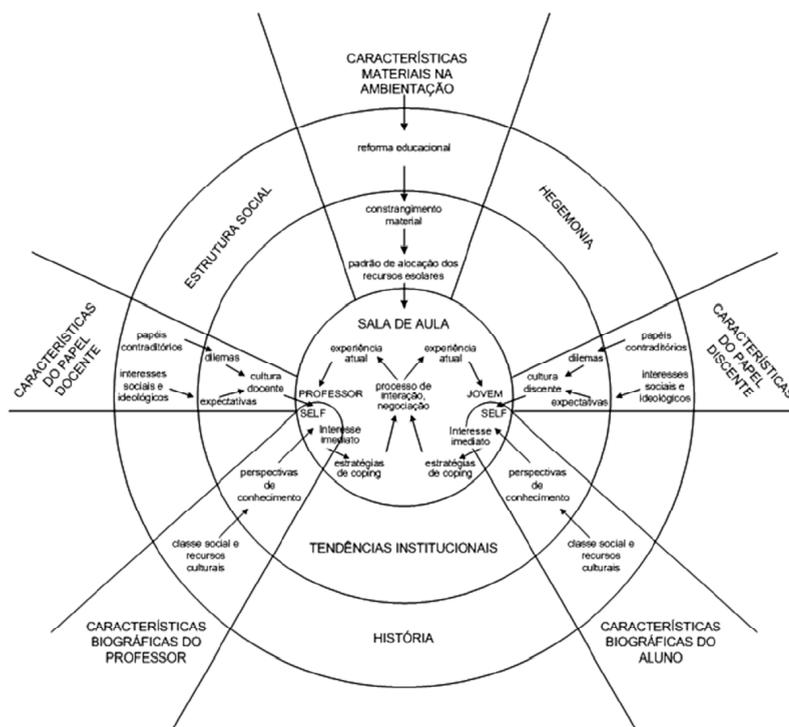


FIGURA 1 – Fatores intervenientes no espaço da sala de aula

Fonte: Pollard, 1985.

O círculo mais externo é o que corresponde aos aspectos histórico-estruturais que configuram a educação básica no Brasil: legislação educacional e os marcos legais; características censitárias da população; organização sistêmica da educação básica nacional e os âmbitos do pacto federativo; financiamento e gestão dos recursos para a educação; formação, remuneração e carreira docentes; currículos e orientações didático-pedagógicas mais gerais das políticas públicas.

O círculo intermediário corporifica as tendências institucionais que se materializam no Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades escolares como resposta singular a questões locais amparadas pelas circunscrições do círculo mais externo. Assim, considerando que rede pertence à escola, a organização dos tempos e espaços propugnados pela política educacional, a formação de seus professores e as condições de exercício da docência, o PPP é elaborado como materialização da oferta educativa destinada a um público específico com aspectos demográficos próprios. Esses vieses, apesar de aspectos assemelhados com a rede em que está inserida ou com a população local, consolidam-se como resposta única de uma escola a um desafio educacional dado.

Esse caráter faz com que, muitas vezes, haja várias propostas pedagógicas dentro de uma mesma escola, aspectos outros que não apenas emergem no PPP da escola, como propostas não hegemônicas ou consolidadas após a escrita do projeto. Assim, muitas vezes, é uma resposta ainda mais específica de um turno, por exemplo, que atende à Educação de Jovens e Adultos (EJA), ou de um grupo de professores como os que atendem às crianças em alfabetização.

O círculo mais interno é o que contempla a interação face a face em sala de aula. Também circunscrita nas outras duas esferas, esta é, entretanto, o nível mais fluido para análise, pois corresponde aos processos menos estruturais e que, muitas vezes, é pouco palpável pelas políticas públicas e pelas gestões institucionais. Esse caráter de porosidade faz com que seja um espaço mais reificado por apego à tradição e, concomitantemente, um espaço de maior invenção e criação da experiência pedagógica.

É um espaço de intensa negociação² entre os atores sociais. Professores e alunos se encontram frente a frente e devem negociar a sala de aula todos os dias dos 200 previstos anualmente para cada série/ano de escolaridade. Na maior parte das vezes, é onde se materializam os ritmos de aprendizagem, as relevâncias pedagógicas e se minimizam ou maximizam os desdobramentos das características extra e intraclasse dos sujeitos envolvidos: alunos e professores.

O que importa para as políticas mais amplas vinculadas à gestão do sistema de ensino e àquelas corporificadas pelas unidades escolares é que a sala de aula reflita, em alguma medida, as exigências depositadas sobre a escola e cumpra o fim social para a qual foi criada. Mesmo que se considere que há

² Confira os termos usados para falar dessa negociação na literatura que estuda interações em sala de aula: reciprocidade, equilíbrio, balanço (balance) (ROSSER e HARRÉ, 1984); consenso e balanceamento (*balancing*) (POLLARD, 1984); arranjo, barganha e ajustamento (WOODS, 1984 a); calibração e congruência (BALL, 1984), controle (HAMMERSLEY, 1984); estratégia de sobrevivência (WOODS, 1984c) e estilização (HARGREAVES, 1984).

várias interpretações e apelos ideológicos na definição da escola, elas se assemelham no caráter educativo e propositivo da prática escolar.

Apesar de se tergiversar sobre como se deve organizar o conhecimento na sala de aula e os processos de ensinagem, há um relativo consenso de que o que caracteriza a escola é sua capacidade de socializar crianças e jovens sob a orientação de adultos que conduzem a aprendizagem dos conhecimentos relevantes.

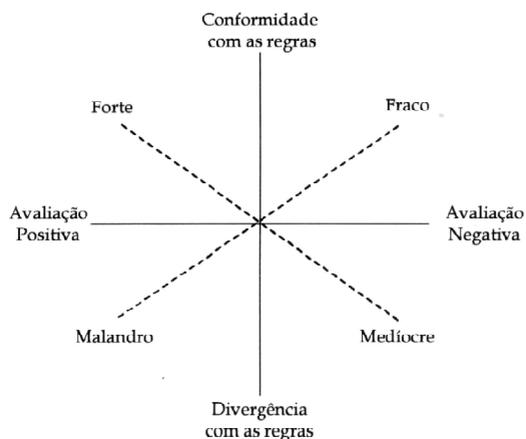
O jovem de 11 a 15 anos como aluno do ensino fundamental

É no segundo segmento do ensino fundamental que a missão pedagógica se vê tensionada por alunos que não se dispõem para as atividades destinadas a eles; são jovens que simplesmente se recusam a ser alunos quando se encontram na sala de aula.

É nesse espaço que o manejo da sala se vê em questão. Na sala de aula, professores e alunos devem, portanto, interagir na tentativa de chegar a um ponto considerado bom. A avaliação, conseqüentemente, vai se constituindo não apenas como um instrumento de aferição do desempenho acadêmico, mas também como mecanismo de regulação das interações entre os alunos para que se possa controlar os excessos discentes. Professores lidam com diferentes alunos e é sua função organizar a sala e classificá-la a partir do desempenho escolar deles. E, assim, a avaliação tende a incorporar duas dimensões importantes: o desempenho acadêmico e o cumprimento das regras objetivando comportamentos desejados.

Os professores, no entanto, usam da avaliação e da reprovação como momento específico de ratificação da legitimidade da escola e buscam retificar o comportamento daqueles divergentes punindo-os com a reprovação por não terem se esforçado na adequação às regras escolares. Nesse aspecto, aprendizagem e bom comportamento são indicadores do grau de esforço usado pelo aluno em sua relação com a escola.

Para melhor compreensão desse aspecto, reproduzimos o quadro a seguir, que é uma adaptação do elaborado por WOODS (1984b, p. 54) sob a ótica docente e de como essa constitui os tipos nos quais os alunos são perspectivados e seu desempenho mensurado.



Fonte: Adaptado de Woods (1984b, p. 54)

Note-se que o quadro é constituído por dois eixos principais em que se diagramam as polaridades que orientam as tipologias docentes. Na vertical dispõem-se os dois polos excludentes acerca da conformidade e da divergência em relação às regras estabelecidas pela escola e sobre a qual se inscreve a prática docente. Na horizontalidade, estende-se o eixo das práticas avaliadoras e que perscrutam e classificam os desempenhos dos alunos buscando inseri-los no campo positivo ou negativo. Esses dois eixos se encontram articulados e ganham materialidade através da organização de um conjunto de tarefas que compõe uma estrutura avaliativa dos alunos e de seus desempenhos tanto do ponto de vista acadêmico quanto de seu comportamento disciplinar. São essas tarefas executadas em sala de aula que distribuem os alunos em torno de dois outros eixos sobrepostos e entrecruzados diagonalmente: os dois primeiros ao apontarem quais tipos de alunos se materializam, segundo a *performance* a eles atribuída. Formam-se, portanto, quatro quadrantes demarcados pela interseção de coordenadas e abscissas nas quais os tipos se distribuem nas zonas correspondentes ao eixo das cotas.

Em sentido horário, iniciando-se no canto esquerdo e acima, encontram-se, no primeiro quadrante, os alunos que possuem uma *performance* adequada às exigências escolares tanto no que concerne à aprendizagem quanto à disciplina e comportamento. No segundo quadrante, a adequação restringe-se mais enfaticamente à disciplina, deixando a desejar no quesito aprendizagem. No terceiro quadrante,

encontram-se os que não possuem bom desempenho em nenhum dos dois campos valorizados pelos docentes. E, por fim, no quarto quadrante, estariam os alunos que não demonstram bom desempenho na avaliação da aprendizagem, mas que teriam potencial para tanto caso tivessem bom comportamento e se organizassem para estudar.

Como visto, ser forte, fraco, malandro ou medíocre são formas de categorizar a ação dos discentes a partir da manutenção de um enquadramento relacional favorável à escola e à permanência dos alunos conformados às regras escolares dispostas na ação docente. Essa dinâmica que conforma a *performance* dos alunos ao inseri-los em uma trajetória escolar atribuída a eles, de acordo com sua aceitação ou negação da regulação das condutas dispostas pelos docentes.

Os alunos que possuem bom desempenho acadêmico e bom comportamento são premiados. Os outros, a partir da sala de aula, são caracterizados pelos professores como indisciplinados, bagunceiros e desordeiros e/ou, desinteressados, apáticos, desmotivados para o trabalho escolar.

No primeiro bloco, os termos prendem-se ao comportamento esperado dos alunos e, no segundo, a seu desempenho acadêmico. Para os professores, esses dois blocos constituem o mérito escolar. O bom aluno é o que agrega qualidades nos dois campos e o mau aluno é o que não consegue sair-se bem em nenhum dos dois. Só que os alunos, obviamente, não se dividem tão claramente em dois blocos tão coesos. Em seu cotidiano, cabe aos professores classificar os alunos entre o que seria o “bom” e o “mau” e distribuir todos os alunos reais entre um polo e outro. O “lugar” atribuído ao aluno será demarcado a partir do esforço manifestado por cada um em convencer o professor de que ele está tentando se adequar às expectativas docentes. Os mais esforçados serão premiados, os menos esforçados, punidos. Esses alunos multirrepetentes são o que, de alguma maneira, associam desempenho acadêmico frágil com comportamento disciplinar inadequado.

A avaliação participa, portanto, de um sistema de crença dos professores que não apenas distingue os alunos e os classifica entre si, mas, fundamentalmente e em última instância, distingue-os em sala de aula. Se outros descritores da prática pedagógica não conseguirem realizar a distinção que deve marcar o professor em sua ação, caberá à avaliação ratificar essa posição assimétrica desses atores sociais.

Por isso o jovem é visto e enquadrado pelo *frame* (GOFFMAN, 1986) modalizado pela docência como um *outsider*, um fora da lei, e que, portanto, deve ser apreendido e “etiquetado” pelas das avaliações escolares em um dos dois blocos².

Só que, para os professores, os comportamentos associados à indisciplina são o que mais “perturbam” o bom andamento da aula. Alunos “medíocres” e “malandros” são vistos como portadores de comportamentos

indesejados ao ambiente escolar, pois não buscam estudar e por isso são avaliados negativamente.

Disciplina e aprendizagem

Bagunceiro, indisciplinado, desordeiro e violento. Esses termos, às vezes, confundem-se por sua imprecisão e escondem dinâmicas completamente diferentes para se referir tanto à violência como à incivilidade que os jovens manifestam na escola.

A literatura, consensualmente, considera a violência como uma manifestação mais consistente de desordem social que pode ser caracterizada criminalmente por roubo, homicídio, tráfico e consumo de droga, violência sexual e outros que envolvam violência física, como depredação do patrimônio e brigas. A incivilidade refere-se a um conjunto de práticas de menor gravidade e mais invisíveis que se materializam na quebra das regras de convivência por incidir diretamente nas expectativas sociais que uns nutrem pelos outros nas interações sociais (DEBARBIEUX, 2007).

Em um assalto, por exemplo, há uma intenção de dolo do assaltante em usurpar um bem sob coação da vítima. Aqui a violência pode ser caracterizada com clareza. Já, em encontros casuais, como, por exemplo, um esbarrão não intencional na rua ou a compra de um saco de pipocas, espera-se que a pessoa com quem se choca ou o pipoqueiro reconheçam a impessoalidade de cada um dos atos. Um pedido de desculpas, no primeiro exemplo, e um obrigado, após uma educada solicitação, no segundo exemplo, é o que se espera que aconteça. Quando isso não acontece tem-se um ato incivil³.

Essa clareza não se dá na escola. Nela, muita das vezes, incivilidade e violência se misturam apesar da nitidez em caracterizar quando cada uma se dá. Por isso costuma-se referir a todos esses atos como indisciplina, como se houvesse um contínuo entre a incivilidade e a violência, o que em parte é verdade, mas não necessariamente é assim que se dá. No cotidiano da escola, não é tão tranquilo diferenciar uma da outra, apesar da clareza conceitual que se tenha sobre cada uma.

³ O *frame*, segundo JOHNSTON (2002), permite compreender o enquadre no qual se efetivam as relações de interação entre os indivíduos, pois têm como referência o *leitmotiv* no qual se constitui a ação social em que se mobiliza a subjetividade do indivíduo e as situações por ele enfrentadas na afirmação de si como sujeito de sua experiência social. *Frame*, como qualquer outro fator ideacional que forma o comportamento humano, é, simultaneamente, uma condição individual e social. Ou seja, é um esquema que só pode ser aprendido pelo indivíduo por já se encontrar disseminado entre eles e que cada um lança mão para canalizar seu comportamento de maneira compartilhada e modelada socialmente. A ação coletiva, portanto, serve como o canal que suporta essa identificação das individualidades em torno de um agir em comum a tecer-lhes lugares sociais distintos no interior da complexa malha social em que os sujeitos sociais se entificam. O *frame* é, portanto, um processo e uma estrutura cognitiva por estar disseminado entre os indivíduos como algo objetivo que deve ser vivenciado intersubjetivamente pelos indivíduos nas interações sociais.

Quando um ato criminoso é cometido como, por exemplo, pichação ou uso de droga na escola, o professor sabe definir que ali se encontra um delito grave; já com as microviolências, como os esbarrões, em que um simples pedido de desculpas poderia bastar, não se sabe, ao certo, por que uma grande briga se desenvolve entre alunos litigantes e chega a envolver a todos da escola.

Isso não quer dizer que seja mais fácil lidar com a violência tipificada no crime do que com as incivildades, muito pelo contrário. As duas são sintomas das mutações por que passa a escola e exigem ações cada vez mais complexas das agências sociais.

Deter-nos-emos, para além das questões macroestruturais, no que se passa nas interações entre os jovens na escola e que podem facilitar a compreensão da organiza do clima escolar. Na escola, encontros e desencontros não são fortuitos. O esbarrão no recreio não é dado em uma pessoa aleatória, mas em alguém com quem, possivelmente, se compartilha a vizinhança no entorno da escola e, inexoravelmente, se convive por 200 dias e 800 horas, durante anos de trajetória escolar.

Essa relação, que em principio era para se dar mediada pela impessoalidade com que se deve tratar um esbarrão, é afetada por um conjunto de percepções sobre si e sobre o outro, promovendo uma dinâmica de mútua implicação para os atos mais banais.

A escola busca, por seu turno, controlar essas interações ao estabelecer as famosas regras disciplinares a serem seguidas pelos alunos. Muitas vezes, ela realiza todo um processo de consulta para a elaboração das regras com os alunos, que as endossam, inclusive as draconianas. A questão é que a escola, segundo as pesquisas, ao dar o veredito e aplicar as regras, não realiza nenhum mecanismo de compartilhamento das decisões a serem tomadas. Os alunos veem isso como uma injustiça cometida contra eles, pois, para eles, a escola não conhece todos os motivos que geraram o litígio.

E entre os motivos dos jovens poderá haver os palpáveis e relevantes ou os menos palpáveis, apesar de relevantes, que se inscrevem nas razões que não se integram à aceitação da prescrição contida na regra. Nesse sentido, essas são seguidas por eles até o ponto em que o que se perde é menos do que o que se ganha. A contabilidade é relativamente simples. Seguir a regra exige abrir mão de certas satisfações que

⁴ ELIAS (2001), em *A sociedade de corte*, aponta que o caráter civilizado da sociedade ocidental está associado ao surgimento da modernidade como espaço de interdependência dos indivíduos, mediado por uma norma consensual que regula as interações e que permite uma aproximação distanciada entre eles devido às regras de convivência impostas pela vida civil. Assim, no nosso exemplo acima, a impessoalidade permite que se trate com certo distanciamento os atos que transgridem a polidez necessária ao convívio social.

devem ser substituídas pelos prêmios escolares e essas satisfações são de uma ordem mais subliminar, menos passíveis de uma apreensão rigorosa.

Há, portanto, lógicas que mobilizam a interação desses alunos em que o ganho motivacional não se encontra na instituição escolar, como uma boa nota ou um certificado de conclusão, mas que se vincula à experiência subjetiva de cada jovem em agir na cena pública segundo outras exigências não escolares valoradas pelo grupo de pertença juvenil. O jovem frente às expectativas escolares sobre sua aprendizagem a lhe exigir autocontrole e disciplina, depara-se com processos marcados pela sociabilidade juvenil que o convocam a agir segundo outros interesses que não os escolares (ABRANTES, 2003; DAYRELL, 2007).

Nesse aspecto, a ação juvenil se vê sob tensão entre dois polos distintos que são as lógicas escolares e as lógicas juvenis. Pensar a incivilidade nesse diapasão é ver a indisciplina como um resíduo para a instituição de um ato que para o aluno pode não possuir a intenção de provocar perturbação à cultura escolar.

A zoação é um vetor nessa dinâmica encetada pelos alunos quando agem no chão da escola na perseguição de uma sociabilidade juvenil que, sob a ótica discente, pode vir a ferir o bom andamento das aulas.

Zoação e bagunça

Zoar é uma expressão dos alunos para definir o que realizam em sala, a causa e os ganhos que obtêm ao não se aterem apenas às demandas exigidas pelas regras escolares (NOGUEIRA, 2006). A “zoação” emerge como uma categoria nativa na qual se contextualiza a percepção dos alunos de que zoar é manter-se atento às disposições juvenis sem impedir a ação docente de se manifestar.

Para os alunos, pode-se zoar sem bagunçar

A bagunça atrapalha o andamento da aula e a zoação apenas a modela para que alunos ajustem seus interesses aos interesses docentes. O que distingue a zoação da bagunça, segundo os alunos, é um aspecto sutil em que o envolvimento pessoal possa vir ou não a impedir o exercício da docência. Na ótica deles, cabe aos professores determinar quando se dá uma ou outra dessas duas possibilidades; já para os professores, a diferença entre um e outro aspecto se estabelece apenas pelo estilo de cada um deles em considerar cada um dos atos como bagunça ou zoação.

Tanto a zoação quanto a bagunça ferem as regras escolares, mas o fazem em tonalidades distintas. Zoar indica uma mobilização pelo ator de sua capacidade subjetiva de afirmar-se como portador de uma singularidade expressiva não completamente identificada com os interesses institucionais; já bagunçar é o desvirtuamento dessa potencialidade subjetiva ao confrontar diretamente o comportamento do aluno com

as regras ensejadas pela instituição e seus docentes.

Percebe-se que há uma posição oxímora entre esses dois polos não excludentes, pois zoação e bagunça são faces de um mesmo processo e tendem a se confundir conforme se é favorável à ação dos alunos ou dos professores. A diferenciação aqui elaborada existe sob a ótica discente, enquanto para os professores não há, em linhas gerais, uma separação tão nítida entre um e outro aspecto, pois os alunos, ao ferirem as regras e desorganizarem a sala de aula, afetam as expectativas dos professores, não se importando sobre o grau dessa discordância.

É mais fácil, portanto, entender a zoação quando se a difere de bagunça, pois, por ser uma categoria nativa, a zoação apenas pode ser caracterizada na ótica do aluno quando este a diferencia da bagunça. Se, para os alunos, o bagunceiro é o que atrapalha a aula “fazendo gracinha”, zoador é o que se expressa fazendo a troça dos colegas, sem atrapalhar o andamento da aula; já para os professores, não há uma distinção tão clara entre um e outro, visto que o que lhes interessa é a permanência do *frame* favorável à docência.

Nesse aspecto, a forma escolar é modulada pelos alunos em sala de aula tendo em vista que cabe aos professores, de fato, a conservação do *frame* naturalizado como o mais adequado à preservação dos interesses institucionais e prescritos pelas regras escolares.

Os professores agem na manutenção de uma modalização em que, mesmo havendo estrategicamente tergiversações conforme o estilo de cada docente e as suas concepções educacionais, mantém-se a consecução das assimetrias escolares na perspectiva de que o controle da sala de aula é atribuído ao docente e o trabalho a ser executado é a tarefa que lhe cabe exigir.

Os professores, a zoação e a bagunça

Para os professores, o enquadre naturalizado por eles corresponde ao legitimamente imposto aos alunos e que, reciprocamente, é visto pelos últimos como o mais adequado ao prosseguimento da normalidade escolar. Professores e alunos aparentemente concordam nesse ponto, entretanto, essa concordância é provisória e sinaliza apenas o início das interações que deverão ser arbitradas em torno desse pertencimento discente.

Por um lado, os professores buscam manter o *frame* e avaliam as condutas dos alunos conforme a aceitação das regras em jogo; e, por outro lado, os alunos violam as regras que aceitam por saberem que essas impedem a manutenção de uma autonomia do sujeito frente aos papéis exigidos pela instituição escolar.

Os professores, entretanto, buscam incorporar, em suas atividades de sala de aula, dinâmicas operacionais mais próximas a esses interesses manifestos pela subjetividade dos discentes. Alguns criam tempos de respiro no ritmo de transmissão dos conteúdos escolares que devem ser preenchidos por amenidades do cotidiano dos alunos. Outros realizam jogos didáticos como gincanas para canalizar a disposição de zoar para uma competição pedagógica em que certos conteúdos escolares devam ser acertados/aprendidos. Outros ainda buscam tornar significativos esses fragmentos e elaboram as aulas a partir das práticas culturais associadas aos jovens. Enfim, os professores, motivados por distintos referenciais pedagógicos, buscam se aproximar desse universo juvenil e preencher de sentido a aula.

Ao se olharem o círculo central do primeiro diagrama, professores e alunos negociam a aula ao ajustarem as suas posições para permanecerem em interação, pois, de fato, para ambos, a bagunça é algo indesejável, mesmo que a zoação atenda muito mais aos interesses dos alunos do que ao dos professores. O que faz com que, na ótica discente, os professores também, ao tentarem negociar a manutenção do *frame* adequado à continuidade da aula, zoem por incorporarem em seu repertório elementos estranhos aos tradicionalmente associados ao exercício da transmissão docente.

Para os alunos, os professores, ao saírem do *script* restrito que compete à docência, tergiversam sobre as funções da docência e concedem o direito aos alunos de expressarem também fora do *script* atribuído a discência.

O diagrama a seguir traz essa relação de incompatibilidade entre essas duas ações que orientam professores e alunos:

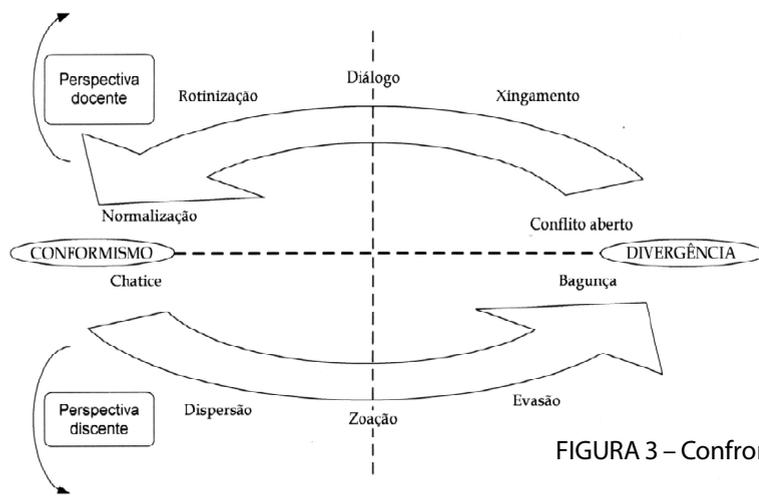


FIGURA 3 – Confronto das lógicas discentes e docentes
 Fonte: NOGUEIRA, (2006, 313)

São duas lógicas tensionadas por dois polos aqui denominados de divergência e conformismo. O conformismo significaria uma adesão por completo às regras escolares e suas expectativas sobre a interação entre professores e alunos; já a divergência seria o inverso, em que não se daria uma adesão e, sim, uma discordância em relação às regras. Claro que esses dois polos não existem empiricamente em estado puro, pois cada um deles exclui o outro radicalmente. O que há, portanto, é uma mescla desses dois polos em que cada um é negado pelo outro a manter entre si um diapasão tensionado entre concordância e divergência com as regras escolares.

É claro que os professores buscam conduzir a interação com os alunos para a conformação às regras escolares e manter, assim, as rotinas necessárias para o bom andamento das aulas. E querem fazer isso dialogando com a turma, pois se deve evitar a todo custo o conflito aberto com os alunos, pois os professores acabam perdendo a ponderação na condução da situação conflitiva.

Já os alunos nem sempre são favoráveis a essa conformação e divergem das regras por serem motivados por distintos interesses que entram em conflito com as prescrições escolares. As regras e sua rotinização promovem a dispersão dos alunos que divagam enquanto, aparentemente, permanecem atentos as suas prescrições. Se essa divagação, entretanto, torna-se um ato não apenas subjetivo e individual, mas se coletiviza entre os alunos, começa a ocorrer evasão do enquadre exigido pela docência e, aí sim, dar-se-á a bagunça generalizada.

E, assim, essas duas lógicas em conflito retroalimentam um desequilíbrio entre esses dois polos.

A linha tracejada verticalmente representa uma situação ideal em que professores e alunos pudessem entrar em um acordo sobre o que se passa em classe e negociar a (re)condução da aula para os trilhos previstos pelo *frame* favorável à manutenção da ordem e da aprendizagem.

Essa posição significaria que os atores envolvidos agiriam com um grau suficiente de autonomia e autoconhecimento para que o que se combinasse fosse cumprido regamente pelos envolvidos. Trata-se, de fato, de uma situação ideal, pois semelhante pressuposição eliminaria qualquer outra motivação para a presença do aluno na escola — o que sabemos ser da ordem do impossível.

Como as consciências não são transparentes, é necessário que se consinta com o fato de que alguma “turbulência” vai impedir essa pretensa homeostase. Mas também se deve consentir que alunos e professores, ao entrarem na arena dramática das interações em sala de aula, recorressem a processos de negociação em sala para que pudessem chegar a um grau de consenso a que o próprio ato educativo pressupõe, genericamente, a consensualidade e não a imposição arbitrária das regras pelos professores.

Conclusão

Muitas vezes, quando os alunos são chamados pelos professores de desinteressados, apáticos e desmotivados para o trabalho escolar, eles estão considerando o esforço despendido pelo jovem em corresponder as suas expectativas acerca do trabalho escolar ou, pelo menos, de eles permanecerem no ritmo médio do conjunto dos alunos.

Aqui, a aprendizagem é medida pelos ritmos previstos pela escola em suas temporalidades recortadas por disciplinas, horas-aulas, aula para exposição e aula para avaliação, enfim, toda uma dinâmica em que se perde o processo e se acumulam produtos como os deveres de classes, as provas, as atividades.

Esse contexto provoca nos alunos um sentimento de mesmice que faz com que eles, ao considerarem o cotidiano da sala de aula monótono e repetitivo, retirem sua atenção do professor e se dediquem a uma série de outras interações passíveis de serem mantidas em sala de aula.

Para cada um dos professores, a atenção na sala de aula deve voltar-se para a sua disciplina a cada entrada em sala de aula e a sua função é transmitir os conceitos exigidos e previstos pelo currículo. Para os alunos, o conjunto dos professores é todo muito homogêneo pelos arranjos em sala, pelas cobranças, pelos ritmos e implicações no trabalho. E como não há, no interior da sala de aula, apenas os estímulos trazidos pelo professor (exposição oral tendo como apoio tecnológicos o quadro, o giz e o livro didático), torna-se óbvio como a aprendizagem requerida é livresca e conteudística.

Ou seja, as próprias rotinas escolares levam os alunos a se evadirem das práticas ensejadas pelos docentes e a buscarem na zoação um refúgio que os permita permanecerem em sala, obtendo algum prazer nessa inserção.

O que fazer?

Bem, a pedagogia historicamente vem construindo respostas em suas teorias e intervenções para motivar alunos para a aprendizagem e, portanto, é necessário repassar as suas contribuições quanto aos métodos e técnicas de ensinagem e de organização da aprendizagem. Aqui são múltiplas as contribuições a serem revistas. A desse pequeno texto é trazer à tona a perspectiva de que há especificamente na sala de aula um espaço de negociação e que caberá ao professor estar atento a essa dimensão.

A negociação implica, como já dito, ajustar posições para manter a interação funcionando. A cada acordo rompido deve corresponder, não necessariamente, uma punição, mas um novo acordo com novas exigências, até que os dois polos entrem em sintonia. Os jovens sinalizam seu incômodo com a descrença que os docentes manifestam em relação a eles. Percebem e recebem o peso de um estigma, que se

transforma em desconfiança e em vaticínio. Os docentes, por sua vez, manifestam sua angústia por não conseguir fazer com que a juventude aposte na escola como possibilidade de ascensão social.

Porém, é interessante perceber que nessa negociação estão presentes, por um lado, não apenas os repertórios pedagógicos dos docentes, nem, por outro lado, a irreverência manifesta pelos alunos quando zoam. Interfere, para ambos, o conjunto de elementos que compõem a bagagem cultural de cada um e que permite maior ou menor capacidade de ajustamento recíproco entre docentes e discentes.

É necessário que se alargue, portanto, esse repertório cultural para que se possa inserir e dar guarida à escolarização juvenil neste século que já findou sua primeira década ainda com índices tão desfavoráveis à universalização de uma escolarização com qualidade e equidade.

Vale a pena se apropriar aqui das recomendações de Margulis (2000) que, ao retomar Bourdieu (1983), alerta aos pesquisadores e interessados ser a juventude apenas uma palavra e que, portanto, ao se falar de juventude em países periféricos, não se deve esquecer as desigualdades de toda ordem que entificam de que jovens falamos. As clivagens de gênero, etnia e de classe são por demais presentes nessas configurações juvenis e, assim, não se trata de jovem, mas de jovens e de juventudes, no plural.

Se agregarmos a isso as condições de precariedade e desigualdade em que se deu a universalização da escola em nosso país, poder-se-á antever que não há o mesmo significado atribuído a ela por todos esses jovens e que será tarefa dessa escola provocar sentidos para si entre esses jovens que a ela se dirigem, o que deverá impactar todo o primeiro diagrama aqui indicado no início do texto (Figura 1). Nos três círculos lá reproduzidos, é necessário recompor uma escola sensível a esses alunos e as suas juventudes tanto no que concerne aos aspectos mais estruturais que orientam a organização da escola quanto aos aspectos maiores e que ganham significados na interação dos alunos com os professores. E não há aqui uma ordem de prioridades, não é um e depois o outro, são os dois juntos, pois é uma tarefa urgente para toda a sociedade.

Referências

- ABRANTES, P. *Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta, 2003.
- BALL, S. Initial encounters in the classroom and the process of establishment. *In*: HARGREAVES, Andy. e WOODS, Peter. (Orgs.) *Life in School: the sociology of pupil culture*. Stony stratford: Open University Press, 1984, p. 108–121.
- BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. *In*: BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112–121.
- DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Campinas: Educação e Sociedade*, vol.28, n.100, p. 1105-1128, out. 2007.
- DEBARBIEUX, Eric. *Violência na escola: um desafio mundial*. Lisboa: Instituto Piaget, 296p. 2007.
- DUBET, François. *Sociologia da experiência*. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, 282p.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. 312 p.
- GOFFMAN, Erving. *Frame Analysis: an essay on the organization of experience*. Boston: Northeastern University Press, 1986, 586p.
- HAMMERSLEY, Martyn. The Organization of Pupil Participation. *In*: HARGREAVES, Andy. e WOODS, Peter. (Orgs.) *Classrooms & Staffrooms: the sociology of teachers&teaching*. Buckingham: Open University Press, 1984, p. 14–24.
- HARGREAVES, Andy. Constrative Rhetoric and Extremis Talk. *In*: HARGREAVES, Andy. e WOODS, Peter. (Orgs.) *Classrooms & Staffrooms: the sociology of teachers&teaching*. Buckingham: Open University Press, 1984, p. 215 – 231.
- JOHNSTON, Hank. Verification and Proof in Frame and Discourse Analysis. *In*: KLANDERMANS, Bert. e STAGGENBORG, Suzanne. *Methods of Social Movement Reseach*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2002, p. 62 – 91.
- MARGULIS, Mário. La juventud es más que una palabra. *In*: MARGULIS, M.(Org.) *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2000.

NOGUEIRA, Paulo. *Identidade juvenil e identidade discente: processos de escolarização no terceiro ciclo da Escola Plural*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 2006.

POLLARD, Andrew. Goodies, Jokers and Gangs. *In: HARGREAVES, Andy. e WOODS, Peter. (Orgs.) Life in School: the sociology of pupil culture*. Stony stratford: Open University Press, 1984, p. 238 – 254.

_____. *The Social World of the Primary School*. London: Cassell Educational Ltd, 1985, 269p

ROSSER, E. e HARRÉ, R. The meaning of trouble. *In: HARGREAVES, Andy. e WOODS, Peter. (Orgs.) Life in School: the sociology of pupil culture*. Stony stratford: Open University Press, 1984, p. 204 – 210.

WOODS, Peter. Negotiating the demands of schoolwork. *In: HARGREAVES, Andy. e WOODS, Peter. (Orgs.) Life in School: the sociology of pupil culture*. Stony stratford: Open University Press, 1984a, p. 225 – 237.

_____. Teaching for Survival. *In: HARGREAVES, Andy. e WOODS, Peter. (Orgs.) Classrooms & Staffrooms: the sociology of teachers&teaching*. Buckingham: Open University Press, 1984c, p. 48 – 63.

_____. The Myth of Subject Choice. *In: HARGREAVES, Andy. e WOODS, Peter. (Orgs.) Life in School: the sociology of pupil culture*. Stony stratford: Open University Press, 1984b, p. 45 – 60.

EDUCAÇÃO E JUVENTUDE

Por que os jovens são violentos: discursos sobre a violência na contemporaneidade

Renata Nunes Vasconcelos¹

No Brasil, a violência escolar tem sido objeto de estudo no campo das ciências sociais desde a década de 1980, quando surgiram as primeiras manifestações sob forma de depredações e invasões nesse espaço. Alguns trabalhos desenvolvidos na educação, como demonstra Sposito (2002), foram relevantes para entender esse fenômeno, principalmente aqueles que descobrem as gangues de jovens e o tráfico como desagregadores da função educativa nos bairros populares das grandes cidades.

¹ Professora da Faculdade de Educação da UEMG – *campus* BH; doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG, linha Psicologia, Psicanálise e Educação; integrante do Nipse/UFMG (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação) e do NEPFD/UEMG, Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores, Trabalho Docente e Discurso Pedagógico).

Contudo, quando falamos de violência na contemporaneidade, não nos referimos a uma sociedade mais violenta porque muitos não conseguem aceder ao consumo, situação que justificaria, por uma relação causal, a associação violência, pobreza e consumo. Duvidamos dessa lógica discursiva causal, pois para nós não é a falta do consumo que gera a violência. Existem muitos outros elementos que ficam de fora quando nos propomos a romper com a lógica discursiva da causa e consequência. Laurent (2009) nos lembra que nossa sociedade não é mais violenta que outras, como, por exemplo, a do início do século XX. Nossa sociedade talvez se diferencie por ser criadora de tecnologias da violência, da vigilância generalizada, da regulação da população que se faz pelos dispositivos de segurança, como nos fala Foucault (1998).

Nesse sentido, investigar a violência escolar na atualidade exige olhar a problemática pela produção já realizada, visando encontrar espaços para investigações que tragam frescor sobre o assunto. Neste capítulo, pretendemos, então, apresentar os discursos produzidos no campo brasileiro sobre a temática envolvendo os jovens alunos da escola pública desde os primeiros trabalhos publicados. Além disso, o capítulo se propõe também a apresentar a psicanálise como outro campo de saber que tem algo a dizer sobre o fenômeno, sempre a partir de um enfoque multidisciplinar que dialoga com outros campos de saber.

Na contemporaneidade, um campo aberto a investigações

A violência praticada pelo jovem aluno contra a própria escola é uma questão a ser investigada, como anunciada Sposito (2002), desde a década de 1990, quando essas ações ficam mais frequentes. Como explicar o comportamento violento de alunos jovens, sem vinculação com gangues juvenis ou o tráfico, contra a escola sob a forma de depredações, agressões físicas e verbais entre si e contra os professores? Incivilidade? Autoritarismo das práticas escolares para com os alunos? Reflexo da violência social? Perda da função socializadora da escola diante de indivíduos que se interessam menos por ela? Ou os jovens são mesmo violentos?

As situações de violência produzem uma sensação de caos e trazem dificuldade para os profissionais exercerem a função educativa e para os alunos aprenderem (ZALUAR e LEAL, 2001; SPOSITO, 2002). A violência escolar é um fenômeno que tem se apresentado à sociedade contemporânea como desarranjadora do espaço escolar, produtora de mal-estar, principalmente na era dos direitos, quando a educação escolar é declarada em lei.

Em décadas passadas, as ações desagregadoras do cotidiano escolar, bem como as dificuldades de aprendizagem eram tratadas como desordem moral, e, como tal, a ação educativa moralizante e disciplinadora era suficiente para fazer reverter esse quadro. Castigos, suspensões, reprovações e outros mecanismos

eram utilizados para garantir o retorno à ordem. A escola tinha a função de fazer reverter essa situação, e a ação moral era a solução para esses casos. A segregação ainda não era um aspecto marcante como na contemporaneidade e, portanto, esses mecanismos faziam efeito sobre os alunos (SANTIAGO, 2005). Na atualidade, eles não produzem o efeito desejado e, muitas vezes, o que fazem é obter o seu contrário: o aumento das ações consideradas desorganizantes e conflituosas.

As instituições faziam mais efeito sobre o sujeito em tempos mais “sólidos”, marcadamente constituídos por significantes culturais que nos davam guarida, como Deus, o Estado, a família, o sindicato, a lei, a escola, para citar alguns. No tempo em que se mostravam fortes, nossos atos eram moralmente regulados. Na atualidade, esses significantes “configuram-se liquidamente”, parafraseando Bauman (2004, 2008); parecemos soltos, dispersos, sem fronteiras, “sem lugares óbvios a ocupar”, nômades para uns (ALMEIDA; TRACY, 2003) e “desbussolados” para outros (MILLER, 2005).

Numa sociedade em que o Outro² se configura sob diversas formas, assumindo um lugar pluralizado em relação ao sujeito, as situações de violência desencadeadas pelos jovens se faz questão para a educação. Não estamos num tempo de inexistência do Outro, mas da existência de um outro Outro, como nos diz Miller (2005). É esse Outro pluralizado que orienta o sujeito nesse tempo que Lacan (1962-1963) chamou de zênite do objeto a, o objeto que fica além do princípio do prazer, que resta da operação de regulação do gozo. Na regulação pulsional sempre sobra algo, esse algo é o objeto que convida o sujeito a ultrapassar as inibições (Miller, 2005).

Em outras palavras, vivemos num tempo em que os limites impostos são frágeis. Tudo é permitido e nada é tão rigorosamente proibido. Estamos descrentes de ideais. “O sonho acabou”, “meus heróis morreram de overdose”, são fragmentos de composições que brilhantemente falaram da contemporaneidade de forma simples. Há alguma ideologia que faz alguém viver hoje? Qual universal faz o sujeito se mover? Duvidamos da política e da justiça como construções históricas reguladoras das relações entre os indivíduos na sociedade.

² O Outro, escrito com o maiúsculo, é termo utilizado na teoria lacanianiana que designa um lugar simbólico — pode ser a lei, a linguagem, Deus, a cultura, a política pública — a que o sujeito está subordinado. O sujeito, na psicanálise, desde Freud, que instaurou a divisão com o inconsciente, não pode ser totalmente livre, pois existe outro que o nomeia. O sujeito só existe porque a linguagem o faz. É por essa relação entre sujeito e Outro que se torna possível, segundo a psicanálise, investigar as modalidades de laço que os unem pelo processo de identificação. Sujeito, ou grande Outro, como também é denominado, identificação, nomeação e laço social são conceitos psicanalíticos que ajudam a encontrar algumas respostas, mesmo que transitórias, para a relação entre o sujeito e o mundo, como diríamos em outros campos de saber.

Desde os anos 1950 do século XX, nossa sociedade vem sendo bombardeada por inúmeros movimentos na ordem do social que produziram deslocamentos importantes: o feminismo, a luta pelos direitos humanos, pela igualdade racial, outra organização familiar, a própria psicanálise, que contribui com a dissolução da moral sexual dos tempos de Freud. Como nos lembra Santos (2001), no século XX colocamos em xeque todas as formas autoritárias de relações sociais. As coerções e as punições nas relações marido-mulher, pai-filho, professor-aluno são declaradas autoritárias por não servirem à produção da autonomia. Procuramos desde então a valorização da autonomia, do respeito às diferenças, a não discriminação nas e relações sociais afetivas e relações de poder menos autoritárias. Somos regidos então por outra cultura. A educação se desvalorizou com isso? Qual relação os estudos sobre a violência escolar no contexto nacional estabelecem com esse cenário cultural e os comportamentos dos jovens na escola? Que explicações encontramos para a violência escolar nos trabalhos brasileiros? Como explicamos as situações de violência desencadeadas pelos jovens contra as escolas em que estudam?

Os estudos sobre violência escolar na literatura brasileira

“Por que os jovens são violentos?” é a pergunta que orientou a leitura dos trabalhos brasileiros sobre o assunto. As respostas encontradas na literatura para essa pergunta foi a orientação seguida neste trabalho. A fim de responder tal questionamento, fizemos a opção pelo estudo dos trabalhos que abordavam o tema no contexto nacional, objetivando encontrar respostas para a temática no mesmo campo discursivo. Por esse motivo, alguns autores considerados clássicos sobre a questão foram lidos a partir da apropriação que os autores brasileiros fizeram de suas obras.

Na leitura dos trabalhos sobre violência e escola, podemos destacar discursos que procuravam explicar a violência dos jovens na instituição. Escolhemos, então, os trabalhos que tinham este foco: violência escolar e juventude, excluindo, portanto, outros que tratavam da criminalização, das questões jurídicas, por exemplo. Não fizemos, contudo, uma abordagem cronológica desse assunto, pois nossa opção foi pela abordagem discursiva, procurando captar como esses discursos respondem às perguntas: Os jovens são violentos contra a escola? Por quê?

Um primeiro discurso, como conjunto de ideias, poderia ser sintetizado na seguinte frase: a violência não está no jovem, está no social. O comportamento do jovem é visto como o reflexo da situação precária em que se encontra a sociedade. As condições de vida são precárias, os bairros onde as escolas se localizam são violentos, impera a pobreza e a criminalidade, desorganizando ainda mais a escola pela ação do tráfico e “galeras” em seu interior. As famílias, nessa lógica discursiva, também são concebidas como um reflexo dessa situação e, por isso, violentas. A desigualdade potencializa a violência. A escola herda essa violência externa e é atingida por diferentes manifestações executadas por alunos, ex-alunos e outros indivíduos da

localidade. O comportamento dos jovens é reflexo dessa situação, manifestando-se de formas diferenciadas, às vezes, por atos de vandalismo, agressões verbais e depredação.

A presença da criminalidade no entorno da escola, oriunda do tráfico de drogas, causa uma tensão entre alunos e professores, atingindo a dinâmica escolar. São aulas interrompidas, desconfiança entre alunos e professores, medo, insegurança. Um dos efeitos é que a escola está à mercê dos jovens que praticam os atos violentos, ou seja, a violência na escola diz respeito ao crime organizado.

Esse discurso é, inclusive, muito criticado pelos estudiosos do assunto, por produzir uma ideia de isolamento da escola em relação aos problemas sociais. Além disso, já sabemos que não é com a alteração das condições de vida da população que a violência diminui.

Um segundo discurso, poderíamos dizer, se afirma pela seguinte ideia: a violência está na escola. Em sua perspectiva, a escola é uma instituição autoritária ou um dispositivo de controle disciplinar dos corpos. Seus mecanismos internos são autoritários e visam ao controle e à punição de seus alunos. Há uma imposição de um arbítrio cultural que desmerece o aluno na sua dimensão cultural. Esses aspectos são responsáveis pela exclusão e pela imposição aos jovens e às crianças de um arbítrio cultural que afirma as diferenças como desvio da norma. A violência se desenvolve pela reação dos jovens a essa ação autoritária, caracterizando um comportamento de resistência a essas imposições escolares. Os grupos organizados na escola como, por exemplo, as “galeras”, lutam pelo poder entre si e, ao fazê-lo, demonstram outras formas de resistência à escola.

Alguns trabalhos que integram a defesa dessa tese apresentam novidades interessantes. Romperam com máximas discursivas ou verdades já ditas e aceitas no campo da educação como, por exemplo: “Quanto maior o controle, menor é a violência”, pois maior controle sobre os jovens e aumento da segurança não implicou diminuição da violência. “A depredação não ocorre quando há vigilância e punição” é outra máxima discursiva posta em xeque porque, mesmo com vigilância e punição, a depredação continuou existindo. Por que isso aconteceu, os trabalhos, no entanto, não responderam.

O terceiro discurso defende que a violência é parte da crise da educação, que está em crise quanto a sua função de socialização, pois não consegue transmitir as normas e os valores necessários aos jovens. As ações desenvolvidas são mais pedagógicas e menos educativas, o que responderia pelo comportamento violento do jovem. A escola está frágil na sua função socializadora ao não conseguir imprimir outro padrão, os valores sociais predominantes de invadir o cotidiano escolar, sem qualquer filtragem. Ela não traduz os valores pela falta de proposta educativa. Essa tese está presente também nos trabalhos que afirmam que a violência é externa à escola, que a violência diz respeito à expansão do crime organizado e à crise de valores e da autoridade escolar. Para esse discurso, as ações de violência dos jovens refletem essa situação.

Nesse campo discursivo, a violência dos jovens acontece de forma explícita ou não. É difícil o controle dos agentes educativos, produzindo os ditos jovens com “falta de limites”, “falta de responsabilidade pelos atos praticados” e os que “desconsideram o outro”. Essa situação dá margem a práticas preconceituosas que podem envolver ou não atos de violência física.

Nesse contexto de crise da escola, o conceito de incivilidade é utilizado por autores nacionais para diferenciar a violência na escola das condutas criminosas ou delinquentes. Incivilidade pode ser indelicadeza, má-criação das crianças que pode conduzir ao vandalismo, passando pela presença de vagabundos, grupos juvenis. Pode-se falar também em incivildades “inofensivas” que manifestam ameaças contra a ordem, transgredindo códigos elementares de boas maneiras. “Através delas a violência se torna uma crise de sentido e contra sentido. Elas abrem a ideia de caos” (DEBARBIEUX *apud* LATERMAN, 2000, p.37). O termo incivilidade refere-se às frequentes erupções de desordem, difíceis de serem identificadas no cotidiano escolar.

Um quarto discurso dirá que a violência está nos jovens. Seus atos violentos acontecem por motivos variados; percebe-se uma diversidade teórica das explicações para a violência que eles cometem na escola.

Localizamos explicações relacionadas ao local de moradia: os bairros violentos e também as famílias violentas. Residir nesses bairros favorece o comportamento violento, assim como a vivência com a violência familiar também exerce forte influência na identidade do jovem. A violência entra na escola pela vivência/sociabilidade do jovem, marcado pela violência do bairro. A vivência dos jovens nesses bairros violentos é restrita, o que reduz a chance de modelos afirmativos identitários para eles, prevalecendo agrupamentos. Há uma sociabilidade que compromete a identidade não violenta. Nessa perspectiva, afirmada por este discurso, os jovens são vítimas e agressores.

Os jovens são vistos como violentos porque são pobres e recusam a injustiça social ou, ainda, porque fracassam na escola. Nesse caso, há uma associação de fatores que promovem a violência contra a escola: o consumismo e o individualismo, a falta de oportunidade na sociedade meritocrática, a crise na educação pela sua falta de sentido. É importante frisar que a violência na escola desencadeada pelo jovem não era concebida, nesses trabalhos, como criminalidade, mas, por outro lado, está presente em alguns a ideia de que a escola possa assumir outro papel no combate à delinquência juvenil ao combater a violência escolar. Nesse sentido, ao recusar a associação entre a violência praticada pelo jovem e a delinquência, alguns desses trabalhos acabam por afirmá-la, apontando saídas que afirmam essa associação.

Ainda dentro do discurso de que a violência está no jovem, encontramos explicações de ordem psicológica. Afirma-se, dentre outras coisas, que os jovens não têm “autonomia moral”, reagindo à realidade pelo modo de socialização peculiar. Também porque têm “baixa resistência à frustração” e pouca “capacidade de controlar seus impulsos agressivos”, isto é, sabem que não deveriam se comportar agressivamente, mas

não conseguem. E mais: há um comportamento de “impulsividade infantil”. E, por fim, eles são violentos por prazer, contestação, revolta ou diversão.

A totalidade desses discursos aqui mencionados mostra os esforços que os pesquisadores nacionais têm dispensado às explicações para a situação da violência dos jovens na escola. No entanto, nem sempre tais esforços trazem respostas satisfatórias e, por vezes, acabam por reproduzir o discurso que pretendiam questionar, ao atribuírem a eles comportamentos e atitudes fixos. Também reforçam as nomeações do discurso dominante que situa o jovem pobre, morador de área de vulnerabilidade como um problema social. A associação entre pobreza, violência e juventude, no caso brasileiro, frente à grande desigualdade social, é uma resposta frequente, principalmente depois da década de 1990, quando da presença do tráfico de drogas nos bairros onde residem as camadas populares.

As respostas que esses discursos nos oferecem localizam-se nos fatores exógenos e endógenos à escola, passando pela crise desta. Quando se chega à questão do “porquê” do comportamento violento dos jovens, as respostas passam novamente pelos fatores externos ou mesmo por uma interpretação fixada no jovem pobre morador da favela, atribuindo-lhe, inclusive, características. Ou seja, atribuindo outros nomes que os colocam na situação de objetos de conhecimento, deixando a marca do excesso de saber sobre eles.

Essas definições são respostas que conseguimos produzir, mas nos parecem ainda insuficientes para a questão da violência dos jovens contra a escola na contemporaneidade. Ao atribuírem a violência deles jovens a fatores externos e internos à escola, o que fica de fora é o sujeito e sua causa, o desejo, aquilo que o mobiliza no viver.

A contribuição da psicanálise para a questão se dá no campo teórico/metodológico, ao conceber a violência como um sintoma do social. É pelo entendimento de que estamos diante de um fenômeno, a violência escolar como uma nova manifestação do fracasso, que podemos acrescentar uma novidade para o seu estudo. Ela supõe uma ordem que se manifesta por aquilo que não funciona bem, impedindo ou trazendo dificuldades para o sujeito manter sua vida em busca da “felicidade” ou do prazer.

[...] a violência atual, colocada na ordem do sintoma, mostra, como todo sintoma, que o gozo não caminha no ritmo dos significantes mestres, dos semblantes ordenadores da civilização. Ela é forma de expressão que algo não vai bem na ordem instituída pela civilização, no caso atual ordenada pelo sistema capitalista e seu mais gozar (FERRARI, 2006, p. 53).

A violência então é concebida como uma expressão de que algo não vai bem na relação entre o sujeito e a cultura da sociedade capitalista, por isso, para a psicanálise, ela não é a causa para os

comportamentos violentos dos jovens. A causa que se busca é a causa do sujeito, aquilo que o move, seu desejo, e que ainda se encontra fora desses discursos apresentados. O desejo nasce entre o espaço que “representa a demanda do sujeito e a demanda possível, passando pelo Outro” (SANTIAGO, 2005, p.141). O que mobiliza o sujeito a agir contra a escola, que fala do gozo presente e da relação com o Outro na contemporaneidade é o que não se encontrou entre esses discursos e o que nos interessa destacar.

Na ciência, a causa é a lei como saber, como razão. A ciência, para Lacan (1966/1998), tem a verdade como causa, porque fala do homem que é objeto científico e racional, pois, como nos lembra Santos (2001), quando dizemos Homem, abstraímos toda a particularidade, sentimento ou desejo para optar por uma representação universal. A ciência introduziu a generalização do homem, que, no ocidente moderno, afirma a igualdade e a liberdade de todos. A psicanálise opera neste campo: reintroduzir o desejo na ciência, pois não há saber que não se origine num desejo. A falta é o nome do objeto causa do desejo.

Segundo Santos (2001), Lacan aborda a modernidade pela relação de exclusão do discurso da ciência, da razão ou do pensamento com o desejo. Nesse campo, o sujeito só pode comparecer como morto, reduzido ao Eu, uma consciência de si. Não é assim que a psicanálise pensa o sujeito do inconsciente, a partir de Lacan, que é concebido como efeito da exclusão entre o ser e o pensamento. O sujeito, extraído do ser e do pensamento, é sintetizado pela frase lacaniana já famosa: “Penso onde não sou e sou onde não penso”. Essa exclusão, marca da ciência na modernidade, é o fundamento do desejo como desejo inconsciente. “O desejo é inconsciente porque é um desejo, que não pode tomar a si próprio como objeto” (SANTOS, 2001).

Mas há um paradoxo na psicanálise que é importante destacar: ela atribui saber ao inconsciente, mas é um saber sobre si, sempre precário e incerto, porque a psicanálise não se propõe ao autoconhecimento. “A experiência do inconsciente revela que o equivoco é real” (SANTOS, 2001, p. 140). O inconsciente sempre tropeça, e não há como ter uma total elucidação sobre ele. O sujeito não sabe tudo sobre seu sintoma. A causa para a psicanálise não é lei. Para descobrir a causa não se descobre a lei, pois só existe causa quando há falha, quando há falta. Nesse sentido, não há como obter uma resposta única e universal.

Uma possível resposta ao enigma da violência dos jovens não se encontra na relação causa e efeito, como se percebe na lógica imperante dos trabalhos que compõem os discursos citados. Talvez essa seja uma das explicações para o fato de que, em muitos trabalhos, há necessidade de identificar as manifestações de violência que ocorrem na escola, fazendo uma “tipificação” destas, reduzindo-as a uma objetividade, contabilizando-as.

Esse circuito que reduz a violência escolar à questão objetiva pode dar margem à criação de medidas de controle e, conseqüentemente, de segregação. “Os vitimados, os estressados ou os pedintes por maior

controle”, como classifica Ferrari (2006), encontram terreno fértil para apoio e resguardo para suas solicitações normalizadoras. A ideia de protocolo pode também prevalecer, posto que se torna um dispositivo utilizado para marcar, identificar o fenômeno da violência na escola, seus executores e causas, como é o caso da cartilha para prevenir o *bullying* nas escolas públicas de São Paulo³. Tal cartilha, intitulada *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*⁴, foi enviada no ano de 2009 para as escolas públicas .

Nesse caso, o enigma continua como a Esfinge, vendado, sem uma resposta que possa vir dos jovens. Para a psicanálise é ele, o sujeito, quem deve dizer sobre as situações de violência escolar, que é questão, inclusive, também para eles próprios. Em uma conversação⁵, um jovem aluno de uma escola pública indagava por que aconteciam as situações de violência na escola, por que a violência existia, deixando para o adulto uma questão que ele também se fazia. Se sempre existiu aluno bagunceiro, por que agora não conseguem controlar?

J3: Igual você falou ontem. Então a culpa é dos alunos?

R: Eu perguntei, porque parecia que vocês estavam falando isso.

J3: Também é. A maioria da culpa é dos alunos mesmo. Mas bagunceiro no colégio sempre teve antes.

R: Eu também acho.

J3: Antes tinha menino mais bagunceiro que hoje em dia. Já até virou bandido e tudo. Tinha mais bagunceiro que agora e antes eles [os professores] conseguiam controlar. Por que que agora...

R: Por que agora não faz isso?

J3: Então? Por quê?

³ *Bullying*, segundo Constantini (2004), “é uma ação de transgressão (...), que é exercida de maneira continuada, por parte de um indivíduo ou de um grupo de jovens definidos como intimidadores nos confrontos com uma vítima” predeterminada.

⁴ O deputado federal Vieira Cunha (PDT/RS) apresentou um projeto de lei que institui o Programa de Combate ao *Bullying* baseado, por sua vez, no projeto de um vereador de Porto Alegre que cria uma “política pública de combate ao *bullying* nas escolas públicas da cidade”. Os projetos de lei tanto municipal quanto federal estão disponíveis nos *sites* da Câmara Municipal de Porto Alegre e da Câmara Federal, respectivamente. Ambos estão em tramitação. Na internet, há farto material sobre o assunto, inclusive com cartilhas de programas para redução do comportamento agressivo entre alunos, bem como um modelo de questionário para identificar o fenômeno na escola.

⁵ Dispositivo de investigação do sintoma social utilizado pelo campo da psicanálise aplicada de orientação lacanianiana. Tem sido objeto de estudo dos integrantes do Nipse que desenvolvem pesquisas no campo da pesquisa-intervenção. Como dispositivo, se propõe a ser uma associação livre coletivizada a partir de um significante que é posto em cena numa conversa. Sobre esse assunto, ver a bibliografia.

Como podemos ver, a violência escolar também se faz questão para esse aluno e acreditamos que seja uma questão para muitos outros. Ofertar a palavra para quem vive os problemas é a marca que os trabalhos do Nipse se propõem a deixar. Resta-nos suportar o que vem como resposta dos jovens sobre esse fenômeno presente em nosso tempo.

Referências

- ABRAMOVAY, M. (Coord) *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2006. 404 p.
- ABRAMOVAY, M. Enfrentando a violência nas escolas: um informe do Brasil. In: UNESCO. *Violência na escola: América Latina e Caribe*. Brasília: UNESCO, 2003. p. 89-152.
- ABRAMOVAY, M. et al. *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. Brasília: UNESCO, BID, 2002b. 192 p.
- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. (Org.) *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS MS, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002a 400 p.
- ALMEIDA, M. I. M. de; TRACY, K. M. de A. *Noites nômades. espaço e subjetividade nas culturas jovens contemporâneas*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003. 250 p.
- ARAUJO, M. C. *Vivências escolares de jovens de um bairro da periferia de Belo Horizonte*. Um estudo exploratório das marcas da violência na constituição de suas identidades. 2000 T. 213f. (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2000.
- ARENDT, H. *Sobre a violência*. Tradução de Andre de Macedo Duarte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- BARRETO, Francisco P. Psicanálise e violência urbana. *Opção lacaniana online*, n. 4, p.1-7. Disponível em: www.opcaolacanianana.com.br. Acesso em 21 jan.10
- BAUMAN, Z. *Vida para consumo. A transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- CANDAU, V.; LUCINDA, M. C.; NASCIMENTO, M. G. *Violência e escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. 104 p.
- CARDIA, Nancy. A violência urbana e a escola. In: GUIMARÃES, E. ; PAIVA, E. *Violência e vida escolar*. (Orgs). *Contemporaneidade e educação*. Revista semestral de Ciências Sociais e Educação. Rio de Janeiro: IEC, ano II, n. 2, 1997. p. 26-69
- CHARLOT, Bernard. Prefácio. In: ABRAMOVAY, M. (Coord.) *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2006. p. 17-25.
- COLOMBIER, C. MANGEL, G., PERDRIault, M. *A violência na escola*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1989. 140 p.
- CONSTANTINI, Alessandro. *Bullying: como combatê-lo*. São Paulo: Itália Nova, 2004.

- CORTI, Ana P. de O. A pesquisa sobre juventude e os temas emergentes. *In: SPOSITO, Marília P.(Coord.) Juventude e escolarização (1980-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. p. 203-222.
- CORTI, Ana P. de O. Adolescentes em processo de exclusão social. *In: SPOSITO, Marília P.(Coord.) Juventude e escolarização (1980-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. p. 157-184
- DAYRELL, Juarez. *Juventude, escolarização e poder local*. Relatório da primeira fase da pesquisa Políticas públicas de juventude na região metropolitana de Belo Horizonte. Belo Horizonte: FAE-UFMG, maio 2005.
- DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C.(Orgs.) *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002. 268p.
- EDUCAÇÃO E PESQUISA, São Paulo, V. 27, n.1, jan/jun, 2001. Em foco: Violência na escola.
- ESPÍRITO SANTO, S. R. S. *Oposição, diversão e violência na escola: os significados produzidos para práticas culturais de transgressão*. 2002. 154 f. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2002.
- FERRARI, Ilka Franco. Agressividade e violência. *Psicol. Clin.*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652006000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 jan. 2010. doi: 10.1590/S0103-56652006000200005.
- FOUCAULT, Michael. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FREUD, Sigmund. [1932]. Por que a guerra? *In: Edição standart brasileira das obras psicológicas completas de S. Freud*. v. 22. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- GONÇALVES, L. A. O. ; SPOSITO, Marília Pontes. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. *Cad. Pesqui*, São Paulo, n. 115, mar. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 maio 2009. doi: 10.1590/S0100-15742002000100004.
- GUIMARÃES, E.; PAIVA, E. Violência e vida escolar. (Orgs). *Contemporaneidade e educação*. Revista semestral de Ciências Sociais e Educação. Rio de Janeiro: IEC, Ano II, nº 2, 1997.
- GUIMARAES, Eloisa; PAULA, Vera de. Cotidiano escolar e violência. *In: ZALUAR, Alba. (Org.) Violência e educação*. São Paulo: Livros do Tatu: Cortes Editora, 1992.
- GUIMARÃES, M. E. *Escola, galeras e narcotráfico*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998. 248 p.
- LACAN, Jacques. [1962-1963]. *O seminário, livro 10: A angústia*. Versão final Angelina Harari: Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005. 366 p

LACAN, Jacques. [1966] A ciência e a verdade. In: LACAN, Jacques. Escritos. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.p.869-892

LAURENT, Éric. *Transformamos o corpo humano num novo Deus*. 4º Encuentro Americano – XVI Encuentro Internacional del Campo Freudiano. [Entrevista] Buenos Aires, 2009. Disponível em: <<http://ea.eol.org.ar/04/pt/template.asp>> Acesso em 26 mar. 2009.

LÍRIO, Flavio C. *As violências praticadas e sofridas por jovens na escola*. 2004. 155 f.(Mestrado em Educação) - Centro Pedagógico, UFES, Vitória, 2004.

MARRA, Célia A. *S.Violência escolar: um estudo de caso sobre a percepção dos atores escolares a respeito dos fenômenos de violência explícita e sua repercussão no cotidiano da escola*. 2004. 227 f. (Mestrado em Educação) - PUC MINAS, Belo Horizonte, 2004.

MILLER, J. - A. Uma fantasia. Opção lacaniana. *Revista Brasileira Internacional de Psicanálise*. São Paulo, jan. 2005. p.7-18

MILLER, J. -A. et al. *La pareja e el amor: conversaciones clínicas com Jacques Alain-Miller en Barcelona*. 1ª Ed. Buenos Aires: Paidós, 2005b. p.15-20.

MIRANDA, M. P.; VASCONCELOS, R. N.; SANTIAGO, A. L. Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa. In: *Psicanálise, educação e transmissão*, 6., 2006, São Paulo. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032007000100060&lng=pt&nrm=abn>. Acesso em: 05 maio. 2009.

PERALVA, A. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. In: GUIMARÃES, E.; PAIVA, E. *Violência e vida escolar*. (Org.) *Contemporaneidade e Educação*. Revista semestral de Ciências Sociais e Educação. Rio de Janeiro: IEC, ano II, n. 2, 1997. p. 7-24

SANTIAGO, Ana Lydia B. *A inibição intelectual na psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

SANTIAGO, A. L. B. O mal-estar na educação e a Conversação como metodologia de pesquisa intervenção na área de psicanálise e educação. In: Lucia Rabello de Castro; Vera Lopes Besset. (Org.). *Pesquisa-intervenção na infância e adolescência*. Rio de Janeiro: NAU Editora Trarepa/FAPERJ, 2008, p. 113-131.

SANTOS, Tânia C. *A psicanálise de orientação lacaniana: crime culpa e punição*. Texto apresentado em evento interno da FAE-UEMG, NIPSE, 2009. [manuscrito]

SANTOS, Tânia C. *Quem precisa de análise hoje? O discurso analítico: novos sintomas e novos laços sociais*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 336 p.

SPOSITO, Marília P.(Coord.) *Juventude e escolarização* (1980-1998). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

SPOSITO, Marília P.; CARRANO, Paulo R. Juventude e políticas públicas no Brasil. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 24, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 nov. 2007. doi: 10.1590/S1413-24782003000300003.

SPOSITO, Marília P.; CARVALHO E SILVA, Hamilton H. de; SOUZA, Nilson A. Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, ago. 2006 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-

VASCONCELOS, Renata Nunes. *Violência escolar: uma das manifestações contemporâneas do fracasso escolar*. 2010. 249f. Tese (Doutorado em educação – linha psicologia, psicanálise e educação) Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2010, 249p.

ZALUAR, Alba. (Org.) *Violência e Educação*. São Paulo: Livros do Tatu: Cortes Editora, 1992a.

ZALUAR, Alba. *A máquina e a revolta*. As organizações populares e o significado da pobreza. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000. 265 p.

ZALUAR, Alba. Exclusão social e violencia. In: ZALUAR, Alba. (Org.) *Violência e educação*. São Paulo: Livros do Tatu: Cortes Editora, 1992b.

ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. Violência extra e intramuros. *Rev. Bras. Ci. Soc.*, São Paulo, v. 16, n. 45, fev. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092001000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 jan. 2009. doi: 10.1590/S0102-69092001000100008.

EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

Desautorização
docente: o discurso
da desvalorização
é suficiente para
explicá-la?¹

*Darci Aparecida Dias Motta*²

*André Marcio Picanço Favacho*³

¹ As análises apresentadas neste texto tiveram início em um trabalho monográfico apresentado à Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FAE/UEMG) por Adjany Simplício de Castro Sales Bernardini, Danielle Cristina Chaves, Darci Aparecida Dias Motta, Patrícia Vieira Zago Souza e Roseane Netto Vinte, como requisito parcial para a obtenção da graduação em Pedagogia. Posteriormente, elas foram aprofundadas no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores, Trabalho Docente e Discurso Pedagógico (NFTD), na mesma instituição, sob a supervisão do professor André Favacho.

² Pedagoga na Rede Municipal de Ensino de Contagem; assessora de Núcleos Regionais de Educação do município; membro do NFTD da Universidade do Estado de Minas Gerais.

³ Professor da Faculdade de Educação da Universidade do Federal de Minas Gerais e do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição.

Introdução

Nas diversas situações escolares, como aulas, grupos de estudos, congressos, colóquios e até mesmo em conversas informais, é possível perceber uma denúncia ou, por vezes, uma reclamação de que os professores vêm perdendo sua autoridade. Porém, essa denúncia anuncia o problema, mas não explicita (e muito menos explica) o que vem a ser essa situação de desautorização.

Tal recorrência foi o ponto de partida para a realização de alguns estudos que pretenderam entender, pelas entrevistas com professores de escolas públicas mineiras, como eles vivenciam essa desautorização no seu cotidiano. Foram esses estudos que embasaram a escrita deste capítulo. Vale antecipar também que o conteúdo do texto se inspira na noção foucaultiana de discurso, que ultrapassa a simples análise de proposições, frases e signos para tentar saber quais são as práticas que formam sistematicamente os objetos de que falamos. Não se trata, portanto, nem de revelar o que o professor diz sobre si mesmo, nem o que o próprio pesquisador afirma ter ouvido. A tentativa é construir, a partir dos ditos (que estão além dos atos individuais de fala), os poderes e saberes aos quais os discursos recorrem para se construírem. Na verdade, pretendem-se trazer alguns apontamentos sobre o que significou experimentar, eticamente (uma vez que o pesquisador também constrói a realidade investigada), um olhar foucaultiano sobre o discurso da desautorização docente.

É preciso dizer também que investir na análise do discurso significa procurar ir além do “já-dito” sobre o mundo e interrogar os discursos que perpassam as práticas sociais. Costumeiramente, o “já-dito” funciona como uma chave para o “fechamento de mundo. Porque estabelece, delimita, imobiliza. No entanto, também se pode pensar que aquilo que se diz, uma vez dito, vira coisa no mundo: ganha espessura, faz história” (ORLANDI, 2003, p.9).

Talvez uma análise das “coisas” da educação sob esse viés implique a abertura de pequenas “picadas” no emaranhado de referências e possibilidades apresentadas na atualidade, mas não garante o livre trânsito dos que buscam uma verdade absoluta; uma análise do discurso desse tipo consente o inusitado, o contingente, o provisório, sendo apenas uma entre as várias formas de analisar os ditos.

Na tentativa de fazer emergir a noção de desautorização e entender suas consequências sobre o trabalho docente, nossa opção metodológica, na pesquisa realizada, foi a de, em primeiro lugar, verificar como o debate da desautorização docente se apresentava nos estudos do campo da educação. Para nossa surpresa, ele estava ausente e, em seu lugar, apareciam outras noções, como desvalorização profissional, desprestígio social da figura do professor e da profissão docente etc.

Aprofundando a leitura dos estudos sobre desvalorização profissional, verificamos que, mais do que

um desconhecimento da questão da desautorização docente, parecia haver uma recusa em admitir essa outra dimensão do desprestígio da figura do professor, a desautorização.

Em segundo lugar, verificamos que, além do predomínio do discurso sociológico para explicar a desvalorização, havia também referências ao discurso psicológico que, inusitadamente, não se contrapunha ao sociológico, mas o complementava. Depois de certa insistência, descobrimos alguns estudos psicanalíticos sobre a crise da autoridade docente moderna que, associados ao debate da infância, nos ajudaram a distinguir as noções de *desvalorização* e desautorização docente.

Nosso terceiro e último passo foi, então, definir que a *desvalorização* pode ser considerada como o resíduo social sobre o professor que o institui como um elemento dispensável, embora a política pública o convoque como essencial. Portanto, ele é menos importante para os alunos e para a comunidade do que a imagem que ele tem de si mesmo no processo educativo. Isto é, a importância que o professor se atribui não corresponde aos investimentos que o Estado lhe reserva; por isso se sente desvalorizado. Já a *desautorização* pode ser entendida como consequência da quebra da hierarquia que estruturava as relações de poder entre professor e aluno – no âmbito escolar – e entre o adulto e o infantil – no âmbito social.

É desse ponto de vista metodológico que este artigo vai, primeiramente, discorrer sobre o que pode vir a ser o discurso pedagógico. Em seguida, analisará o tipo de diálogo que ele realiza com os demais saberes para sustentar seus interesses. Por fim, descreverá, resumidamente, as condições de possibilidade para o surgimento e o funcionamento do discurso da desautorização do professor.

Discurso pedagógico e desvalorização docente

Para desenvolver melhor a relação entre discurso pedagógico e desvalorização docente, buscaremos nas teorizações de Bernstein o apoio necessário para explicitar o funcionamento desse discurso e mostrar o meio pelo qual ele seleciona e controla o conteúdo da desvalorização⁴.

Bernstein (1996) sinaliza para a existência de um *dispositivo pedagógico*, do qual o discurso pedagógico é parte essencial. Os ordenamentos internos desse dispositivo são a condição para a produção, reprodução e transformação da cultura, a partir de três regras intrínsecas, a saber: a) de *distribuição*, b) de

⁴ Vale lembrar que outros autores também estudaram a noção de discurso pedagógico. Dentre eles, gostaríamos de mencionar Orlandi (2003) que afirma, sem muitos rodeios, que o discurso pedagógico é autoritário e vazio e que o professor, para exercer sua autoridade, se protege na hierarquia escolar e na legitimação dessa instituição. Ou seja, o professor pouco ou quase nada seria sem a autoridade do próprio sistema de ensino, que financia uma imagem ideal de aluno e de professor.

recontextualização e c) de *avaliação*. A regra de distribuição tem por função selecionar os conteúdos e, com isso, controlar a entrada do novo ou do profano no ato pedagógico. A regra de recontextualização permite transpor os alunos à descoberta científica ou filosófica em forma de ensino, razão pela qual são utilizadas a metodologia e a didática para que os estudantes apreendam os conteúdos ensinados. Já a regra de avaliação nada mais é do que a prática pedagógica que define o sistema ou o fluxo por onde todos devem passar: conteúdos por idade, série, pré-requisitos, aprovações, reprovações e controle permanente do que se ensina, visando assegurar os conteúdos curriculares e morais socialmente permitidos.

Em razão disso, Bernstein (*op. cit.*) afirma que a função do discurso pedagógico, em toda sociedade, é formar consciências para os fins estabelecidos pelas forças hegemônicas. Embora não possua um conteúdo específico, ele não é um discurso neutro, mas o condutor de outros discursos, produzidos (especialmente pela universidade) a partir das relações de força e poder próprias de um tempo. É o governador simbólico de consciências, criando, posicionando e oposicionando, seletivamente, os “sujeitos pedagógicos”.

Sendo assim, funciona, dentro do dispositivo descrito por Bernstein, como um filtro que objetiva um alinhamento moral entre os discursos a serem conduzidos por ele e os textos socialmente aceitos. Para o autor, os discursos conduzidos podem até ter mais a dizer (não, necessariamente, algo melhor ou pior) sobre a realidade, mas são recortados para atender à necessidade moral do discurso pedagógico, que se atrela às estruturas de dominação do Estado.

Se o discurso pedagógico recorta dos demais discursos aquilo que o ajuda a realizar sua dominação, quais são os recortes feitos por ele na literatura especializada sobre o tema da desvalorização docente?

Parece-nos que a literatura em educação privilegiou dois importantes discursos para tratar da questão: o sociológico e o psicológico, que não devem ser radicalmente separados, pois, nesse caso, ambos nutrem-se mutuamente.

Perguntamos, então: como o discurso sociológico trata a desvalorização docente? A resposta é direta, ou seja, pondo em evidência o desprestígio social, a perda do *status*, os baixos salários, as péssimas condições de trabalho e o acúmulo de atividades acrescidas ao trabalho do professor. Com esses argumentos, o discurso sociológico oferece uma explicação de caráter macro ou genérico para os impasses e conflitos com os quais os docentes lidam cotidianamente; ignora, com isso (e, até certo ponto, obscurece), as regras discursivas pelas quais os professores têm construído ou desconstruído sua autoridade. Que razões levaram o discurso sociológico a se comportar dessa maneira? Para nós, isso resulta do fato de que o discurso pedagógico produzido na universidade brasileira durante a década de 1980 estruturou uma determinada gramática que, por assim dizer, criou nos professores uma consciência específica sobre quem eles são e o

que devem pensar. Gramática que é caracterizada pelas polêmicas em torno das questões de classe, do poder estatal, da exploração, enfim, de polêmicas, digamos, sociológicas sobre os processos educativos. Isso se justifica porque nesse período os movimentos sociais e os partidos políticos brasileiros exigiram da educação e dos professores o compromisso de democratizar a sociedade da época, posto que, até então, o Brasil vivia um regime de exceção. Porém, mais do que isso, exigiram que esse fosse o *ethos* da profissão docente, isto é, para ser considerado bom, o professor deveria, da década de 1980 em diante, ser, antes de tudo, democrático. O problema é que as teorizações acadêmicas, em nenhum momento, oportunizaram a eles uma perspectiva, digamos, mais “antropológica” para analisarem a docência. Com efeito, por razões difíceis de avaliar, o discurso democrático dos movimentos sociais e políticos, acolhidos pela universidade, após o processo de democratização do País, produziu professores que se vitimizavam e se queixavam das condições de trabalho e salário, culpando o Estado por tudo o que ocorria na educação. Ainda que os professores tivessem razão de assim proceder – essa vigilância dos controles do Estado sobre a educação é, ainda hoje, extremamente válida –, quando essa prática ou esse discurso se aplica a tudo, a pedagogia perde a oportunidade de reconhecer ou explorar outras relações de força e poder que estruturam as práticas cotidianas da/na escola e que possibilitam outra maneira de ver e dizer a relação educação, sociedade e Estado.

A perda de autoridade do professor exposta na materialidade das relações é, nesse discurso, consequência do poder do Estado; uma relação sempre externa ao próprio professor, que advém, em geral, da ordem social, política e/ou econômica. O espaço deste capítulo não nos permite explorar os estudos que tratam da autoridade do professor na perspectiva sociológica, mas podemos citar os estudos de Pessanha (1994), que destacam a proletarianização; os de Esteve (1995), que analisam o mal-estar; e os de Codo (1999), que caracterizam o adoecimento do professor (Síndrome de Burnout).

Quanto ao discurso psicológico, em consonância com o discurso sociológico, ele vê a questão da desvalorização docente como a relação ou a forma subjetiva que o professor constrói e utiliza para lidar com as exigências sociais. Isso evidencia que esse discurso não está desatento às questões macro que influenciam o trabalho docente, exigindo dele um deslocamento do seu lugar de poder para lidar melhor com as exigências sociais. Contudo, embora tal discurso não se limite a isso, esse deslocamento de poder pressupõe que, se antes o poder do professor era direto sobre o corpo do aluno, pelos conteúdos e controle quase paterno, agora é melhor que ele o exerça por meio de uma expertise de métodos e processos que ajudem o aluno a aprender a aprender. Várias propostas de ensino nasceram inspiradas no discurso psicológico: construtivismo, interdisciplinaridade, trabalho coletivo etc. Apesar de reconhecer as questões externas, o discurso psicológico aposta numa nova relação com o saber, com a escola e com os alunos para que o professor supere a crise de autoridade. Depreende-se, pois, dessa análise, que a crise de autoridade do professor pode ser revista – talvez

recuperada –, com uma nova posição dele frente ao seu ofício.

Entretanto, Dias (2004) alerta sobre os cuidados que se deve ter com a psicologia. De saída, a autora não nos deixa esquecer que ela foi eleita, desde o início do século XX, como a ciência fundamental para a consecução do bom desempenho educativo. A partir do movimento escolanovista, dos anos 1920 em diante, a psicologia se tornou a mente e os olhos da pedagogia, que passou a ser uma escrava dos seus desígnios. A psicologia passa, então, a fornecer o aparato técnico e o cabedal teórico para o engendro de uma educação moderna, alinhada à ideologia burguesa e centrada no indivíduo, objeto de sua preocupação e ação.

A pedagogia, ao requerer o *status* de ciência, se sustentou na psicologia para se alinhar aos ideais de progresso requisitados pelo Estado. Ao que tudo indica, mais do que explicar a desvalorização docente, o discurso psicológico, uma vez pedagogizado (ou vice-versa), inaugurou o próprio esvaziamento da função do professor, que perde sua importância simbólica e social, deixando de ser um importante guardião da tradição e transmissor de cultura para assumir responsabilidades mais metodológicas ou de dinâmicas de grupo do que de ensino propriamente dito. No discurso psicológico, os professores ficam “excluídos da sua própria ação” (DIAS, 2004, p.129), como se fossem liberados dos conteúdos para se ocuparem apenas com a forma ou com as justificativas que normalizam quem aprende e quem não aprende. A autoridade do professor – que antes da psicologia era o representante da lei, do saber – declina diante de seus alunos, uma vez que não existe mais, na sua atividade, algo que impulse o aluno a buscar o saber. Nesse contexto, a figura do professor é sub-repticiamente invadida pelo discurso psicológico, ao qual o professor deve se submeter “para mostrar a eficácia do seu trabalho” (DIAS, 2004, p.131). Tal discurso define quem está ou não qualificado para o exercício da função docente, pois a demonstração da apropriação dos saberes psicológicos justificará qualquer “falha” na relação ensino-aprendizagem.

Essa análise de Dias nos fornece alento para especular uma importante questão: sob um viés foucaultiano, quais seriam as condições de possibilidade para o surgimento do discurso da desautorização do professor?

As condições de possibilidade para o aparecimento do discurso da desautorização do professor

Como já foi dito, tanto no discurso sociológico como no psicológico só encontramos argumentos que lidam com a noção de desvalorização do professor e não com a noção de desautorização. Embora ambos os discursos falem permanentemente de crise de autoridade, em nenhum momento eles afirmam (e enfrentam) o fato de o professor não representar mais uma autoridade para o aluno. Obviamente, algum respeito o aluno nutre por seu mestre, mas como explicar os inúmeros relatos e mesmos pareceres formais que registram as brigas e desqualificações endereçados ao professor? O mesmo ocorre em direção contrária, isto é, relatos e pareceres sobre os abusos dos professores em relação aos alunos.

Foi, contudo, no discurso psicanalítico aplicado à educação que encontramos algumas reflexões a respeito da desautorização. Dentre outros estudos⁵, preferimos um diálogo com os trabalhos de Lajonquière (2003), o que nos ajudou a pensar melhor o tema da nossa pesquisa. O autor afirma que a hierarquia que estrutura as relações de poder entre professor e aluno, no âmbito escolar, e entre o adulto e o infantil, no âmbito social, guarda em si certa assimetria que pode ajudar a pensar a desautorização docente. A educação seria o processo pelo qual a sociedade ocidental, pretensiosamente, estabelece as marcas culturais distintivas entre o adulto e o infantil, bem como institui o modelo de humanização, reconhecendo o homem adulto como um vir a ser do infantil, já que este último, ao chegar ao mundo, encontra uma estrutura já constituída. Uma vez que a criança já nasce inserida no discurso – ou talvez aprisionada no discurso adulto –, o ato de educar deve funcionar pela transmissão das marcas simbólicas capazes de engendrar as metáforas que permitem ao infantil apropriar-se do mundo, lançando-o às empresas do desejo, numa antecipação artificial do projeto de vida.

Nesse particular, o projeto de infância da modernidade investiu, por um lado, no domínio do futuro e do progresso, tendo nas novas gerações a possibilidade real de construção de uma sociedade mais produtiva e racionalizada e, por outro, no domínio da justiça, cujo exercício político seria pautado na liberdade, na igualdade e na fraternidade. Acontece que tal projeto exigia que o adulto fosse esse modelo racionalizado e justo para que a criança tivesse nele a segurança de atingir sua individualidade e autonomia. Porém, desde a metade do século XX, esse modelo social e de educação parece ter ruído ou, ao menos, embaraçado os lugares do adulto e do infantil na cena pública. Em certa medida, vivemos, desde lá, a *adulificação* do infantil e a *infantilização* do adulto, imbricações que convocam crianças e adultos a responderem de formas inespecíficas às demandas apresentadas pelos discursos socialmente legitimados e consolidados. Assim, é comum encontrar crianças com as agendas lotadas como as de seus pais, e, em contrapartida, encontrar adultos que se vestem, se manifestam e, não raro, se portam e comportam como “crianças”. Essa inversão, por si só, já significa uma quebra na hierarquia entre as posições de adultos e crianças definidas pelo projeto da modernidade. Significa, também, no atual modelo econômico, a consolidação de uma sociedade acrílica, na qual um mesmo modelo infantil é apresentado para (e, muitas vezes, acatado por) adultos e crianças⁶.

⁵ Além dos discursos sociológicos e psicológicos, a psicanálise e a análise do discurso têm se envolvido nesse debate. Ainda que de maneiras distintas, ambas trabalham com a noção de subjetividade, questionando a autoridade e as relações hierárquico-discursivas que estabelecem a autoridade docente. Esses campos parecem começar a encontrar algum espaço no discurso pedagógico, em função de seu interesse crescente em discutir a relação subjetividade e educação. Para mais detalhes, ver DINIZ, Margareth, 1997, e também PEREIRA, Marcelo Ricardo, 2005.

⁶ FAVACHO, André; MILL, Daniel. Funções do discurso tecnológico na sociedade contemporânea. *Pro-posições*, Belo Horizonte, v.18, n.2, p.53-62, maio/ago. 2007.

Essa quebra de hierarquia no âmbito da subjetividade, explicada por Lajonquière (2003), se repete na ordem política e social. Essa relação também pode ser vista em Arendt (2001), quando ela explica que os desdobramentos políticos da atual crise da educação incidem diretamente na relação adulto/criança. A autora entende a educação como o ato de acolher e iniciar os jovens no mundo, auxiliando-os na compreensão dele. Defende, entretanto, que, nos dias de hoje, há uma “desresponsabilização” do adulto em relação à sua tarefa de educar as crianças. Segundo Duarte (2007),

Arendt foi absolutamente perspicaz na detecção dos males que hoje afligem as relações entre pais e filhos e entre professores e alunos: em ambos os casos, o que se observa é a perda de responsabilidade pelo mundo, tanto no sentido da perda das garantias de sua conservação, quanto no sentido da perda das condições para sua efetiva transformação política. Tal responsabilidade pelo mundo torna-se problemática na ausência de relações de autoridade, como acontece atualmente, de modo que ninguém mais parece apto a assumir responsabilidade pelo mundo diante das crianças (p.88).

Arendt (2001) denuncia que, cada vez mais, a sociedade se organiza para atender às necessidades do indivíduo em detrimento de um projeto comum para toda a humanidade. Destaca, então, a necessidade de nos relacionarmos melhor com as gerações que já viveram aqui e com as que ainda vivemos, procurando discernir o que vale a pena ser mantido como tradição, para que o produto dessa reflexão seja transmitido aos mais jovens.

Corazza (2002), valendo-se de uma extensa e detalhada pesquisa sobre a história da infância, se refere à “morte” ou “desaparecimento” da infância na contemporaneidade. Morte que, no entanto, não deve ser entendida como a morte real da criança, mas como um tipo de mais-valia que os discursos científicos, institucionais e de mercado extraem da noção de infância, visando aos interesses cínicos que, ao mesmo tempo, a defendem e a usam.

Inusitadamente, a quebra da hierarquia adulto/infantil, ao romper com a rígida hierarquia entre adulto e criança, fez nascer um modelo de relação que se diz mais horizontalizado e mais preocupado com a criança e sua infância, mas que, ao mesmo tempo, abandona essa criança e essa infância. No âmbito social, por exemplo, não se admite nenhuma ofensa à criança, mas é necessário instituir leis e instituições para protegê-la.

No que tange ao trabalho docente, percebe-se que hoje se comemora a deposição da figura do professor “tradicional” como um ganho em favor da autonomia dos não adultos, mas os novos adultos democráticos declaram-se despreparados para a tarefa de educar a juventude. Mas o que aconteceu, então,

para que a ordem se invertesse?

Ora, sabemos que, até bem pouco tempo, o professor “tradicional” e/ou o adulto autoritário eram os modelos aos quais os mais jovens se reportavam e nos quais se espelhavam, de forma mais ou menos afetiva, como um ideal a ser alcançado. Como referência, os professores, sendo mais velhos, eram socialmente autorizados a ocupar um lugar bem definido na hierarquia escolar, no qual usufruíam do conforto de não ter que se importar tanto com os mais jovens. Havia, é claro, nessa postura adulta, o desejo do professor de dominar, de se apoderar do outro (infantil), mas sem necessidade de abrir mão da posição que legitimamente ocupava. Porém, o professor (o adulto), hoje, diante da quebra da hierarquia na relação adulto/infantil, tenta, ilusoriamente, recuperar seu lugar de autoridade, buscando se aproximar da “linguagem dos jovens” ou do “estilo de ser do jovem”. Porém, essa “jovialidade”, por sua própria efemeridade, cria uma autoridade ou mestria débil e amorfa que, fatalmente, será objeto de escárnio dos mais jovens, desencadeando um processo de “desautorização”, como que um desmascaramento do seu não pertencimento à categoria “jovem”.

Seja em relação à criança, seja em relação ao jovem, o padrão adulto/infantil se alterou. Se for verdade que o adulto não quer ser criança, não é tão falso que ele sente prazer em se comportar como se fosse criança, em comprar roupas que lembram detalhes infantis, em chupar pirulito, em comer doces, enfim, em tudo que é atribuído à suposta natureza infantil. O mesmo ocorre em relação ao jovem, mas de forma mais intensa, talvez porque a noção de juventude foi, pouco a pouco, deixando de ser uma etapa da vida para se transformar numa atitude frente à vida.

Estamos inferindo, então, que as condições de possibilidade do aparecimento do discurso da desautorização do professor pode encontrar aí, na quebra da hierarquia adulto/infantil, um lugar promissor de estudo. No campo estrito do discurso pedagógico, o desdobramento dessa questão pode ganhar materialidade ao se investigar o velho confronto entre a figura do professor “tradicional” e a figura do professor “democrático”.

Breves elementos do funcionamento do discurso da desautorização do professor

Como já dito, apostamos que o embate entre os modelos de professor “tradicional” e “democrático” funcionou, no âmbito da escola, de maneira semelhante à quebra da hierarquia adulto/infantil no âmbito social. Essa aposta respeita um pressuposto foucaultiano de que os saberes são produzidos a partir de relações de força, uma vez que uns são desqualificados para que outros possam emergir em seu lugar, conformando e consolidando uma nova prática discursiva baseada em novos enunciados e possibilitada por condições de emergência específicas.

Entretanto, as teorizações disponíveis – assim como os discursos dos professores – não mostram essas lutas, esses embates entre os saberes. Um dos motivos desse silenciamento se deve ao fato de o Ocidente ter cuidado de apagar as marcas da irrupção dos diferentes discursos nos jogos do pensamento e da língua, impondo interdições como forma de impedir a proliferação desordenada desses discursos (FOUCAULT, 1996). A fim de devolver aos discursos a sua multiplicidade, o filósofo sugere que é necessário questionar nossa vontade de verdade, restituir à complexidade discursiva seu caráter de acontecimento e suprimir a soberania do significante total. Em outras palavras, uma análise do discurso foucaultiano deve sobrepor às noções de consciência, continuidade, signo e estrutura das noções de acontecimento, série, regularidade, casualidade, descontinuidade, dependência, transformação; deve abandonar as explicações gerais e se interessar pela forma como as pessoas tecem suas histórias frente às verdades instituídas. Isso não significa fugir da análise ou da interpretação, nem negar o papel desempenhado pelo Estado nas mais diversas situações, mas ter a coragem de dizer outras verdades que, ao mesmo tempo, nos colocam na condição de construtores de nossa própria história, que pode não ser tão gloriosa como se pensa.

Adotando esses princípios, tentamos, nos nossos estudos, saber como o discurso da desautorização docente tem funcionado na escola. Ainda que não tenha sido um estudo muito aprofundado, percebemos algumas regularidades que, certamente, deixam pistas para futuros estudos.

Em breve digressão (inspirados nos princípios foucaultianos), podemos dizer que o discurso do professor tradicional só emergiu no século XIX porque as condições de possibilidade que estavam em jogo se nutriam de enunciados como civilização, escolarização, identidade nacional, currículo mínimo, higienização etc, que, mesmo numa escola republicana, consolidavam práticas docentes mais voltadas para banimentos do que para inclusões. Quando a sociedade brasileira avança no seu processo de internacionalização do capital, mas também quando se livra do regime ditatorial (sobretudo nos anos 1980), começa-se a falar em democratização do ensino e da escola, em avaliação no processo, em processo ensino-aprendizagem mais prazeroso, em relação mais horizontal entre professores e alunos etc. Nesse contexto, é transferida para a educação a grande responsabilidade de, por um lado, politizar a sociedade e, por outro, garantir seu desenvolvimento econômico. É também nesse contexto que desponta o discurso do professor democrático que, sob a égide desse novo conjunto de enunciados, desqualificou as verdades do discurso que o precedeu, o discurso do professor tradicional.

Assim, as condições de possibilidade para o aparecimento do que chamamos de desautorização do professor só foi possível a partir da deposição da figura do professor “tradicional”, sob o argumento de que o professor era figura importante para democratizar o País e livrá-lo da formação de novos ditadores ou de déspotas esclarecidos.

Desse ponto de vista, a psicologia e a sociologia, em suas vertentes política e educacional, eram as únicas ciências que poderiam fornecer à pedagogia (e aos próprios movimentos sociais) as análises que conformariam o pretendido modelo de professor. É uma hipótese, merece estudo, mas talvez esteja aí o fato de os discursos sociológico e psicológico terem privilegiado a desvalorização em detrimento da desautorização. Dentre outras coisas, isso foi possível porque ambos os discursos precisavam ocupar seu lugar no campo da educação, assim como a pedagogia precisava negociar com esses campos os saberes necessários para se constituir como ciência. Conduzir o professorado para o nobre debate da desvalorização e da proletarização escondia as forças culturais mais profundas que o conduziam para sua desautorização. Parece-nos que boa parte dessa nova formação, destinada ao professor “democrático”, reservou ao professor apenas um lugar de metodólogo (crítico ou não) e forneceu alguma noção de poder estatal, mas não exigiu dele a formação de cultura mais geral e nem práticas que melhor estabelecem as marcas de uma docência democrática.

Com isso, não queremos dizer que essa politização não era necessária e nem fazemos apologia à volta da figura do professor “tradicional”. Apenas destacamos o fato para que a formação de professores possa dizer melhor o que é um professor democrático e que práticas e resultados o caracterizariam.

De fato, a análise das entrevistas dos professores demonstrou que, assim como na literatura, a desautorização não era verbalizada pelos docentes. Surgiu, então, a seguinte questão: por que os professores falam em perda da autoridade, mas não a definem como desautorização e sim como desvalorização?

Em parte, isso se explica pelo que já foi dito até aqui, ou seja, a literatura educacional (pela tríade pedagogia, sociologia e psicologia) cuidou de divulgar o grande acordo: a crise de autoridade docente não é uma crise de autoridade política, que passa pelas formas como o Estado e a sociedade estruturam as novas relações de poder entre o adulto e o infantil, mas sim uma crise pautada no desprestígio da profissão, causada pelo descaso do Estado.

Entretanto, conforme Veyne (1982), não declarar algo não significa que ele não exista, nem que se tenha consciência de sua (in)existência. Ao fazer uma análise dos métodos utilizados por Foucault, esse autor esclarece que

[...] a zona do que é dito apresenta preconceitos, reticências, saliências e reentrâncias inesperadas de que os interlocutores não estão, de maneira nenhuma, conscientes. Se se prefere, há, sob o discurso consciente, uma gramática, determinada pelas práticas e gramáticas vizinhas, que a observação atenta do discurso revela, se consentimos em retirar os amplos drapeados que se chamam ciência, filosofia, etc. [...]. Longe de nos convidar a julgar as coisas a partir das palavras, Foucault mostra, pelo contrário, que elas nos enganam, que nos fazem acreditar na existência de coisas, de objetos naturais [...] enquanto essas coisas não passam de correlato das práticas correspondentes, pois a semântica é a encarnação da ilusão idealista. [...]

os locutores [...] creem falar de maneira livre, enquanto ignoram que dizem coisas acanhadas, limitadas por uma gramática imprópria [...] Enfim, o discurso ou sua gramática oculta não são o implícito; não estão logicamente contidos no que é dito ou feito, não constituem sua axiomática ou pressuposto, pelo fato de que o que é dito ou feito tem uma gramática casual e não uma gramática lógica, coerente, perfeita (VEYNE, 1982, p. 252).

Podemos inferir que, talvez, não se trate mesmo da negação consciente da desautorização, mas de resistir em atestar sua existência. Tanto os pesquisadores desse assunto como os professores não falaram diretamente em desautorização, mas se referiram a ela por outros meios, nos quais a desvalorização acabava por preencher todos os espaços vazios daquilo que os próprios professores e professoras não se cansam de dizer: “Não temos mais autoridade!”.

Mas é preciso considerar que

[...] ao analisar um discurso – mesmo que o documento considerado seja a reprodução de um simples ato de fala individual –, não estamos diante de um sujeito, mas sim nos defrontando com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem. [...] O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos (Foucault *apud* FISCHER, 2001, p.114).

Analisados, sob essa perspectiva, os discursos dos professores entrevistados evidenciaram a exterioridade, a descontinuidade e a dispersão dos sujeitos da escola. Mesmo ignorando, ponderando e, por fim, simplificando a sua suposta desautorização, eles nos mostravam, a toda hora, suas estratégias para “garantir ou fazer valer minha autoridade”. Portanto, os professores, mesmo sem explicitar a desautorização, desenvolveram estratégias para garantir sua autoridade frente aos alunos. Dessas estratégias, identificamos pelo menos duas formas mais gerais de tentativa de restituição da autoridade docente. Uma, via discurso tecnológico, e outra, via discurso da diversidade. Na perspectiva dos professores, esses discursos/saberes lhes devolveriam a possibilidade de se autorizarem perante os alunos.

Os professores que defendem o discurso tecnológico veem nele alguma garantia de autoridade e se ocupam, então, do aperfeiçoamento didático e metodológico das aulas e da utilização de mídias interativas

ou de formas “lúdicas” para transmitir o conteúdo. Garantem que, se o Estado equipar mais as escolas e manter os programas atualizados para que os alunos se concentrem mais, o professor teria alguma tranquilidade para ensinar e seria respeitado. Diz um professor que duvida que um aluno não desejasse ter aula com um professor que soubesse bastante de tecnologia.

Quanto ao discurso da diversidade, seus defensores admitem, em tese, que considerar, na prática docente, a contingência e a pluralidade das formas das pessoas viverem em sociedade, passa a ser fator primordial para que o professor seja visto como uma figura amiga, mas também conhecedora da realidade cultural na qual o aluno vive. Parece que, mais do que admitir a diferença, esses professores pretendem, ao se apropriarem de saberes da diversidade cultural (as tribos às quais os alunos pertencem, as palavras ou códigos específicos), ser respeitados por conhecerem, sentirem aquilo que os jovens sentem. Em razão disso, esses professores se mostram compreensivos e compartilham as dores dos jovens, além de se dizerem autorizados a falar em nome deles. É como se o professor dissesse “não somos mais professor e alunos, mas cúmplices de uma realidade que sabemos existir enquanto muitos a ignoram”.

Sem contemporizar, a tecnologia e a diversidade são, segundo os próprios professores, dois aspectos sobre os quais a escola terá que se debruçar se desejar ver sua autoridade novamente em ação. Mesmo ignorando sua desautorização, os professores querem restituí-la por meio desses novos saberes. Nesse caso, a função do discurso da desvalorização não seria o de exigir do Estado o aporte necessário para que a formação e o trabalho docente se sustentassem nesses e outros saberes? Vê-se que então a desvalorização estaria a favor da desautorização, auxiliando o professor a não só denunciar suas condições de trabalho, mas também de reivindicar os saberes que lhe são necessários. Ora, isso prova que constatar a desvalorização dos professores se dando pelo salário e pelas condições de trabalho não é o mesmo que mostrar quais são os saberes negados aos professores que agravam sua situação. O discurso da desvalorização, não raro, obscurece os ditos dos professores, geralmente presumindo que eles são sempre de ordem ideológica.

Para finalizar, o melhor dessa investigação foi poder constatar que o discurso da desautorização, diferentemente do discurso da desvalorização, propõe uma nova gramática que possa talvez ser bem mais útil ao professor para melhor justificar suas lutas por novas condições de trabalho, de formação e de vida. Nossa posição aqui não é a de colocar esses discursos em oposição, mas dizer que eles compõem o mosaico segundo o qual os professores podem ajustar melhor os focos de suas reivindicações. De fato, assim como o prestígio, a autoridade do professor não é mais a mesma, mas essas situações não são resultado da ação intencional de alguém; resultam também dos usos e das apropriações do mundo que professores e alunos inventam nos seus cotidianos.

Referências

ANTELO, Estanislao. Algumas consequências inesperadas do declínio da figura do professor tradicional. In: ANAIS DO IV COLÓQUIO DO LEPSI. *Os adultos, seus saberes e a infância*. São Paulo: IP/FE – USP – LEPSI – Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância, set. 2004.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BERNSTEIN, Basil. A construção social do discurso pedagógico. In: _____. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Trad. de Tomáz Tadeu da Silva e Luís Fernando G. Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.

CODO, Wanderley; VAZQUES-MENEZES, Iône. *O que é burnout?* In: CODO, Wanderley (Coord.). *Educação, carinho e trabalho*. Petrópolis, Vozes; Brasília: CNTE; UnB, 1999.

CORAZZA, Sandra Mara. *Infância e educação – era uma vez – quer que eu conte outra vez?* Petrópolis: Vozes, 2002.

DIAS, Adriana Elisabeth. Novas configurações no contexto escolar: o que, de fato, os professores têm a ver com isso? In: ANAIS DO IV COLÓQUIO DO LEPSI. *Os adultos, seus saberes e a infância*. São Paulo: IP/FE – USP – LEPSI – Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância; set. 2004.

DINIZ, Margareth. *A mulher-professora em desvio de função por transtorno mental*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1997.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: _____. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

FAVACHO, André; MILL, Daniel. Funções do discurso tecnológico na sociedade contemporânea. *Pro-posições*, Belo Horizonte, v.18, n.2, p.53-62, maio/ago. 2007.

FISCHER, Rosa M^a Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, nº14, p.197-223, nov.2001.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *Em defesa da sociedade* – curso do Collège de France (1975-1976). Trad. de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes. 1999 (Coleção Tópicos).

LAJONQUIERE, Leandro de. A infância que inventamos e as escolas de ontem e de hoje. *Estilos clin*. [online]. jun. 2003, v.8, n.15., p.140-159. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282003000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 set. 07.

ORLANDI, Eni Puccinelli. O discurso pedagógico: a circularidade. In: _____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do*

discurso. 4. ed. Campinas: Pontes, 2003.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. *A impostura do mestre: da antropologia freudiana à desautorização moderna do ato de educar*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo, 2005.

PESSANHA, Eurize Caldas. *Ascensão e queda do professor*. São Paulo: Cortez, 1994.

VEYNE, Paul Marie. *Como se escreve a história – Foucault revoluciona a história*. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

O que dizem os professores sobre as concepções de formação docente¹

Ana Paula Andrade²

Os discursos contemporâneos são vários, diversos e múltiplos, como é apresentado neste livro. Destacamos aqueles que pertencem às falas dos professores do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, *campus* Belo Horizonte, da Universidade do Estado de Minas Gerais (FAE/CBH/UEMG) em relação às concepções de formação docente.

¹ Este texto foi escrito a partir do terceiro capítulo de minha dissertação de mestrado, intitulada *Concepções de formação docente: uma análise da proposta de formação de professores do curso de Pedagogia da FAE/CBH/UEMG*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ (PROPED), sob a orientação da professora Edil Vasconcellos de Paiva.

² Mestre em Educação pela UERJ, professora do curso de Pedagogia da FAE/CBH/UEMG.

As falas aqui apresentadas são oriundas das entrevistas realizadas com os professores participantes da pesquisa no Mestrado em Educação na UERJ. O objetivo da análise dessas falas foi conhecer a concepção de formação docente de dois grupos de professores da referida instituição: os que participaram da elaboração da proposta pedagógica de 1998 desse curso, e os que não participaram dessa elaboração, mas que trabalham com a proposta na prática.

As contribuições teóricas de Santomé (1998) e Nóvoa (2003) foram importantes para a análise desses dados. Santomé foi também o autor de referência na construção da proposta analisada. Os professores que a elaboraram usaram a concepção deste autor para o texto no que se refere à integração entre conteúdos, disciplinas, temas, professores, alunos e escolas e à formação de um educador reflexivo, crítico e político.

Para a análise das falas dos sujeitos entrevistados, estabelecemos quatro categorias, a partir dos dados da pesquisa de campo: 1) a concepção de formação docente dos professores; 2) o professor em relação à proposta; 3) a proposta em execução; 4) críticas em relação à proposta.

1 - A concepção de formação docente dos professores

A reflexão sobre concepções de formação docente constituiu-se em um dos pilares da pesquisa realizada e, na análise dos dados, buscamos conhecer essas concepções dos entrevistados. Foi possível constatar, pelos depoimentos coletados, que os professores possuem diferentes percepções quanto ao que é formar professores, que, na fala dos entrevistados, têm origem em sua formação, na experiência profissional e no envolvimento institucional. Contudo, foi recorrente, entre eles, a indicação de que o professor deve ser formado numa perspectiva crítica, que o prepare para atuar de modo reflexivo no contexto em que atua.

As dificuldades para a formação de um professor crítico-reflexivo são reconhecidas quando se enfatiza que o docente, para ser um profissional reflexivo, precisa romper com a lógica da racionalidade técnica, que lhe impõe os saberes ditos científicos em detrimento daqueles adquiridos no desenvolvimento de sua prática. Essa prática se desenvolve no cotidiano da sala de aula, espaço onde ele enfrenta diariamente situações complexas que exigem tomadas de decisões em um contexto também complexo e marcado pela diversidade. São com essas situações que o professor se depara a todo o momento, com características peculiares e que exigem dele respostas próprias de um profissional com capacidade de autodesenvolvimento reflexivo (Schön *apud* GERALDI, 1998).

A partilha de conhecimentos entre os professores parece ser o caminho que conduz à produção de saberes reflexivos e pertinentes, ao que Ball e Goodson (1989 *apud* NÓVOA, 2002) denominam “produção de sentidos”. Esses pensamentos podem apoiar-se no triplo movimento sugerido por Schön (*apud* GERALDI, 1998) – “reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação”. Esse triplo movimento

determinado por Schön atribui sentido de pertencimento para o professor quando há o desenvolvimento pessoal dele.

Demally (2001, p. 145) também considera que a concepção “interativa-reflexiva”, numa perspectiva que visa à ação e à reflexão coletivas, é a mais adequada às demandas presenciadas no cotidiano pedagógico dos docentes, visto que estimula “a capacidade de resolução de problemas, isto é, um misto de saberes com estatutos muito diversos, que são produzidos e não transmitidos na relação pedagógica que caracteriza a formação”.

A despeito da recorrência da indicação da formação para a capacitação crítica-analítica, os entrevistados também destacaram que a formação do professor é uma questão complexa, perpassada por várias outras, por pertencer a uma “prática complexa” (SACRISTÁN, 2006, p. 14), que é a do currículo³.

Foi enfatizada a formação do professor como um processo que envolve as dimensões técnica, pedagógica e política. No contexto da formação política, foi ressaltada uma formação que prepare o docente a assumir um compromisso político. A professora D⁴ destacou o desenvolvimento de “um compromisso com a educação pública”, pois “formar o professor é também trabalhar com uma concepção de educação, de educação pública”. Da mesma forma, o professor B também possui essa preocupação e vai além, afirmando haver relações entre a competência técnica e o compromisso político. Para ele, formar o professor é

[...] levá-los a uma perspectiva crítica do processo educativo, é induzindo, entre aspas, a busca de um compromisso político, sobretudo com os pobres. E no compromisso político entendo que ele [o professor] tem que buscar uma competência técnica para lidar com os pobres. Então, formar professores hoje, para mim, seria buscar esta junção, compromisso e competência, sem abandonar as teorias clássicas que fundamentam esta formação. [...] Se possível escolha por uma dimensão mais crítica, um compromisso de fato, um compromisso político na prática, na sua prática pedagógica. Ele [o professor] entender que é um agente (Professor B).

³ Sacristán (2006) também faz outras conceituações de currículo: “construção social” (p. 14; p. 20); “expressão da função socializadora e cultura que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, dentre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos” (p. 15-16); “o currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas” (p. 26).

⁴ Os professores entrevistados tiveram seus nomes trocados por letras (A, B, C etc.), a fim de garantir sua privacidade e preservar sua identidade.

A professora F, que tem menos tempo na instituição, revelou que sua concepção não foi alterada no contato com a implementação da proposta pesquisada. Essa professora destacou dois espaços que foram significativos para a construção da sua concepção de formação docente. O primeiro foi o do núcleo de estudos no contexto da instituição, que lhe proporcionou a oportunidade de estudar e pesquisar sobre formação de professores. O outro espaço foi o da extensão universitária em que destaca uma discussão que se diferencia neste nível de atuação. Nesse espaço,

[...] a gente também faz, promove a formação de professores, só que dentro de um outro contexto, que é o contexto dos movimentos sociais, dentro de uma perspectiva completamente diferente. Então eu acho que isto modificou por completo a minha concepção acerca do que que é formar professores (Professora F).

Outra concepção de formação docente foi a que visualiza essa formação como aprendizagem de “um conjunto de habilidades e técnicas”, ou seja, de entender como acontece a aprendizagem, saber ministrar aulas, fazer bem uma apresentação, fazer bem um trabalho, “uma maneira de dar aula, de se aprender a passar [o conteúdo]” (Professor C). Assim como, para a professora F, formar o professor é “construir processos em que ele possa desenvolver várias habilidades diante da vida e diante do mundo”.

A professora G diz ser necessário “entender este sujeito [o professor] como um indivíduo sociocultural, contextualizado no seu tempo, atento às demandas que chegam para a escola, [...] atento à realidade, ao contexto histórico-cultural, social, que a gente está vivendo”. A partir daí, tentar “dialogar com isto, com as disciplinas, ou alterando disciplinas, [...] numa perspectiva multicultural”. Para tanto, o professor é entendido segundo a maneira como Ferreira (1997, p. 46) o apresenta: “um mediador da ‘vida social’ efetiva, das expectativas e do desejo coletivo de uma comunidade que requer que os seus membros sejam integrados à vida social”.

A professora F pensa que para formar um docente, um professor, é preciso que essa formação seja simultaneamente a de um especialista e a de um ser político:

[...] ter um bom domínio da técnica, da técnica do aprender a ensinar, da técnica da disciplina a qual ele vai ensinar, com um bom conhecimento político, uma visão de mundo, concepção dele de mundo, uma reflexão acerca desse mundo, filosófica, histórica, sociológica, política. Eu acho que são as duas coisas. Para mim, formação docente deveria caminhar neste sentido (Professora F).

Severino (2006, p. 69) também concebe a formação docente como política por “expressar sensibilidade às condições histórico-sociais da existência dos sujeitos envolvidos na educação. E é sendo

política que a atividade profissional se tornará intrinsecamente ética". Dessa maneira, determinar o compromisso ético do educador como "essencialmente um compromisso político, ou seja, a construção de uma sociedade democrática, feita de cidadania".

Vários professores falaram que não há uma única concepção de formação de professor e que elas não são fixas. A professora G comparou a concepção de formação com a de currículo indicando que não há uma concepção de formação pronta e acabada assim como não há uma única concepção de currículo. "Não dá para pensar num currículo formatadinho, prontinho, que não pode ser mudado, que não pode ser alterado". No mesmo sentido, é bastante ilustrativa a fala da professora G:

Eu acho que as concepções, elas não estão fixas. Se você perguntasse qual é a minha concepção ano passado, provavelmente, seria outra. Hoje é outra, é em função de tudo que eu estou lendo, tudo que estou ouvindo. Aí, se ano que vem você me perguntar, eu já terei mudado também (Professora G).

Há aí uma transformação. No momento da prática, há uma mescla de concepções, teorias, experiências e práticas, o que torna a proposta em ação em um hibridismo. Todavia, pela fala da professora E, essa mescla estava prevista ao retratar como é a concepção da proposta de 1998, uma proposta que dialoga com várias outras áreas e, assim, com outras concepções, através de um

[...] diálogo com as outras áreas, dentro de uma perspectiva de democratização das relações, dentro de um processo do trabalho coletivo. Dentro da escola como espaço coletivo e aberta à comunidade. Isto tudo interfere. A concepção de currículo não prescritiva, mas toda uma construção, como um processo dinâmico que envolve as pessoas. Isto tudo permeia a percepção do conhecimento, ou a concepção de conhecimento como construção de conhecimento sócio-histórico. A concepção de conhecimento escolar como conhecimento diferente com especificidade própria em relação. Isto tudo compõe um arcabouço de uma concepção de formação, perpassa uma concepção de educação.

2 - O professor em relação à proposta

Essa categoria permite verificar duas perspectivas diferentes, relacionadas com os dois diferentes grupos de professores: os que estão na instituição há mais tempo e os que estão lá a partir de 2002.

Uma parte significativa do primeiro grupo participou de alguma maneira da construção da proposta curricular do Curso de Pedagogia da FAE/CBH/UEMG. Alguns apenas participaram dos debates que aconteciam na Faculdade naquele momento; outros, somente na implementação, na ação da proposta. O professor A

especifica o tipo de participação que teve e a professora D fala de seu envolvimento indireto na elaboração da proposta:

A minha contribuição foi de trazer para a Faculdade [...] textos para os alunos e professores lerem e discutirem. É interessante que nenhum era texto sobre formação. Não existia nenhum texto, que eu me lembre, sobre formação especificamente. [...] Eu acabei trazendo as reflexões que eu fazia (Professor A).

Eu não trabalhei diretamente na proposta porque não estava em nenhuma comissão, mas fui acompanhando muito de perto. Nas referências, principalmente. (...) Você não está começando um curso. É um curso que está em exercício (Professora D).

A professora G, que pertence a esse primeiro grupo, refere-se ao contexto do momento da elaboração da proposta:

Este currículo de 98 ele foi projetado numa época em que as diretrizes deixavam que cada instituição tivesse o seu currículo de acordo com o perfil que ela quisesse formar. O perfil que a gente optou aqui no início para mim estava claro, era o de formar o professor pesquisador, reflexivo. Pesquisar a própria prática, por isto o eixo é pesquisa. Bem dentro das mudanças que estavam acontecendo na época.

A respeito da liberdade que a instituição poderia ter, como é retratada pela professora G, esta se configura como um dos princípios confirmados pela ANFOPE: “quanto aos cursos de formação de educadores, as instituições deverão ter liberdade para propor e desenvolver experiências pedagógicas, a partir de uma base comum nacional” (BRZEZINSKI, 2004, p. 172).

O contexto da elaboração da proposta foi permeado pelos debates dos movimentos dos educadores, discussões em espaços como os encontros nas entidades representativas. A professora E explicitou as contribuições da ANFOPE e da ANPED naquele momento:

Essa discussão começava a ser colocada na literatura que circulava. Muitos autores de formação e os educadores consolidando essa discussão, principalmente a ANFOPE. Na verdade, tudo que foi produzido nas universidades e nos diferentes movimentos, e associações, na ANPED e todos esses órgãos/entidades representativas dos educadores. De certa forma a ANFOPE consolidava. Ela estava discutindo especificamente a formação do professor. Começou [a discussão] com o curso de pedagogia depois foi abrangendo também a licenciatura, para fazer uma discussão só. Aí foi proposta uma base comum nacional (Professora E).

A ANFOPE se destaca por ser uma “associação político-acadêmica, fomentadora e socializadora de experiências relacionadas ao campo da formação de profissionais da educação” (ANFOPE, 2002, p. 7). À época, a entidade aliava a formação teórica à interdisciplinaridade, além de conceber a docência como base da formação docente:

[...] sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (matemática, ciências, história, geografia, química, etc.) que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional (ANFOPE, 1998, p. 12).

Como já foi dito pela professora G, a concepção era a de formar o professor reflexivo. Para tanto, foi necessário construir um currículo adequado a esse objetivo. O processo de elaboração da proposta foi focalizado pela professora E, podendo-se observar que foi um processo participativo e flexível:

Nós tivemos que elaborar as ementas. [...] A gente queria o processo, a construção, a integração em perspectiva, a integração em processo. As pessoas dinamizarem isto. Não tem nada prescritivo, já que tinha esta ideia. Então não teve camisa de força. Nem se falou, por exemplo: “é essa modalidade”; “é desta maneira”. Você tem perspectivas mais ampla de integração. A gente não queria trabalhar com receita. [...] Não vamos colocar ementas que nos aprisionem, que deixem margem pro professor e para os departamentos discutirem. E foi bom e foi ruim. Porque a tendência foi que as pessoas acabavam diante daquele enunciado mais amplo, ou ficavam no que já fazia. [...] Porque não se estava propondo nada fechado. Era integração em perspectiva, integração em processo. Não limitava. (...) A ideia era que as aulas integradas oportunizassem nos planos de curso delas, definissem temáticas que elas pudessem trabalhar juntas. E à medida que você vai construindo esta experiência, você vai ampliando (professora E).

A despeito da recorrência de o currículo ser construído de forma integrada para formar o professor reflexivo, e apesar de, na proposta do curso não haver referenciais teóricos, os professores entrevistados reforçam a influência de vários autores, como Sacristán, Perrenoud, Santomé, Schön, Zeichner, Nóvoa, Gramsci, como “referência de fundo” (professora E), Giroux, Apple, além dos nacionais e outros: Saviani, Santos, Libâneo, Arroyo, Garcia, Rodrigues, Cury, Silva, Saul, bem como os estudos da ANFOPE. Observa-se que muitos desses autores se faziam presentes nos encontros e congressos de educação naquele momento.

Mesmo que o pessoal daqui não coloque referência, você pode ter certeza, que inclusive uma das pessoas que, que eu me lembro bem, que estava ajudando a

escrever a proposta, (...) a fala dele era a mesma coisa que ler um texto do Schön, quando ele fala lá do professor reflexivo, problematizador da prática, professor pesquisador. (...) Todo mundo estava lendo Schön. Todo mundo lendo esse povo do campo da formação de professores, que chegou ao Brasil. O Nóvoa foi também uma influência muito forte (Professora G).

O professor A percebe hoje a influência de Schön e Zeichner: “hoje é que eu vejo que o pensamento deles tinha alguma influência. Porque na realidade eles não foram lidos”. O mesmo professor lembrou-se da grande influência de Santomé e de Sacristán acrescentando que “até porque os espanhóis foram muito lidos, porque os espanhóis na época escreviam e buscavam soluções para as experiências que eles estavam construindo”. Outros professores também ressaltaram principalmente as contribuições de Santomé:

Eu me lembro, como fosse ontem, xérox do texto do Santomé, aquele sobre interdisciplinaridade. Se você ler aquele livro, tem um capítulo lá, que você identifica o currículo daqui. Se eu não me engano, agora, de memória não tenho certeza, mas é o capítulo 3. [...] Você vai ver lá. Para começar o conceito de interdisciplinaridade é perigoso. Perigoso. Interdisciplinaridade é um conceito muito perigoso. Mas lá neste livro você vai encontrar o conceito de integração e os tipos de integração, integração por pessoas, integração por tema, integração por programa. Está lá bonitinho. E era um xérox. [...] Se você ler o texto sobre interdisciplinaridade, você vai ver que era o xérox que rodava. O xérox deste capítulo [do livro de Santomé] (Professor B).

Santomé foi também um autor confirmado pela professora E ao dizer da literatura estudada e pesquisada à época da elaboração da proposta do Curso de Pedagogia. Logo após, ela reforça que a literatura lida teve sua inspiração ainda na década de 1980:

[...] pelos autores que foram colocados para a gente ler na implantação, um deles é o Santomé, o capítulo 2 dele, o motivo do currículo integrado. Foram distribuídas cópias dele para todo mundo. [...] Então ainda mesmo no final na década de 90, ali na hora da implantação do currículo, a gente ainda tinha muito da literatura da década de 80. E mesmo por causa da inspiração do movimento dos educadores, da inspiração teórica dos educadores, que vem da discussão crítica (Professora E).

A professora E destaca ainda como a influência dos debates da década de 1980 é demonstrada a partir de uma base de conhecimento que

[...] desse uma condição de formação para o educador numa perspectiva sócio-histórica. É uma influência grande da teoria de currículo nesta perspectiva de formação

que se propõe. Já propõe a interdisciplinaridade. Há também os eixos onde se colocam a relação teoria e prática, a gestão democrática, a escola como espaço coletivo, a vinculação, a relação com a comunidade. Então foram todos os conceitos que foram apropriados aqui dentro e colocados na proposta. Eles foram retirados das propostas dos educadores. [...] Porque ao lado disto, já na década de 80, havia uma reformulação. Pra mim, eu até falo no meu trabalho⁵, a grande mudança, que teve aqui em relação ao início do curso e a década de 90, deu-se na década de 80 com a incorporação já deste discurso no currículo de 85 (Professora E).

Freitas (2003, p. 14) também mostra como esses autores influenciaram a discussão sobre formação de professores na década de 1990, ao se referir à lógica das competências e como esta “foi incorporada” aos documentos e estudos do período. Esses estudos

[...] se desenvolviam em outros países, notadamente aqueles nos quais a reforma educativa vinha produzindo novos paradigmas para a formação de professores, situando a investigação sobre formação de professores no campo de uma epistemologia da prática. Dentre esses estudos podemos citar os de Schön, Nóvoa, Zeichner, Gaultier, Tardif e Perrenoud, entre outros de forte *cunho pragmatista e escolanovista*⁶.

Do segundo grupo de professores entrevistados, aqueles que não trabalhavam na Faculdade à época da elaboração e implantação da proposta, poucos a leram. De fato, apenas uma professora⁷ declarou tê-la lido, o segundo afirmou tê-la lido parcialmente e o terceiro não a leu. Esse grupo participou da proposta em ação, com interpretações diferentes das do primeiro grupo de professores entrevistados, devido ao fato de estarem em um contexto institucional diferente do daquele momento.

A professora H leu a proposta para um determinado fim: “eu tive acesso a ela quando eu fiz a minha dissertação de mestrado, que eu queria investigar o currículo para levantar a história da inserção [de uma disciplina específica] no currículo da FAE”.

A professora F e o professor C possuem uma visão técnica do curso:

[...] como se o curso voltasse mais para as questões técnicas mesmo de ensino da matemática, da ciência, e entra nas receitas. E a discussão epistemológica da ciência, da matemática, dessas disciplinas aí entre aspas, desses campos dos saberes não aparece (Professor F).

⁵ A professora E se refere ao seu texto de doutorado que, no momento da entrevista, encontrava-se em elaboração.

⁶ Grifos da autora.

⁷ Retiramos aqui o nome da disciplina para preservar a identidade do entrevistado.

O professor C percebe que há uma tentativa de se colocar em prática a proposta de integração: “apesar de que se procura uma certa transdisciplinaridade, uma interdisciplinaridade na FAE, me parece que há ainda uma predominância muito forte das metodologias de ensino”.

A professora H, aquela que declarou haver lido a proposta, tem uma outra visão: a da formação do professor investigativo, pesquisador. Vale ressaltar que ela foi aluna da Faculdade e teve, portanto, sua formação pautada por essa mesma proposta⁸ e fala de como foi importante fazer parte de uma proposta que visa formar o professor pesquisador:

Como ex-aluna, a gente participou de toda esta movimentação de mudança desse currículo. O que ficou muito marcante para a gente foi a pesquisa, a pesquisa como eixo transversal do currículo. A gente foi a primeira turma a desenvolver projeto de pesquisa. A gente não sabia o que que era um projeto de pesquisa. A gente não tinha referências na biblioteca sobre o que poderia ser um projeto de pesquisa. Não sabia o que que era isto. De repente, cria-se esta proposta. Os professores são trabalhados para criar essas competências nos alunos. Designam orientadores e começa ter processos de orientação. A AIP⁹ na época ela tinha outro nome, ACPP¹⁰. Ela já de certa forma foi imbuindo esse espírito de pesquisa durante as conversas que a gente tinha nesses encontros. Na AIP, os orientadores e os professores, o tempo todo, chamavam a atenção pra gente da necessidade de desenvolver este trabalho, de pesquisa, de monografia, apresentar no final do curso para uma banca... Então nós fomos a primeira turma a fazer isto. Não existia. Não existia nenhuma banca. Não existia nenhum orientador. Então para gente era tudo muito novo (Professora H).

Mais adiante, essa mesma professora diz como esse espírito investigativo aconteceu de forma relevante com ela e como ele permanece ainda hoje, demonstrando, dessa forma, um tipo de concepção, a de formar o professor para a docência e para a pesquisa:

Foi criado em mim um princípio de investigação. Que assim eu acho que esta conduta minha faz com que eu mantenha projetos de pesquisa, projeto de extensão. Faz com que eu mantenha meu espírito de pesquisador latente o tempo todo em mim. Apesar de eu adorar a docência. Mas eu acho que a docência ela não é suficiente para quem deseja formar o educador. Então o educador tem que ter a docência, mas tem que ter também o espírito investigativo, para que ele consiga entender o contexto que vive (...), que é entender os problemas. Entendendo esses problemas, dá forças para ele investigar, pesquisar, precisa achar novas ferramentas,

⁸ Diferentemente desta autora que foi aluna da FAE/CBH/UEMG na proposta anterior, implantada em 1985.

⁹ AIP significa Atividade Integrada Pedagógica.

¹⁰ ACPP é Análise Crítica da Prática Pedagógica.

precisa achar novas soluções, teorias que ajudem aquela prática. Então não dá só para ficar no campo teórico. Você tem que estar o tempo todo investigando. O que o currículo me deu foi esta visão investigativa. [...] Então, foi muito importante para mim (Professora H).

Percebemos, nesse segundo grupo, que os professores que não tiveram contato direto com a proposta do professor investigativo, a do professor reflexivo, possuem uma outra ideia, mesmo atuando nela como professores que desenvolvem pesquisas ou atividades de extensão.

3 - A proposta em execução

A maioria dos professores entrevistados afirma que a proposta, após esses dez anos de criação, implementação e execução, encontra-se distanciada da sua concepção original. Muitos disseram que nunca viram a proposta “do papel” realizada “na prática”. Isto é demonstrado na fala do professor A:

Não dependia muito do aluno, dependia do professor. Muitas turmas vieram falar comigo, que o professor não deixava discutir. Estávamos criando uma experiência de que o conteúdo não é o das aulas disciplinares, ele não é tudo. O fato de você parar para fazer seminários, participar de seminários, o currículo foi feito para ver um monte de coisas que não era aula. Por exemplo, como seminários temáticos que virou outra coisa. É isto que eu estou falando. Você contextualiza. A ideia era que cada núcleo formativo tivesse um seminário temático, ou dois seminários temáticos por semestre em cima da ênfase, parava a faculdade inteira pra fazer aquelas discussões, com professores da própria faculdade ou de fora, porque aquilo contava aula pra todo mundo. Por isto que o currículo tinha vinte semanas. A cada vinte semanas tinha isto. Como, por exemplo, a ideia de estágio. Como era o professor investigativo, toda semana o aluno deveria ir um dia da semana pra escola. Então, por exemplo, uma semana ia na segunda, outra na terça, outra na quarta. [...] Nunca aconteceu. O projeto era este. Nunca aconteceu. Você constitui um contexto de produção numa política. E na hora da prática da política, virou outra coisa (Professor A).

O professor A, duvidando se o próprio Schön teria vivenciado a prática do professor reflexivo, afirma que, em relação à proposta, houve tentativas de se colocar em prática a teoria do professor reflexivo:

Eu participava muito das discussões nacionais. Essa discussão do professor reflexivo nem sempre era conceitualizada, ou seja, não se dizia muito que estava trabalhando, que você vai formar um professor reflexivo. Até porque o que orientava nossos estudos na época eram os estudos críticos, quase todo mundo tinha filiação

marxista. Estava fazendo certa passagem do marxismo para outras discussões. Aí entra a questão não só da ideia do professor reflexivo, mas também do professor, que, por ser reflexivo, era capaz de trabalhar num processo de investigação-ação. Tanto é que a pesquisa no nosso currículo é uma pesquisa que ocupa grande parte do centro do currículo, que resulta numa monografia. Então não é uma monografia tal qual como a tradição de trabalho de conclusão de curso. A ideia é toda uma construção da experiência do aluno em que ele adquiriu conhecimento sobre pesquisa. Ele discute questões de ciências, questões metodológicas. Ao mesmo tempo ele ia usando isto para problematizar a vida profissional a qual ele se relacionava como estudante pra que ele possuísse um trabalho final já na perspectiva investigativa. Então tem toda uma lógica interna de construção baseada na ideia do professor reflexivo. Isto orientou a gente. Só que isto como era um dado pronto, não se discutiu muito isto na época. Não havia uma clareza assim de que nós estávamos formando o professor reflexivo. Isto estava muito presente nos estudos da ANFOPE, que também não explicitava, não usava muito a categoria de professor reflexivo nos documentos, talvez pela natureza de ser um documento de encontro. Então se usava categorias mais conceituais, mais teóricas (Professor A).

Esse mesmo professor nos dá uma indicação de como tentava formar o professor para a reflexão partindo de uma sólida base teórica:

Eu sempre tentei usar algumas estratégias que fizessem com que os alunos investigassem. O professor investigador, professor reflexivo, na concepção dele, existe uma coisa que é fundamental, que é o domínio teórico. O professor tem que ter o domínio teórico para que ele se torne um professor reflexivo. Este é o fundamento da teoria crítica. Você só pode criticar, se você conhece. Você só pode ser crítico, se você conhece. Eu trabalhei muito tempo tentando uma densidade teórica, com os meus alunos, muito grande e às vezes até exagerando. E ao mesmo tempo tentando com que através dessas discussões teóricas, que eles ao fazer os estágios, eles utilizassem essas teorias para tentar ver o que que estava acontecendo na escola. Estava propondo a investigação como um processo de formação deles como professor reflexivo. O trabalho final é quase sempre um texto sobre o estágio em que ele fazia uma reflexão sobre o que eles viam e aí tentavam relacionar as experiências que eles viam da escola com as teorias. [...] É a receitinha pra formar o professor reflexivo (Professor A).

Mas apesar de tentar colocar em prática a teoria do professor reflexivo, o professor A já considerava o seu trabalho híbrido, que, ao fazer isso, se contradiz:

Porque o estágio tem tanta tarefa pro aluno e tanta formalização, tanto papel, que às vezes eles não davam conta. Então aí eu mudava. Eu acho que sinceramente meu

trabalho era muito híbrido. Até porque não existe uma receita de ser um formador de professor reflexivo. Nós imaginamos o que é (Professor A).

O grupo, que estava envolvido na comissão de construção da proposta e que a implementou, tentou realizá-la por estratégias. Os professores A e E destacam que havia resistências na adoção de tais estratégias. Compreende-se essa atitude uma vez que o contexto de criação da proposta foi um e o contexto de implementação foi outro. Cada professor possui suas concepções e suas crenças. Dessa forma, a proposta se transforma em cada sala de aula.

Ao constatar que quando não se consideram os diferentes tipos de saberes, como os saberes da prática reflexiva, de uma teoria especializada, desencadeia-se uma resistência pessoal e até institucional, provocando uma passividade em muitos dos atores educativos (NÓVOA, 2002, p. 65).

O autor afirma ainda que não há formação sem projeto de ação. Assim sendo, faz-se necessário conjugar os interesses dos professores com os interesses das instituições de formação, o que o autor denomina “conjugar a lógica da oferta com a lógica da procura” (p. 65). Nóvoa afirma que somente incentivando a participação de todos os professores na concepção, realização e avaliação dos programas de formação continuada, consolidando as redes de colaboração e os espaços de partilha dos saberes é que haverá a possibilidade de tornar os professores verdadeiros protagonistas do seu processo de formação, vencendo a inércia da resistência e saindo da passividade receptora.

Mesmo ocorrendo resistências, a professora D diz que o currículo permite a integração: “mas com certeza amplia as possibilidades de integração. Com as resistências que podem ter, e têm, mas teria também nos currículos anteriores. É o tempo todo ali”.

Numa outra fala, a mesma professora D mostra como acontece a integração na proposta em execução, a partir de 1998, como diferentes formações, até mesmo concepções diferentes, trabalham na integração:

Por exemplo, eu não sou mais só a professora de estatística, eu trabalho com a atividade de integração pedagógica. E aí nesta atividade de integração pedagógica estou com colegas com formações bastante diferentes, com discussões que me levaram muitas vezes a leituras que eu não estava preparada para elas (Professora D).

A professora E mostra como a integração sempre fez parte da instituição. Dizemos instituição porque, por essa fala, a integração está além das propostas curriculares:

Isto foi o que aconteceu depois, já em 98. Surge o estágio integrado também. Eles

tiram da proposta que estava em discussão, de formação. Não tem uma formação fragmentada, nem tecnicista, mas teve uma formação mais analítica, uma formação que tivesse uma base de conhecimento de outras áreas, que tivesse relação com a educação. E apropriar esse discurso em função do discurso do passado também. Como você vê é interessante ver como as instituições apropriam, como recontextualizam as concepções colocadas pelas diretrizes oficiais. Quando chegou a década de 90, no nosso currículo, isto já estava. Não era só uma concepção que estava pairando no ar. Ela já estava sendo vivenciada. Ela já tinha indicações. [...] Teve-se uma liberdade maior na definição dos conteúdos curriculares. O fim também das habilitações. (...) Isto é deixou-se de exigir que a cada especialização correspondesse uma habilitação. Isto facilitou também integrar. Então o curso foi caminhando, vamos dizer assim gradualmente na perspectiva de buscar a integração. Então quando vem o currículo de 98 essa integração foi pensada em mais de uma dimensão, foi pensada como perspectiva na formação como um todo integrando todas as habilitações já no sentido de gestão de processo educativo escolar. Ampliando mais a perspectiva dessas habilitações, não só integrando as habilitações, mas dando um outro sentido, ampliando a perspectiva, pra uma perspectiva de gestão. De acordo com a discussão do momento, vai incorporando concepções que estão presentes na literatura e na própria legislação (Professora E).

A integração foi planejada para a organização de toda a proposta (MATOS *et al.*, 2006, p. 4) e foi fundamentada pela perspectiva teórica defendida por autores estudados na época, sobretudo, por Santomé. Nesse sentido, assegura-se ao curso

[...] a integração de campos de conhecimento e experiência que facilitem uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade, ressaltando não só dimensões centradas nos conteúdos culturais, mas também o domínio dos processos necessários para conseguir alcançar conhecimentos concretos e, ao mesmo tempo, a compreensão de como se elabora, produz e transforma o conhecimento, bem como as dimensões éticas inerentes a essa tarefa (SANTOMÉ, 1998, p. 27).

Uma boa parte dos entrevistados concorda que o professor que se quer formar na FAE/UEMG é o pesquisador:

Eu me lembro que a pesquisa dava muito conta disto, porque a pesquisa era flexível, então, a gente podia trazer temas. Não era, digamos, engessada. Tinha uma proposição para cada período. (...) E o diálogo com a AIP era constante. Era o tempo todo. E todo mundo acabava entrando na pesquisa (Professora G).

Contudo, a pesquisa foi se modificando na proposta em ação ao longo desses dez anos, como mostra a fala da professora G:

Eu acho bacana o currículo ser flexível. O currículo não pode ser pronto, acabado, fechado. Mas ele foi passando por algumas alterações. Eu não me recordo bem. Eu acho, principalmente, que foi quando vieram as novas normas de aumentar a carga horário de estágio. Mas foi aí que a AIP realmente tomou outro rumo. E a pesquisa ficou muito sozinha (Professora G).

Alguns professores, como a entrevistada H, buscam colocar em prática a proposta do curso:

Durante minhas aulas, eu faço esta comparação, as analogias necessárias para que não fique no campo teórico. Elas [as alunas] conseguem perceber na prática delas que eu estou trabalhando e procurando criar essas competências nelas. O tempo todo chamando atenção para isto (Professora H).

Enquanto boa parte dos docentes entrevistados diz que há poucas situações que contribuem com a formação do professor na instituição, a professora H cita os momentos em que isso acontece: “eu penso que as semanas de iniciação científica, as defesas de monografia, que eu acho muito interessante, as AIPs. Então AIP, semana científica e, na semana, as apresentações dos alunos”.

O que também é confirmado pela professora F a respeito do que os alunos falam, contradizendo a fala dos professores da instituição que consideram o curso muito voltado para as metodologias. Essa fala mostra um outro fato e apresenta uma contradição:

Os alunos falam que eles tiveram até uma formação básica interessante que contribuiu para a formação deles. Mas que a formação técnica não. Aí, quer dizer, contradiz tudo que eu te falei no início. Eu já acho que é exatamente o contrário. A impressão que eu tenho é exatamente o contrário. [...] Então eles [os alunos] falaram que contribuiu, que a faculdade contribuiu. Eu não entendo isto bem (Professora F).

Embora a situação atual ainda favoreça a institucionalização da visão do professor como funcionário, como técnico, como meio aplicador de conteúdos preconcebidos, a proposta de formação do curso de pedagogia em questão visa ao profissional reflexivo, como já descrito em algumas das falas. Contudo, é um desejo ainda, apesar de mais de dez anos de sua concepção, vislumbrá-lo na formação continuada, como descrito por Silveira (2006, p. 75), segundo o qual, deverá ocorrer, “através dos novos paradigmas da formação continuada, uma mudança desta visão, que garanta ao professor o seu papel como profissional reflexivo, investigador e partícipe do processo de produção dos saberes”.

4 - As críticas em relação à proposta

Pretende-se, nesta seção, apresentar as resistências e críticas feitas à proposta curricular de 1998.

A proposta é, de certa maneira, ousada e inovadora para sua época, fruto do desejo concretizado de alguns professores na elaboração e na implantação de uma proposta baseada na concepção do professor reflexivo e da integração. Contudo, por essa mesma característica, a da inovação, tal projeto obteve resistências e até hoje é objeto de críticas.

Amorim e Chaves (2007, p. 206) também analisam a proposta da FAE/CBH/UEMG e confirmam que “houve ousadia na proposta, mas retrocesso significativo nas ações, quando o prazer e o entusiasmo intensamente vividos no início do curso foram se transformando lentamente em cansaço, desânimo, desapego e desafeto”. Percebemos que esse retrocesso, que as autoras focalizam, é, na realidade, o não entendimento da proposta, ou até mesmo, resistências que se posicionam como críticas. E que “podem se constituir numa dissimulação da dicotomia e fragmentar ainda mais a formação” (GUIMARÃES, 2006, p. 108).

Alguns professores, como a professora E, ressaltam que as resistências são importantes para essa proposta, mostrando como o currículo é aberto e, por isso, possui um

[...] diferencial. Eu acho que ele nunca foi igual à prática. A implantação [da proposta] nunca foi exatamente como estava escrito. Nenhuma proposta é exatamente como assume uma dinâmica. [...] É uma proposta que permitiu muitas mudanças, permitiu inovação. Incomodou muito. Então umas pessoas têm uma abertura maior, estão acompanhando a discussão, assimilam. Tem outras pessoas que resistem mais. Tem pessoas que abertamente fazem resistência. Neste nosso caso, [um professor] foi uma resistência expressiva, na sociologia, abertamente. Ele se colocava. Era a posição dele. E teve espaço pra isto. Realmente estávamos vivenciando uma abertura até democrática. Porque teve espaço para as resistências também se manifestarem, para as diferenças, para as divergências. Ele sempre foi um currículo contestado, cheio de embate (Professora E).

A partir dessas contestações e embates, as concepções que aparecem são as mais variadas, como foi mostrado na primeira categoria: “a concepção de formação docente dos professores”. Concepções que são conseqüências de uma diversidade de experiências que constroem cada professor da instituição e fazem com que eles se posicionem de maneiras diferentes:

[...] cheia de boas intenções, entre aspas, cada grupo quer lá colocar o que ele acha que é importante. E às vezes a própria formação do indivíduo não é o eixo que está movendo as escolhas. São outras. O que passa escondido aí debaixo das

opções não é o que está formando ou se vai dar conta. Eu acho que antes do âmbito da formação docente tem muitas experiências. Talvez sejam as mais vastas experiências (Professora G).

Essa diversidade em relação à proposta de 1998, tanto por parte de professores, como de alunos, aparece desde o momento da sua implantação. Isso pode ser confirmado pela professora E, quando ela diz que “na implantação, quando você tem grupos de pessoas diversificadas e você tem também uma diversificação na parte do aluno, não era só professor, não. Não é só o professor. Os alunos também”.

A diversidade permitiu, além de resistências, críticas à proposta de formação docente do Curso de Pedagogia da FAE/CBH/UEMG. As resistências aparecem como críticas nas falas dos professores.

Percebe-se que a proposta se modifica na implantação, transformando-se e modelando-se “dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real” (SACRISTÁN, 2006, p. 21). É um contexto que é resultado da integração de vários outros porque

Nenhum fenômeno é indiferente ao contexto no qual se produz e o currículo se sobrepõe em contextos que se dissimulam e se integram uns aos outros, conceitos que dão significado às experiências curriculares obtidas por quem delas participa. Se o currículo, evidentemente, é algo que se constrói, seus conteúdos e suas formas últimas não podem ser indiferentes aos contextos nos quais se configura (SACRISTÁN, 2006, p. 20-21).

Apesar da recorrência sobre a integração ser grande e favorável, o professor B a confirma, mas se posiciona contra: “a idéia que é colocada é a de integração” e continua:

A mentalidade do currículo é o currículo integrado. Olha que posição mais positiva, mais positivista. Quer dizer, tudo cabe numa integração. E o que é pior, é uma integração *a priori*, não é uma integração *a posteriori*. [...] Então esta ideia de integração é um equívoco, um equívoco. Integrar pessoas, integrar temas. Isto é extremamente ideológico. Professora uma harmonia, professora que as coisas se integram. Quem não se integra é porque é patológico. Então o sujeito que não se integra a uma atividade de integração, este sujeito é doente, ele é patológico. Ele não serve para este currículo (Professor B).

Então, ao ser perguntado se a proposta do curso atende a sua concepção de formação, o professor B responde: “Não, porque eu primo pelo conflito, não pela integração”.

Pode-se perceber, a partir da fala desse professor, que a integração e a interdisciplinaridade partem de um discurso específico, que possui

[...] um objetivo, não um ponto de partida, uma opção para voltar à unidade perdida do conhecimento. Mas, ao mesmo tempo, alerta ao professorado para que se situe frente ao problema de que a lógica com a qual se produziu o conhecimento especializado não tem que ser necessária e simetricamente reproduzida quando os alunos, para os quais se busca uma cultura com sentido, aprendem esses conceitos (SACRISTÁN, 2006, p. 80-81).

Apesar de aparecer como uma ideologia, Sacristán (2006) justifica que, para se ter uma proposta de integração, é necessária a colaboração de todos envolvidos no processo. A integração, que já foi experimentada em vários contextos, é

[...] uma via mais direta e rápida para lograr o objetivo de um currículo organizado com um código¹¹ mais integrado, já que há que se esperar para que o professorado mude de formação, de atitudes e forma de trabalhar; a consecução do objetivo se dilata até o infinito. O projeto curricular integrado parte da necessidade de colaboração entre profissionais diversos e entre especialistas das parcelas que nele se integram (SACRISTÁN, 2006, p. 78).

Fazenda (2003, p. 56) reforça que a “interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se”. Talvez seja por isso mesmo que é tão difícil praticá-la.

Uma outra crítica feita pelos professores ao currículo refere-se a sua ênfase na técnica. A professora F, que pertence ao grupo de professores que está a menos tempo na instituição, percebe um excesso de técnica no curso em detrimento de reflexões teóricas. Essa observação mostra uma contradição entre a ênfase na formação do professor crítico e reflexivo e do professor com ênfase no tecnicismo. Diz que é como se o curso fosse direcionado

[...] mais para as questões técnicas mesmo de ensino da matemática, da ciência, e entra nas receitas. E a discussão epistemológica da ciência, da matemática, dessas disciplinas aí, entre aspas, desses campos dos saberes. A concepção epistemológica não aparece. E a discussão mais política também some do curso a partir do 5º período.

¹¹ Para Sacristán (2006, p. 76), código significa “qualquer elemento ou ideia que intervém na seleção, ordenação, sequência, instrumentação metodológica e apresentação dos currículos a alunos e professores”. Além disso, o autor enfatiza que “o código integrado é mais propício a tolerar e estimular a diversidade” do que outro tipo de código (p. 80).

[...] Eu acho que o próprio tecnicismo que a faculdade, que o curso acaba assumindo a partir do 5º período faz parte de uma política, faz parte de uma concepção de curso, de uma faculdade, de universidade (Professora F).

A professora F considera que a formação docente do curso não é politizada, apesar de ser esse um curso que propicia a prática do núcleo de estudos e da extensão:

E aqui, por incrível que pareça, o curso, ele não é politizado. Acho que a concepção de formação docente não é politizada. Mas aqui com o meu grupo, com os colegas de trabalho, eu acho que acabei construindo uma concepção de formação docente mais politizada. Foi por isto que eu falei: não se amplia. Mas a concepção de formação de professor se modifica dentro de um outro viés (Professora F).

O professor C, ao ser perguntado se a dinâmica do curso contribui para a formação do professor, diz que isso apenas acontece no sentido de ensinar como ministrar uma aula, preparar uma aula, apresentar “bem um trabalho”,

[...] dar uma aula no sentido da criatividade, da apresentação, dos métodos e técnicas de aprendizagem, intervenção. Neste sentido eu acho que há um grande desenvolvimento. Agora na formação, uma prática reflexiva, reflexão sobre problemas da educação, de compreensão de abordagens na atuação, há um problema. Falta uma formação teórica mais apurada (Professor C).

A fala do professor C corrobora a crítica que Giroux (1997, p. 159) faz aos cursos de formação docente, que em vez de

[...] aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico. O ponto é que os programas de treinamento de professores muitas vezes perdem de vista a necessidade de educar os alunos para que eles examinem a natureza subjacente dos problemas escolares.

Contudo, o professor A relembra que a discussão que existia à época da elaboração da proposta era a do saberes docentes e de como estes se relacionam com o professor reflexivo:

Tinha uma discussão de fundo, que era os saberes docentes. Estava muito na época. O que que era os saberes? Até hoje. Saberes dos professores. Porque era muito da contraposição da idéia da competência e habilidades, mas era o discurso presente. Um discurso que contrapõe é o saberes. Nós optamos pelos saberes por

causa da matrícula tríplice. [...] O professor reflexivo trabalha muito na perspectiva dos saberes (Professor A).

A prática reflexiva permite ao docente não depender de “teorias e técnicas estabelecidas uma vez que ele constrói uma nova teoria para a compreensão da situação problemática de modo a atender suas peculiaridades e tomar uma decisão” (PAIVA, 2003, p. 52).

Nóvoa (1997, p. 25) estimula a formação a partir da perspectiva crítico-reflexiva porque fornece aos

professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Para tanto, é necessário que se assuma a “formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” a fim de contribuir para a “emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA, 1997, p. 26-27).

De acordo com Matos (2007, p. 228), “a categoria saber docente permite focar as relações dos professores com os saberes que dominam para ensinar e aqueles que ensinam, sob uma nova ótica”. Essa nova ótica permite buscar a “complexidade e [a] especificidade do saber constituído no [e para o] exercício da docência e da profissão”.

Apesar da proposta de formação docente do curso de Pedagogia da FAE/UEMG se basear na concepção do professor reflexivo, Paiva (2003, p. 54) observa que a influência do pensamento de Schön não teve tanta repercussão na prática pedagógica em geral: “não se pode afirmar que sua teoria dominou o campo pedagógico”. Contudo, o termo “reflexão” tomou proporções inimagináveis: “ganhou extensão na literatura sobre a formação do professor e aparece em autores de diversas correntes pedagógicas”.

A despeito da ênfase no professor reflexivo, o professor C destacou que o enfoque do curso continuou a ser o de como atuar, como ministrar aulas:

Eu acho que a proposta do currículo da FAE é para formar o professor dentro desta representação. A proposta daqui é saber como aprender a dar aula. Eu vejo ainda apesar de tentar caminhar para outras direções, que são colocadas até pelo contexto hoje no qual a educação se insere, contexto crítico. O currículo da FAE tem esta

discussão de que formar professor é a partir de como se dar aula. Não uma fórmula, mas o que é necessário para a constituição do professor como veículo de transmissão de algo. É uma discussão difícil. [...] O pedagogo que quer formar aqui é um pedagogo que domina a forma, modos de fazer (Professor C).

Não se quer negar a importância da aprendizagem do como ministrar aulas, mas a ênfase nesta dimensão. Assim, o professor C destacou a importância de o professor estar preparado para sua atuação docente e de como a sociedade percebe quem é o professor:

A sociedade compreende que o sujeito vai transmitir alguma coisa, vai fazer intervenção, que vai propor uma discussão. Então é muito mais fácil pensar que o professor tem que ter umas habilidades para fazer isto. [...] Eu vou ser professor, então eu tenho que aprender um conjunto de habilidades e técnicas para ser professor (Professor C).

Alguns professores disseram que a proposta curricular nunca foi praticada. Alguns até dizem que “nunca existiu o currículo” (professor A) pelo fato de que o contexto da proposta era um e o da prática é outro. “Nenhum currículo é perfeito, ele não está acabado”(professora D). Isso também é confirmado pela seguinte fala:

Na prática, nós queríamos de alguma forma direcionar mesmo para que a experiência constituída fosse realmente a do currículo proposto. Eu nunca vi. [...] Porque desde o princípio existiam concepções muito diferenciadas. Há momentos em que há rupturas, que são um pouco mais forte do que a atribuição desejada de sentidos. Mas, no caso da reforma, o que houve foi decorrência das diretrizes de pedagogia. Na arena política que se formou para poder constituir essa nova política, esta reformulação da política, determinados discursos predominaram, foram conservados com o problema da legislação. Então o currículo se tornou muito mais complicado hoje sob ponto de vista da ideia da formação do professor reflexivo, que nós tínhamos originalmente colocado lá. Hoje é outra concepção. Não existe uma concepção, ela vai sendo significada de tal forma que você não vê o texto original do professor reflexivo, das pesquisas feitas pelos pesquisadores aqui. O currículo sempre foi outro. Nunca existiu na prática aquele currículo formulado, consensado, aprovado em assembleia. Porque aquele é o contexto de criação. O contexto da prática, da sala de aula, é outro. Toda vez que nós mexemos no currículo sempre foi uma briga de foice. Então as pessoas que viram, por exemplo, que os discursos delas foram subjugados, abafados, elas tentam colocar novamente os discursos. Até hoje acontece isto muito claramente (Professor A).

Nóvoa (1997, p. 29-30) apresenta uma reflexão de Alberto Melo (1990) a respeito de que o projeto

não será o mesmo quando da sua implementação:

[...] os projetos experimentais que deram bons resultados foram, via de regra, realizados por “bons” investigadores-atores e encontraram um contexto favorável. Parece-me, pois, demasiado otimista a perspectiva de generalização, pois, com outras pessoas e noutros ambientes, o projeto nunca será o mesmo. [...] Mas, para isso, seria talvez mais conveniente uma abordagem de “disseminação em rede” do que a “oficialização” – que significa a adoção do projeto como programa a lançar de cima para baixo.

A citação acima fala de um certo otimismo a respeito dessas propostas, o que é verificado ainda nas falas dos professores que participaram da implantação inicial da proposta de concepção de formação docente do curso de Pedagogia (FAE/CBH/UEMG). Apesar das resistências e as críticas ainda serem presentes na instituição, o professor A fala que houve uma mescla: “hoje que se misturou isto, quem fala em saberes, está falando em habilidades e, às vezes, até competências, por causa talvez da normalização, da regulamentação”.

Percebe-se, também, nessa fala, indícios de uma hibridização: saberes docentes que se mesclam com a proposta de professor reflexivo e, até mesmo, com outras terminologias como habilidades e competências. Verifica-se, assim, que a proposta mostra-se de forma híbrida por apresentar numa variedade de formas na sua aplicação em cada sala de aula. Mostra-se híbrida por não ser possível determinar uma única concepção, nem na proposta, nem na prática.

À época da formulação da proposta de 1998 do curso em questão buscou-se uma concepção voltada para o professor reflexivo. Contudo, o professor A diz que não acredita mais em uma concepção específica e que tem dúvidas se realmente deve-se dizer qual professor irá formar. Por isso tem dúvidas se hoje

[...] caberia dizer se existe um professor x, y, z. Se eu vou formar um professor reflexivo, se eu vou formar um professor isto ou aquilo. É porque eu trabalho muito nas minhas discussões hoje com a ideia da hibridização. Para mim tudo é hibridizado. Não há uma concepção pura. Não existe um modelo. Eu acho que esses modelos são muito mais teóricos, uma forma de organizar o pensamento sobre a formação do professor do que modelos praticados (Professor A).

Desenvolvendo sua linha de raciocínio, esse professor também não acredita mais em modelos “porque os modelos se misturam e acabam se tornando um híbrido”. E ressalta como é o seu trabalho de uma maneira híbrida, mostrando como não existe apenas uma concepção:

Eu trabalho hoje sob do ponto de vista da experiência de formação que a

instituição tem, a experiência de formação que o próprio formador tem. Ele vai acumulando uma série de concepções e essas concepções que, em determinados momentos, aparecem. Em determinados momentos, elas se transformam. Em determinados momentos, elas desaparecem (Professor A).

Há três processos fundamentais distintos para explicar a hibridização de acordo com Canclini (2003, *apud* MATOS e PAIVA, 2007, p. 188): “a quebra e a mescla das coleções organizadas pelos sistemas culturais, a desterritorialização dos processos simbólicos e a expansão dos gêneros impuros”.

Matos e Paiva (2007, p. 188) mostram que o primeiro processo descolecionador faz referência a

associações atualmente feitas entre culto e popular, entre estratos culturais de classes sociais distintas e entre produções culturais aproximadas pela atuação das tecnologias; essas descoleções são vistas também como capazes de romper hierarquias, ainda que não sejam capazes de dissolver as diferenças entre classes.

A fala do professor A demonstra bem que não é clara a ideia de um modelo na elaboração da proposta de formação docente do curso de Pedagogia da FAE/CBH/UEMG e que o que se fez foi um hibridismo: “reconheço que não havia muita clareza com esta ideia de modelo, essa coisa toda, qual o modelo seguir. Isso não era uma preocupação. Então a gente acabou fazendo um hibridismo”.

De acordo com Guimarães (2006, p. 51), não há, em um professor, uma única teoria e/ ou concepção unitária, ao contrário, na sua prática, “utiliza numerosas teorias, numerosas concepções e técnicas”. A relação do professor com seus saberes não se baseia na “busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos perseguidos simultaneamente”.

Percebo por meio das falas dos professores e no diálogo com os autores pesquisados que “toda a formação encerra um projeto de ação. E de trans-formação” (NÓVOA, 1997, p.31). Na transformação, as concepções de formação docente se mesclam e hibridizam.

Considerações finais

Podemos perceber, na primeira categoria em que se apresentam as concepções de formação docente dos professores entrevistados, a multiplicidade dessas concepções. Uma boa parte deles diz que não há como fazer uma única definição desse conceito, porque há várias definições e elas se mesclam na prática.

Percebemos, além disso, que a construção de cada professor influencia a formação que cada um teve, assim como suas experiências profissionais e o envolvimento institucional.

Formar o professor numa perspectiva crítica, que o prepare para atuar de maneira reflexiva no contexto em que atua foi recorrente nas falas dos entrevistados. Além disso, houve também a recorrência de opinião de que essa formação deva ser técnica, pedagógica e política. E que o professor formado nesse processo deve assumir um compromisso político e social. Entretanto, há professores que percebem a formação docente apenas relacionada à técnica e à aquisição de habilidades para dar aulas.

A maioria dos professores, na segunda categoria – o professor em relação à proposta, afirmou que a concepção de formação docente do curso de Pedagogia da FAE/CBH/UEMG é a do professor reflexivo, que se relaciona no coletivo por meio da integração.

O contexto de elaboração da proposta propiciou essas ideias, além de ter sido influenciado pelos debates dos movimentos dos educadores, discussões nos encontros em associações, como a ANFOPE e a ANPED.

O texto da proposta não apresenta fundamentação teórica. Contudo, os professores entrevistados disseram que o que se estudava à época era fruto dos encontros já citados, além de grande influência de vários autores, como os espanhóis Sacristán e Santomé, que, de acordo com o professor A, foram muito lidos naquele momento.

No segundo grupo de professores entrevistados, os que estão na instituição a partir de 2002, há uma contradição com o primeiro grupo em relação ao embasamento técnico e à base teórica que o curso oferece. De um lado, há professores, na sua maioria aqueles que contribuíram com a elaboração da proposta e de sua implementação inicial, que focalizam a formação política e crítica da proposta. De acordo com a professora F, os alunos concordam com essa formação básica teórica que perpassa o curso. Por outro lado, uma parte dos professores entrevistada enfatiza que a proposta oferece uma formação considerada muito técnica, de que há muito ensino de técnicas.

A terceira categoria é a respeito da proposta em execução. Nessa, os professores mostraram que a proposta, após dez anos de criação, implementação e execução, apresenta-se distanciada de sua origem. Uma boa parte deles disse que nunca viu a proposta no papel, na prática.

Compreendemos que, no momento em que uma proposta é praticada, ela se transforma. Nesse caso, o da educação, a proposta se modifica por meio de cada professor e suas leituras. Modifica-se nas salas de aula no momento em que o professor tenta praticá-la com os alunos que são múltiplos. O que demonstra que não há apenas uma proposta, mas propostas de concepções de formação docente.

Após dez anos de implementação da proposta, críticas em relação a ela é uma realidade, constatada

nas entrevistas realizadas. Assim, a quarta categoria mostra como essas críticas se apresentam e, inclusive, por meio de resistências à proposta, que foi e ainda é considerada ousada e inovadora por se basear na concepção do professor reflexivo e na concepção de integração.

Os professores que elaboraram e/ou implantaram a proposta, defendendo-a, disseram que ela sempre foi aberta, discutida e debatida por todos da instituição, professores e alunos. Contradizendo isso, alguns professores falaram que a proposta é fechada e não permite diálogo, além de dizerem que a integração apresentada não funcionava por ser imposta. Contudo, o que se afigura é uma diversidade de experiências, o que reforça o debate daqueles que defendem a proposta do curso como aberta.

Percebemos, então, ao estudar e pesquisar as concepções de formação docente, que, apesar de não encontrar na literatura estudada autores que tratam do tema especificamente, encontramos terminologias, tais como *perspectiva*, *componentes*, *modelos*, *enfoque* e, também, *concepções*, que mostram conceitos acerca da formação de professores.

Além disso, a literatura e as entrevistas revelaram, ao se falar em concepção de formação docente, várias indagações e, até mesmo, questionamentos acerca do tema. Assim, como temas paralelos, concepção de currículo, concepção de professores, do professor que se quer formar, dos saberes dos professores, resistências em relação a propostas, ao diálogo, ou, até mesmo, ao conflito.

Na busca pela concepção de formação docente de uma proposta curricular de um curso de pedagogia, encontram-se não só uma concepção, mas várias. Como disse o professor entrevistado A, não se sabe se existe realmente uma concepção, se é preciso determinar o tipo de professor que se quer formar, já que há diversos.

Percebemos, assim, como o hibridismo acontece por meio da mescla de concepções. O hibridismo também acontece por meio da existência de variados tipos de professores, na utilização de seus vários saberes, nas crenças desses que completam esses saberes e, até mesmo, nas suas resistências.

Da mesma forma, seria praticamente infundado tentar identificar uma única teoria de formação docente, porque as concepções se integram, mesclam e hibridizam. Seria, até mesmo, utópica ou ilusória tal perspectiva. Mas, ao mesmo tempo, convém ressaltar a necessidade e a importância de fazer tal estudo para compreender a formação docente, um dos desafios no campo educacional.

Ao afirmarmos que é ilusório uma teoria estruturada de concepção de formação docente, é por esta fazer parte de um currículo, que, por si só, é uma complexidade e se apresenta diversificadas formas. Duas formas, no mínimo, se mostram: a proposta curricular dita oficial, a do “papel”, e a proposta em ação,

praticada, considerada real, por, também, haver mescla de teorias que se hibridizam.

Pelo fato de as concepções de formação de professores serem construções sociais, culturais, historicamente produzidas, em diversos contextos, tempos e espaços específicos, é que as falas dos professores entrevistados e a literatura estudada nos permitiram outras reflexões. Trouxeram novamente à tona o debate sobre os saberes docentes, que, de acordo com os professores, está relacionado diretamente com tipos de concepção docente. E, exatamente, por existirem várias concepções de formação docente e vários saberes, outra reflexão se faz necessária, a do hibridismo, pois a proposta curricular e a proposta em ação se mesclam em cada sala de aula pelas concepções, pelos saberes de cada professor e de seus discursos.

Referências

- AMORIM, Dolores Maria Borges de; CHAVES, Eneida Maria. A prática interdisciplinar como princípio de formação docente: o CSFP em questão. *Revista Vertentes*, Universidade Federal de São João del-Rei, n. 29, jan./ jun. 2007, p. 194-207.
- ANFOPE. *Documento final do IX Encontro Nacional*. Campinas, 1998.
- ANFOPE. *Formação dos profissionais da educação e base comum nacional: construindo um projeto coletivo*. Documento final do XI Encontro Nacional. Santa Catarina, 2002.
- BARDIN, Laurence. *Análise do conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2000.
- BRZEZINSKI, Ira. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)
- DEMAILLY, L. C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudanças. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 2001.
- FAZENDA, Ivani C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2003.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão da educação e formação humana: um projeto pedagógico coletivo, *Comunicação – Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unimep*, ano 4, n. 2, nov. 1997, p. 43-49.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização, *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dezembro 2003. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso: ago. de 2007.
- GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete Monteiro (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2006. (Coleção Entre Nós Professores)
- MATOS, Maria do Carmo. Currículo, formação inicial do professor e saber docente. *Revista Vertentes*, Universidade Federal de São João del-Rei, n. 29, jan./ jun. 2007, p. 223-232.

MATOS, Maria do Carmo; ABRAS, Santuza; AMORIM, Dolores Maria Borges de. As práticas pedagógicas como eixo articulador teoria e prática na formação do pedagogo/ professor: uma proposta de organização integrada do currículo. IV Seminário Nacional de Pedagogia Universitária. 9 a 11 de outubro de 2006.

____ PAIVA, Edil Vasconcellos de. Hibridismo e currículo: ambivalências e possibilidades. *Currículo sem Fronteiras*, v. 7, n.2, p. 185-201, jul./dez. 2007.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicação Dom Quixote; Instituto de Formação Educacional, 1997. p. 13-33.

_____. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

____ (Org.). *Profissão professor*. Trad. Irene Lima Mendes; Regina Correia e Luísa Santos Gil. 2. ed. Portugal: Porto, 2003.

PAIVA, Edil Vasconcellos de. A formação do professor crítico-reflexivo. In: _____. *Pesquisando a formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 47-64.

_____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SEVERINO, Antônio J. Formação, perfil e identidade dos profissionais da educação: a propósito das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas*. São Paulo: Editora Unesp, 2006. p. 61-72.



editora **UFOP**

ISBN: 978-85-288-0343-3



9 788528 803433