UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Elomar Tambara
Zilma Tambara

CADERNOS DE EDUCAÇÃO

NÚMERO 5

AGOSTO/DEZEMBRO - 1995

Pelotas
Editora da UFPel

SEMESTRAL

Cadernos de Educação	Pelotas	n.5	p. 1-182	ago./dez. 1995

Capa
Arte: Fabiane V. Marroni e Álvaro Hypolito
Montagem: Luiz Gonzaga de Souza Cruz
Foto: Tereza Cristina Thomaz

Impressão Digital Laser
Fernando Faria Corrêa e Rodrigo Marten Prestes

Acabamento
Oscar Luís Bohms (chefe da Seção Gráfica)
Alexandre Farias Brião, Carlos G. Costa da Silva, Cláudio L. M. dos Santos, João Henrique Bordin, João José P. Meireles, Marciano Serrat Ibeiro

ISSN 0104-1371

CADERNOS DE EDUCAÇÃO

Cadernos de Educação
Faculdade de Educação - UFPel
Rua Almirante Barroso, 1734
Pelotas - RS - Brasil - CEP 96.010-280
Tel. (0532) 22.7981 - FAX (0532) 25.4573
E-mail: ghiggi@vortex.ufrgs.br
Número avulso: R$ 8,00
Single Number: U$ 10,00 (postage included)

Cadernos de Educação / Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação. n.5 (ago./dez. 1995) - Pelotas : UFPel, 1992 - . Semestral.

Solicita-se permuta
Exchange is requested
On demande échange

1. Educação - periódico I. Faculdade de Educação/UFPel

CDD : 370

SUMÁRIO

Artigos 5

Sobre venenos y antídotos.
El control pedagógico-moral de la literatura
Jorge Larrosa 5

A pedagogia na Alemanha: história, estrutura, diferentes posições e alguns problemas atuais
Bernd Fichtner 43

Confluências e diferenças nos pensamentos pedagógicos de Rousseau e Dewey e alguns desafios para a educação atual
Ângela Petrucci Vasconcelos 59

Análise discursiva de textos espontâneos na fase inicial da escrita
Eleonora Elba Sobreiro Jaime 69

Michel Foucault e a questão do conhecimento
Marcos Villela Pereira 107

Estrutura social, profissionalização e formação docente
Maria Isabel da Cunha
Denise Balarine Cavalheiro Leite 131

Um olhar sobre uma experiência interdisciplinar: um relato refletido
Tereza Cristina Thomaz 149

Resenhas 165

Resumos de Teses/Dissertações 167

Publicações recebidas 177

Orientações a colaboradores 182

Sobre venenos y antídotos. El control pedagógico-moral de la literatura.

Jorge Larrosa[1]

Resumo
Este artigo aborda aspectos referentes às relações entre o controle pedagógico e a experiência da literatura, quando esta se apresenta com a forma de um controle moral, quando experimentada em nome da moral. Aborda, também, como a experiência da literatura pode resistir a esse controle e de como, resistindo e escapando a esse controle, pode ameaçar a ordem moral pedagogicamente constituída.

Palavras-Chave: Educacão; Controle Pedagógico; Controle Moral.

Abstract
This article deals with aspects which refer to the relationships between the pedagogical control and literature experiences, insofar the latter appears as a form of moral control when it is experienced in the name of moral. Likewise, it broaches the ways how the experience of literature can resist to such a control, as well as the ways how - resisting and escaping from that control - it is able to menace the pedagogically established moral order.

Key-Words: Education; Pedagogical Control; Moral Control.

[1] Professor da Universidade de Barcelona

A Montse Solerdecoll.

"Qui creuse le vers échappe à l'etre comme certitude, rencontre l'absence des dieux, vit dans l'intimité de cette absence, en devient responsable, en assume le risque, en supporte le faveur. Qui creuse le vers doit rénoncer à tout idole, doit briser avec tout, n'avoir pas la vérité pour horizon, ni l'avenir pour séjour..." (Maurice Blanchot).

La ambiguedad moral de la literatura

Este artículo trata sobre el control pedagógico de la experiencia de la literatura cuando tiene la forma de un control moral, cuando se hace en nombre de la moral. Y trata también de cómo la experiencia de la literatura resiste a ese control. Y de cómo, resistiendo y escapando a ese control, amenaza a veces el orden moral pedagógicamente constituido. Este artículo trata de una batalla.[2]

¿Qué tiene que ver la literatura con la moral?. ¿Y con la educación moral?. ¿Cuál es la utilidad moral de la literatura?. ¿Cuál es su valor pedagógico?. ¿Cuáles son sus riesgos, sus peligros?. ¿Cómo debería controlarse pedagógicamente tanto para aprovechar su posible utilidad como para conjurar sus hipotéticos riesgos?. Esas preguntas son tan viejas como la ética o como la pedagogía. Tan viejas como todos esos aparatos que se han inventado para la formación y la tutela de las conciencias. Y su formulación misma tiene ya un cierto tufillo a censura. Porque la literatura es ambigua cuando se la juzga desde el punto de vista moral. Si es verdad que la experiencia de la literatura, en alguna de sus modalidades, tiene que ver con la perfección moral

---

[2] "Grande, en efecto, es la contienda, mi querido Glaucón, mucho más grande de lo que parece, entre llegar a ser bueno o malo; de modo que ni atraidos (...) siquiera por la poesía, vale la pena descuidar la justicia o el resto de la excelencia" (PLATON. Rep. X. 608 b). En las citas de la Republica sigo, con algunas variantes, la edición de Gredos. Madrid 1986.

de los hombres y de las sociedades, con la formación de buenos ciudadanos y de sociedades justas, si es verdad que la literatura puede ser "útil" desde el punto de vista moral, también es verdad que entregarse a la literatura puede tener sus riesgos. Porque, a veces, y quizá de forma esencial, la experiencia de la literatura escapa a los criterios morales de valor y de justicia que aspiran a regir la vida de los hombres y sus relaciones mutuas. La literatura no reconoce ninguna ley, ninguna norma, ningún valor. La literatura, como lo demoníaco, sólo se define negativamente, pronunciando una y otra vez su *non serviam.* Tratando, desde luego, de la condición humana, y de la acción humana, ofrece tanto lo hermoso como lo monstruoso, tanto lo justo como lo injusto, tanto lo virtuoso como lo perverso. Y no se somete, al menos en principio, a ninguna servidumbre. Ni siquiera moral. La experiencia de la literatura es extraña a la moral, escapa a la moral, y no se somete, sin violencia, a su soberanía.

Por eso la mera posibilidad de un proceso moral a la literatura está muy cerca de la censura, es ya posibilidad y tentación de censura, aunque ésta se rechace explícitamente. De Platón a los críticos contemporáneos de inspiración marxista, feminista o culturalista[3], pasando por el Indice de la Iglesia católica, por las quemas de libros en los Estados totalitarios de todos los tiempos, y por todas las exclusiones pedagógicas de los libros perversos o poco "edificantes", la literatura ha sido juzgada

---

[3] Muchos críticos contemporáneos se resisten a cualquier intento sistemático de relacionar el "arte" con la "vida", lo "estético" con lo "práctico", la "literatura" con la "moral". Sin embargo, en los últimos años estamos asistiendo a una cierta recuperación de la crítica literaria de carácter ético y político. Básicamente en los trabajos feministas que plantean cuestiones no triviales sobre el modo como el canon literario construye como dominante una forma de conciencia "masculina", en los trabajos neo-marxistas que exploran los sesgos de clase en las tradiciones literarias, y en los trabajos culturalistas que denuncian el carácter etnocéntrico y, en ocasiones, abiertamente racista, de las obras clásicas. Por otra parte, incluso los críticos más abiertamente "formalistas" mantienen un programa ético implícito en la creencia de que cierto modo de leer cierto tipo de literatura es capaz de hacernos, en algún sentido, mejores. El problema sería qué "tipo" literatura y qué "modalidad" de lectura tiene esos efectos morales. Para un examen de la problemática ética en la crítica contemporánea con abundantes referenciais a la educación, puede verse BOOTH, W. C., *The Company We Keep. An Ethics of Fiction.* Berkeley. University of California Press. 1988.

por sus efectos morales. Y aunque ese juicio no se resuelva en censura, en la prohibición explícita de los textos considerados peligrosos, sí que suele implicar el privilegio de un cierto tipo de lectura. Nosotros tendemos a ser liberales respecto a los textos, nos vanagloriamos de no tener prejuicios. Todos los libros pueden ser editados, todas las películas estrenadas. Quizá calmemos nuestra buena conciencia moral y nuestra buena conciencia pedagógica redactando códigos deontológicos para los programas infantiles de televisión. Los ninõs, al menos, deberían ser protegidos.

Pero al tiempo que hacemos profesión de liberalismo, solemos insistir también en la necesidad de fomentar un cierto "espíritu crítico", una cierta "manera crítica" de enfrentarse a los textos, que permita a la gente protegerse de sus peligros. Si no podemos imponer nuestro juicio hasta el extremo de prohibir determinados textos, intentemos al menos que las personas puedan defenderse juzgando ellas mismas. En todo caso, se trata siempre de un juicio moral a la literatura, de una consideración de la experiencia de la literatura desde el punto de vista moral, desde el punto de vista de la ley y el orden, desde el punto de vista de una suerte de policía moral de las conciencias que tiene por objetivo prevenir que nada (malo) pueda contaminarlas.

Pero la desconfianza moral, la censura, o el cierre (¿crítico?) de la conciencia no son la única manera de reducir los peligros la literatura. La literatura tiene un lugar asegurado en nuestro mundo, un lugar incluso de una cierta dignidad. La literatura es "cultura", y la cultura es un patrimonio a administrar y a incrementar. Las obras literarias ocupan pomposamente las ferias de los mercaderes, las bibliotecas, las aulas, las salas de estar. De cuando en cuando la sociedad se celebra a sí misma celebrando a alguno de sus autores emblemáticos y, entonces, todos nos sentimos un poco más satisfechos de nosotros mismos. La literatura en tanto que objeto cultural decora nuestra vida,

ocupa nuestros ratos de ocio. A veces, tenemos la sensación de que añade una dimensión de "profundidad" o de "riqueza", una suerte de dimensión "espiritual", que está ausente de la vida cotidiana. Pero el emplazamiento de la literatura en ese lugar asegurado que es la cultura implica también la previa desactivación de su ambiguedad moral, tanto de sus posibles beneficios como de sus evidentes peligros.

Como si la literatura pudiera habitar nuestra vida justamente porque no se mezcla con ella. Porque la hemos fijado a un espacio marginal en el que puede convivir con lo bueno y lo malo de nosotros mismos sin apenas tocarlo. Pero para ello ha sido necesario el trabajo de esa gran maquinaria de desactivación, de recuperación, de identificación y de integración que es la "cultura". Una vez desactivada, convertida ya en valor cultural, en parte de esa gigantesca institución de domesticación de las obras que es la cultura, la literatura puede ser ya defendida, administrada y promocionada sin peligro[4]. Ya podemos entregarnos tranquilamente a la literatura porque la hemos convertido en inofensiva.

Para enfrentar lo indómito tenemos dos posibilidades: bien domesticarlo o bien fortalecernos nosotros mismos para hacernos inmunes a su fascinación. Pero se trata siempre de evitar toda posible perturbación, de anular toda posibilidad de que (nos)

---

4 "*...la cultura, gran poder impersonal, sustituye en cada uno y realiza, en su sitio, el lento trabajo de asimilación por el que las obras, reducidas a valores, son ya de antemano comprendidas, leídas, entendidas y reducidas al hombre de la comprensión universal que se supone que somos (...) La cultura es sustancia, y sustancia plena; su espacio es un espacio continuo, homogéneo, sin falla y sin curvatura. Ciertamente, se acrecienta y se prolonga indefinidamente; en eso radica su poder de atracción. La cultura progresa, tiene, pues, algún vacio por parte del futuro, pero si está en movimiento, es inmóvil y también por ese movimiento, pues su devenir es horizontal. El fondo sobre el que se eleva y al que remite, sigue siendo la cultura; su más allá es ella misma, el ideal de unificación y de identificación con el que se confunde. No podría ser de otro modo. La cultura tiene razón en afirmarlo: es el trabajo de lo verdadero, es la generosidad de un don necesariamente dichoso. Y la obra, siempre que se salga de este círculo (que se agranda y se vuelve a cerrar sin tregua) será el signo del ingrato e inconveniente error*" (BLANCHOT, M. "Los grandes reductores" en *La Risa de los Dioses*. Madrid. Taurus 1976. pág. 67).

suceda algo imprevisto. Algo parecido al modo como los medios masivos de comunicación desactivan el poder pertubador de lo que ocurre, reduciéndolo a una inflación de noticias que atraviesan el espacio tranquilizador de la sala de estar o el espacio asegurado de nuestra buena conciencia de personas sensibles e informadas. En el control de la literatura se trata también de que, aunque pasen muchas cosas, a nosotros no (nos) pase nada. Tal es la lógica del poder: que pasen muchas cosas, que haya acontecimientos importantes, que todo parezca lleno, saturado de sentido, que las obras, incluso las más refractarias, las más turbulentas, las más perversas, estén a nuestro alcance, pero que sin embargo nada nos perturbe. Y si aún así nos perturba, que la perturbación misma se transforme en interés, en diversión, en emoción, en buena conciencia cultural, en una experiencia quizá "fuerte" pero ya tranquilizadoramente inofensiva.

La tutela pedagógica de la lectura

Acaso pudiera recorrerse casi toda la historia del pensamiento pedagógico como una historia de la desconfianza hacia la experiencia salvaje, no controlada, de la literatura. Y de la invención de mecanismos para conjurar sus peligros.

En algunos casos, la literatura tiene que ser expulsada o, al menos, sometida a un riguroso control. La expulsión platónica de los poetas, a la que después me referiré con cierto detalle, sería quizá el ejemplo inaugural y privilegiado[5]. Algo parecido ocurre en la primera recepción cristiana de las letras clásicas, cuando una tradición literaria, dotada aún de cierta dignidad, continúa

---

[5] *"Si dejas entrar a la Musa dulzona y voluptuosa, sea en versos líricos o épicos, el placer y el dolor reinarán en tu Estado en lugar de la ley y de la razón"* (Rep. X. 607 a).

seduciendo peligrosamente a los jóvenes cristianos[6]. Pero también el itinerario cartesiano hacia la razón, por fin emancipada de todo prejuicio, se realiza justamente mediante el desprendimiento de todo el saber "libresco" adquirido. Descartes, que se confiesa enamorado de la poesía durante su juventud, construye su método en el rechazo explícito de la literatura y, en general, de las humanidades, como modo legítimo de acceso al conocimiento o a la virtud[7]. Y, como se sabe, Rousseau determinó que la única lectura de su Emilio fuera el Robison Crusoe. Al menos hasta que Emilio estuviera lo suficientemente maduro como para entregarse, sin riesgos, a la literatura[8]. Y podríamos multiplicar los ejemplos. Hay todo un hilo rojo en nuestra cultura en el que la afirmación de "los peligros de la lectura" es paralela a la puesta en marcha de todo un conjunto de dispositivos orientados al cierre de la conciencia a todo lo que podría contaminarla. Las cosas tienen que sustituir a las palabras

---

6 *"No conviene prestar atención a los escritos de los poetas"* dice SAN BASILIO EL GRANDE, siguiendo una larga tradición, en *A los jóvenes. Sobre la utilidad de la literatura griega.* Barcelona. Fundación Bernat Metge 1985. pág. 44.

7 La constituición de la conciencia racional moderna se caracteriza, en DESCARTES, por la desconfianza. La duda metódica es como una compulsión a someter toda fuente de experiencia, de conocimiento y de valor, al escrutinio de la razón. La conciencia cartesiana es una conciencia esencialmente desconfiada. La primeira parte del *Discurso del Método*, escrita en clave autobiográfica, es la historia de la esta desconfianza casi obsesiva hacia todo lo que se ha aprendido en los libros. Comentando la fundación cartesiana de la conciencia racional moderna, BEAUFRET, J. afima: *"busque usted en Descartes una relación posible con la poesía, extraordinaria por cierto, que reinó en su siglo: no hay ninguna. Pero eso un poeta (menor, por lo demás) del siglo XVIII pudo decir: 'Siempre le oí decir al señõr Boileau que el señõr Descartes le había cortado el pescuezo a la poesía'" (Al encuentro de Heidegger.* Monte Avila. Caracas 1987. pág. 32). La condena cartesiana de la literatura en nombre de la moral se basa en su irrelevancia. Por un lado "*el camino* (del cielo) *está abierto tanto a los ignorantes como a los doctos" (Discurso del Método.* Madrid. Alianza 1979. pág. 74). Por otro, se puede ser muy docto y, sin embargo, no tener la certeza de actuar bien e, incluso, caer en una forma de conducta irreal y extravagante: *"los que toman por regla de sus costumbres los ejemplos que sacan de las historias se exponen a caer en las extravagancias de los paladines de nuestras novelas y a concebir intentos superiores a sus fuerzas"*(Op. Cit. pág. 73).

8 La condena de los libros está, fundamentalmente, en el libro III de *Emilio*. Sobre el significado de Robison como única lectura autorizada, ver el trabajo de THIERRY, P. "Emile, Robison et Marx"en KAHN, P., OUZOULIAS, A.y THIERRY, P. (eds.) *L'éducation. Approches philosophiques*. Paris. Puf 1990. págs. 137-156.

como base de la educación, la conciencia inmediata y segura de sí a lo que ha sido dicho o está escrito, la experiencia a la lectura, la razón, o la naturaleza, o la vida, a los libros.

Pero, al mismo tiempo, nuestra cultura se constituye también estableciendo una relación privilegiada con un conjunto de "textos sagrados". No necesariamente religiosos. Pero sí libros dotados de un especial valor, especialmente venerados. Toda la tradición pedagógica humanística (aquella que se expressa en los conceptos de Paideia, Humanitas, Bildung) es como un hilo negro en el que la educación, en lo que tiene de más noble, puede pensarse como una relación "formativa" y "humanizante" con los libros canónicos que constituyen el depósito espiritual de una comunidad humana[9]. El concepto primario de una cultura literaria, humanista, implica que el conocimiento de lo mejor que se ha escrito y pensado amplía y depura los recursos del espíritu humano. La literatura, formando el espíritu, puede educar para acción humana. En toda la tradición humanista, al menos hasta principios de este siglo, la relación de la cultura literaria con la perfección moral del individuo y de la sociedad ha sido evidente de por sí. En la idea humanista de educación late un irredento optismo racional y moral. En el estudio de la literatura, se dice, hay una fuerza moral que hay que saber localizar y canalizar. Pero una fuerza ambigua que hay que tratar con mucho cuidado. La literatura es también, para los humanistas, moralmente ambigua.

Lo que ocurre es que esa ambigüedad no se resolvía mediante la expulsión del libro, sino que el problema era el de la selección de los (buenos) textos y el de la tutela pedagógica de la lectura. No todos los libros tienen el mismo "valor" y, sobre

---

[9] Uno de los textos más hermosos sobre el valor formativo de la cultura humanística y literaria es quizá el primer discurso que HEGEL pronunció como rector del Gimnasio de Nuremberg. Se trata del "Discurso del 29 de septiembre de 1809" incluido en *Escritos Pedagógicos*. Madrid. FCE 1991. págs. 73-85.

todo, no cualquier forma de lectura "vale" lo mismo. Y, desde luego, convertir la literatura en objeto de consumo, en materia de estudio, en patrimonio cultural o en alegoría moral son también formas, un tanto sofisticadas, de desactivar sus peligros. Aunque esta vez el control de la literatura pueda aparecer, lo hemos visto más arriba, como una defensa de los libros.

Puede que no sea exagerado pensar que toda una historia del alma europea podría rastrearse en el modo como occidente se ha pensado en relación a sus textos. De una forma siempre compleja, siempre ambivalente, como si los libros tuvieran el secreto de la salvación y de la condenación del alma. Las teorías pedagógicas, por su parte, pueden recorrerse como una suerte de "farmacopea de los libros". Qué libros son buenos y qué libros malos, cómo deben leerse, en qué circunstancias, a qué edad, con qué precauciones. La experiencia de la lectura está casi siempre sometida a una especie de "tutela pedagógica", justificada con criterios morales, que tiene por objetivo asegurar que nada (malo) puede pasar.

Parece entonces que hay que tener a los libros bajo vigilancia y a los lectores sometidos a una rigurosa tutela. El texto pedagógico no puede ser una biblioteca indefinida y abierta. La experiencia de la literatura no puede ser una experiencia salvaje, libre. Hay que expurgar y ordenar la biblioteca. Clasificar los libros en más o menos peligrosos. Conocer cuáles pueden ser sus efectos para el alma. Por otra parte, hay que acompañar cuidadosamente a los lectores para protegerlos de lo que podría significar un riesgo para ellos. Hay que procurar que se relacionen con los libros de una forma adecuada. Y los libros más peligrosos sólo pueden ser entregados lectores críticos, maduros, a aquellos lectores que ya están inmunizados contra sus posibles efectos peligrosos.

¿Qué es leer?

La discusión que me gustaría plantear aquí, ya lo he dicho antes, es acerca del control pedagógico de la literatura. Y en particular acerca del control pedagógico de la literatura cuando tiene la forma de un control moral, de un control que se hace en nombre de la moral. Y, después de la introducción al "tema" que he presentado hasta aquí, voy a tratar de plantear esa discusión de una forma un poco más concreta: a partir de un comentario de texto.

El núcleo de este artículo tendrá, a partir de aquí, un formato muy clásico. Se tratará de realizar un ejercicio menos, trivialmente escolar, casi convencional: plantear un tema de discusión, proponer un texto como material, y hacer una llamada a pensar sobre el texto o contra el texto o a partir del texto. O, dicho de otra forma, leer un texto que, al menos idealmente, "da que pensar", y formular una única instrucción: lo importante al leer no es lo que nosostros pensemos del texto, sino lo que desde el texto o contra el texto o a partir del texto podamos pensar de nosotros mismos. Si no es así no hay lectura. Si lo importante fuera lo que nosotros pensamos del texto, habría erudición, filología, historicismo. Tendríamos, al final, un texto esclarecido. Quizá hubiésemos aprendido algo que antes no sabíamos. Pero a nosotros no nos habría pasado nada. Y de lo que se trata, al leer, es de que a uno le pase algo.

Uno de los temas que habrá siempre, y que ya hay, en el transfondo de este artículo es, justamente, qué es eso de leer. Y cuáles son sus peligros. Y cuáles son las precauciones y los mecanismos de control que la pedagogía establece para conjurar esos peligros. Pero qué es eso de leer cuando va en serio, cuando no es un fantaseo trivial o una forma de ocio, cuando no tiene que ver solo con el aprendizaje de algo exterior, con una mera adquisición de información. En esos casos al que lee no le pasa

nada. Y aquí se trata de qué es eso de leer cuando, al leer, algo (te) pasa. Cuando el leer tiene efectos en uno, le forma a uno, le transforma, o le deforma. Cuando la lectura es una experiencia que va de verdad o, como diría Gadamer, una verdadera experiencia.

Pues bien, la experiencia de la lectura ha sido pensada con la imagen de algo que penetra el alma. Al leer, permitimos que algo entre en nuestra más honda intimidad. Algo se apodera de nuestra imaginación, de nuestros deseos, de nuestras ambiciones. Algo nos afecta en lo propio, en el centro de lo que somos. Leer, cuando va de verdade, es hacer vulnerable el centro mismo de nuestra identidad. No hay lectura si no hay ese movimiento en el que algo, a veces de forma violenta, vulnera lo que somos. Y lo pone en cuestión. La lectura, cuando va de verdade, implica un movimiento de desidentificación, de pérdida de sí, de escisión, de desestabilización, de salida de sí.[10]. Es por eso que la literatura es peligrosa. Porque afecta, en un sentido profundo, a lo que hay de más íntimo en cada ser humano. Leer, cuando es más que cubrir un programa de estudios, más que un pasatiempo, más que un ejercicio cultural, es poner en cuestión eso que somos. Incluso cuando eso que somos ha sido estructurado moralmente. Eso es la experiencia de la literatura: aquello que pone en cuestión lo que somos, lo diluye, lo saca de sí. Es en ese sentido que la literatura es una experiencia de transformación.

El control pedagógico de la experiencia de la literatura como experiencia de trans-formación tendrá, entonces, dos

---

10 A los veinte años, escribía KAFKA: "*Si el libro que leemos no nos despierta como un puño que nos golpeara en al cráneo, ¿para qué lo leemos?. ¿Para que nos haga felices?. Dios mío, también seríamos felices si no tuviéramos libros, y podríamos, si fuera necesario, escribir nosotros mismos los libros que nos hagan felices. Pero lo que debemos tener son esos libros que se precipitan sobre nosotros como la mala suerte y que nos pertuban profundamente, como la muerte de alguien a quien amamos más que a nosotros mismos, como el suicidio. Un libro debe ser como un pico de hielo que rompa el mar congelado que tenemos dentro*". Citado por STEINER, G. *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*. Barcelona. Gedisa 1982. pág. 101.

modalidades básicas. En primer lugar, desactivar su fuerza transformadora mediante operaciones encaminadas a acorazar y solidificar la conciencia. Sólo aquél que ya ha sido formado y cuya formación es lo suficientemente sólida podrá enfrentar su identidad a los ataques de la literatura y salir victorioso. Sólo aquél que tenga los suficientes mecanismos de protección podrá leer sin entregarse, sin disolverse, sin desposeerse, sin ir más allá de un horizonte conocido.

La segunda modalidad del control pedagógico de la experiencia de la literatura como experiencia de transformación consiste en someter esa experiencia a la lógica de una finalidad sensata y prevista de antemano. En este caso la lectura es parte de un proyecto. La experiencia de la literatura está sometida a una finalidad moral, cognoscitiva, o puramente estética. Pero siempre a un proyecto que la limita y la canaliza. En este caso, la experiencia de la literatura es un medio para llegar a algo. Poner en cuestión lo que somos es un medio para llegar a ser otra cosa: para saber más, para ser mejores, para aumentar nuestra sensibilidad, para conseguir un cierto placer sin consecuencias. Y todo ello en un sentido ya previsto. Perderse sería, de algún modo, una forma de salvarse, disolverse sería una forma de reconstruirse aún más sólidamente, desposeerse sería solamente una forma de modificar y fortalecer la autoposesión.

Leer, entonces, cuando está pedagógicamente asegurado, es una actividad que ha sido lo suficientemente controlada para que nada (malo) (nos) pase, o para que lo que nos pase sea lo que está previsto que nos tiene que pasar y no cualquier otra cosa. Sin embargo, a veces, la experiencia de la literatura desborda el uso al que intenta ser sometida, el resultado que había sido anticipadamente previsto. Y entonces lo que nos pasa se abre en un posible inmenso e indefinido[11]. ¿No será la apertura

---

11 *"La llamada, cuando es creíble, exhaustiva y vibrante, musical y temblorosa ella misma ante aquello que afecta a alguien, entonces es eficaz. Lo que produce es algo que uno no*

de ese posible libre y salvaje lo que la pedagogía, en nombre de la moral, trata de conjurar?

Si volvemos al ejercicio que propongo, algo así como entregarnos a un texto que da que pensar, pero no sobre el texto, sino sobre nosotros mismos, podríamos abrir varias posibilidades a partir de la lectura. La primera posibilidad, desde luego, es que nada nos pase. Que el texto, bien porque no sea capaz de capturar nuestro pensamiento, bien porque solamente confirme nuestra manera de pensar, no nos afecte en lo propio. O, si lo afecta, no lo ponga en cuestión. Tendríamos un texto que no habría podido convertirse en una llamada, que no nos habría perturbado, que no habría roto, como pedía Kafka, "*el mar congelado que llevamos dentro*". La segunda posibilidad es que lo que nos pase esté dentro de lo previsto. Aquí el texto sí que capturaría nuestro pensamiento, sí que pondría en cuestión lo que pensamos, sí que nos afectaría en lo proprio, pero para hacernos pensar de la forma que el autor (o el comentarista) han previsto. El cuestionamiento de lo propio se haría en nombre de alguna autoridad. El dar que pensar del texto estaría sometido, así, a alguna forma de proselitismo. El autor, o el comentarista, buscarían, a partir del texto, a partir del pensamiento sobre el texto, la realización de un determinado proyecto sobre la conciencia de los lectores.

La tercera posibilidad, desde luego, sólo puede definirse intransitivamente. Como decía Handke, sería la producción de "*esto y aquello*". O de forma negativa, como puro cuestionamiento: en la cita anterior de Kafka, como algo nos habría "*golpeado el cráneo*". Nuestro pensamiento, por efecto de la lectura, se habría hecho libre. La lectura sólo habría

---

puede denominar transitivo: produce esto y aquello" (HANDKE, P. *Pero yo vivo solamente de los intersticios*. Barcelona. Gedisa 1990. pág. 79). Sobre Handke y la idea de formación, ver LARROSA, J. "Del espíritu de ninõ al ninõ de espíritu. Peter Handke y la novela de formación" en LARROSA, J. (ed.), *Las transformaciones del espíritu. La idea de educación en la novela.* Barcelona. PPU. (en prensa).

funcionado, respecto a nosotros mismos, como un poder de contestación. Como una contestación de nosotros mismos en los límites de nuestro pensamiento.

El juicio moral a la poesía

Pero vamos ya con el comentario. El texto que propongo es la República de Platón. La República contiene varios ataques a la poesía, sobre todo a Homero y a los trágicos, aunque también a la poesía lírica, en nombre de la Justicia. Es un texto que pretende fundar el orden de una ciudad racional, de una ciudad cuyo principio de ordenación sea la Justicia. Y en ese orden racional, en ese orden justo, dice Platón, los poetas no tienen cabida. Lo que propongo como material de lectura, lo que me gustaría dar a pensar, es esa lucha contra los poetas, y también contra sí mismo, que el filósofo emprende con la mirada puesta en el bien de la ciudad[12].

Por otra parte, toda esa fragorosa contienda entre Filosofía y Poesía está atravesada de cabo a rabo por una disputa sobre cuál es el discurso legítimo desde el punto de vista pedagógico. Platón encuentra que son los poetas y los que administran sus obras los que educan a Grecia, e inicia una durísima batalla para arrebatarles el monopolio del discurso pedagógicamente legítimo, aquél que garantiza la perfección moral de los hombres y de las ciudades. Lo que la dialéctica le disputa a la poesía es el privilegio de la legitimidad pedagógica desde el punto de vista moral. El reconocimiento de su papel privilegiado en la formación de las personas virtuosas y en la ordenación de la ciudad justa. Su reconocimiento como el discurso pedagógicamente legítimo desde un criterio moral.

---

12 Un texto bellísimo sobre esa contienda es el de ZAMBRANO, M. "Poesía y ética" en *Filosofía y poesía*. Madrid. Fondo de Cultura Económica 1993. págs. 27-46.

Los ataques platónicos a la poesía contenidos en la República se desarrollan entre los libros II y III, y sobre todo en el libro X. Entre los libros II y III la condena de la poesía se plantea en un contexto básicamente político. La poesía es atacada ahí porque atenta contra el orden de la ciudad. Pero la argumentación que comienza en el libro X se sitúa en otro terreno. Esa argumentación viene después de la teoría platónica del alma, y es, por tanto, un ataque más antropológico o más psicológico que el anterior. Los argumentos contra la poesía se basan en que ésta amenaza el buen orden del alma. De todas formas, ambos ataques son isomorfos puesto que la estructura del alma y la estructura de la ciudad son, en Platón, análogas. El alma platónica es una suerte de organización política, una especie de república interior bien ordenada, y la ciudad platónica está pensada a la manera de un organismo, como si fuera una totalidad anímica. Por tanto, los peligros de la poesía para el buen orden de la ciudad son análogos a los peligros de la poesía para el buen orden del alma. Y ese buen orden, el mismo que rige la ciudad y el alma de sus ciudadanos, el buen orden que el filósofo va a defender encarnizadamente contra las amenazas de la poesía, es la Justicia.

El fragmento al que alude mi título está al comienzo del libro X y dice así: "*todas esas obras parecen causar estragos en el alma de cuantos las oyen, cuando no poseen como contraveneno* (como antídoto, literalmente 'antifármacon') *el conocimiento acerca de su verdadera índole*" (Rep. X. 595 b).

La metáfora del fármaco

En el fragmento citado se aprecia claramente lo esencial de la estrategia platónica. El "truco" de Platón consiste en colocar en paralelo dos órdenes discursivos: el orden de la poesía y el de la dialéctica. Y en presuponder que el segundo es capaz de juzgar

al primeiro exponiendo su verdad, su "verdadera índole". Al filósofo, que conoce el ser, que, como fundador del estado, tiene la tutela moral de la ciudad y de las almas de cada uno de los ciudadanos, que se preocupa del orden de la ciudad y de que los ciudadanos lleguen a ser hombres de bien, al filósofo, decía, es al que le corresponde juzgar a los fabricantes de mitos. Por la dialéctica conocemos la verdad del alma, la verdad de la ciudad, y también, desde luego, la "verdadera índole de esas historias que causan estragos en el alma de quienes las escuchan". Por eso la dialéctica es el antídoto, el mecanismo de control del fármaco.

La dialéctica, al darnos la verdad de nosotros mismos y la verdad de la poesía, nos coloca "a distancia". Las imágenes pierden su fuerza porque ya no pueden penetrar el alma de modo inconsciente. O de modo engañoso, presentándose como buenas cuando "en verdad" son malas. Gracias a la dialéctica, el uso de la poesía puede ser un uso sensato porque está mediado por la conciencia. Y por una conciencia que se ha estructurado de una forma no literaria. El alma ya estructurada, ya constituída, el alma que tiene plena conciencia de sí y del mundo, es la única que puede entregarse a la poesía sin peligro. Sabe lo que quiere, lo que busca. Tiene criterios de juicio. Sabe localizar los peligros y defenderse de ellos. No se deja engañar.

Por eso Platón, cuando, acaso sobrecogido él mismo por lo duro y despiadado de su ataque, le da una última oportunidade a la poesía, lo hace pidiéndole que se defienda. Pero la poesía sólo podrá defenderse en el terreno de la dialéctica, dando razones: "*Si la poesía imitativa y dirigida al placer puede alegar alguna razón por la que es necesario que exista en un Estado bien gobernado, la admitiremos complacidos, conscientes como estamos de ser hechizados por ella*" (Rep. X. 607 b). Y los protectores de la poesía tendrán que argumentar, alegando y justificando, exhibiendo el mismo conocimiento que la dialéctica posee sobre lo que es útil al Estado y al alma de sus miembros:

"Concederemos (...) que aleguen a su favor que no sólo es agradable sino también beneficiosa tanto respecto de la organización política como de la vida humana, y los escucharemos gustosamente" (Rep. X. 607 d).

Pero mi título alude también a un texto célebre de Jacques Derrida que se titula "La farmacia de Platón"[13]. Ahí Derrida comenta el final del Fedro, concretamente la condena platónica de la escritura, una condena que junto con la de los poetas y la de los sofistas integra los tres grandes procesos filosófico-pedagógicos de Platón, y también algunos fragmentos de la República, desde la lógica del fármacon. Es decir, desde la metáfora de una sustancia, una droga, que es a la vez remedio y veneno. La poesía, tal como la trata Platón, es también, como la escritura, como los fármacos, radicalmente ambigua. Como el vino y como el amor. Puede ser remedio, alivio, algo que cura o fortalece el alma (o esa especie de organismo colectivo que es la ciudad), y puede ser también veneno, narcótico, algo que causa estragos en el alma (o en la ciudad), que la desequilibra, que la debilita o la disuelve. Porque las imágenes, como las drogas, como los alimentos, como el aire, permean al alma, penetran en el alma, la nutren o la riegan, y la conforman, la forman, la deforman o la transforman.

Las palabras que pronuncian los poetas, las imágenes artísticas que fabrican los artesanos, el ritmo y la armonía de la música, penetran lenta e inconscientemente en el interior del alma y, sin que nos demos cuenta, la conforman. Son como las hierbas que, poco a poco, pace el ganado y entre las que crece; como el aire que, sin percatarse, respira (Rep. III. 401); como los fármacos a los que, desconociendo su poder, nos entregamos; como los alimentos que día a día comemos (Rep. III. 404 d e). Y las hierbas pueden ser buenas o malas; el aire puede ser salubre o

---

13 DERRIDA, J. "La farmacia de Platón" en *La diseminación*. Madrid. Fundamentos 1975.

insano; el fármaco puede ser curativo o venenoso; el régimen alimenticio puede ser conveniente para la salud o enfermizo.

Todo el asunto del juicio moral a la poesía está, naturalmente, en el conocimiento de los fármacos, de las buenas y las malas drogas, en relación con sus efectos positivos o negativos en el alma. Hay que conocer el alma, cómo es y cómo es afectada, y hay que conocer también los fármacos, cuál es su verdadera índole. Y ese es el conocimiento, el antídoto, el contraveneno, que Platón expone a lo largo de la República. El control pedagógico-moral de la literatura se parece entonces al control de los expertos, de los médicos, sobre los fármacos y su uso legítimo. Y uno sólo puede entregarse a la poesía-fármaco sin peligro o bien bajo la tutela de un pedagogo-médico, o bien si uno mismo es ya lo suficientemente médico como para automedicarse sin riesgo[14].

Justicia e identidad

A partir de ahora voy a concentrarme en uno de los sentidos, quizá el fundamental, en que la poesía es veneno, en que la poesía "causa estragos" en el alma. No comentaré la recomendación platónica de que la poesía, para ser moralmente saludable, debe retratar modelos dignos de imitación, debe hacer aparecer como agradables y dignas de ser imitadas virtudes como la valentía, la moderación, la piedad, etc.. La recomendación, en suma, de que la poesía debe representar imágenes de la virtud y no del vicio. No comentaré tampoco la exigencia de que "ganen los buenos", de que al final la virtud sea recompensada. Esa idea de que la poesía es moralmente sana sólo si reproduce la

---

14 Puede ser interesante, a este respecto, la asociación y el tratamiento paralelo que se hace entre el médico como especialista en la tutela física del cuerpo, y el juez como especialista en la tutela moral del alma. Ambos tienen que conocer aquello que tutelan y las formas como es influído (Rep. III. 408 y sig.). No deja de ser curiosa una diferencia: mientras que el médico puede ser un hombre enfermo (aunque no un hombre malvado), el juez debe ser un hombre virtuoso.

ecuación socrática entre felicidad y virtud[15]. Y tampoco comentaré la idea platónica de que la poesía es poco valiosa porque es ficción y, por tanto, secundaria en relación a la verdad, y la recomendación consiguinte de que la poesía debería representar, en otro registro, lo que la dialéctica y la ética han establecido. En otras palabras, la idea de que la poesía es moralmente recomendable sólo si funciona como una especie de atajo hacia la bondad y la verdad, como una especie de caminho fácil hacia el bien, que sería menos escabroso que el lento, austero, trabajoso y riguroso ascenso dialéctico. No comentaré, por tanto, las cuestiones más fácilmente asimilables a la moralina pedagógica más trivial. El ataque en el que centraré mi comentario tiene, creo, un mayor calado. Es aquél según el cual la poesía es peligrosa porque atenta contra el principio de identidad o el principio de individuación[16]. Contra el supuesto más elemental de toda moral: que cada uno sea cada uno, que cada uno sea él mismo.

Como veremos enseguida, el principio de individuación es la condición de posibilidad de la Justicia. La Justicia, tanto respecto al orden de la ciudad como respecto al orden del alma, requiere que cada uno sea el que es y no otra cosa, que cada individuo esté definido, diferenciado, que sea sujeto de una identidad y que esté sujetado a ella, que cada uno sea cada uno: *"en nuestro estado el hombre no está desdoblado, ni es múltiple, ya que cada uno hace una sola cosa. (...) únicamente hallaremos al zapatero que fabrica calzado sin ser piloto además de fabricante, y al labriego que es labriego, y al militar*

---

15 La importancia de la revolución moral socrática y su oposición sistemática a la tragedia está muy bien reseñada, también con referencias a la condena platónica de los poetas, en GOULD, T. *The Ancient Quarrell Between Poetry and Philosophy.*Princeton. Princeton University Press 1990.

16 Un comentario de Platón también centrado en el principio de individuación puede encontrarse en TRIAS, E. "El artista y la ciudad" en *El artista y la ciudad.* Barcelona. Anagrama 1976.

que es militar y no es comerciante además de ser militar, y así con todo el resto" (397a).

Obviamente, para nosotros no se trata de una identidad de rol, basada en la división social del trabajo, o en cualquier forma de diferenciación social impersonal. Nosotros, después de la revolución individualista, después de la explosión de la privacidad, somos seres "personales" y no nos definimos esencialmente por ser zapateros o comerciantes. Pero sí que nos diferenciamos por ser "nosotros mismos". En general, por nuestra conciencia de nuestra propria identidad "personal" y de la identidad "personal" de los otros. La Justicia, en tanto que principio del orden moral, exige individualidad (que cada uno sea cada uno) y ordenación (que las relaciones entre los individuos estén sometidas a un orden). Sólo así el mundo humano, la ciudad humana, puede ser un mundo seguro. Un mundo donde sean posibles los contratos, las responsabilidades, las reglas, las alianzas, las promesas[17]. Por eso el principio de individuación, lo que Platón llama Justicia, es incluso previo a cualquier virtud, es lo que confiere a las otras cualidades (la

---

17 En el segundo tratado de la *Genealogía de la Moral,* NIETZSCHE analiza la conexión entre la individuación y la violencia a propósito de la capacidad de hacer promesas. El tratado es un repaso al complejo proceso de fabricación de un yo estable. Sobre el hacer promesas, Nietzsche afirma: *"¡Cuántas cosas presupone todo esto!. Para disponer así anticipadamente del futuro, ¡cuánto debe haber aprendido antes el hombre a separar el acontecimiento necesario del casual, a pensar causalmente, a ver y a anticipar lo lejano como presente, a saber establecer con seguridad lo que es fin y lo que es medio para el fin, a saber en general, contar, calcular -cuánto debe el hombre mismo, para lograr esto, haberse vuelto antes calculable, regular, necesario, poder responderse a sí mismo de su propria representación, para finalmente poder responder de sí como futuro a la manera como lo hace quien promete (...). Aquella tarea de criar un animal al que le sea lícito hacer promesas incluye en sí como condición y preparación, según lo hemos comprendido ya, la tarea más concreta de hacer antes al hombre, hasta cierto grado, necesario, uniforme, igual entre iguales, ajustado a regla y, en consecuencia, calculable"* (Madrid. Alianza 1972. págs. 66-67). Esas palabras de Nietzsche resuenan en FOUCAULT, M. cuando dice, a propósito del sujeto humano, que *"para saber qué es, para conocerlo realmente, para aprehenderlo en su raiz, en su fabricación, debemos aproximarnos a él no como filósofos sino como políticos" (La verdad y las formas jurídicas.* Barcelona. Gedisa 1980. pág.28).

moderación, la sabiduría y la valentía) *"la capacidad de nacer y - una vez nacidas - les permite su conservación"* (Rep. IV, 433 b).

Respecto al alma individual, la justicia es también la individuación y el buen orden de cada una de las partes. Hablando del hombre justo, dice Platón que *"tal hombre ha de disponer bien lo que es suyo propio, en sentido estricto, y se autogobernará, poniéndose en orden a sí mismo con amor (...) y se generará así, a partir de la multiplicidad, la unidad absoluta, moderada y armónica."* (Rep. IV. 443 d e). Por el contrario, y también respecto al alma particular, la injusticia es desorden, caos, indefinición, funcionamiento errático, diversidad, descomposición. O, dicho con metáforas políticas, la injusticia en el alma es guerra civil, sublevación de unas partes contra otras, disgregación. Esos son los nombres de la enfermedad del alma producida por un uso no sensato, salvaje, de la poesía. La poesía "causa estragos en el alma" porque desindividualiza, saca de sí, metamorfosea, carnavaliza. O, peor aún, coloca bajo sospecha ese orden violento de la individualización.

La condena platónica no es en absoluto trivial y no admite fácil escapatoria. La poesía es peligrosa porque atenta contra el fundamento de la Justicia, nada más y nada menos que contra el principio de individualización, contra el principio básico de que cada uno sea cada uno. Pero vamos ya a entrar en el detalle de la argumentación platónica.

Dividiré los ataques a la poesía contenidos en la República en dos partes. Al final del artículo me referiré a la experiencia de la literatura, a lo que le ocurre al oyente (o al lector) cuando se entrega a la poesía, como una experiencia de des-individualización y des-identificación. Pero ahora, en la primera parte, presentaré el modo como la poesía atenta al principio de individualización por su contenido. Aquí el tema es el de qué es lo que la poesía imita. Y cuáles son sus peligros.Y el juicio se refiere a la distinción entre la buena y la mala mímesis. Y buena y

mala no se refiere aquí a si es más o menos realista, a si lo que se pinta es la virtud o el vicio (la moral de los personajes), o a si, al final, la virtud se muestra como lo más provechoso y la maldad tiene su castigo (la moralina de la trama).

Me voy a centrar, repito, en un sólo aspecto de la mala mímesis, en tanto que atenta contra el principio de individuación o el principio de identidad, el que cada uno es cada uno. Y la poesía, en aquello que imita, cuestiona el principio de individuación de tres formas: porque representa caracteres metamórficos (y la metamorfosis se opone a la estabilidad del ser), porque representa a los dioses y a los mortales en estado de enajenación (y la enajenación como pérdida de sí se opone al autocontrol propio de los individuos que se poseen a sí mismos), y porque representa a los personajes en estado de discordia interior (y la discordia se opone a la unidad y a la armonía del ser).

Por otra parte, eso que la poesía imita en los caracteres que representa (la metamorfosis, la enajenación y la discordia interior) puede tomarse también como una imagen del poeta mismo. El poeta mismo, como veremos enseguida, aparece en Platón caracterizado como un ser metamórfico, nómada, enmascarado, nocturno, poseído, con la indeterminación de un niño, múltiple, contradictorio, etc.. Con unos atributos que se oponen, punto por punto, al ideal moral y racional de la individuación y la identidad.

Estabilidad contra metamorfosis

La poesía atenta contra el principio de individuación, en primer lugar, porque presenta a los dioses como hechiceros que se presentan de múltiples formas, como seres que juegan a enmascararse, a metamorfosearse, a cambiar de identidad. Proteo y Tetis son los propotipos. Proteo, el dios marino que se

transforma sucesivamente en león, serpiente, pantera, jabalí, agua, árbol y fuego para escapar de los que quieren arrancarle sus profecías (Odisea, IV). Y Tetis, la que se convierte en fuego y en león, pero, en su caso, para intentar escapar, sin éxito, al matrimonio con Peleo (Píndaro. Nemeas IV).

Serán peligrosos, entonces, dice Platón, los cuentos "*según los cuales ciertos dioses rondan de noche, con apariencias semejantes a las de muchos extranjeros de las más diversas regiones*" (Rep. II, 381e). ¿Y no es así como nosotros, post-románticos, nos imaginamos al poeta?. Un ser nómada, nocturno, extranjero en cualquier parte, un tanto desadaptado, sin domicilio fijo, habitando o rondando los márgenes de la ciudad. Justamente como esos dioses enmascarados, nocturnos y extranjeros cuya representación literaria, dice Platón, es tan peligrosa que debería ser prohibida. Quizá porque los poetas, en su vivir la noche, amenazan el carácter y el estatuto del orden diurno e indican la posibilidad de otro orden; al comportarse como extranjeros, amenazan el orden de lo familiar, de lo convencional; al gustar de enmascararse, amenazan las caras uniformes. En los márgenes del mundo convencional, diurno, familiar, en el que cada uno es su propia cara, en el que reina el sentido común, el sano juicio, en los márgenes de ese mundo seguro y asegurado en el que sabemos quién somos, late otro mundo más misterioso, más enigmático, quizá más profundo. Y ese otro mundo, cuando irrumpe, seduce y amenaza al primeiro. Y lo coloca bajo sospecha.

Pero volvamos por un instante al prototipo mítico de la metamorfosis, a Proteo[18]. Menelao está de regreso desde Troya y, no se sabe por qué razón, los vientos no le son favorables. No

---

18 En el tratamiento del personaje de Proteo sigo a DETIENNE, M. y VERNANT, J.P., *Les ruses de l'intelligence.* París. Flammarion 1974 (trad. cast. en Taurus). También Jiménez, J. "El saber del enigma" en *Cuerpo y tiempo. La imagen de la metamorfosis.* Barcelona. Destino 1993. págs. 80-97.

sabe si ha ofendido a un dios y por eso la fortuna no le es propicia, y no sabe qué camino tomar. Le sugieren entonces que capture a Proteo y que utilice sus dotes proféticas y su astucia y su veracidad. Porque Proteo no puede mentir. Es entonces, al ser capturado, que se convierte en una larga serie de animales, en agua, y en fuego (agua y fuego, los dos elementos del devenir y del cambio). Finalmente, al no poder librarse de los que lo sujetan, no le queda más remedio que revelar la manera de continuar el viaje.

La confrontación entre Menelao y Proteo es la historia de la lucha por la posesión de ese saber adecuado para orientarse en el mundo acuático de la inestabilidad, del devenir y del cambio. El mundo marino es incierto. No tiene caminos, es variable, está plagado de trampas. En cualquier momento puede abrirse en una profundidad abismal, sin fondo. Y al carácter metamórfico de ese mundo corresponde una inteligencia no sólo flexible, sino también metamórfica, una inteligencia que no rehuye la multiplicidad, la transformación. Por eso las divinidades marinas, al igual que el mar, también tienen el poder de la metamorfosis. Pero eso no significa en absoluto que Proteo sea un mentiroso, alguien que finje, alguien que disfraza su verdadera identidad. La identificación de la verdad con la identidad, la simplicidad, la definición, la determinación, etc., es ya platónica. Por eso Proteo puede ser también adivino y, hablando en enigmas, es siempre veraz. Su poder no está en la dominación sino en la seducción, en el encantamiento[19]. Proteo encarna otro régimen de verdad y de

---

19 En Eutidemo (288 b c), Platón compara los sortilegios de Proteo con el efecto seductor de los discursos sofísticos. *"No han querido darnos una demonstración en serie, sino que imitando a Proteo, el sofista egipcio, buscan seducirnos con encantamientos. Mas imitemos nosotros a Menelao y no dejemos ir a estos hombres hasta que nos hayan revelado aquello de lo que en serio se ocupan"*. La cita es según la edición de Gredos. Madrid 1983.

poder en el que el enigma, la adivinación, la fluidez, el encantamiento y la ambigüedad no están excluídas[20].

Proteo encarna una visión fluída del mundo y de sus habitantes. Frente a la simplicidad y la estabilidad del ser, Proteo representa la mezcla del ser y del no ser en el perpetuo transformarse de las formas. La vida aparece como un proceso de transformación en un mundo que también está en tranformación. Es una mezcla de ser y no ser, de lo mismo y lo otro, de unidad y diversidad. Algo a lo que la literatura da un acceso privilegiado: la identidad en el cambio. Eso tan difícil de aprehender conceptualmente pero que, si embargo, es enigmáticamente eccesible en el espacio literario. Nada hay de estable ni en el mundo ni en la vida humana, pero sin embargo hay un arte secreto de la metamorfosis. No una lógica, sino un arte.

Contra Proteo, el argumento de Platón es que los dioses de la ciudad racional tienen que ser representados como seres simples, idénticos a sí mismos, estables, de una pieza, sin máscaras, siempre veraces respecto a sí mismos. A una ciudad racional, edificada sobre la Justicia y, por tanto, sobre el principio de individuación, no le convienen los dioses protéicos. Al orden moral, en tanto que exige reponsabilidad, en tanto que se constituye colocando a la gente, a todos y a cada uno, bajo el dominio de la ley, no le convienen los dioses enmascarados. En la ciudad racional cada uno tiene que ser cada uno, cada uno tiene que ser el que es, él mismo.

Autodominio contra enajenación

---

20 También FOUCAULT, M. en *La verdad y las formas jurídicas.* (Barcelona. Gedisa 1984.) hace un interesantísimo comentario de Edipo Rey resaltando en la tragedio Sófocles el enfrentamiento entre dos regímenes de verdad y de poder.

En segundo lugar, el contenido de la poesía atenta contra el principio de individuación porque presenta a los hombres, y también a los dioses, en estado de enajenación. Los ejemplos que pone Platón son los lamentos incontrolados, la risa, la embriaguez, la ira, la pasión sexual, el sueño, la locura. Todo lo que significa pérdida de control. Todos aquellos momentos en los que uno está fuera de sí, en los que uno no es plenamente él mismo. Todos los momentos de trance.

Aquí el ejemplo privilegiado, y el que me servirá de prototipo para mi análisis, es la embriaguez[21]. Citaré para comenzar, a propósito de la embriaguez, un fragmento del diálogo entre Clinias y el Ateniense en las Leyes. *"¿ Acaso la bebida no hace más tensos e impetuosos deleites y pesares, cóleras y amores?. (...) ¿Y qué ocurre con las sensaciones, los recuerdos, las opiniones y los pensamientos? ¿se hacen también más fuertes, o bien, por el contrario, todas estas cosas desaparecen enteramente en aquél que se sacia en la borrachera?. (...). Y entonces, en lo que concierne a la disposición de su ánimo, llegará al mismo estado en que se hallaba cuando era niño pequeño, ¿no es así?. (...) Será pues en aquel momento menos dueño de sí mismo que nunca (...). Así, según parece, no sólo el anciano vendría a ser niño por segunda vez, sino también el borracho* (Leyes, 645 d e, 646 a)[22]. La embriaguez acentúa las vivencias inmediatas y suprime las que son más mediatizadas, las que dependen más de la conciencia, de la identidad, del ser sujeto en el sentido de dueño de uno mismo, de sujetado a uno mismo. Y el hombre, ser que se autocontrola,

---

21 Para un análisis de la obra de Platón desde las ambiguedades de la embriaguez, ver el librito de GOMEZ PIN, V. *De usía a manía. Vino y éxtasis.* Barcelona. Cuadernos Anagrama 1972. Otro texto que podría clarificar la comparación entre la experiencia extática, la religión y la embriaguez, insistiendo en su cualidad de momentos de abolición y superación de la conciencia instituida de uno mismo y del mundo es el trabajo de BATAILLE, G. titulado "La embriaguez de las tabernas y la religión" y recogido en *La literatura como lujo.* Madrid. Versal 1993. págs. 86-95.

22 Cito según la edición del Centro de Estudios Constitucionales. Madrid 1983.

que ya no puede o no le está permitido, por su propia constitución, salir de sí, se vuelve en la borrachera como un niño, ser disgregado, indeterminado y disperso. Pero también pura afirmación, puro juego y, por tanto, pura apertura. ¿Y no es también el niño una de las imágenes del poeta?. La poesía es quizá una de las formas privilegiadas para darle al espíritu una nueva infancia. Pero no como un apropiarse de la memoria de su origen, sino como un cobrar la perdida indeterminación, como un alcanzar una nueva capacidad afirmativa y una disponibilidad renovada para el juego y la invención. La poesía es un itinerario de desprendimiento de uno mismo como forma instituida y solidificada de conciencia. Y en ese desprendimiento de uno mismo, el mundo queda, de nuevo, abierto. El poeta es un restaurador de la infancia en el proceso mismo en que, convertido en niño, renueva la mirada y abre lo que ha sido suprimido y olvidado como posibilidad de experiencia[23].

Por otra parte, los momentos de trance son también momentos donde la temporalidad usual, la temporalidad en la que vive la conciencia instituida, el sujeto constituido, queda suspendida. En el trance el instante es vivido como un éxtasis, fuera del tiempo, fuera de la experiencia temporalizada de la vida común. En esos momentos el tiempo como sucesión, el tiempo de Cronos, el tiempo crónico, numérico, discursivo y racional queda interrumpido. Y con la interrupción del tiempo crónico, en ese jubiloso intermedio que abre la interrupción del tiempo crónico, queda interrumpido también el mundo en el cual se actúa y se trabaja, el mundo de la vida práctica, de la cultura, de

---

23 El primer discurso de Zaratustra refiere las tres metamorfosis del espíritu: el espíritu en camello, el camello en león, y finalmente el león el niño. La tercera metamorfosis, la del león en niño, está descrita así: *"¿Por qué es preciso que el león raptor se transforme en un niño?. El niño es inocente y olvida; es una primavera y un juego, una santa afirmación. ¡Oh, hermanos míos!. Una afirmación santa es necesaria para el juego divino de la creación".* (NIETZSCHE, F. *Así habló Zaratustra.* Barcelona. Edaf 1973. pág. 40). También BATAILLE, G. afirma limpiamente: *"la literatura, lo he querido mostrar lentamente, es la infancia al fin reencontrada" (La littérature et le mal.* Paris. Gallimard 1957. pág. 10).

la moral. En la experiencia extática, entonces, en todas las situaciones en las que el hombre renuncia a dominarse y a poseerse, no rige el tiempo objetivo, secuencial y numérico, y no rige tampoco el tiempo subjetivo, bergsoniano, de la duración. Lo que ocurre en el trance, como en la experiencia de la literatura, está situado en un tiempo no sucesivo, en un tiempo donde no rigen las categorías del antes y el después, donde incluso el presente está despojando de su presencia. El pasado no está ahí, recogido, abriendo un futuro que le sería continuo y correlativo. El futuro tampoco está en la forma de proyecto o de expectativa. Y también la presencia de sí a sí queda abolida. La experiencia de la literatura, como el trance, interrumpe la continuidad del tiempo. Y destituida la soberanía del tiempo de la conciencia, hecho de recolección, de presencia y de proyecto, queda destituída también la soberanía de la conciencia instituida misma[24].

Podríamos conjeturar una relación posible entre la imagen del niño y el tipo de temporalidad que implica la experiencia extática. En uno de los textos más conocidos y enigmáticos de Heráclito se compara el tiempo no sucesivo, el tiempo como aión de la Grecia arcaica, con un niño que juega. La traducción de García Calvo propone lo siguiente: *"El tiempo-todo (aión) es un niño jugando-niñeando (pais paizón), que juega a tres en raya, ordenando-alineando fichas: ¡de un niño la corona!"*[25]. El tiempo no sucesivo de aión, el tiempo-todo, el tiempo de la

---

24 El tiempo, en Kant, es la forma a priori de la interioridad (como el espacio lo es de la exterioridad), la condición de posibilidad inmediata de los fenómenos internos (de la conciencia) y la condición mediata de los fenómenos externos (del mundo). Tendríamos aquí una formulación especialmente nítida de lo que es un lugar común en la historia de la filosofía: la vinculación entre tiempo y subjetividad o, más concretamente, que la conciencia, incluída la conciencia de si, depende de la anticipación y la memoria. No es que el tiempo sea interior a la conciencia, sino que la conciencia misma está estructurada de una forma temporal. El tiempo, en la tradición filosófica, es lo que constituye y conserva la conciencia. Sobre la subjetividad, la memoria y el tiempo, ver FARRELL, D. *Of Memory, Reminiscence and Writing.* Bloomington. Indiana University Press 1990.

25 En *Razón común.* Madrid. Lucina 1985. pág. 255.

repetición eterna, tiene la capacidad de vencer al tiempo crónico. La temporalidad del trance es también aión, un tiempo que está por encima del tiempo sucesivo de la conciencia y del proyecto (y de la muerte). Por eso, en la Grecia arcaica, aión se sitúa en otra dimensión que la sucesión y es más poderoso que cronos. Y quizá pueda verse aquí una imagen del tiempo primigenio, asociado al niño como regeneración de la vida, como afirmación permanentemente infantil de la vida en tanto que se renueva y brota a cada instante. Y quizá pueda verse también una imagen de la vida, en su infancia aún no temporalizada, como un juego plenamente afirmativo, inocente, creador y abierto. Esa es la cualidad de la poesía, que cambia incensantemente y constantemente se renueva. Pero no en el curso de una temporalidad sucesiva, sino en un perpetuo comienzo, en una infinita afirmación. La poesía no conoce el tiempo numérico, no conoce evolución, maduración, progreso. La poesía, como el tiempo-todo, como ese niño que juega, es, cada vez, su propia afirmación y su propio nacimiento.

En la experiencia extática, entonces, aquélla que imita el poeta, se accede a una forma de indeterminación y despersonalización en la que la temporalidad de la conciencia instituída queda desposeída de su poder. Es en ese sentido en el que constituye una experiencia del fondo de uno mismo. Quizá por eso la embriaguez, el dolor, el arrobamiento ante la belleza, todos esos momentos en los que uno está fuera de sí, son instantes en las que una máxima impersonalidad coexiste con una máxima intensidad de la experiencia de uno mismo.

Los héroes de la ciudad racional, lo hemos comprendido ya, no pueden ser como niños. Tienen que ser seres conscientes, dueños de sí, constituídos como personas individuales en el interior de una temporalidad lineal, sucesiva, donde sea posible el proyecto, y el hacer promesas, y el ser reponsables de las promesas hechas, y el esfuerzo, y el trabajo, y la administración

racional, por uno mismo o por los otros, de la propia vida. En la ciudad racional, en suma, cada uno tiene que ser cada uno, cada uno tiene que ser el que es, él mismo.

Unidad contra discordia interior

Y, por último, la poesía es peligrosa porque imita las situaciones en que los hombres están en discordia interior, sostienen opiniones contrarias, se hallan en lucha consigo mismos. El hombre que no se domina a sí mismo, dice Platón, tiene un alma caótica, desordenada, literalmente en guerra civil[26]. Y ese el hombre que la poesía imita. *"¿Se mantiene el hombre de acuerdo consigo mismo? ¿o bien (...) entra en discordia interior y sostiene opiniones contrarias al mismo tiempo respecto de los mismos objetos y se halla así, también en sus actos, en disensión y en lucha contra sí mismo?"* (Rep. X. 603 c). Lo que la poesía imita, se queja Platón, es la parte irritable y variada del alma, la disonancia y la discordancia interior. Porque *"el carácter sabio y calmo, siempre semejante a sí mismo, no es fácil de imitar (...) ni puede ser popular entre el gentío"* (Rep. X. 604 e 605 a). Y ese hombre en discordia interior, ese hombre escindido, que no es siempre semejante a sí mismo ¿ no es también una imagen del poeta?[27].

---

26 Su alma se corresponde a la del hombre cuya alma no está gobernada por la justicia; un alma, dice Platón, en la que unas partes se sublevan contra otras y en la que todos sus componentes luchan entre sí (Rep. IV 444 b). Y cuando describe al hombre que comete injusticia como un hombre que ha implantado un mal gobierno en sí mismo lo compara a una "bestia polifacética" al modo de Quimera, Escila o Cerbero (Homero. Ilíada. VI. 181): *"una bestia polícroma y policéfala, que posea tanto cabezas de animales mansos como de animales feroces, distribuidas en círculo, y que sea capaz de transformarse y de hacer surgir de sí misma todas ellas"* (Rep. IX. 588 c).

27 Una bella imagen de la poesía como ruptura del equilibrio , está en este fragmento del poeta chino HAN YU (768-824) que Octavio PAZ, su traductor, titula "Misión de la literatura" (incluido en *Versiones y Diversiones*. México. Ed. Mortiz 1978. págs. 197-198): *"Todo*

El poeta es también un ser habitado por múltiples seres, una personalidad hecha de múltiples personalidades: diversas, contradictorias, discordantes. El poeta adopta múltiples identidades. Asume las más variadas formas. Está habitado de muchos personajes. El poeta que compone tragedias y comedias imita múltiples caracteres; Homero habla como si fuera Crises u otros de sus héroes (Rep III. 393-394). *"De ese modo, si arribara a nuestro Estado un hombre cuya destreza lo capacitara para asumir las más variadas formas y para imitar todas las cosas, y se propusiera hacer una exhibición de sus poemas, creo que nos prosternaríamos ante él como ante alguien digno de culto, maravilloso y encantador, pero le diríamos que en nuestro Estado no hay hombre alguno como él ni está permitido que llegue a haberlo, y lo mandaríamos a otro Estado, tras derramar mirra sobre su cabeza y haberla coronado con cintillas de lana"* (Rep. III. 398 a).

El poeta está habitado, poseído, por algo que no es él. Se siente morada de algo desconocido, de algo que está más allá de la conciencia y de la acción humana. Pero lo que posee al poeta, sea el lenguaje, la imaginación, el entusiasmo, lo divino, o las propias voces de sus personajes, es múltiple y diverso en sí. El poeta aparece habitado por el lenguaje[28]. Pero ese lenguaje que le habita es un lenguaje múltiple, hecho de una diversidad de

---

resuena, apenas se rompe el equilibrio de las cosas (...). Así el hombre. Si habla, es que no puede contenerse; si se emociona, canta; si sufre, se lamenta. Todo lo que sale de su boca en forma de sonido se debe a una ruptura de su equilibrio (...). Y así, cuando el equilibrio se rompe, el cielo escoge entre los hombres a aquellos que son más sensibles, y los hace resonar".

28 *"El filósofo quiere poseer la palabra, convertirse en su dueño. El poeta es su esclavo; se consagra y se consume en ella. Se consume por entero, fuera de la palabra él no existe, ni quiere existir. Quiere, quiere delirar, porque en el delirio la palabra brota en toda su pureza originaria. Hay que pensar que el primer lenguaje tuvo que ser delirio. Milagro verificado en el hombre, anunciación, en el hombre, de la palabra. Verificación ante la cual el hombre, ya poeta, no pudo sino decir: 'Hágase en mí'. Hágase en mí la palabra y sea yo no más que su sede, su vehículo. El poeta está consagrado a la palabra; su único hacer es este hacerse en él"* (ZAMBRANO, M. *Filosofía y poesía.* Op. Cit págs. 42-43).

lenguas y de estilos, de modos de expresión distintos, sin medida común, irreductibles entre sí. El poeta es como un demiurgo que salta de un lenguaje a otro sin dejarse reducir a ninguno de ellos. Y su alma misma aparece como fragmentada en esa discontinuidad expresiva en la que nunca puede aparecer como una unidade determinada e inmutable[29].

Empédocles de Agrigento, chamán y poeta, convertido por Hölderlin en símbolo del arte, bien puede representar esta imagen del poeta como una diversidad múltiple a la que Platón se enfrenta. Empédocles dice haber sido *"un muchacho y una muchacha, un arbusto, un pájaro y un mudo pez de mar"* (Frag. 451)[30], y su conciencia, por tanto, ya por su propia constitución, no es sino el anudamiento de muchas vidas. Además, la vida misma es una mezcla en la que unos seres fluyen a través de otros intercambiándose sin cesar: *"no existe nacimiento de ninguno de los seres mortales, ni tampoco un fin en la funesta muerte, sino que solamente la mezcla y el intercambio de lo mezclado existen, y esto es llamado nacimiento por los hombres"* (Frag. 477). Para decir lo desconocido, el poeta no sólo debe ser fiel a lo que le posee, sino también enfrentar la multiplicidad y la disolución que él mismo es y que siempre le amenaza. Pero el poeta no enfrenta la diversidad que le habita para reducirla a una unidad simple, sino para hacerla cantar[31] .

---

29 El plurilingüismo del escritor es uno de los tópicos fundamentales del análisis estilístico de BAJTIN, M. (ver, sobre todo, *Teoría y estética de la novela.* Madrid. Taurus 1989). Sobre la constitución polifónica del sujeto puede verse LARROSA, J. "Sujeto y cultura en el análisis de Bakhtin de la novela de formación. Elementos para una filosofía dialógica de la educación" en *Cuestiones actuales sobre educación.* Madrid. UNED 1992. págs. 587-601.

30 En las citas de Empédocles sigo la edición de Gredos (*Los Filósofos Presocráticos.* Vol. II. Madrid 1979) y la numeración de esa edición.

31 El Empédocles de Hölderlin es hijo de *"violentas contraposiciones (...), en las cuales apareció el mundo ante sus ojos".* Su desmesura íntima *"procede de la hostilidad y de la más alta discordia".* Además, *"su destino se presenta en él como en una instantánea unificación que, sin embargo, tiene que disolverse para llegar a ser más"* ("Fundamento para el Empédocles" en HÖLDERLIN, F.. *Ensayos.* Madrid, Hiperión 1976. págs. 108-109).

El poeta no es él mismo. Pero al perder su identidad en su abrirse a lo desconocido que habla por él, tampoco se funde en una unidad superior que lo recoge. En él, el ser se disgrega, se des-une. Por eso, y como bien sabía Platón, en la poesía se libera la multiplicidad que estaba sometida, subordinada y unificada. Por eso la poesía es disgregación y discordia interior, porque fractura la realidad en su presunta unicidad y simplicidad.

Los héroes de la ciudad racional no pueden ser esos personajes poseidos por una forma de entusiasmo que, lejos de conducir a la unidad y a la semejanza, arrastra a la multiplicidad, a la discordia y a la contradicción. En la ciudad racional, moralmente ordenada, cada uno tiene que ser cada uno, sabio y calmo, de una sola pieza, siempre de acuerdo consigo mismo.

La experiencia de la literatura

Hemos visto hasta aquí las tres formas en que la poesía, en aquello que imita, atenta contra el principio de individuación: la poesía imita la metamorfosis, la enajenación y la discordia interior; y esa imitación puede ser peligrosa porque los ciudadanos de la República ideal plenamente individualizados, tienen que reconocerse en héroes estables, capaces de poseerse plenamente, y siempre semejantes a sí mismos. Vamos a tratar ahora, para terminar, sobre en qué sentido la literatura atenta también contra el principio de individuación, pero no por su contenido, no por aquello que imita, sino por el tipo de experiencia que procura a los que se entregan a ella. Porque la experiencia de la literatura, la literatura como experiencia, amenaza también el orden diurno, racional y razonable, de la identidad instituída. Entregarse a la literatura, cuando va de verdad, cuando es una verdadera experiencia, atenta también contra ese principio de individuación que, como decíamos antes, es la condición fundamental de cualquier orden moral.

Según Platón, la poesía despierta y fortalece lo que ha sido suprimido y olvidado en ese lento y violento trabajo orientado a la constitución de la individualidad y la identidad. La parte del alma que ha sido reprimida por la fuerza (la que llora y se lamenta en la desgracia, la que ríe inmoderadamente, la que contiene los apetitos incontrolados como la cólera o el amor) es a lo que la poesía apela y lo que la poesía fortalece. Aquello que ha sido secado y debilitado, es justamente lo que la poesía alimenta y riega. Aquello que ha sido sometido para el buen gobierno de uno mismo, aquello que ha sido obligado a obedecer y, en el mejor de los casos, casi suprimido en ese proceso de convertirnos en lo que somos, es lo que la poesía despierta y lo que la poesía llama a la rebelión (Rep. X. 605 c, 607 a). La poesía, en suma, nos hace sentir lo que, en la vida diurna, nos hemos obligado a no sentir, aquello que, para ser lo que somos, hemos sometido violentamente en nosotros mismos. En ese sentido, la poesía arranca al expectador o al oyente de sí mismo, le hace perder el control sobre sí mismo, le hace abandonarse, le hace volver a su propia infancia, a las fases que han sido reprimidas y olvidadas a lo largo del arduo proceso de constitución de su identidad madura.

La literatura es realmente peligrosa porque nos hace simpatizar con aquello que nos hemos prohibido, con lo que hemos abolido en nuestra alma, con lo que hemos expulsado de nosotros mismos al entrar en el orden diurno de la identidad, de la verdad y de la justicia. La literatura, como Platón sospechaba, es esencialmente a-moral. Y eso porque apela a una forma de experiencia de uno mismo y del mundo que no pertenece al orden diurno, maduro y sólido de la identidad, de la verdad y de la justicia. Es más, la experiencia de la literatura pone en cuestión ese orden, lo impugna. Pero no oponiendo una verdad a otra verdad, un orden a otro orden, una identidad a otra identidad, sino desorientado, contestando y seduciendo a la verdad, al la

justicia, a la identidad. Quizá por eso suene a falso y a cartón piedra cualquier intento de someter la experiencia de la literatura a la lógica de la finalidad, de la utilidad, de la función, del proyecto. A la lógica, en suma, de la conciencia instituida.

La literatura, como la infancia, se define por su distancia y su extrañeza respecto al mundo diurno ordenado por la verdad y la justicia. La literatura, como el niño que hemos abolido en nosotros, no es ya de este mundo. Y quizá es por eso por lo que nos fascina. Pero esa distancia que la literatura, al despertar lo suprimido y lo olvidado, abre con respecto al mundo diurno y con respecto a nosotros mismos como conciencia institutida, esa distancia tiene el poder de contestar ese mundo y de contestar(nos) en lo que somos. La literatura excede y amenaza tanto lo que somos como el conjunto de las relaciones estables, ordenadas, razonables que constituyen el orden moral racionalmente ordenado. La literatura, como la infancia, pone en cuestión la validez del mundo común.

Sin embargo, y por mucho que hayamos superado la infancia sometiéndola, ese niño que hay en nosotros a veces juega. Y, cuando juega, pone en cuestión eso que somos, lo impugna, lo desorienta, lo seduce y lo hace danzar. Y así la conciencia madura, plenamente individualizada, ya idéntica a sí misma, es seducida por ese resto de sí misma que hemos abolido y olvidado. Por eso, la experiencia de la literatura impugna el processo mismo en el que la conciencia se ha constituído.

Dice Blanchot: "... *está el arte unido a todo lo que pone al hombre en peligro, a todo lo que le sitúa violentamente fuera del mundo, fuera de la seguridad y de la inteligencia del mundo al que sólo el porvenir pertenece (...). De ahí también que el niño que ignora casi el mundo y el loco que lo ha casi perdido sean 'naturalmente' artistas. Todos, por la angustia, por la despreocupación, pertenecen ya a la ausencia, ausencia que se puede llamar nada, pero nada que es todavía el ser, el ser del*

que nada se puede captar ni nada hacer, donde nada comienza nunca ni se acaba, donde todo se repite hasta el infinito porque nada ha tenido en ella lugar verdaderamente, lo eterno, quizá, pero en ese caso la repetición eterna"[32].

Y Platón, defendiéndose de ese peligro, con la mirada puesta en *"la seguridad y en la intelegencia del mundo"* porque sólo un mundo seguro e inteligible puede ser un mundo moral, intenta elaborar un antídoto que sea capaz de vencer la fuerza destructora de ese terrible veneno que disuelve el alma de los hombres y el orden de la ciudad. Platón, en su obra, fabrica otra sustancia que también permea el alma, pera esta vez destilada para contrarrestar los poderes de aquella fuerza perversa que la amenza en su identidad misma. La literatura es, como dice Blanchot, un encantamiento que nos fascina mediante su ausencia y su nada. Y es además una magia peligrosa porque su fascinación convierte también en ausencia y en nada el mundo diurno de la individualidad y la conciencia. Y para conjurar ese encantamiento Platón no puede sino fabricar otro encantamiento que lo anule. Antídotos contra venenos y magia (buena) contra magia (mala). La palabra del poeta, palabra fascinante y encantadora, *"la oiremos repitiéndonos el mismo argumento que hemos enunciado, como un encantamiento, para precavernos de volver a caer en el amor infantil, que es el de la multitud"* (Rep. X. 608 a).

La literatura es realmente peligrosa. Por eso la prueba de fuego de la identidad (de la humanidad instituida en nosotros) consite en aprender a dominar el mal que la experiencia de la literatura trae consigo. Por eso el orden moral basado en la identidad, en la individualización, en el que cada uno sea cada uno, no puede imponerse sino mediante la desactivación del desafío de la experiencia de la literatura. Y mediante el olvido de

---

32 BLANCHOT, M. "El museo, el arte y el tiempo" en *La Risa de los Dioses.* Op. Cit. pág. 35.

esa desactivación. Hay que neutralizar el veneno, el fármaco, el encantamiento. Hay que olvidar, quizá dolorosamente, no sólo lo que el fármaco nos abría como posibilidad de experiencia, sino también, y sobre todo, lo que de violencia y sometimiento hay en eso que somos.

Pero aunque la literatura sea expulsada de la ciudad, aunque los aparatos de formación y administración de la conciencia nos protejan contra ella, aunque la maquinaria de la cultura tienda a plegarla a su lógica e intente reducir sus peligros, aunque la literatura, en fin, sea, una y otra vez, sometida, toda tentativa de darle límites será vana. La experiencia de la literatura, si alguna vez va de verdad, si alguna vez es verdadera experiencia, siempre amenazará con su fascinación irreverente la seguridad del mundo y la estabilidad de lo que somos. Esa "gran contienda" de la que Platón hizo un primer mapa no ha finalizado aún y en el azar de sus avatares lo que está en juego es nada más y nada menos que la (frágil) solidez de nuestra propia identidad.

A pedagogia na Alemanha: história, estrutura, diferentes posições e alguns problemas atuais

Bernd Fichtner[1]

Resumo

O presente artigo discute aspectos da história da pedagogia na Alemanha, sua estrutura, paradigmas diversos que a norteiam, bem como alguns problemas atuais enfrentados. Os paradigmas mais importantes e representativos trabalhados são a Pedagogia Crítica, a Pedagogia Racional Empírica, a Pedagogia Fenomenológica e a Pedagogia Psicoanalítica. É destacada a análise da pedagogia escolar, da pedagogia familiar e da mudança de comportamento na infância e na adolescência que ocorre naquele país desde a interferência das citadas pedagogias. Neste sentido, as categorias básicas e fundamentais como educação e formação, representam as perspectivas normativas e éticas tornando-se indispensáveis para a compreensão do sistema educacional alemão.

Palavras-Chave: Pedagogia; Sistema de Ensino Alemão; História da Educação.

Abstract

The article discusses certain aspects of the history of pedagogy in Germany such as its structure and leading paradigms as well as some problems presently faced. The main paradigms studied are the Critical Pedagogy, the Empiricist Rational Pedagogy, the Phenomenological Pedagogy and the Psychoanalitytical Pedagogy. In the analysis of the school pedagogy, family pedagogy and behavior changes in childhood and adolescence, the influence of the pedagogical paradigms studied is shown. Therefore, basic categories such as educacion and upbringing are the normative and ethical perspectives which become irreplaceable for the comprehension of the german educational system.

Key-Words: Pedagogy; German Educational System; History of Education.

[1] Professor da Faculdade de Pedagogia da Universidade de Siegen/Alemanha
Professor Visitante FaE/UFPel - FAPERGS.
Endereço: Faculdade de Educação - UFPel
Rua Alm. Barroso, 1734 - CEP 96010-280 - Pelotas, RS
Fone : (0532)22.7981 Fax: (0532)25.4573

1 A História da Pedagogia

A Pedagogia como disciplina científica tem as suas origens históricas na construção do sistema escolar público, obrigatório e estatal para todas as crianças do país.

Neste processo histórico, no início do século passado, foi inventada, construída, sobretudo nas reformas político-econômicas e pedagógicas prussianas, uma nova qualidade de escola, uma escola que foi estabelecida e estruturada segundo uma educação formal ao contrário da escola profissional vigente que estava relacionada na época do iluminismo com a aprendizagem de conhecimentos práticos de uma sociedade.

Pela primeira vez neste período histórico uma escola foi construída não como uma resposta aos problemas determinados de uma sociedade, mas como um meio social, como uma perspectiva utópica de uma nova sociedade que antes não existia na Alemanha, feita através do desenvolvimento de um novo tipo de indivíduo.

Este indivíduo teria, como características principais, uma autonomia e uma formação geral que o capacitaria para contribuir ao progresso de uma nova sociedade, qual seja: a sociedade burguesa.

Esta reforma pedagógica foi relacionada principalmente ao trabalho político de Humboldt e sua equipe.

O contexto histórico e social deste evento representa o fracasso total da sociedade feudal e foi determinado pela perda dos alemães das batalhas de Jena e Auersted, onde o triunfo de Napoleão faz ruir o sistema econômico, político, administrativo e social do Estado Feudal.

Um exemplo da incapacidade do sistema educacional da época foi a demissão de todos os generais, oficiais do exército, assim como a de todos os altos funcionários da administração

estatal, pelo rei da Prússia, devido à ineficácia deste sistema na manutenção de um Estado forte e autônomo.

No contexto da reforma escolar de Humboldt, a pedagogia foi estabelecida como ciência nas novas Universidades da Prússia, a função primária desta pedagogia era a formação dos professores que implementaria este novo sistema.

As características que definiam como ciência a Pedagogia, que foram desenvolvidas por Humbolt ao longo dos séculos XVIII e XIX na Alemanha e têm vigência até hoje, são a pedagogia como a teoria de uma prática que desenvolve como categorias básicas os conceitos de educação e formação (Bildung).

Estas categorias serviram para a pedagogia se diferenciar da psicologia, da sociologia e das outras ciências humanas, porque os fins da sua prática são fundamentais para o tipo e a qualidade da sua teoria.

Cada processo pedagógico representa sempre um fato, um fenômeno e ao mesmo tempo um critério de ética, de dever, que deveria dirigir esta prática. Este critério deveria fazer parte integral de cada prática pedagógica. Isto quer dizer: a prática pedagógica tem como objetivo fundamental contribuir para um processo no qual o sujeito está construindo a sua própria autonomia e subjetividade.

A relação entre prática e teoria representa a estrutura especial que diferencia a pedagogia. Assim sendo:

- cada pesquisa pedagógica precisa de uma legitimação baseada nesta finalidade da sua prática;
- os objetos de uma pesquisa pedagógica devem ser construídos pelos conceitos, métodos e metodologias desta ciência.

Neste sentido, as categorias básicas e fundamentais, como educação e formação, representam as perspectivas normativas e éticas tornando-se indispensáveis. **Educação** significa o processo

social no qual um indivíduo fica autônomo e responsável para si mesmo e para o seu meio. **Formação** significa o processo no qual o indivíduo está desenvolvendo a sua individualidade e univocidade, através das diferentes formas de apropriação do conhecimento.

Com estes fundamentos, a pedagogia se desenvolve no século XIX como disciplina científica e coloca como uma das funções do governo a educação do povo. Por outro lado, também os interesses do Estado para esta educação e formação das próximas gerações seriam rigidamente cumpridos. Isto não significa que os interesses do Estado serão democraticamente controlados pelo povo. Cabe destacar que o sistema pedagógico foi protegido da corrupção do Estado. Uma prova disso são os períodos do imperialismo e do fascismo.

As catástrofes de Verdún e Auschwitz são clara conseqüência do controle do Estado na teoria e prática da pedagogia.

A visão utópica da reforma prussiana para construir um sistema escolar único e universal não conseguiu ser realizada.

Por um lado, o sistema escolar obrigatório e gratuito foi implantado e existe até hoje, prova disso é que as escolas privadas na Alemanha são quase inexistentes.

Mas, por outro lado, o sistema escolar foi rigidamente dividido em áreas ou opções que correspondem a interesses das diferentes classes sociais, o que significa que se mantém uma divisão na sociedade e que a igualdade não é a base para a construção do sistema escolar nacional. Na Alemanha, diferentemente de outros estados europeus, as tentativas em unificar o sistema escolar e transformá-lo em único e igual para todos, fracassou. O que confirma que a escola é uma área politicamente muito sensível na qual se reproduzem as estruturas das classes sociais.

2 Sistema Escolar Vigente na Alemanha: Divisão e Tipos de Escolas

Oficialmente, o sistema escolar na Alemanha está estruturado da seguinte forma:

- Área elementar da 1ª. à 4ª. classe ou série;
- Área secundária I: da 5ª. à 10ª. classe ou série;
- Área secundária II: da 11ª. a 13ª. classe ou série.

As duas primeiras áreas são obrigatórias para todos, sem exceção. Hoje em dia não se concebe a possibilidade de uma criança não completar estas duas etapas, isso é resultado de um processo político/social de quase duzentos anos. No final da Área Secundária II os alunos fazem um exame estatal chamado **Abitur** que representa a legitimação para o acesso à Universidade.

Um vestibular como existe no Brasil, na Alemanha não tem. A seleção para a Universidade é feita com o exame acima referido.

Por trás deste sistema formal existem nas áreas secundárias, na verdade, três tipos de escola bem diferenciadas e separadas uma da outra, sem possibilidades de uma transgressão:

- a assim chamada Hauptschule (Escola principal) - 5ª. à 10ª. série, que é freqüentada por crianças das classes sociais mais desfavorecidas economicamente (trabalhadores, operários, camponeses). Hoje essa classe está constituída em mais de 50% por emigrantes e estrangeiros residentes na Alemanha;

- a Real Schule, orientada para um conhecimento técnico e prático, que satisfazia a educação baseada nas necessidades concretas e reais de uma sociedade e que desde o século passado é dedicada a formar os comerciantes, empregados burocráticos e os que representam a burguesia baixa;

- finalmente, o Gymnasium tipo de colégio orientado para a preparação do estudante que terá acesso à Universidade. Este tipo de escola é o que representa a classe social da burguesia média e alta. Esta escola é a mais conservadora e defensora do sistema escolar vigente.

Tudo isso espelha exatamente no nível escolar o sistema de classes sociais alemãs.

No grande movimento por uma reforma escolar dos anos sessenta, foi criado um novo tipo de escola secundária da área II: a Gesamtschule, onde se integram os três tipos de escola secundária II. Existe, aqui, a possibilidade do aluno escolher o tipo de conhecimento que servirá futuramente para atuar no mercado de trabalho ou para a continuação de estudos universitários. São escolas onde os alunos provêm das mais diversas classes sociais e a missão da escola é integrá-los, reconhecendo e respeitando as suas diferenças. Este tipo de escola representa um modelo utópico da convivência, numa sociedade, dos diferentes estratos sociais.

A perspectiva política dos anos 70 foi a de generalizar este tipo de escola e eliminar as outras formas de escola secundária II. Apesar de ter sido uma luta política muito dura e viva, esta idéia não teve sucesso. Hoje existem as três classes de escola secundária e mais a Gesamtschule.

3 Os Paradigmas da Pedagogia na Alemanha Hoje

Atualmente existem na Alemanha quatro ou cinco paradigmas que norteiam as políticas pedagógicas do sistema escolar alemão.

Paradigma significa dentro do sistema escolar alemão, por um lado, o princípio fundamental de uma qualidade teórica e filosófica e, por outro, sempre uma autonomia do pensamento pedagógico.

Este último é extremamente importante e, através disso, se representa a diferença do sistema escolar alemão com os outros sistemas escolares como o dos EUA ou, quiçá, também, o do Brasil. Um paradigma pedagógico não representa nunca uma simples aplicação de uma teoria nova ou de uma tendência psicológica. Por exemplo, Piaget na pedagogia alemã não conseguiu conquistar uma posição dominante porque a pedagogia alemã não sente que pode submeter-se à psicologia aplicada. A pedagogia alemã busca seus paradigmas pedagógicos dentro de uma tradição e praxes de uma teoria específica da pedagogia. O mesmo acontece com as teorias filosóficas, sociológicas e históricas. A pedagogia quer paradigmas da pedagogia.

Os paradigmas mais importantes e representativos são:

- Pedagogia crítica, baseada na filosofia da Escola de Frankfurt, representada pelas idéias de Adorno, Habermas, Horkheimer, Benjamin, etc;
- Pedagogia racional empírica, descreve e explica sem normas a realidade da educação, com uma metodologia empírica para desenvolver um sistema de pronomes e uma tecnologia da educação. O referencial teórico é dado no pensamento de Popper, Lakatos e Mario Bunge, e os pedagogos Brezinka, Von Cube, etc;
- Pedagogia fenomenológica, baseada na metodologia de uma descrição fenomenológica segundo o filósofo Hussel ou Merleau-Ponty. Tenta apresentar e tematizar o que é o consenso pedagógico, o que é o sujeito neste processo de aprender, qual é o sentido do Lebenswelt (a existência real do indivíduo independente do conhecimento);
- Pedagogia psicoanalítica, baseada nas principais teorias freudianas: Teoria do Inconsciente, associação de idéias, complexo edipiano, etc. Pertencem a ela: Berndfeld, Allis Miller, Manoni.

Cada uma dessas tendências tem o seu espaço definido dentro do sistema escolar. Elas têm a possibilidade de pesquisar, publicar, debater, criticar os seus paradigmas e os outros. Existem publicações, congressos, livros, debates, conferências onde estes paradigmas são exaustivamente analisados e criticados.

Mas isto representa também uma certa rigidez, porque no sistema escolar alemão não podem ser incluídos novos paradigmas sem uma aceitação científica exaustivamente comprovada.

Historicamente cada um destes paradigmas sofreu uma longa luta política para ser incluído dentro das possibilidades pedagógicas. Eis um exemplo disso:

Imediatamente após a II guerra mundial, pedagogia dominante na Alemanha foi a pedagogia hermenêutica, chamada de "Geistswissenschaft", baseada na metodologia hermenêutica do assim denominado campo realístico, e que nos anos sessenta se transformou na pedagogia crítica. Ao mesmo tempo se desenvolveu o paradigma de uma pedagogia empírica racional. O contexto histórico-social deste processo foi a construção do Muro de Berlim. Antes da construção do Muro, emigravam massivamente para Alemanha ocidental profissionais técnicos altamente qualificados formados nas Universidades e escolas do sistema socialista da Alemanha Oriental. Com a construção do Muro de Berlim uma das conseqüências imediatas foi a impossibilidade deste êxodo de inteligências, as quais contribuíram em grande parte à realização do Milagre Econômico alemão.

A construção do Muro significava concretamente que a partir desse momento, perto de 300.000 profissionais qualificados fariam falta por ano na Alemanha ocidental. Significava então a necessidade urgente de modificar um sistema educacional para formar pessoal qualificado.

Um ano após a construção do muro de Berlim criou-se um lema politicamente muito importante a "Die Bildung Catástrofe" para legitimar esta modificação do sistema escolástico.

Concomitante à construção do Muro, um outro fato social e econômico, que teve uma grande influência na pedagogia, foi a primeira crise da economia, no final dos anos 60.

A crise mineira, siderúrgica, da indústria automobilística, etc. despejaram na sociedade alemã 15% de desempregados. Frente a estas ameaças, a pedagogia reage facilitando o ingresso à Universidade de estudantes pertencentes às mais baixas classes sociais. Até esse momento, somente uns 3 ou 4% de filhos de trabalhadores rurais, operários, etc. conseguiam uma vaga numa Universidade Alemã. Depois desta reforma, 30% destes filhos de operários tiveram acesso a uma Universidade. Para obter este resultado, foi necessária uma radical mudança dentro do sistema secundário II, respeito ao currículo, ao paradigma vigente, etc.

A abertura das Universidades provocou a formação de milhares de estudantes dos mais diversos níveis. Atualmente existe uma forte crítica deste sistema que possibilita o acesso fácil a um título universitário em detrimento de uma qualidade e uma profundidade que somente pode ser dada a uma elite.

A solução apontada por essas elites é a criação de Universidades privadas que selecionariam seus alunos a partir de diversos critérios. Nós pensamos que o critério fundamental seria o econômico.

Voltando à discussão atual dos paradigmas pedagógicos, notam-se determinados aspectos de uma crise, porque a estrita divisão de paradigmas não resiste e eles são transgredidos em função de novas descobertas e discussões de nível não somente alemão como mundial. De um lado, está o perigo de que os paradigmas começam a ocupar-se somente consigo mesmos, com a sua história científica perdendo, assim, o seu próprio objeto de estudo, quer dizer, a educação como uma prática social, e, de

outro, significa ocupar-se com as mudanças e as transformações desta prática, o que obviamente significa deixar os contextos fixados pelos paradigmas.

Eu gostaria muito de clarificar e concretizar estas duas tendências com exemplos. Há um projeto de pesquisa qualitativa e quantitativa na Faculdade de Pedagogia da Universidade de Siegen, iniciado há quatro anos atrás e prolongado recentemente por mais dois anos. O título desta pesquisa é "A mudança fundamental da infância e da adolescência no momento atual" e tem como pressuposto: infância e adolescência não apresentam fenômenos antropológicos ou biológicos, mas modelos culturais e sociais.

No momento atual vivemos uma transformação e uma mudança totalmente radicais das fases da infância e da adolescência dentro da vida cotidiana que se podem descrever em três tendências:

a) uma "pedagogização" dos processos de crescimento e desenvolvimento das crianças na sua vida cotidiana.

Isto significa que seus jogos, a relação com os pais, com os amigos, com o seu bairro, a sua cidade passam sempre por um controle racional e pedagógico no qual os pais têm um papel fundamental. O crescimento da criança está orientado para determinadas direções marcadas pelas tendências educacionais. Revistas, livros, programas de rádio, TV, jornais, toda a mídia apresenta diariamente soluções para pais e responsáveis educar as crianças, todo o dia, não somente no período escolar. Por exemplo, as mães mostram uma semi-profissionalização pedagógica que nunca antes existiu na história da sociedade alemã. Este tipo de controle totalitário em nome de uma pedagogia familiar ou cotidiana cria uma lógica reação por parte da criança. Ela está criando espaços individuais, próprios. Entre esses, os mais freqüentes são de caráter ficcional, dando um simbolismo de identidade com a forma de secretos a objetos ou

atitudes que somente a criança tem a chave para entendê-los, assim também como tomar atitudes de transgressão a proibições dos pais, ou também buscar lugares, como, por exemplo, uma árvore, onde ela possa estar absolutamente só. São características preocupantes de acordo com as nossas experiências, porque o segredo individual fantástico, a transgressão de proibições familiares e a solidão procurada por uma criança não podem ser consideradas atitudes normais dentro de uma perspectiva histórica do desenvolvimento infantil;

b) uma forte tendência de organizar as experiências das crianças com o tempo e o espaço numa forma de ilhas construídas separadas, sem pontos de relação.

A criança depois da escola cumpre uma agenda determinada pelos pais, onde ela faz ginástica, música, balê, natação, idiomas, etc. em lugares diferentes, aos quais é levada e buscada sem estabelecer uma relação de espaço e tempo por ela elaborada. A criança é levada ao tempo do adulto, ao espaço do adulto, e este tempo e espaço são mediados pelo adulto. Ela não pode fazer a experiência de seu tempo e seu espaço. Gerações anteriores tinham conceitos crescentes, orgânicos, como: família, quarteirão, bairro, datas familiares, datas de círculos de amigos, festas escolares, encontros, reuniões, e até o tédio. Quer dizer, havia um processo de apropriação do espaço e do tempo social e este processo era um processo demorado, feito lentamente em ritos de passagem. Esta mudança deixa perplexos os estudiosos a respeito do porque dos resultados desta pedagogização dos pais na eliminação do papel da criança na apropriação do tempo e do espaço social;

c) a crescente mediação das experiências próprias.

Isto significa que a cada dia a criança perde a possibilidade de experimentar sozinha a resolução e problemas do cotidiano. A realidade absolutamente mediada pelos adultos não permite o

fazer experiências uma vez que tanto os sujeitos como os objetos oferecem resistência para ela. O papel dos mass-média é muito significativo neste processo, mas não são somente eles, os próprios brinquedos pedagógicos têm um papel tão ou mais importantes. Além deles, os brinquedos eletrônicos e os aparelhos elétrico-domésticos, que se resumem num mundo de botões e funções, também interferem nesse processo. A criança, por sua vez, não participa, como antes, da organização da casa, do trabalho dos pais, de uma realidade que lentamente se pode ir apresentando a ela para ela poder ir ativamente se integrando.

Em geral, os resultados desta pesquisa são muito ambíguos, muito difíceis de compreender-se dentro de uma explicação teórica com os paradigmas conhecidos. Por outro lado, esta pesquisa tem uma característica muito interessante. Os campos escolhidos para ela são duas grandes metrópoles absolutamente diferentes como Frankfurt na Alemanha e Utrecht na Holanda e como terceiro campo uma cidade rural com características religiosas muito fortes (calvinismo), e o curioso é que as três cidades apresentam resultados praticamente iguais. O que leva a pensar que estas mudanças não respondem a diferenças culturais de cidades e sim a uma tendência universal social.

Assim, quais seriam as causas desta tendência universal? Que tipo de sociedade estão criando estes comportamentos? Que tipo de indivíduos se pretende criar com estas tendências?

O mais curioso de tudo isto é que os pais e responsáveis pelas crianças estão fazendo esta pedagogização e controle inconscientemente e sem nenhuma intencionalidade.

Para tentar encontrar respostas a essas perguntas é necessário deixar os referenciais teóricos rígidos, fixados a um determinado paradigma. E encontrar interfaces entre um ou mais paradigmas. Por exemplo, a teoria de Processo da Civilização de

Norbert Elias, ou a psicanálise e as perspectivas teóricas da escola histórico-cultural de Vygotski.

A Teoria de Processo de Civilização de Norbert Elias é extremamente interessante e esclarecedora, segundo ela a cada 100 ou 200 anos a sociedade produz mecanismo para a internalização de processo que seriam realizados em uma interação do indivíduo com seu meio e seus semelhantes. Por exemplo no caso da violência ele coloca que possivelmente esta reação externa será eliminada e internalizada no sujeito com conseqüência muito ambíguas que poderiam criar certo tipo de neuroses ou psicoses. A Teoria de Vygotski serve também para poder entender esta mudança, ele diz que tudo o que encontramos dentro de um indivíduo, de forma internalizada, como forma do pensamento reflexivo, alguma vez antes formou parte das relações externas dos homens.

O segundo exemplo é a situação concreta dos estudantes de uma escola secundária II de Siegen, a Gesamtschule Bertha von Sutner. Este exemplo seria uma concretização de uma crise nacional do sistema escolar atual. As experiências desta escola podem ser reconhecidas em qualquer outra escola da Alemanha.

Todas as formas tradicionais do currículo, da organização das diferentes disciplinas, os métodos de ensino, as formas de aprendizagem, não correspondem às necessidades dos alunos que hoje são um outro tipo de aluno para o qual foram criados estes sistemas, organizações e propostas.

Hoje, o aluno quer se apropriar, organizar, escolher e decidir sobre o tipo de conhecimento que lhe interessa e serve.

Como os problemas apresentados para os professores por esse novo tipo de alunos não têm solução na teoria proposta nos âmbitos universitários, as soluções são encontradas numa prática, numa discussão com os alunos, com os colegas de trabalho, também com os professores universitários, mas pela primeira vez a prática e não os conceitos são fundamentais para essa

discussão. Os professores desta escola tentam desenvolver respostas em duas direções contrárias, uma é a abertura da escola para a comunidade e a sociedade integrando o espectro social e familiar dentro da perspectiva do conhecimento curricular. Isso significa que problemas reais da comunidade, de trabalho dos pais dos alunos, de racismo, de perda de identidade, de poluição ambiental, de consumo de drogas são tratados como temas de estudo, criando para isso novas disciplinas, novas formas de ensino e novas formas de aprendizagem. Como, por exemplo, uma disciplina chamada Projekt Unterricht (Ensino em projetos) ou Epoche Unterricht (Integração) de várias disciplinas para estudar uma época, um fato, onde se pode estudar uma época: os romanos, a partir da geografia, história, matemática, arte, sociologia, etc.

As formas de aprendizagem são baseadas na auto gestão da organização curricular. Quer dizer, o aluno tem a liberdade de organizar ele próprio o tipo de estudo que vai desenvolver, em que tempo, e com que professor. Eles têm a possibilidade de fazer um planejamento semanal de quais são as disciplinas que eles estudarão e quando as estudarão, para tanto a escola oferece várias opções de tempo e de temas.

Este tipo de escola, além do currículo diferenciado, oferece também a possibilidade de ser criada uma identidade característica entre a escola e essa comunidade, através de projetos, de festas, de participação em problemas da comunidade, etc.

Isto significa que a escola não mais terá um papel passivo perante a sociedade e o estado, ela funcionará como uma célula da comunidade que reivindicará sua identidade perante os organismos públicos.

A outra tendência são as novas formas de uma aprendizagem descontextualizada, os professores desta escola desenvolvem formas de ensino e de aprendizagem onde somente

entrarão conceitos científicos para compreender, desde uma perspectiva abstrata, os problemas reais. Estas disciplinas se caracterizam por metodologias extremamente rígidas que o aluno deverá acompanhar, mas com a perspectiva de, através deste esforço, compreender melhor a realidade.

Na complementariedade destas duas tendências os professores e alunos estão desenvolvendo novos modelos do que é um professor, do que é um aluno, do que é a relação ensino-aprendizagem. Para mim é muito interessante, como professor de uma universidade, acompanhar estes processos onde a realidade de uma prática social é contemplada. Os professores e os alunos estão desenvolvendo novas formas de um meta-nível para reflexionar os processos da aprendizagem e do ensino.

Confluências e diferenças nos pensamentos pedagógicos de Rousseau e Dewey e alguns desafios para a educação atual*

Ângela Petrucci Vasconcelos[1]

Resumo

O artigo compara alguns aspectos do pensamento pedagógico de Jean-Jacques Rousseau e John Dewey, apontando confluências e diferenças, sobre a melhor instituição para realizar a educação e a maneira de ver a instituição escolar, educação negativa e educação positiva, maneira de encarar a socialização, necessidade de uma educação formal, valorização da infância e da educação para o presente e valorização da experiência. Ao final, reflete sobre alguns desafios que o pensamento dos autores fazem a aspectos da educação atual.

Palavras-chave: Rousseau; Dewey; Educação; Experiência; Socialização.

Abstract

The article compares some aspects of the pedagogical thought of Jean-Jacques Rousseau and John Dewey, pointing out confluences and differences, such as: The best institution to realize education and the way to see the school; positive and negative education; the way to face socialization; the need of a formal education; the childhood, education for the present and experience valorization. At the end, it reflects on some challenges that the authors thoughts represent to aspects of the present education.

Key-Words: Rousseau; Dewey; Education; Experience; Socialization.

---

* Trabalho desenvolvido durante a disciplina de "História das Idéias Pedagógicas", do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pelotas

[1] Mestranda em Educação pela FaE - UFPel.
Professora de Desenho do Departamento de Desenho do IFM - UFPel
Endereço: Faculdade de Educação - UFPel
Rua Almirante Barroso, 1734 - CEP 96010-280 - Pelotas, RS
Fone: (0532)22.7981 - Fax: (0532)25.4573
E- Mail: AVASC@BRUFPEL.BITNET

Ao compararmos o pensamento pedagógico de J. J. ROUSSEAU (1712-1778) e J. DEWEY (1859-1952), é importante atentarmos para o fato de que viveram em épocas e em realidades diferentes: Rousseau, na Monarquia Absolutista francesa do século XVIII; Dewey, na Democracia americana, entre a metade final do século XIX e a primeira metade do século XX. Os momentos sociais e políticos dos quais fizeram parte, como não poderia deixar de ser, influenciaram suas idéias.

A diferença de regimes de governo e a realidade social em que viveram tiveram influência, por exemplo, no conceito que ambos estabeleceram sobre qual seria **a melhor instituição para realizar a educação e a maneira de ver a instituição escolar.**

Rousseau observava, em sua época, a corrupção, os vícios e a falta de liberdade. Acreditava que a sociedade toda estava deturpada moralmente e que do mesmo modo se encontrava a escola. Qualquer homem formado nesta instituição seria influenciado pela corrupção ou poderia vir a ser um subordinado. O autor é categórico: *"Não encaro como uma instituição pública esses estabelecimentos ridículos a que chamam colégios"* (Rousseau, 1992, p. 14). Acredita que a melhor instituição para educar o homem seria, então, a família. Esta instituição poderia melhor "desnaturar" o homem, tirando-o de seu "estado natural" e levando-o ao seu "estado social". Nela, o homem, que segundo o autor é naturalmente bom, poderia ser preservado da corrupção da sociedade e de toda instrução precoce.

Dewey, por sua vez, vivendo em uma sociedade democrática, acreditava na livre interação e troca de informações entre os seus membros. Acreditava na escola como uma instituição capaz de integrar o aluno à vida social. A escola seria como uma sociedade dentro de outra sociedade. Deveria proporcionar aos alunos experiências reais de vida, pela convivência com outras instituições cívicas, sociais, religiosas, etc. Note-se, entretanto, que Dewey acreditava que a escola

deveria ser um meio "purificado", isto é, não deveria reproduzir os males e desigualdades que a sociedade continha. Deveria ter um caráter de progresso e de mudança social.

Analisando um aspecto fundamental do pensamento pedagógico dos autores, pode-se apontar uma diferença marcante entre a pregação de uma **educação negativa e de uma educação positiva**[2] .

Rousseau, acreditando que o homem é "naturalmente bom", pretende conservar este estado, evitando ao aluno instruções prematuras e preservando-o da convivência com o vício. Acredita, sobretudo, em preservar do erro, antes de ensinar a virtude. Ele ensina: *"Mestres diligentes e dedicados, sede simples, discretos: Não vos apresseis jamais em agir a não ser para impedir que outros ajam"* (Rousseau, 1992, p. 83).

Dewey, por sua vez, quer dar ao aluno estímulos positivos, colocando-o em contato com a sociedade, principalmente através da escola, para que ele possa viver situações reais de interação social e aprender o que for necessário para a sua vida em comunidade. *"A formação espiritual mais profunda e mais sólida se origina, sem intuito consciente, da co-participação, por parte dos elementos sociais mais novos, da atividade dos vários grupos a que possa pertencer"* (Dewey, 1936, p. 44).

Uma outra diferença presente no pensamento dos autores, e certamente bastante relacionada ao seu contexto de vida é a **maneira de encarar a socialização**. Rousseau acreditava que o homem é "naturalmente bom". É célebre a frase inicial de seu

---

[2] "Eu chamo educação positiva aquela que tende a formar o espírito antes da idade e dar à criança o conhecimento dos deveres do homem. Chamo de educação negativa aquela que tende a aperfeiçoar os órgãos, instrumentos dos nossos conhecimentos, antes de nos dar estes conhecimentos, e que prepara a razão pelo exercício dos sentidos.
A educação negativa não é ociosa, longe disso. Ela não traz virtudes, mas previne os vícios; ela não ensina a verdade, mas protege do erro. Ela dispõe a criança a tudo o que possa levá-la ao verdadeiro, quando ela está em condições de entendê-lo, e ao bem, quando ela está em condições de amá-lo "

Emília Maria de Morais APUD CERIZARA, p. 100

livro "Emílio ou da Educação", de 1762: *"Tudo é certo em saindo das mãos do Autor das coisas; tudo degenera nas mãos dos homens."* (Rousseau, 1992, p. 9). O autor acreditava que, sendo o homem bom, em seu estado original, a sociedade viciada só acabaria por corrompê-lo. Conservado em seu estado natural, o homem permaneceria bom. Entretanto, Rousseau admite que, se o homem fosse deixado à mercê da sociedade, sem nenhum tipo de orientação, esta mesma sociedade acabaria por aniquilá-lo com seus vícios. Vê, portanto, a necessidade de uma educação formal que melhor realize este processo de transformar o homem natural em homem social, preservando ao máximo o seu estado natural e bom. A socialização, para Rousseau, é um "mal necessário".

Dewey, em "Democracia e Educação", de 1916, analisa o processo de socialização de outro modo. Acredita que ela é o meio pelo qual a geração antiga transmite à nova geração os valores e conhecimentos por ela adquiridos. Se assim não fosse, a humanidade voltaria a um estado de primitivismo. *"Com o progresso da civilização aumenta a distância entre a capacidade originária do imaturo e os ideais e costumes dos mais velhos. (...) A educação, e só a educação, suprime essa distância."* (Dewey, 1936, p. 21). Portanto, para Dewey, a socialização é um "bem imprescindível".

A partir desta questão da socialização, pode-se verificar também uma confluência no pensamento dos autores: ambos vêem a **necessidade de uma educação formal**. Como já foi dito, Rousseau acreditava que, se o homem fosse deixado à mercê do convívio livre com a sociedade, esta, sendo corrompida, o transformaria em um homem vil. Acreditava ser necessário, portanto, uma educação orientada pela melhor instituição existente, que, segundo ele, era a família.

Dewey também acreditava que a educação informal, aquela apreendida no convívio ordinário com a sociedade, embora

importante, era bastante acidental e imprecisa. Não conseguiria transmitir corretamente todos os valores e bens culturais necessários à perpetuação da vida social. A escola seria, então, o meio de sistematizar o conhecimento a ser transmitido:

> "Sem essa educação formal é impossível a transmissão de todos os recursos e conquistas de uma sociedade complexa. Ela abre, além disso, caminho a uma espécie de experiência que não seria acessível aos mais novos, se estes tivessem de aprender associando-se livremente com outras pessoas, desde que livros e símbolos do conhecimento têm que ser aprendidos" (Dewey, 1936, p. 27).

Um outro aspecto concordante no pensamento dos autores é a **valorização da infância e da educação para o presente.** À época de Rousseau, em grande parte devido à alta taxa de mortalidade infantil, as crianças só eram valorizadas depois que conseguiam atingir uma certa idade, a partir de onde seria mais provável que sobrevivessem. Eram, então, educadas para o futuro, para a vida adulta. Rousseau acreditava que sua educação deveria se dar no presente e para o presente, até mesmo porque poderiam não vir a se tornar adultas. Acreditava na união entre vida e educação.

> "Que pensar então dessa educação bárbara que sacrifica o presente a um futuro incerto, (...), a fim de preparar-lhe, ao longe, não sei que pretensa felicidade de que provavelmente não gozará nunca?" (Rousseau, 1992, p. 60).

> "Trata-se menos de impedi-la de morrer que de fazê-la viver. Viver não é respirar, é agir; é fazer uso de nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão o sentimento de nossa existência." (Rousseau, 1992, p. 16).

Dewey também pregava uma educação voltada para as necessidades e motivações atuais da criança. Ela deveria ser desenvolvida em suas potencialidades atuais e também para atuar

na resolução de seus problemas presentes. Ambos autores viam na imaturidade da criança uma etapa necessária para o seu ingresso no mundo adulto. Acreditavam que muitas das limitações que são atribuídas às crianças possuem origem em uma comparação com o adulto. Dewey, sobretudo, acreditava na imaturidade como um potencial para a maturidade.

Finalmente, um outro ponto em comum, que pode ser atribuído ao pensamento dos autores, é a **valorização da experiência**[3]. Rousseau não aborda o assunto tão explicitamente quanto Dewey, mas pode-se perceber, pelo seu discurso, que ele acredita na experimentação como meio de aprendizagem. Em certo momento, ele diz que nós ensinamos às crianças o que elas aprenderiam melhor sozinhas. Incentiva, por exemplo, a deixar-se o bebê tentar caminhar, cair, e tentar novamente. *"(...) o ganho de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas"* (Rousseau, 1992, p. 11). Referindo-se ao tipo de educação moral que os mestres devem ministrar aos alunos, afirma: *"(...) vossas ações devem ser mais em ações do que em sermões, porquanto as crianças esquecem mais facilmente o que se lhes diz, ou o que dizem, do que o que fazem ou o que lhe fazem."* (Rousseau, 1992, p. 88).

Dewey é bem mais claro no seu conceito de experiência, ao definir a educação como *"(...) uma reconstrução ou*

---

[3] "Em seu aspecto ativo, a experiência é *tentativa*- significação que se torna manifesta nos termos *experimento, experimentação* que lhe são associados. No aspecto passivo, ella é *soffrimento, passar* por alguma cousa. Quando experimentamos alguma cousa, agimos sobre ella, fazemos alguma cousa com ella; em seguida soffremos ou sentimos as consequencias. Fazemos alguma cousa ao objecto da experiencia, e em seguida elle nos faz em troca alguma cousa: essa é a combinação especifica, de que falamos. A conexão dessas duas phases da experiencia mede o fructo ou o valor da mesma. A simples actividade não constitue experiencia. É dispersiva, centrifuga, dissipadora. A experiencia na sua qualidade de tentativa subentende mudança, mas a mudança será uma transição sem significação se não se relacionar conscientemente com a onda de retorno das consequencias que della defluam. Quando uma actividade continua pelas consequencias que della decorrem a dentro, quando a mudança feita pela acção se reflecte em uma mudança operada em nós, esse fluxo e refluxo são repassados de significação. Aprendemos alguma cousa." (Dewey, 1936, p. 181)

reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subseqüentes" (Dewey, 1936, p. 107). Ele entende experiência como a interação entre o agente da aprendizagem e a situação. A partir desta interação, ambos se modificam, tendo como resultado um novo agente e uma nova situação. A experiência tem caráter contínuo porque as vivências passadas afetarão as vivências presentes que por sua vez afetarão as futuras. É importante, entretanto, destacar o caráter consciente da experiência. Nem toda experiência será cognitiva. Só o será se o agente perceber as modificações ocorridas pela experiência e souber aproveitar esta aprendizagem em novas experiências futuras.

Dewey e Rousseau nos deixam vários desafios, pelas propostas inovadoras que fizeram à sua época, e que continuam inovadoras para os dias atuais. Levam-nos à crítica ou à admiração, à adoção ou ao repúdio, mas, sobretudo, à reflexão. Suas idéias têm de ser por nós analisadas à luz da sociedade em que vivemos.

Acredito, por exemplo, que a idéia de Rousseau, de ministrar uma educação essencialmente negativa, seria inviável nos dias atuais, mesmo que fosse, por alguém, considerada desejável. Em primeiro lugar, pela atual situação econômica e social em que se vive, seria muito difícil manter a criança sendo educada no seio da família, por um preceptor, preservando-a do convívio com a sociedade. Em segundo lugar, a escola é a instituição oficial para a educação formal, e a criança teria oportunidades de trabalho limitadas se não a freqüentasse. Além de tudo, a criança seria, hoje em dia, um ser estranho se não convivesse com amigos, se não assistisse televisão, se não pertencesse a um clube, enfim, se fosse socialmente isolada.

Por outro lado, uma lição interessante da educação negativa pode ser tirada: deve-se instruir a criança na medida de

sua curiosidade. Sendo assim, nada lhe violará a integridade. Por exemplo, as instruções que Rousseau dá a respeito da educação sexual me parecem, ainda hoje, bastante oportunas: responder só ao que a criança pergunta, de maneira simples, sem fazer mistério ou brincadeiras maldosas.

Sobre a questão da melhor instituição para realizar a educação, acredito que, pelo que já foi exposto, nos nossos dias, a escola é a mais adequada e viável. Devemos atentar, entretanto, para o alerta que Dewey nos faz sobre a escola ser um meio "purificado". A instituição escolar não pode ter o caráter reprodutor das desigualdades e injustiças de uma sociedade. Ela deve ter um caráter transformador, progressivo, de inovação.

Uma outra lição belíssima que os autores nos dão é sobre a valorização da infância, sobre o respeito que se deve ter com nossos pequenos pelo que eles são no presente, e pela potencialidade que possuem de vir a ser muito mais.

O pensamento que considero mais marcante, entretanto, é o conceito de experiência. A ação de elaborar uma hipótese e testá-la, para avaliar os resultados, de aprender fazendo ("learning by doing"), para mim é o próprio conceito de aprendizagem. Concordo inteiramente com Dewey: só se aprende o que se faz. A escola não deve ser um meio transmissor de "matérias", mas deve ser um meio instigador do pensamento, do raciocínio. O professor não deve ser aquele "palestrante" solitário, à frente de um quadro-negro, falando horas a fio para uma platéia sonolenta. Quando se dá aos alunos o que fazer, o que pensar, o que experimentar, eles o fazem. Eles possuem motivação, desenvolvem o raciocínio, tornam-se mais críticos, seguros e capazes.

O ensino através da experiência é, sem dúvida, mais trabalhoso. Exige mais criatividade, está mais sujeito a críticas e a dúvidas. Mas é extremamente mais gratificante, para quem ensina e para quem aprende.

A experiência corresponde à própria vida: estamos sempre experimentando, tentando, testando, errando, e recomeçando.

Referências Bibliográficas

CERIZARA, Beatriz. ***Rousseau - A Educação na Infância.*** Série "Pensamento e Ação no Magistério". São Paulo: Scipione, 1990.

CHÂTEAU, Jean. ***Os Grandes Pedagogistas.*** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

DEWEY, John. ***Democracia e Educação.*** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. ***Emílio ou da Educação.*** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S. A., 1992.

Análise discursiva de textos espontâneos na fase inicial da escrita

Eleonora Elba Sobreiro Jaime[1]

Resumo

A análise discursiva de textos espontâneos de uma aluna da 2ª série evidencia seu posicionamento em relação ao mundo em que vive, expressando idéias, opiniões, sentimentos etc.

A produção de textos espontâneos, na fase inicial da aquisição da escrita, propicia a emergência do discurso da criança.

Neste trabalho, procuramos mostrar a posição de sujeito- enunciador de uma menina de 8 anos de idade, através de sua produção escrita.

Palavras-Chave: texto espontâneo; posição do sujeito; sujeito-enunciador; interdiscurso; intradiscurso.

Abstract

The discursive analysis of spontaneous texts written by a second- grade student, reveals her position regarding the world where she lives, when she expresses her ideas, her opinions, her feelings and so on.

In the beginning phase of writing, the production of spontaneous texts affords the emergence of child's discourse.

In this paper we make evident the position of enunciating-subject of a 8 years old girl, through her writing production.

Key-Words: spontaneous text; subject position; enunciating-subject; interdiscourse; intradiscourse.

1 Professora do Departamento de Ensino - FaE/UFPel
Endereço: Faculdade de Educação - UFPel
Rua Almirante Barroso, 1734 - CEP96015-280 - Pelotas,RS
Fone: (0532)22.7981 - Fax: (0532)25.4573

1. Introdução

A Análise do Discurso, numa ótica diferente da linguagem tradicional, preocupa-se com o sentido do texto, o qual é fruto das posições ideológicas existentes no contexto histórico-social em que as palavras são produzidas.

O sujeito é considerado, não mais individualmente, mas como sujeito coletivo, assujeitado e ideológico.

No presente trabalho, ao proceder à análise discursiva de textos espontâneos de uma aluna de 2ª série, é nosso propósito determinar a posição desse sujeito-enunciador através dos elementos do seu saber e das condições da produção textual.

A transcrição dos textos, os quais foram produzidos em sala de aula, aparece em duas versões: uma cópia do original e outra em que foram feitas algumas alterações quanto à grafia e à pontuação (reescritura), não com o objetivo de "corrigir" os textos, mas apenas com o intuito de facilitar a sua leitura.

Finalmente, é interessante observar que a produção desses textos ocorreu numa proposta pedagógica sócio-interacionista, utilizada já na série anterior no processo de alfabetização.

2. Pressupostos Teóricos

2.1 O Sujeito

Na Análise do Discurso, o sujeito da linguagem é visto não como um sujeito em si, mas em sua existência social. Para Althusser (apud Courtine), o sujeito do discurso é o sujeito da ideologia. O indivíduo é interpelado em sujeito através da ideologia.

> "O discurso, enquanto prática, é uma prática ideológica de um sujeito, da mesma forma determinada pela ideologia"(Gallo, 1992).

O sujeito do discurso caracteriza-se pela complexidade: pode ser considerado na sua individualidade psicológica, bem como na sua realidade sociológica e psicossocial.

Na constituição da subjetividade, segundo a Teoria da Enunciação, o sujeito se apropria da linguagem, definindo-se como o Eu e ao outro como Tu. No enunciado, aparecem marcas que indicam a relação do sujeito com o seu dizer e, através dele, com o mundo.

2.2 Forma-Sujeito

A forma-sujeito é a identificação do sujeito com a formação discursiva que o constitui. É o sujeito afetado pela ideologia. Segundo Pêcheux, a expressão **forma-sujeito** foi introduzida por Althusser e designa a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente de práticas sociais. Pêcheux diz ainda que o sujeito ideológico é interpelado-constituído "sob a evidência da constatação que veicula e mascara a 'norma' identificadora". "Um soldado francês não recua" significa que "se você é um verdadeiro soldado francês, o que, de fato, você é, então você não pode/deve recuar". A ideologia, através do "hábito" e do "uso", designa, no mesmo tempo, "o que é e o que deve ser". No discurso, o domínio da forma-sujeito se constitui no desaparecimento do sujeito enunciador atrás do sujeito do saber e a identificação deste com o sujeito universal.

2.3 Posição do Sujeito

A **posição do sujeito** pode ser definida, segundo Courtine, como uma relação de identificação do sujeito enunciador com o sujeito universal de uma formação discursiva.

Se o enunciado tem um sujeito, a formulação é a de um *indivíduo* ou de um *autor*.

Descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse, mas determinar qual é a *posição* que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser o sujeito. Essa "função vazia" consiste, assim, em uma **posição do sujeito** e é o lugar do sujeito universal próprio de uma formação discursiva determinada, a instância em que se pode enunciar: "cada um sabe ou vê que ..." para todo sujeito enunciador que vem situar-se em um lugar determinado, inscrito nesta formação discursiva na ocasião de uma formulação.

2.4 Formação Discursiva

Segundo Courtine, esse termo, emprestado da "Arqueologia do Saber" de Foucault, define "o que pode e deve ser dito" a partir de uma posição dada em uma conjuntura determinada. A formação discursiva tem a ver com a linguagem. É o lugar de constituição do sentido.

"A formação discursiva se define pela sua relação com a formação ideológica, isto é, os textos que fazem parte de uma formação discursiva remetem a uma mesma formação ideológica"(Brandão, 1991).

Um mesmo texto pode aparecer em formações discursivas diferentes, acarretando, com isso, variações de sentido.

2.5 Interdiscurso e Intradiscurso

O *interdiscurso* é o construto teórico, o modo de ver o texto, a formação discursiva que domina o discurso, o componente ideológico.

O *intradiscurso* é o componente lingüístico (linear no tempo e no espaço), a materialidade, o discursivo, o verbal.

Os dois modos contraditórios da existência do discurso como objeto - interdiscurso e intradiscurso - são indissociáveis. O *interdiscurso* situa-se num eixo vertical, em que um sistema de

formação de enunciados assegura ao discurso a permanência estrutural de uma repetição, enquanto o *intradiscurso* está situado num eixo horizontal, em que a enunciação pode produzir uma variação estrutural.

Na confluência entre o inter e o intradiscurso, situa-se o discurso.

2.6 Condições de Produção (C P)

As condições de produção constituem o "contexto social" que envolve um *corpus*, isto é, um conjunto desconexo de fatores entre os quais são selecionados previamente os elementos que permitem descrever uma "conjuntura". Para Courtine (1991), as origens de noção de CP são de três ordens:

1) origina-se da análise do conteúdo (psicologia social);
2) origina-se indiretamente da sociolingüística;
3) origina-se implicitamente do texto de Harris "Análise do Discurso" (1952), no qual não figura o termo C P, mas o termo "situação" em correlação com o de "discurso".

As C P também levam em conta **quem fala** (sujeito inserido num social, numa formação ideológica).

2.7 Pré-Construído

O pré-construído é situado no nível do interdiscurso; pré-existe no discurso do momento.

Designa uma construção anterior, exterior e independente, em oposição ao que é construído pelo enunciado. O pré-construído corresponde, portanto, ao já dito, ao elemento produzido em outros discursos, anterior ao discurso em estudo, independente dele.

Constitui-se, na formação discursiva, um **sujeito universal** que garante "o que cada um conhece, pode ver ou compreender".

Nos termos de Pêcheux, o assujeitamento do sujeito em sujeito ideológico realiza-se pela identificação do sujeito enunciador e o sujeito universal da formação discursiva.

2.8 Elementos do Saber

Os elementos do saber são os enunciados de uma formação discursiva.

O domínio do saber de uma formação discursiva funciona como um princípio de aceitabilidade discursiva para um conjunto de formulações, determinando "o que pode e deve ser dito" e, de outra forma, como um princípio de exclusão de certas formulações, determinando "o que não pode e não deve ser dito".

3. Questão Norteadora

Como uma criança de 8 (oito) anos de idade se posiciona, através de sua produção textual, diante do contexto escolar e dos temas propostos em sala de aula?

4. Objetivo

Proceder ao levantamento da formação discursiva de uma criança de 8 anos, aluna de uma escola pública.

5. Justificativa

Na redação de textos espontâneos, na fase inicial da escrita, a criança tem oportunidade de expressar-se livremente, ainda que se desvie da norma do padrão culto da língua.

Sujeito enunciador, ela se posiciona em relação aos diferentes temas que lhe são propostos, deixando transparecer sua percepção do mundo em que vive, expressando idéias,

opiniões, sentimentos etc.

A leitura das redações das crianças de 2ª série de uma escola pública permitiu-nos observar a riqueza de elementos passíveis de uma análise discursiva.

Propomo-nos, pois, a um trabalho dessa natureza, o qual julgamos relevante e oportuno.

6. Constituição do Corpus

O corpus constituiu-se de 10 (dez) textos produzidos de março a outubro de 1993, em sala de aula, por uma criança de 8 anos, que cursava a 2ª série.

A professora da classe fez a indicação de uma das crianças, cuja produção tornou-se objeto da análise discursiva.

7. Procedimentos de Análise

No intradiscurso (o lingüístico), foram analisados os seguintes elementos:

– uso de estereótipos da narrativa de histórias;
– uso dos tempos verbais;
– marcas de oralidade e do registro popular;
– desvios: grafia, sintaxe, segmentação, repetições.

No interdiscurso (o ideológico), foi analisada a formação discursiva, a posição do sujeito através de elementos de seu saber.

8. Instrumentos

– observações sistemáticas em sala de aula;
– entrevistas informais (com a criança e com a professora).

9. Textos

Texto I **(25/03/93)**

Uma guriazinha chamada Alici
Era uma vez uma guriazinha
Chamada Alici ela vivia
Numa bela casa e tinha
Tudo o que mais queria quando
Amanhece o dia ela já ta
Alevantada e toma café na
Cama junto com ceu cachor-
inho totó eles viverão juntos
Para cenpre

FIM

Transcrição II (Reescritura)

Uma guriazinha chamada Alice

Era uma vez uma guriazinha chamada Alice. Ela vivia numa bela casa e tinha tudo o que mais queria. Quando amanhece o dia, ela já está levantada (acordada?) e toma café na cama junto com seu cachorrinho Totó. Eles viveram juntos para sempre.

FIM

Texto II **(26/03/93)**

O coração

Era uma vez um coração

Que vivia com uma gatinha
Ela dorme com a gata
E o nome dela e Bia e o
Nome de sua gata e Quiqui
Eles vivem juntos e felizes para
cempre.

FIM

Transcrição II (Reescritura)

O coração

Era uma vez um coração que vivia com uma gatinha.
Ela dorme com a gata e o nome dela é Bia e o nome da gata é Quiqui.
Eles vivem juntos e felizes para sempre.

FIM

Texto III **(29/03/93)**

O casal de noivos
Era uma vez um casal de noivos
quando eles casaram eles
ficaram muito feliz ele disse
asim vamos para o otel
fazer a nossa lua de mel
e tambem fazer amor e
depoes vamos dormir
junto e bem agarradiho
Eles foi felizes para cempre

FIM

Transcrição II (Reescritura)

O casal de noivos

Era uma vez um casal de noivos. Quando eles casaram, eles ficaram muito felizes. Ele disse assim: Vamos para o hotel fazer a nossa lua de mel e também fazer amor; depois vamos dormir juntos e bem agarradinhos.

Eles foram felizes para sempre.

FIM

Texto IV **(05/04/93)**

O Menino Maluquinho

Era uma vez um menino
que chamava de Menino Maluquinho
ele um dia ele achou uma
carta de baixo do vaso
da casa dele. ele pegou a
carta e na carta disse
assim:
– Mara quero que você
quer jantar com migo as
cico oras da tarde.
e o menino maluquinho se
arumou e gastou um litro
de perfume e ele chegou lá
no restalrate e comerão e beberão
e cé beijarão na boca.
eles viverão felizes para cempre.

Transcrição II (Reescritura)

O Menino Maluquinho

Era uma vez um menino que chamavam de Menino Maluquinho.

Ele, um dia, achou uma carta debaixo de um vaso na casa dele. Ele pegou a carta e na carta dizia assim:

– M., quero que você venha jantar comigo às cinco horas da tarde.

E o Menino Maluquinho se arrumou e gastou um litro de perfume. Ele chegou lá no restaurante, comeram e beberam e se beijaram na boca.

Eles viveram felizes para sempre.

Texto V **(23/06/93)**

O nascimento dos coelinhos

Era uma vez um casal de coelhos
eles eram muito queridos e gostavam muito de
pasear na prassa!
E um dia eles transarão e ganharam
cete coelinhos eles eram tão bonitinhos
e tão foforequinhos eles brincavam
e pulavam de alegria e todos forão
para achar comida no mato
E todos foram felizes para sempre

Transcrição II (Reescritura)

O nascimento dos coelhinhos

Era uma vez um casal de coelhos.
Eles eram muito queridos e gostavam de passear na praça!

E um dia eles transaram e ganharam sete coelhinhos. Eles eram tão bonitinhos e tão "foforequinhos". Eles brincavam e pulavam de alegria. E todos foram procurar comida no mato.
E todos foram felizes para sempre.

Texto VI **(30/06/93)**

A natureza

Num dia de sol uma bela árvore estava
chorando porque não tinha ninguem para
ficar com ela.
Derrepente apareseu uma flor e a
flor dise asim para a árvore:
– Eu não tenho ninguem para ficar!
E a árvore respondeu:
– Nem eu vamos ficar juntos
emtão!
Passou dez dias ea árvore
ganhou vinte florzinha tão bunitinhas!
E depois do nascimento todos foram
felizes para sempre.
The End

Transcrição II (Reescritura)

A natureza

Num dia de sol, uma bela árvore estava chorando porque não tinha ninguém para ficar com ela.

De repente, apareceu uma flor e a flor disse assim para a árvore:

– Eu não tenho ninguém para ficar!

e a árvore respondeu:

– Nem eu. Vamos ficar juntas então!

Passaram dez dias e a árvore ganhou vinte florzinhas tão bonitinhas!

E, depois do nascimento, todos foram felizes para sempre.

Texto VII **(17/09/93)**

Os tres coelhos

Era uma vez um coelho que vivia numa casa.
Ele era sozinho!
Num belo dia ele emcomtrou uma
linda coelhinha que vivia sozinha tanbem!
Ai eles ficaram juntos bricavam
muito e se divetia bastante.
Passou ums 10 dias e eles se casa
ram teve lua de mel e dudo que
os noivos fazem na lua de mel!
E passou ums 60 dias ela estava
gravida com 6 meses de gravides!
Dai passou ums 4 meses ela já estava
grande.
E todos foram felizes para senpre

FIM

Transcrição II (Reescritura)

Os três coelhos

Era uma vez um coelho que vivia numa casa.
Ele era sozinho!
Num belo dia, ele encontrou uma linda coelhinha que

vivia sozinha também!

Aí eles ficaram juntos. Brincavam muito e se divertiam bastante.

Passaram uns 10 dias e eles se casaram. Teve(houve) lua de mel e tudo que os noivos fazem na lua de mel!

E passaram uns 60 dias. Ela estava com 6 meses de gravidez!

Daí passaram uns 4 meses. Ela já estava grande.

E todos foram felizes para sempre.

FIM

Texto VIII **(21/09/93)**

As duas meninas

Era uma vez uma menina que se chamava Alcy.
Sempre quado a Alcy ia ão banhe-
iro aprima dela a Liliana sempre ia
para escutar o xixi da outra mas
a Alcy disse para prima dela:
– Eu não gosto que todos os dias
você venha chereta comigo no banheiro
E a outra disse:
– Mas porque eu quria gravar
no meu gravador!
E a outra respondeu:
– No gravador mas pra que?
E a outra disse:
– Sabe que eu não sei!
E as duas brigaram e passou
dez, dias ea dus fizeram as pazes.
E a Alcy disse:
– Você e minha prima do meu coraç

ão prima!
E a outra respondeu:
– Você tambem priminha.

FIM

Transcrição II (Reescritura)

As duas meninas

Era uma vez uma menina que se chamava Alcy.

Sempre quando Alcy ia no banheiro, a prima dela, a Liliana, sempre ia escutar o xixi da outra; mas a Alcy disse para a prima dela:

– Eu não gosto que todos os dias você venha xeretar comigo no banheiro.

E a outra disse:

– Mas (é) porque eu queria gravar no meu gravador!

E a outra respondeu:

No gravador? Mas para quê?

E a outra disse:

– Sabe que eu não sei?

E as duas brigaram. Passaram dez dias e as duas fizeram as pazes.

E a Alcy disse:

– Você é minha prima do (meu) coração, prima!

E a outra respondeu:

Você também, priminha.

FIM

Texto IX **(19/10/93)**

O casamento

Era uma vez uma minhoca que era

muito biruta ela andava sempre baten-
do em arvores e postes!
Num belo dia ela deu uma batida no
um homem minhoca ele disse:
– Desculpe! E come o seu nome em?
– O meu nome e Confusa e o seu?
– O meu nome e Chato.
– A é?! Dai passou 40 dias e a min-
hoca Confusa disse para o Chato:
– Voce quer casar comigo?
– Tal vez eu quera casar com você princesa!
Dai passou 20 dias ele topou
se casar com a confusa.
Na hora do casamento o padre disse:
– Chato aceita se casar com a confusa?
– Aceito
– Confusa aceita se casar com o chato?
– Aceito.
– Então pode botar as aleansas
– E que eu esquesi no porta luva do
carro mas pode continuar o casamento.

Transcrição II (Reescritura)

O casamento

Era uma vez uma minhoca que era muito biruta. Ela andava sempre batendo em árvores e postes!

Num belo dia, ela deu uma batida num homem minhoca. Ela disse:

– Desculpe! E como é o seu nome, hem?
– O meu nome é Confusa. E o seu?
– O meu nome é Chato.

– Ah, é?!

Daí passaram 40 dias e a minhoca Confusa disse para o Chato:

– Você quer casar comigo?

– Talvez eu queira casar com você, princesa!

Daí passaram 20 dias. Ele "topou" se casar com a Confusa.

Na hora do casamento, o padre disse:

– Chato, aceita se casar com a Confusa?

– Aceito

– Confusa, aceita se casar com o Chato?

– Aceito.

– Então, pode botar as alianças.

– É que eu esqueci no porta-luvas do carro, mas pode continuar o casamento.

Texto X **(21/10/93)**

O palhaço Manduca

A professora Dalva falou que o palhaço Manduca ia vim na nossa escola e tambem o homem ia vim agora pra nos convidar.

No dia da apresentação o palhaço era o mesmo homem que foi nos convidar.

Na apresentação o palhaço fez a apresentação do Jorge tadeu da novela da zoito.

Tava muito divertido a apresentacão.

Todas a crianças gostaram muito do palhaço.

Depois da apresentação as crianças queriam mas e a professora falou:

– O palhaço vai voltar outro dia que voces não sabe.

E as criaças disse:

– A bom!

E todos foram faser o testo do palhaço

Transcrição II (Reescritura)

O palhaço Manduca

A professora Dalva falou que o palhaço Manduca ia vir na nossa escola e também o homem iria vir agora para nos convidar.

No dia da apresentação, o palhaço era o mesmo homem que foi nos convidar.

Na apresentação, o palhaço fez a apresentação (imitação?) do Jorge Tadeu da novela das oito.

Estava muita divertida a apresentação.

Todas as crianças gostaram muito do palhaço.

Depois da apresentação, as crianças queriam mais, e a professora falou:

– O palhaço vai voltar outro dia que vocês não (nem) sabem.

E as crianças disseram:

– Ah bom!

E todos foram fazer o texto do palhaço.

10. Análise dos Textos

10.1 Elementos do *intradiscurso* (o lingüístico).

10.1.1 Uso de estereótipos da narrativa de histórias

"Era uma vez uma guriazinha chamada Alice"
"Eles viveram juntos para sempre". (Texto I)

"Era uma vez um coração..."

"Eles vivem juntos e felizes para sempre". (Texto II)

"Era uma vez um casal de noivos".
"Eles foram felizes para sempre". (Texto III)

"Era uma vez um menino..."
"Eles viveram felizes para sempre". (Texto IV)

"Era uma vez um casal de coelhos".
"E todos foram felizes para sempre". (Texto V)

"... todos foram felizes para sempre". (Texto VI)

"Era uma vez um coelho que vivia numa casa".
"Num belo dia..."
"E todos foram felizes para sempre". (Texto VII)

"Era uma vez uma menina que se chamava Alcy".
(Texto VIII)

"Era uma vez uma minhoca que era muito biruta".
"Num belo dia..." (Texto IX)

Deve-se notar que, no texto VI, não aparece o estereótipo

do início da histórias, embora apareça o fecho.

Nos textos VIII e IX, não aparece o fecho.

E, finalmente, no texto X, há ausência dos estereótipos, talvez por tratar-se da narrativa de um fato realmente ocorrido, não de ficção.

10.1.2 Uso dos tempos verbais

No texto I, a pequena autora, inicialmente, usa o pretérito imperfeito do indicativo:

"**era** uma vez..."

"**vivia** numa bela casa"

"**tinha** tudo que mais **queria**"

Passa, depois, a usar o presente do indicativo:

"Quando **amanhece** o dia, ela já **está** levantada e **toma** café..."

Nota-se que há uma passagem descritiva dentro da narração. A utilização do presente dá mais força à descrição da cena.

Finalmente, utiliza o pretérito perfeito do indicativo, em razão do estereótipo já referido:

"Eles **viveram** juntos para sempre".

No texto II, inicia, também, pelo pretérito imperfeito do indicativo:

"**Era** uma vez um coração que **vivia** com uma gatinha".

Passa, em seguida e até o final, a usar o presente do indicativo:

"Ela **dorme** com a gata e o nome dela **é** Bia e o nome de sua gata **é** Quiqui. Eles **vivem** juntos..."

Parece que, com o uso do presente, pretende dar mais veracidade à sua narrativa.

No texto III, o pretérito imperfeito do indicativo é utilizado no estereótipo do início da narrativa - "**Era** uma vez um casal de

noivos" - para, logo após, ser substituído pelo pretérito perfeito: "Quando eles **casaram**, eles **ficaram** muito felizes. Ele **disse** assim:..."

Usando o discurso direto, vale-se da forma perifrástica indicando futuro:

"**vamos fazer** a nossa lua de mel..."

"**vamos dormir** juntos..."

No final, novamente o pretérito perfeito no fecho da narrativa:

"Eles **foram** felizes para sempre".

No texto IV, há a utilização inicial do pretérito imperfeito:

"**Era** uma vez um menino que **chamavam** de Menino Maluquinho".

A seguir, a narrativa se faz através do pretérito perfeito:

"Ele, um dia **achou** uma carta..."

"Ele **pegou** a carta..."

"O Menino Maluquinho se **arrumou** e **gastou** um litro de perfume".

"Ele **chegou** lá no restaurante e **comeram** e **beberam** e se **beijaram** na boca".

"Eles **viveram** felizes para sempre".

No teor da carta, o uso do presente:

"...**quero** que você (quer) venha jantar comigo..."

No texto V, utiliza também, alternadamente, o pretérito imperfeito e o pretérito perfeito do indicativo:

"**Era** uma vez um casal de coelhos".

"Eles **eram** queridos e **gostavam** muito de passear na praça!"

"E um dia eles **transaram** e **ganharam** sete coelhinhos".

"Eles **eram** tão bonitinhos..."

"Eles **brincavam pulavam** de alegria."

"E todos **foram** procurar comida..."

"E todos **foram** felizes para sempre.

No texto VI, há também uma alternância no uso do pretérito imperfeito e do pretérito perfeito.

Imperfeito:

"... uma bela árvore **estava** chorando porque não **tinha** ninguém para ficar com ela."

Perfeito:

"De repente, **apareceu** uma flor e a flor **disse** assim para ..."

"E a árvore **respondeu**:..."

"**Passou** dez dias e a árvore **ganhou** vinte florzinhas..."

"E, depois do nascimento, todos **foram** felizes para sempre."

No discurso direto, aparece o verbo no presente do indicativo e na forma perifrástica indicando futuro:

– "Eu não **tenho** ninguém para ficar!"

– "Nem eu. **Vamos ficar** juntas então!"

No texto VII, verifica-se, ainda, a alternância do pretérito imperfeito e do pretérito perfeito.

Imperfeito:

"**Era** uma vez um coelho que **vivia** numa casa."

"Ele **era** sozinho!"

"... uma linda coelhinha que **vivia** sozinha também!"

"**Brincavam** muito e se **divertiam** bastante."

"... ela **estava** grávida..."

"Ela já **estava** grande."

Perfeito:

"Num belo dia, ele **encontrou** uma linda coelhinha..."

"Aí eles **ficaram** juntos."

"**Passou** uns 10 dias e eles se **casaram**."

"**Teve** lua de mel..."

"E **passou** uns 60 dias."

"Daí **passou** uns 4 meses..."

"E todos **foram** felizes para sempre."

Uma das formas verbais, porém, encontra-se no presente

(indicando uma ação habitual):

"... tudo o que os noivos **fazem** na lua de mel".

Texto VIII - Emprego do pretérito imperfeito, de início:

"**Era** uma vez uma menina que se **chamava** Alcy".

"Sempre quando a Alcy **ia** ao banheiro, a prima dela sempre **ia**..."

No decorrer da narrativa, uso do pretérito perfeito:

"... mas a Alcy **disse** para a prima dela:..."

"E a outra **respondeu**:..."

"E as duas **brigaram**."

"E **Passou** dez dias e as duas **fizeram** as pazes".

No discurso direto, uso do presente (do indicativo e do subjuntivo):

– "Eu não **gosto** que você **venha** xeretar..."

– "**Sabe** que eu não **sei**?"

– "Você **é** minha prima do (meu) coração, prima!"

Um exemplo do uso do pretérito imperfeito pelo presente:

"...eu **queria** (quero) gravar no meu gravador!"

Texto IX - Alternância do pretérito imperfeito e do pretérito perfeito.

Imperfeito:

"**Era** uma vez uma minhoca que **era** muito biruta."

"Ela **andava** sempre batendo em árvores e postes!"

Perfeito:

"Num belo dia, ela **deu** uma batida num homem minhoca."

"Ela **disse**:..."

"Daí **passou** 20 dias. Ele **"topou"** se casar com a Confusa."

"Na hora do casamento, o padre **disse**:..."

"É que eu **esqueci** no porta-luvas do carro..."

No discurso direto, uso do presente do indicativo, do presente do subjuntivo e do imperativo afirmativo:

– "**Desculpe**! E como **é** seu nome,hem?"

– "Você **quer** casar comigo?"

– "Talvez eu **queira** casar com você, princesa!"

– "Chato, **aceita** se casar com a Confusa?"

– "**Aceito**".

– "Então, **pode** botar as alianças."

Texto X - O último texto apresenta características diferentes dos demais.

O início do texto foge ao convencional, com a utilização do verbo no pretérito perfeito:

"A professora Dalva **falou**..."

A seguir, aparece uma forma perifrástica indicando futuro, porém no registro popular:

"... o palhaço Manduca **ia vir** (vim) na escola ..."

Também aparece o infinitivo não-flexionado indicando finalidade:

"...ia vir (vim) agora nos **convidar**."

Na narrativa, a alternância de verbos do pretérito imperfeito e no pretérito perfeito:

"... o palhaço **era** o mesmo homem que **foi** (fora) nos convidar."

(emprego do perfeito pelo mais-que-perfeito)

"... o palhaço **fez** a apresentação do Jorge Tadeu..."

"... **Estava** muito divertida a apresentação."

"Todas as crianças **gostaram** muito do palhaço."

"Depois da apresentação, as crianças **queriam** mais e a professora **falou**:..."

"E as crianças **disseram**:..."

"E todos **foram** fazer o texto do palhaço."

No discurso direto, a forma perifrástica indicando futuro e o presente do indicativo:

– "O palhaço **vai voltar** outro dia que vocês não (nem) **sabem**."

10.1.3 Marcas da oralidade e do registro popular

"Uma **guriazinha** chamada **Alici**".
"... ela já **ta alevantada**." (Texto I)

"... ele achou uma carta debaixo do vaso da casa **dele**." (possessivo) (Texto IV)

"... eles eram tão bonitinhos e tão **'foforequinhos'**."
(Texto V)

"**Aí** eles ficaram juntos..."
"**Daí** passou uns 4 meses..." (Texto VII)

"... sempre ia para escutar o **xixi** da outra..."
"Eu não gosto que todos os dias você venha **xeretar** comigo no banheiro."
"**E** a outra disse:..."
"**E** as duas brigaram."
"**E** a outra respondeu:..." (Texto VIII)

"Era uma vez uma minhoca muito **biruta**."
"E como é o seu nome, **hem**?"
"**Ah, é**?!" "...ele **topou** se casar com a Confusa."
"...pode **botar** as alianças." (Texto IX)

"... o palhaço ia **vim** na nossa escola."
"... **pra** nos convidar."
"... o Jorge Tadeu da novela **da zoito**". (Texto X)

"**Ah, bom**!"
"**Tava** muita divertida a apresentação." (Texto X)

10.1.4 Desvios

10.1.4.1 Desvios de grafia

Desnasalização: cico (cinco)
bricavam (brincavam)

Nasalização: ão (ao)

Despalatalização: coelinhos (coelhinhos)

Influência da oralidade: come (como é)
quera (queira)
bunitinhas (bonitinhas)

Apagamento de fonemas: agarradiho (agarradinho)
quria (queria)
dus (duas)
divetia (divertia)

Supercorreção: mas (mais)
restalrate (restaurante) - + desnasalização
depoes (depois)

Falta de domínio de regras convencionais:
emtão (então)
emcomtrou (encontrou)
tanbem (também)
ums (uns)
asim (assim)
dise (disse)
apareseu (apareceu)
esquesi (esqueci)
pasear (passear)
ceu (seu)
cete (sete)

cempre, senpre, senpre
(sempre)
chereta (xeretar)
faser (fazer)
testo (texto)
gravides (gravidez)
prassa (praça)
aleansas (alianças)
otel (hotel)
oras (horas)
arumou (arrumou)
cachorinho (cachorrinho)
totó (Totó)
ninguem (ninguém)
tambem (também)
A (Ah) | Interjeições
em (hem)
comerão (comeram)
beberão (beberam)
beijarão (beijaram)
viverão (viveram)
transarão (transaram)
forão (foram)

Observação - No texto VIII, apareceu um nome próprio - Alcy - estranhamente grafado com Y no final. Trata-se de cópia de um dos nomes escritos ao pé da ilustração da folha mimeografada distribuída pelo professora.

10.1.4.2 Desvios de segmentação:

com migo (comigo)
derrepente (de repente)
ea árvore (e a árvore)
aprima dela (a prima dela)

novela da zoito (novela das oito)
de baixo (debaixo)
tal vez (talvez)

10.1.4.3 Desvios de sintaxe (concordância):

"Eles ficaram muito **feliz**."
"Vamos dormir **junto** e bem **agarradinho**."
"Eles **foi** felizes."
"Eles ficaram juntos, brincavam muito e se **divertia**..."
"**Passou** uns 60 dias."
"... muito **divertido** a apresentação."
"E as crianças **disse**:..."

10.1.4.4 Repetições:

"E o nome dela é Bia e o nome de sua gata é Quiqui."
"Quando eles casaram, eles ficaram..."
"Ele um dia ele achou..."
"...e beberam e comeram e se beijaram..."
"E passou uns 60 dias...
Daí passou uns 4 meses."
"... apresentação..."(repetição sistemática no texto X)

10.2 Considerações (intradiscurso)

O exame da materialidade lingüística (intradiscurso) permite observar o grau de domínio da língua escrita pela criança.

Nota-se, na maioria dos textos, o uso de estereótipos da narrativa, por influência das histórias que a criança lê ou ouve da professora.

O emprego dos tempos verbais, dos quais foi feito um levantamento exaustivo, está, de certo modo, preso a esses estereótipos, explicando, em muitos dos textos, a alternância do

pretérito imperfeito e do pretérito perfeito do indicativo.

Esses dois tempos, segundo a teoria de H.Weinrich (apud Fávero e Koch), caracterizam a atitude comunicativa do locutor como **relato**, enquanto que o presente do indicativo, usado nos textos analisados em passagens descritivas, conforme já referimos, indica o **comentário**.

Na fase inicial da escrita, o ponto de referência para a criança, muitas vezes, é a língua que ela fala no seu ambiente.

Os textos em estudo não fogem a isso: apresentam, conforme se observou, marcas da oralidade, revelando, também, o registro popular.

Quanto aos desvios, numerosos, como se pôde verificar, não chegam a comprometer o foco de nossa análise, qual seja, o discurso do sujeito e sua posição diante do contexto escolar e dos temas propostos em sala de aula.

Essa posição do sujeito-enunciador vai manifestar-se através de sua formação discursiva, dos elementos do saber.

10.3 Análise do *interdiscurso* (o ideológico) - constituição da formação discursiva (domínio do saber)

10.3.1 Elementos do saber:

Ideal de vida:

"Ela vivia numa bela casa e tinha tudo que mais queria".
"...e toma café na cama junto com seu cachorrinho Totó"
(Texto I)

"Eles vivem juntos e felizes para sempre". (Texto II)

"Quando eles casaram, eles ficaram muito felizes."
(Texto III)

"...o Menino Maluquinho se arrumou e gastou um litro de perfume." (Texto IV)

Amor aos animais:

"...e toma café na cama junto com seu cachorrinho Totó."
"Eles viveram juntos para sempre." (Texto I)

"...vivia com uma gatinha. Ela dorme com a gata."
"Eles vivem juntos e felizes para sempre." (Texto II)

"Eles eram tão bonitinhos (os coelhinhos) e tão foforequinhos." (Texto V)

Educação sexual

(amor,sexualidade,casamento,nascimento de filhos):

"Ele disse assim: Vamos para o hotel fazer a nossa lua de mel e também fazer amor; e depois vamos dormir juntos e bem agarradinhos." (Texto III)

"E ele chegou lá no restaurante e comeram e beberam e se beijaram na boca." (Texto IV)

"E um dia eles transaram e ganharam sete coelhinhos." (Texto V)

"...e a flor disse assim para a árvore:
– Eu não tenho ninguém para ficar!
E a árvore respondeu:
– Nem eu. Vamos ficar juntas então!
Passaram 10 dias e a árvore ganhou vinte florzinhas tão bonitinhas!

E, depois do nascimento, todos foram felizes para sempre."
(Texto VI)

"Passaram uns 10 dias e eles se casaram, teve lua de mel e tudo que os noivos fazem na lua de mel!

E passaram uns 60 dias, ela estava grávida com 6 meses de gravidez!."
(Texto VII)

"Sempre quando a Alcy ia ao banheiro, a prima dela, a Liliane, sempre ia para escutar o xixi da outra..."
(Texto VIII)

Censura:

"Eu não gosto que todos os dias você venha xeretar comigo no banheiro."
(Texto VIII)

Amizade:

"E as duas brigaram e passaram 10 dias e as duas fizeram as pazes.

E a Alcy disse:

- Você é minha prima do (meu) coração, prima!

E a outra respondeu:

- Você também, priminha."
(Texto VIII)

Solidão:

"Eu não tenho ninguém para ficar!"
(Texto VI)

"Era uma vez um coelho que vivia numa casa.

Ele era sozinho!

"...encontrou uma linda coelhinha que vivia sozinha também."
(Texto VII)

Galanteio:

"Talvez eu queira casar com você, princesa."

(Texto IX)

Aceitação:

"E todos foram fazer o texto do palhaço." (Texto X)

10.3.2 Pré-construído

Texto VII - "...teve lua de mel e tudo o que os noivos fazem na lua de mel!"

Texto IX - "Na hora do casamento o padre disse:
– Chato, aceita se casar com a Confusa?
– Aceito.
– Confusa, aceita se casar com o Chato?
– Aceito.
– Então, pode botar as alianças."

11. Condições de Produção (C P):

Os textos foram produzidos de março a outubro de 1993, numa das salas de aula de uma escola pública situada na periferia de Pelotas. A aluna (autora) estava na 2ª série, tendo sido alfabetizada no ano anterior, dentro de uma proposta sócio-interacionista, pela mesma professora, que acompanhou a turma.

Nessa proposta didática, as crianças produzem textos espontâneos, a partir de incentivos variados - leitura de textos, histórias em quadrinhos (seqüências), relatos de experiências, debates etc.

11.1 Considerações (interdiscurso)

O sujeito do discurso, como se sabe, identifica-se com a

formação discursiva que o constitui.

O sujeito posiciona-se ao falar.

O que estamos colocando em questão é a posição de um sujeito enunciador de 8 anos, assujeitado, pela sua condição de aluno, ao contexto da instituição escolar e à proposta pedagógica da professora.

A produção de textos espontâneos é preconizada desde a 1ª série, sem que haja restrições e exigências quanto à obediência à norma padrão.

Ao invés da redação de frases curtas, ortográficas e gramaticalmente corretas, pautada pela linguagem das cartilhas, como no ensino tradicional, a professora incentiva a redação de textos criativos, ainda que tenham "erros", dando à criança "voz e vez" para que possa, livremente, expressar o que pensa e o que sente.

A proposta sócio-interacionista, com base em Piaget e Vygotsky, além da teoria mais recente de Emilia Ferreiro, permite, realmente, a emergência do discurso das crianças, possibilitando sua análise.

Os textos da pequena Juliana, nossa "escritora", revelam-nos muito do que ela é e do que ela pensa, bem como das influências a que está sujeita no contexto escolar e familiar.

Através de observações e de entrevistas, pudemos chegar a algumas conclusões.

Dos elementos do saber que transparecem nos seus textos, ressalta-se a questão da educação sexual.

O posicionamento da menina em relação a esse aspecto resulta de um trabalho realizado pela professora no ano anterior, motivado por problemas que estavam surgindo na turma, e baseado na obra "De onde viemos?" (Mayle, Robins e Walter, 1984).

Após esse trabalho, que desmitificou a questão sexual, o assunto é encarado com naturalidade e as crianças escrevem

sobre ele sem problemas.

No entanto, no texto VIII, como se verificou, aparece uma certa censura, talvez um resquício da educação conservadora recebida na família, onde ainda parece haver um certo tabu relacionado a essa questão.

A questão da solidão transparece nos textos VI e VII.

Realmente, Juliana é um pouco solitária. Seus irmãos são todos adultos, casados, não morando em sua casa.

Ela diz ter muitos amiguinhos, com quem gosta de brincar (o que a professora não confirma).

No texto X, evidencia-se a aceitação do trabalho de escrita, o que, aliás, se verifica em relação a todos os alunos.

As crianças gostam mesmo de escrever.

A professora incentiva o trabalho através da leitura de histórias e de debate sobre assuntos do momento, mas, ao propor a produção do texto, permite que os alunos escrevam, se quiserem, sobre qualquer outro assunto.

Assim, alguns dos textos de Juliana (I, II, VII) versaram sobre tema livre.

Outros textos, mesmo propostos a partir de uma história, contêm elementos "inventados", o que evidencia a espontaneidade, a liberdade de criar, característica de um verdadeiro "escritor".

Um outro aspecto, ainda não referido, mas importante, é a questão cronológica.

A criança, para chegar ao conceito de tempo, precisa ter as noções de sucessão, de duração e de simultaneidade dos eventos.

Através de seus textos, Juliana demonstra não ter bem presente a noção de duração dos eventos.

Usa, aleatoriamente, espaços de "10 dias", "20 dias", "40 dias" para indicar o decurso de um prazo curto, médio ou longo.

Um prazo de "60 dias" parecia ser o bastante para uma coelha estar grávida "com 6 meses de gravidez"...

Talvez ela tenha utilizado uma espécie de "tempo de gestação comparativo" entre o animalzinho e um ser humano.

Uma outra questão, também ainda não referida, foi a do uso da inicial maiúscula, sistematicamente no início de cada linha, nos dois primeiros textos.

Parecia-nos, a princípio, tratar-se de alguma influência da linguagem poética.

No entanto, a professora esclareceu-nos tratar-se, apenas, de dúvidas quanto à sistematização que estava sendo iniciada quanto ao emprego da maiúscula "no início de cada frase."

No que se refere aos desvios em relação à norma culta, vimos que não interferiram na emergência do discurso, uma vez que não chegaram a comprometer a compreensão.

Apenas no texto IV, há um certo problema em relação a uma carta, cujo destinatário não está bem definido.

Finalmente, um aspecto que nos chamou muito a atenção foi o uso do ponto de exclamação como um recurso para expressar sentimentos e emoções diversas.

Assim, por exemplo, denota:

Lástima: "Eu não tenho ninguém para ficar!" (Texto VI)

"Ele era sozinho!" (Texto VII)

Entusiasmo: "Vamos ficar juntos então!" (Texto VI)

"...e a árvore ganhou vinte florzinhas tão bonitinhas!" (Texto VI)

"Você é minha prima do (meu) coração, prima! (Texto VIII)

"Talvez eu queira casar com você, princesa!"
(Texto IX)

Fidedignidade: "Teve lua de mel e tudo o que os noivos fazem na lua de mel!" (Texto VII)

Determinação: "Mas porque eu queria gravar no meu gravador!" (Texto VIII)

12. Conclusão

Ao concluir, gostaríamos de tecer algumas considerações sobre o trabalho realizado e de retomar algumas das idéias levantadas no texto.

A produção de textos espontâneos, na fase inicial da escrita, propicia a emergência do discurso, possibilitando a sua análise.

Portanto, se forem dadas à criança "voz e vez", ela irá posicionar-se diante do mundo em que vive.

E é essa posição do sujeito-enunciador que intentamos evidenciar neste trabalho de análise discursiva.

A princípio, parecia que teríamos diante de nós uma tarefa por demais difícil, quase intransponível, pelo tipo de texto que nos propusemos analisar.

No entanto, à medida que o trabalho ia-se desenvolvendo, mais e mais elementos afloravam, mais e mais nos encantávamos com a riqueza contida naqueles textos, paradoxalmente, tão simples!

A nossa pequena autora vale-se de recursos da oralidade e de recursos gráficos (o ponto de exclamação é um exemplo) para expressar idéias, sentimentos e informações.

Nos elementos do seu saber, as várias influências: da ação pedagógica da professora, do seu ambiente familiar, dos livros de

histórias e das revistas em quadrinhos que lê.

Apesar de pouca idade, Juliana tem o que dizer, tem uma posição diante daquilo que lhe é proposto.

Sua formação discursiva evidencia-se nos enunciados dos seus textos.

Pela sua condição de aluna, está assujeitada ao contexto escolar e à intervenção docente.

E, como vimos, essas C P favorecem a espontaneidade e a criatividade no escrever, que permitem a emergência do seu discurso e uma posição como sujeito-enunciador.

Essa situação que descrevemos e que se constituiu no objeto de nossa análise discursiva, infelizmente, não é usual na maioria das nossas instituições escolares.

"A escola tem ensinado as crianças a escrever, mas não a dizer - e sim, repetir - palavras e frases pela escritura" (Smolka, 1988).

É preciso, portanto, deslocar o foco do ensino da escrita - da cópia para a produção do texto espontâneo - para que o exercício do dizer possa efetivar-se, para que o discurso de outros sujeitos, como o de Juliana, possa emergir.

Referências Bibliográficas

BRANDÃO, Helena H. Nagamine.*Introdução à análise do discurso.* UNICAMP, Campinas/ SP, 1991.

COURTINE, Jean-Jacques.Analyse du Discours Politigne.*Langages.* Paris nº 62,1981.

FÁVERO, Leonor e KOCH, Ingedore.*Lingüística Textual:Introdução.* Cortez, São Paulo, 1983.

GALLO, Solange Leda.*Discurso da Escrita e Ensino.* UNICAMP, Campinas/ SP, 1988.

PÊCHEUX, Michael.*Semântica e Discurso: uma Crítica à Afirmação do Óbvio.* UNICAMP, Campinas/ SP, 1988.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A Criança na Fase Inicial da Escrita.* São Paulo, Cortez/UNICAMP, Campinas/ SP, 1988.

Michel Foucault e a questão do conhecimento

Marcos Villela Pereira[1]

Resumo

O processo de conhecer supõe que o sujeito deva sair em busca de seu fundamento não mais na representação sobre si mesmo ou numa transcedência, mas numa trama de fluxos que subjaz a realidade em que está situado; Sair em busca de pontos que residem no plano das invisibilidades, os quais suscitam as atitudes no plano extratificado. O conhecimento é histórico, portanto produzido a partir de um conjunto de forças emaranhadas que fazem emergir cada objeto, que levam os objetos a interagir, desencadeando processos de mutação e influenciando o surgimento de outros objetos.

Palavras-chave: Subjetividade; Conhecimento; Arqueologia; História; Genealogia; Representações.

Abstract

The act knowledge supposes that the subject must look for his ground no more in the representation than about himself or in a transcendence, but in the power flow wed subjacent under reality, looking for power points in the invisibility plan, which produce facts in the stratified plan. The knowledge is historical and, so produced from a force web which may become each object and made objects work with themselves, producing changes and new ones.

Key-words: Subjectivity; Knowledge; Archeology; History; Genealogy; Representation.

1 Professor do Departamento de Ensino da FaE/UFPel; pós graduando em Supervisão e Currículo na PUC/SP.
Endereço: Faculdade de Educação - UFPel
Rua Almirante Barroso, 1734 - CEP 96015-280 - Pelotas, RS
Fone: (0532)22.7981 - Fax: (0532)25.4573

O presente ensaio é uma retomada de um estudo iniciado há mais de dez anos e pretende analisar algumas idéias de Michel Foucault sobre o processo do conhecimento. Meu pressuposto fundamental é a constatação que Foucault faz, em *As palavras e as coisas*, do nascimento do homem, propriamente dito como objeto para as Ciências Humanas, no século XIX, quando a teoria das representações sofre grande impacto. Um fato importante é que o pensador constatou que esse objeto de estudo havia criado vida própria, numa espécie de curvatura sobre si mesmas da vida (os aspectos biológicos), do trabalho (como fundamento do sistema de produção) e da linguagem (o discurso, a fala e a comunicação), deixando desnudo o homem sobre esse solo triangular de representações. Aí nasce o homem, ele mesmo, como sujeito e objeto de conhecimento, servindo de faísca para acender o pavio das Ciências Humanas, ao mesmo tempo que é condenado à morte. Procuro restaurar brevemente sua compreensão e, de alguma forma, fazê-la avançar sobre suas obras posteriores e sobre o pensamento de um outro filósofo, Gilles Deleuze.

1. Finitude

Ao final do século XVIII chega-se à conclusão de que as representações (que se fazia da vida, do trabalho e da linguagem) nada mais são do que a manifestação da relação exterior que essas coisas mantêm com o homem. Diante do retraimento dessas três coisas sobre si mesmas, o homem é designado por elas como aquele que faz (para si mesmo) representações (cf. Foucault, 1988b :329). Daí surge o homem, sujeito e objeto em sua existência.

Sob este ponto de vista, aparece o homem limitado por sua positividade: ele é circunscrito por sua vida, seu trabalho e sua linguagem, e o acesso a ele se dá por intermédio desses três

pontos (uma finitude existencial). Entretanto, posta na positividade, a finitude se manifesta completamente indefinida, já que não estamos estáticos. Todavia, para o conhecimento de si, é absolutamente necessário que se vincule o ser humano a uma finitude, que vai ser o foco de luz que o pode aclarar (cf. id., 1988b e 1985b).

Em primeiro lugar, portanto, temos uma finitude concreta, experimentável empiricamente, onde sua colocação não vem do exterior, mas funda-se mesmo na própria necessidade de finitude do homem, *marcada pela espacialidade do corpo, pela abertura do desejo e pelo tempo da linguagem* (id., 1988b: 331).

Com a crise das teorias da representação, surgiu a necessidade de interrogar o ser do homem como o fundamento de todas as positividades. O homem é aquele ser que vive, produz e fala: ele é o gerador da sua limitação na positividade. Positividade esta que se repete no fundamental para tornar possível o conhecimento, isto é, o homem se constitui como objeto justamente quando se pode pensá-lo a partir de sua finitude (id., ibid.: 334). Assim, a possibilidade do saber existe pela limitação do conhecimento na positividade. Para delinear o homem, seu modo de ser, Foucault recorre, então, ao espaço da *repetição*, caráter da finitude que demonstra que o homem não é infinito (cf. id., ibid. e Deleuze, 1988).

O primeiro nível de repetição é explicado pela reduplicação do empírico no transcendental, que põe o homem como o ponto em que *os conteúdos empíricos do conhecimento liberam, a partir de si, as condições que os tornaram possíveis* (Foucault, id.: 338), isto é, papel de sujeito onde a experiência do corpo e da cultura se enraízam, numa mesma perspectiva: a possibilidade de visar ambas as partes ao mesmo tempo, superando a dicotomia do positivista versus o escatológico (como Comte e Marx, por exemplo).

Neste ponto, Foucault detecta o furo do impensado, do desconhecido, onde a conclusão cartesiana do *eu penso* não leva mais ao *eu sou*, mas a um campo sombrio da reflexão, a que chama *inconsciente*. A partir do momento em que o homem se constituiu como uma figura positiva no campo do saber, aparece, também, a presença do impensado, o inconsciente, *a impossibilidade que o pensamento tem de pensar a si mesmo* (id., ibid.: 324). Esse impensado, contemporâneo ao homem, é que vai motivar o processo do conhecimento: o homem está determinado, enredado nas sombras daquilo que ele não pensa - o cogito dorme no seio do impensado. Foucault joga, então, como objetivo, desalienar o homem de seu *duplo impensado*, isto é, pensar os conteúdos do em-si (espaço impensado a partir do qual é possível conhecer) na forma do para-si (id., ibid.: 343). Assim, esse impensado, visto como sendo um Outro (porque em-si), deve ser desvelado para que se torne o Mesmo.

Vale recordar, aqui, que a noção de inconsciente praticada pelo autor difere da clássica noção psicanalítica. Partindo do modelo de Hjelmslev (que substitui a oposição forma-conteúdo por expressão-conteúdo, Foucault concebe a zona de subjetivação como um dobra produzida no interstício da zona operada a partir de um movimento diferencial das forças do mundo - constituinte de um campo diagramático - e de um movimento integral - constituinte de um plano estratificado. Isto é, a zona de subjetivação é um dentro, uma dobra de fora. O fora, então, não um campo energético indiferenciado mas um informe pleno de virtualidades; é uma região não significante onde a linguagem pode liberar-se (cf. id., ibid: 395 e id., 1991. passim).

Afinal, o terceiro aspecto, onde se questiona o modo como o homem tem relação com a origem, já que ele nasce dentro de uma historicidade já feita (ele não é contemporâneo de sua

origem): *é sempre sobre um fundo do já começado que o homem pode pensar o que, para ele, vale como origem* (id., ibid.: 346). Origem, em Foucault, é diferente daquela acepção clássica de início primordial: é o momento em que o homem se articula com a vida, com o trabalho e com a linguagem, articulação do homem com algo que não é ele próprio. Isso leva à proposta de interrogar essa origem para poder recuar até a temporalidade que torna possível a experiência. Diante da tarefa de buscar a plenitude do homem, descobre que ele não é contemporâneo do seu fundamento e *o distanciamento da origem é mais fundamental do que toda experiência, porquanto é nela que a experiência cintila e manifesta sua positividade* (id., ibid.: 351). Daí, conclui-se que o homem é submetido (no seu ser mesmo) à dispersão do tempo, isto é, mais específico do que o homem ser dominado pela vida, trabalho e linguagem, a finitude é a *relação insuperável do ser do homem com o seu tempo* (id., ibid.: 351).

Portanto, o caminho para uma epistemologia está traçado: Foucault abandona a análise das representações e parte para uma reflexão sobre esse modo de ser do homem, finito, delineado pelas repetições do empírico no transcendental, do cogito no impensado, do recuo às origens e da interligação da positividade com a finitude. Em seu artigo intitulado *A escrita de si* (1992: 127-160), ele analisa alguns procedimentos de enunciação biográfica e mostra sua validade para as *artes de si mesmo*. Uma conclusão a que se chega, após sua leitura, é que a escrita de si é sempre uma forma de constituir uma representação de si, seja pela enunciação do visível, seja pela descoberta do invisível. Entretanto, a despeito dela consistir, em si, em uma representação, sua utilidade reside no fato de poder, ao resgatar a trilha dos acontecimentos, alimentar o potencial de diferenciação de si mesmo. Ou seja, ao escrever sobre si, mais do que reiterando uma identidade, está-se recuperando as marcas subjacentes a um estado de ser atual, bem como produzindo

novas marcas. Isso é importante na medida que se recupera a potencialidade dessas marcas (no sentido de conhecer algumas matrizes da identidade presente) e, de certa forma, predispõe-se ao atravessamento pelas forças vivas do mundo, pelos acontecimentos. Ao sermos atravessados por um acontecimento, novas marcas são produzidas, nossa estabilidade se abala e, se temos vivificadas as memórias, temos mobilizado o potencial de vir a ser algo diferente do que se tem sido. Ou seja, um estado de ser é uma figura de existencialização de uma certa trama de forças em equilíbrio metaestável (cf. Simondon, s/d). Contrariamente à compreensão da tradição platônica, que gerou um mundo calcado na dualidade dos pares funcionais opostos (bem e mal, movimento e repouso, etc), uma forma, uma existência não é estável nem instável, mas metaestável, isto é, *conserva em si uma atividade de individuação permanente* em que a atividade não está concentrada toda dentro de seus limites, uma vez que funciona num regime de *ressonância interna* (id., ibid.: 14).

O modelo moderno de organização da realidade é um modelo resultante da consolidação tardia do modelo platônico de leitura do mundo. Platão concebe o mundo como organizado em uma instância ideal, em si, puro fluxo de idéias plenas, e uma instância sensível, projeção visível da primeira. Essa partição se dá segundo uma conseqüência linear causal de representação: o mundo sensível é uma representação do mundo ideal. As representações são um decalque das idéias puras. Podemos chegar às idéias pelo exercício de abstração realizado a partir das essências do sensível. A essência das coisas é o sopro vital que as anima e é a porta de acesso à idéias. A coisa sensível é um recorte da idéia. A coisa é um segmento de vitalidade infinita finitizado materialmente. Quando uma idéia se sensibiliza, se opera um recorte na trama de puro fluxo processual, ficando aprisionada uma potencialidade que vai animar regularmente a

representação, potência essa caracterizada pela ausência de aceleração e consistindo em movimento uniforme. A representação é a abdicação ao infinito, à velocidade infinita do ser em movimento. Nesse caso, o platonismo é um realismo na medida que o plano ideal é o plano real, o plano que persiste, que tudo origina e ao qual tudo retorna. O plano sensível é mera representação do plano real. O plano sensível é o plano do vivido e o vivido não é o real. Para ser vivido, deve separar-se do real. O real não é vivível, apenas intuível. (cf. Deleuze, 1974 e Deleuze e Guattari, 1992)

Assim, no platonismo, o conhecimento é dado pela relação que se estabelece entre um sujeito e um objeto. O conhecimento vai ser produzido pela transposição do representacional. Conhecer é prostrar-se diante de um objeto existente e, ultrapassando-o, intuir sua essência. Conhecer é arrancar-se à existência pelo uso da razão. Como o conhecimento é um construto humano e o humano existe na ordem do vivido, do sensível, o conteúdo da razão conhecedora retorna a esse plano de origem. A razão vislumbra a essência mas seu campo de existência é o sensível. Portanto, o conhecimento é, também, uma representação que o sujeito faz das essências que contempla. As idéias puras são sempre inacessíveis ao sujeito, que conhece por aproximação, isto é, o conhecimento é uma representação da ordem racional que evolui e se refina sem, no entanto, deixar de ser representação. O conceito não é jamais uma idéia pelo simples fato de que a idéia existe enquanto velocidade infinita em um plano sem formas e o conceito é uma forma de potencial infinito aprisionada na finitude do vivido. Conhecer é aproximar-se compulsivamente de um limite inalcançável. Há limite, há finitude porque há corte da processualidade, mas esse limite é inalcançável porque o ato de conhecer é resultante da articulação de infinitas representações. A idéia é o movimento infinito (porque acelerado e a-direcional) de um vetor de força virtual,

enquanto que o conceito é a articulação de um infinito número de representações em movimento uniforme (direcionado e desacelerado) (cf. Deleuze, 1974).

O platonismo prescreve um jeito do sujeito estar no mundo que é sempre condicionado por fatores de determinação extrínsecos e transcendentes, de modo que a existência será sempre resultado do exercício de modelos representacionais de uma transcendência ideal verticalizada. O vivido será determinado por uma exterioridade a si que se representa na forma institucional dos princípios e dos valores. Há, sempre, um princípio ético transcendente que regula a existência do sujeito material. O platonismo foi modelo do mundo grego, do mundo da filosofia como estrutura de existencialidade. Tanto Aristóteles e os aristotélicos como os neoplatônicos plantaram a filosofia e a lógica como matrizes de produção de subjetividade. O princípio da formalidade dada pela transcendência é resultante do entendimento do mundo como sendo uma projeção de uma essência invisível e inacessível que regula as formatividades do vivido. Da mesma forma, o mundo medieval, ao adotar a religião como matriz, a erige como princípio formal de uma ordem transcendente. Deus é o modelo supremo que prescreve e condiciona a existência do mundo concreto. Cabe aos homens conhecê-lo por aceitação de verdades reveladas que nada mais são do que representações do exercício da razão feita fé que vislumbra a fantasia da totalidade. Ainda, o mundo moderno vai instaurar o método científico como modelo de relação com a realidade tomando a mesma matriz platônica: a formalidade é dada pelo estabelecimento de uma relação entre um sujeito idêntico a si e um objeto distinto e exterior a si segundo leis formais extrínsecas a qualquer das existências. O método científico é resultado da construção de uma razão objetiva que distancia o sujeito de si mesmo ao prescrever-lhe princípios externos de conduta. Em qualquer dos casos, o homem busca,

através do conhecimento, recuperar a totalidade perdida, busca alcançar um status de existência que o aproxime daquela representação de totalidade que construiu. O sujeito, enquanto opera por representações, mantém uma falsa idéia da totalidade. O homem trabalha na ilusão do par funcional parte-todo. A representação é um recorte do fluxo processual infinito tornado objeto da razão pensante e, por isso, representar é constituir uma parte. Entretanto, ao constituir essa parte, constitui necessariamente o todo, isto é, ao deparar-se com os limites intrínsecos à configuração representacional, concebe também a necessidade de um todo que o circunscreva. No plano do ser não há parte ou todo. Não há lugar para as representações. Assim, ao constituir uma representação, o homem constitui uma parte e, imediatamente, chora a impossibilidade do todo. O todo é uma fantasia de perda e insuficiência que o sujeito se põe sempre que opera a partir de um fator de regulação extrínseco e transcendente. Por isso, tanto faz se pensarmos no platonismo como modelo da religião, da lógica ou da ciência. Religião, lógica e ciência são sistemas de transcendentalidade que se fundam na regulação advinda de uma ordem representacional exterior, configurando-se em práticas paradigmáticas (cf. Deleuze e Guattari, 1992). São paradigmas porque são matrizes prescritoras, redutoras da processualidade que caracteriza o ser a Universais reguladores de temporalidades recortadas e finitas.

Superando as idéias clássicas das representações, a *analítica da finitude* (Foucault, 1988b: passim) vem mostrar que o homem é determinado por si mesmo, já que é seu próprio modo de ser que determina seus limites, já que está imerso na experiência que, por si só, é sua justificativa, já que seu esforço para pensar o impensado é interminável, já que está (mesmo) subjugado ao desenrolar do tempo.

2. Ciências Humanas

No seu processo arqueológico, Foucault analisa historicamente o desenvolvimento das Ciências Humanas e declara que elas surgiram junto com o nascimento do homem propriamente dito, no século XIX. O status epistemológico das Ciências Humanas foi alcançado, estágio sobre estágio, a partir de uma evolução, até o homem decidir constituir-se como objeto de conhecimento (cf. id., ibid.).

Entretanto, o homem-objeto das Ciências Humanas não é apenas esse que vive, fala e trabalha, mas o homem como complexo cultural, dono de uma determinada cultura. O surgimento do homem foi decorrente do enrolamento dos campos *vida*, *trabalho* e *linguagem* sobre si mesmos, isto é, a explicação desses objetos em seus próprios fundamentos. Isso levou o pensamento moderno a assumir o homem exatamente enquanto constrói conhecimentos, enquanto vive, se comunica e produz.

Tentando delinear melhor esse objeto, Foucault analisa os campos da atividade do homem até chegar à trilogia que vai determinar a forma mesma das Ciências Humanas: enquanto ser vivo, o homem tem uma existência corporal, determinado no tempo e no espaço, relegado a determinadas *funções* na sua experiência. Ao ser tomado sob esse aspecto positivo, aparece a ciência denominada Biologia; a partir dessas *funções*, portanto, é possível detectar *normas* que delineiam o seu exercício, as quais (as *normas*) vão constituir a representação reduplicada (num corte sincrônico do homem) para servir de objeto à ciência humana (a Psicologia). Num segundo momento, analisando o homem como um ser que trabalha e produz, integrado a uma sociedade que tem por base justamente essa produção, positivamente encontramos a Ciência Econômica, que vem detectar e analisar certos *conflitos* a partir do desempenho do

indivíduo na comunidade. O modelo operacional, portanto, são os *conflitos* que vão ser limitados ou dilatados por determinadas *regras*. E, enquanto trata com tais *regras*, constitui-se uma ciência humana, a Sociologia. Por fim, visando o homem que fala e se expressa, constituindo símbolos e trabalhando com *significações*, a Filologia exerce seu posto de ciência positiva, a partir do fato da operacionalidade dos *significados*. Essas significações são alojadas em *sistemas* que permitem operar com os sentidos dos signos, num modelo que deixa identificar a parcela da Lingüística como ciência humana. (id., ibid.: 370 e segs)

Portanto, há ciência humana *onde quer que se analisem (na dimensão do inconsciente) normas, regras e sistemas que desvelam à consciência as condições de suas formas e de seus conteúdos* (id., ibid.: 382), já que as Ciências Humanas são a devolução da consciência a ela mesma. As representações e reduplicações atravessam a consciência (ingênua) para instalar-se no inconsciente, e este deve ser o objetivo das Ciências Humanas.

As representações *função-conflito-significação* são empíricas e estão envolvidas na sua porção inconsciente, reduplicadas em *normas-regras-sistemas* que, entrelaçadas e atuando coesas, formam o objeto das Ciências Humanas (e de qualquer estudo sobre o homem).

E, porque o homem enquanto tal, está exposto ao acontecimento, é a história que vem dar o piso temporal-geográfico para situação do objeto, ela é o fundamento das Ciências Humanas, *de forma que o homem jamais aparece na sua positividade sem que seja logo limitado pelo ilimitado da história* (id., ibid.: 388). Portanto, o limite é exercido por um ilimitado (o tempo) e o conhecimento deve estar situado numa historicidade, determinado pela positividade histórica do sujeito que conhece (id., ibid.: 389).

Assim, Foucault apresenta a Psicanálise com a função de fazer falar através da consciência o discurso do inconsciente, aqui entendido como a *região onde se travam as relações entre a representação e a finitude* (id., ibid.:391), isto é, cabe à Psicanálise desvelar o fato nu da *regra*, da *norma* e do *sistema* através do impensado correspondente (o Desejo, a Morte e a Lei). Só a vivência de uma experiência imersa nesse inconsciente oferece condições para que se destrinche o campo das representações.

Como o que se precisa é uma ciência que se funde nas positividades exteriores e possa atingir a questão da finitude, o ponto de partida é a Lingüística, pois *é através da linguagem e nela que o pensamento pode pensar* (id., ibid.: 398). As coisas só acedem à existência na medida que formam um sistema significante (id., ibid.: 399), e a Lingüística permita a estruturação dos conteúdos, interpretação de uma leitura já feita dos fenômenos, uma decifração primeira.

Portanto, afirma-se com isso que o acesso privilegiado (senão o único) ao homem é a sua linguagem. É esta a via para o conhecimento mesmo de si. *Do interior da linguagem experimentada e percorrida como linguagem, no jogo de suas possibilidades, estiradas até seu ponto extremo, o que se anuncia é que o homem é finito e que, alcançando o ápice de toda palavra possível, não é ao coração de si mesmo que ele chega, mas às margens do que o limita* (id., ibid.: 400).

Assim, é a isso que a modernidade acorre: pensar o homem a partir de sua finitude mesma. Entretanto, o problema que vem ocorrendo com as Ciências Humanas modernas é que elas vêm se preocupando justamente em operar com os modelos positivos (conscientes), ignorando o fato deles estarem alojados no impensado. Por isso, elas resolvem apenas enxergar o que é posto, elaborando teorias com base nessa positividade. Daí a valorização do método de que a Psicanálise se utiliza para

abordar o homem: não mais aos recuos, como que tentando se esquivar do problema, conhecendo-o depois, artificialmente, mas, sim, enfrentar o inconsciente de frente, fazendo-o aparecer por detrás dessa finitude empírica delineada pelas funções, pelos conflitos e pelos significados.

3. Positividade

Já foi indicada, mais atrás, a questão da finitude do conhecimento. O saber é finito porque está limitado na positividade da vida, do trabalho e da linguagem. Pois bem, as Ciências Humanas estão, ainda, atreladas a essa positividade.

O problema é que o discurso moderno ainda está preso ao objeto e, com isso, mantém desligadas as pontes entre a espacialidade (natureza) e a temporalidade (história) que fazem a sustentação do estudo. A linguagem usada para decifrar o conhecimento não foge de uma certa estabilidade estática que ainda é remetida ao sujeito constituinte ou ao fator econômico (1981b: 6). A questão, portanto, reside no jogo interior dos enunciados científicos: *não se trata de saber qual é o poder que age do exterior sobre a ciência, mas que efeitos de poder circulam* ***entre*** *os enunciados científicos* (id., ibid.: 4).

Retomo, aqui, o conceitual praticado por Deleuze e Guattari, que afirmam que *pensar não é nem um fio estendido entre um sujeito e um objeto, nem uma revolução de um em torno do outro. Pensar se faz antes na relação entre o território e a terra.* [...] *A terra não é um elemento entre outros, ela reúne todos os elementos num mesmo abraço, mas se serve de um ou de outro para desterritorializar o território. Os movimentos de desterritorialização não são separáveis dos territórios que se abrem sobre um alhures, e os processos de reterritorialização não são separáveis da terra que restitui territórios. São dois componentes, o território e a terra, com duas zonas de*

indiscernibilidade, a desterritorialização (do território à terra) e a reterritorialização (da terra ao território). (Deleuze e Guattari, 1992: 113) Ou seja, a definição do conhecimento científico não obedece à relação sujeito-objeto, mas à relação terra-território. Conhecer é constituir um território. Trata-se de exercitar o constante movimento de desterritorializar e reterritorializar, ir e vir, devir. O conhecimento não é um objeto, é um território (cf. id., ibid.: 131). As disciplinas são territórios. Conhecer não é habitar um território já existente mas reterritorializar a terra. O exercício do conhecimento, portanto, não deve ser praticado como conservação ou preservação de territórios, nem como contínua desterritorialização, mas como exercício de desterritorializar e reterritorializar a partir de uma ordem vivida. A prática cognitiva, de fato, constitui-se pelo habitar uma região, configurando uma atualização da virtualidade potencial da terra. A crítica ao conhecimento clássico se faz porque os campos científicos são, justamente, praticados ora como territórios cristalizados, paralisados, impedidos de se desterritorializar

A constituição de um território disciplinar dá-se a partir de um exercício investigativo, reflexivo e comunicativo do sujeito. Esse exercício é um movimento de constituição de Universais (cf. id., ibid.: 15), responsáveis pela configuração formal do conhecimento disciplinar e da fabricação do consenso necessário à sua subsistência no campo científico. Tal ordem é constituida em virtude da permanência, nesse campo, da lógica clássica como razão ordenadora do universo do conhecimento. É a mesma lógica que originou os mega-relatos filosóficos e os paradigmas científicos, ou seja, a ciência obedece a uma ordem de transcendência evidentemente incoerente com a forma do pensamento.

As Ciências Humanas estão presas a especificidades, tendendo apenas a continuar postas no nível da representação:

seu sustento, sua condição de possibilidade, é a representação, mas é a ela que recorrem também como objeto (cf. Foucault, 1988b: 380). Então, elas continuam patinando no mesmo campo, elas definem as empiricidades como representações, ao mesmo tempo em que dão à consciência apenas uma visão parcial daquela finitude fundamental. Enfim, as Ciências Humanas nasceram no seio da representação e, todavia, tratam dela como se fosse seu objeto. Daí que fica faltando, em seu contexto, o tempero da prática concreta, da historicidade: ou as atenções ficam voltadas para o objeto (e a sua positividade) ou para o sujeito (e a positividade de seu conhecimento). Assim, corre-se o risco de cair na ideologia, no discurso anacrônico referido a um sujeito sem história, onde a *verdade* é superficial e estática (cf. id., ibid.: 7).

O que Foucault nos apresenta, então? O desaparecimento do homem!! (id., ibid.: 358) A partir do momento que o acesso ao homem é dado pela sua linguagem, as Ciências Humanas prendem-se a esse fator completamente positivo e esquecem do homem, ou concentram-se no homem representado e esquecem sua fala. O caso é que ambos objetos são positivos e elas não conseguem associá-los ao contexto que os sustenta. Ficam como que brincando de pega-pega com as representações sem dar-se conta de que só vão alcançar seu objetivo quando conseguirem concatenar seu trabalho com uma observação, uma exploração do mundo que não é nem dado pela imagem do homem, nem pelo aspecto figurativo da linguagem.

Cada vez mais elas estão-se enterrando na positividade e esquecendo aquele homem que originalmente nasceu e lhes forneceu as representações para que pudessem existir. Atêm-se às imagens sem as reduplicar (Kremer-Marietti, 1977: 14).

No plano da ciência, o movimento tem sido regido pela oposição de pares funcionais como, por exemplo, parte-todo. Mas esses elementos são, por sua vez, representações

(provenientes da lógica binária) de estados de ser, são já fixações da processualidade, constituindo um falso problema para o conhecimento. Não se trata de propor um trabalho interdisciplinar para recobrar a totalidade perdida. Não há totalidade perdida. A totalidade como estado das coisas é uma representação, fabricada simultaneamente à criação da ciência. Ao quebrar o tempo processual e atualizar uma virtualidade, o conhecimento científico segmenta as forças vivas e produz uma fragmentariedade. A dobra disciplinar se representa como um todo-parte de um plano maior que supõe, também, atual. A ciência é uma ordem de visibilidade que torna visível por representação e exige, porque resultante da intencionalidade do sujeito, a constituição desses pares funcionais. O conhecimento, como já afirmei, não é resultante de uma relação entre um sujeito e um objeto. A representação, sim, é um expediente dessa relação. Entretanto, conhecer não é representar. Conhecer é tornar consistente uma existência (cf. Deleuze e Guattari, 1992). Ainda que o movimento do sujeito não desencadeie uma alteração de natureza nas ciências, seu exercício cognitivo interdisciplinar proporciona uma alteração na paisagem inicial. O sujeito se serve das referências para produzir sua consistência. Relembro, aqui, que as ciências não existem *a priori*: sempre há um sujeito-em-prática que as atualiza. Assim, a existência dos campos científicos está referida a um plano de referência singular construído por um sujeito.

Nunca tivemos uma Ciência Humana verdadeira. Porque nunca tivemos um homem verdadeiro. Ele está perdido, absorvido em sua finitude (Foucault, 1988b: 402). O homem está disperso na sua dimensão humana: a objetividade das Ciências Humanas em estudar a finitude do homem pela linguagem só pode acarretar o novo desaparecimento desse homem em meio às tramas do discurso. A dualidade está entre a positividade objetiva do discurso e a positividade subjetiva da humanidade (id., ibid.:

402-3). Por conseguinte, isso força as Ciências Humanas a estar condicionadas a outras ciências.

É a dupla função de objeto e de sujeito do conhecimento que o homem exerce que faz com que as Ciências Humanas sejam forçadas a ligar-se às Ciências Empíricas (pela analítica das funções, dos conflitos e das significações) e ao saber filosófico (pela analítica das normas, regras e sistemas de significações), gerando o duplo empírico-transcendental que leva ao fundo o barco das Ciências Humanas, deixando-as do lado de fora do homem mesmo (Machado, 1982: 151).

4. Análise do Vivido

A estratégia epistemológica oferecida por Foucault é aquilo que ele chama *análise do vivido* e que consiste, basicamente, na busca da contingência (Foucault, 1988b: 337).

A formação dos enunciados não se relaciona nem com a pura forma do conhecimento nem com o sujeito psicológico. O conhecimento não depende de um sujeito em-si nem de um parâmetro transcendente, mas *da posição que ocupa o sujeito que fala em relação aos domínios do objeto de que fala* (Kremer-Marietti, 1977: 135). O processo de conhecimento deve ser tal que já delineie o sistema de regras necessárias à tomada do objeto, à situação do sujeito e à elaboração de um conceito. Em suma, é um processo temporal, já que os elementos implicados estão imersos numa prática social e sujeitos a mutações. Aquilo que Michel Foucault pretende não é apresentar um grande modelo de articulação do pensamento, mas jogar com as positividades, de forma que possa adaptar o conhecimento à positividade do tempo. O que ele quer é configurar uma espécie de relação de interpositividades (Foucault, 1988b: 337).

A questão é articular a experiência do corpo e da cultura como tentativa de retomar o transcendental esquecido. A *análise*

do vivido procura articular a objetividade possível de um conhecimento da natureza com a experiência originária que se esboça através do corpo; e articular a história possível de uma cultura com a espessura semântica que, a um tempo, se esconde e se mostra na experiência vivida (id., ibid.: 386).

O vivido, como diz Foucault, é o espaço onde todos os conteúdos são dados à experiência. E é justamente isso que ele quer: a concatenação, a imersão de todos os elementos envolvidos, num contexto verdadeiramente histórico-temporal.

O homem, como fato isolado é muito mais um foco, um domínio de saber do que mero objeto para as Ciências Humanas. Ele tem uma complexidade que se desintegra ao ser classificada pela positividade. A partir do enrolamento sobre si mesmas da vida, do trabalho e da linguagem (constituindo vida própria), o homem nasceu despojado de historicidade, uma vez que ficou nu dos únicos elementos que lhe podiam fornecer uma história. E as Ciências Humanas não conseguiram reintegrá-lo (id., ibid.: 386).

Com isso, o homem está exposto ao *acontecimento* e, portanto, nenhum dos conteúdos explorados pelas Ciências Humanas está isento do movimento da história. Então, temos conhecimento solúvel, exposto à sua mercê... Na verdade, o que temos é uma história que derruba a tentativa de universalidade das Ciências Humanas, limitando-as com o dado cronológico e o espaço geográfico (o solo cultural) (id., ibid.: 388). Segundo Foucault *se trata de fazer da história um uso que a liberte para sempre do modelo, ao mesmo tempo, metafísico e antropológico da memória* (id, 1993:33). Tomando-se essa referência, chega-se à idéia de que, usualmente, na tradição ocidental (especialmente, burguesa), a história sempre esteve a serviço da constituição de identidades. Identidades de lugares, de povos, de sociedades, enfim, a história (e a memória) sempre foi o expediente de estabelecimento e conservação de um estado identitário, sempre foi um dos principais mecanismos de preservação de formas

estáveis, ainda que o movimento das forças vivas do mundo, os acontecimentos, estivessem acumulados no sentido de produzir um estado de mudança. O autor postula o uso sistemático da história como força de *dissipação sistemática de nossa identidade*, invertendo radicalmente, apoiado em Nietzsche, o modelo de história estabelecido por Hegel. O recurso à história deve, pois, ser utilizado no sentido de recobrar os acontecimentos, de descobrir *um sistema complexo de elementos múltiplos, distintos, e que nenhum poder de síntese domina* (id., ibid.: 34). Indo a um ponto mais de raiz, a história *não tem por fim encontrar as raízes de nossa identidade, mas, ao contrário, se obstinar em dissipá-la; ela não pretende demarcar o território único de onde nós viemos* [...]*; ela pretende fazer aparecer todas as descontinuidades que nos atravessam.* (id., ibid.: 35) Em síntese, recobrando uma afirmação anterior, trata-se de demarcar o que temos sido como referência da diferença. Vir a ser, essa é a essência do sujeito. Alcançar formas temporárias, contextualizadas, resultado do aparecimento de marcas novas e do movimento de reorganização das suas próprias marcas adormecidas, reatualizadas por acontecimentos que produzem estados diferentes de ser. Ser o ainda não sido, diferir. A memória é um recurso de desenhamento de um gráfico estável de uma trajetória desatualizada. A história é o anúncio, é a explicitação daquilo que deixamos de ser, ela *não diz o que somos, mas aquilo de que estamos em vias de diferir* (Deleuze, 1992: 119).

Aquela briga que se travava entre o consciente e o inconsciente, na positividade das Ciências Humanas, fica transferida, agora, para a oscilação entre os limites temporais da vida, trabalho e linguagem e a positividade histórica do sujeito. *Todo o conhecimento se enraíza numa vida, numa sociedade e numa linguagem que têm história* (id., ibid.: 390).

De certa forma, Foucault propugna a consciência histórica, a *análise do vivido* como fator imprescindível para a constituição de um saber do e sobre o homem.

5. Conclusão

O trabalho, agora, se concentra no modo e no lugar onde buscar o fundamento do ato de conhecer. O elemento agente, o sujeito pensante, deve sair à cata de seu fundamento não mais na representação sobre si mesmo ou numa transcendência, mas na trama de fluxos que subjaz à realidade em que está situado: é sair da busca de pontos que suscitam as atitudes e que residem no plano das invisibilidades.

A história não deve mais ser encarada como obra de um sujeito anônimo, mas fruto de um grande complexo dinâmico. As forças se entrecruzam e dão origem a outras forças (e o homem é um participante ativo). Trata-se de, quando tomado um objeto, levar em consideração não apenas a sua existência como fundamento epistemológico para um discurso, mas tomar todo o agrupamento de forças que tornam possível a emergência, em determinado momento, do acontecimento.

Portanto, o que estou pretendendo, é chamar a atenção para a prática, para a história. E por história não defino como o complexo estrutural dos fatos ou a interpretação ideológica dos historiadores, mas o conjunto de forças emaranhadas que fazem emergir cada objeto, que levam os objetos a interagir, desencadeando processos de mutação e influencia o surgimento de outros objetos.

Em primeira instância, aquilo que nos oferece um objeto, isto é, o contato clássico, acadêmico, com o objeto nos é permitido pelas Ciências Humanas. Entretanto, devemos ter o cuidado de não deixarmo-nos imbuir disso e continuar a exploração para além dos resultados e diagnósticos das pesquisas

empíricas, ir ao âmago das cadeias de articulação dos enunciados e destrinchá-los, tratando de evidenciar a consistência que proporciona seu estabelecimento.

E o discurso? Ele é a forma manifesta da consciência que o sujeito tem do objeto. E é ele que revela a descontinuidade do pensamento, já que essa consciência tem uma carga bem grande de subjetividade, já que o sujeito pensante (e falante) está completamente imbricado de vetores de forças. Então, o que causa a dispersão são os elementos antropológicos da história: a consciência humana individual não é o sujeito exclusivo da prática histórica. A história não é apenas uma articulação linear e simples de relações entre indivíduos ou um sistema complexo e estruturado de acontecimentos estáticos. Há que compreendê-la como uma dinâmica de acontecimentos, uma dinâmica de sujeitos intersubjetivados.

Devemos, portanto, ultrapassar os limites determinados pelo sujeito pensante que elabora um discurso. Este é um grande problema: transcender (sem abstrair) o homem que pensa, que sente, que vive, que descreve uma experiência, que escreve. Este é o limite, a fronteira. Parece que, para isso, o que temos de fazer é por em questão cada ponto, cada elemento do discurso (do nosso, inclusive) e repassar cada unidade de formação do enunciado, explorando o acontecimento sob todas as faces possíveis, decompondo suas formas de encadeamento com outros e outros elementos, já dados e ainda por vir. A isso, Foucault chama de *análise do vivido*.

Entretanto, é necessário deixar claro que o elemento que pretendo evidenciar não é a destruição da subjetividade histórica do enunciado, mas atentar para o fato de que um enunciado, um saber (dito ou não dito), é dinâmico e não pode ser universalizado. Também há que ter cuidado de não sugerir uma história completamente descontínua e desestruturada, onde os fatos estão constantemente dissolvidos uns nos outros. A

possibilidade que os sujeitos têm de afetar e ser afetados por suas formas de ser é o motor desse movimento e a temporalidade é o carro chefe do processo epistemológico: é dentro do movimento que as realidades se articulam para constituir a totalidade provisória de cada momento. E o conhecer deve estar dirigido a partir de um dado objeto - o conteúdo e a forma do afetamento -, localizado num dado momento, estabelecido numa situação dada para, a partir disso, buscar o seu fundamento pela exploração dos pontos precedentes, sucessivo e contemporâneos a si. O conhecer não é uma atitude estática: tanto o sujeito como o objeto estão submersos numa trama cujo único limite é o tempo do acontecimento. O processo de conhecimento não tem limites.

O encaminhamento de uma conclusão só é possível, neste ponto, se for considerada a positividade do tempo do saber, que nos permite constituir a ciência como encarnação de determinado instante do processo de conhecimento, servindo de campo, como demarcação da cadeia evolutiva do saber e do então-objeto, num estado de equilíbrio longe do estável, a fim de situarmo-nos e dar continuidade ao processo.

Referências bibliográficas

BALBIER, E. e outros. **Michel Foucault, filósofo.** (trad. Alberto Bixio). Barcelona : Gedisa, 1990.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** (trad. Peter Pál Pelbart). Rio de Janeiro, 34, 1992.

_____. **Diferença e repetição.** (trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado). Rio de Janeiro : Graal, 1988.

_____. **A dobra**: Leibniz e o barroco. (trad. Luiz Orlandi). Campinas : Papirus, 1991a.

_____. **Foucault**. (trad. Claudia S. Martins). 2.ed. São Paulo : Brasiliense, 1991b.

_____. **Lógica do sentido**. (trad. Luiz R. Salinas Fortes). São Paulo : Perspectiva, 1974.

_____. **Nietzsche e a filosofia**. (trad. Antonio Magalhães). Porto: Rés, s/d.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. **O que é a filosofia**. (trad. Bento Prado Jr e Alberto A. Muñoz). Rio de Janeiro, 34, 1992.

DÍAZ, Esther. **Michel Foucault: los modos de subjetivación**. Buenos Aires : Almagesto, 1993.

FOUCAULT, Michel. **La arqueología del saber**. (trad. Aurelio G. del Camino). 15.ed. Mexico : Siglo Veintiuno, [1991]

_____. **História da sexualidade** (1): a vontade de saber. (trad. Maria T. C. Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque). 7.ed. Rio de Janeiro : Graal, 1985a.

_____. **História da sexualidade** (2): o uso dos prazeres. (trad. Maria T. C. Albuquerque). 7.ed. Rio de Janeiro : Graal, 1984.

_____. **História da sexualidade** (3): o cuidado de si. (trad. Maria T. C. Albuquerque). Rio de Janeiro : Graal, 1985b.

_____. **Isto não é um cachimbo**. (trad. Jorge Coli). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988a.

_____. **Microfísica do poder**. (trad. Roberto Machado). 11.ed. Rio de Janeiro : Graal, 1993.

_____. **Nietzsche, Marx e Freud** e **Theatrum philosoficum**. (trad. Jorge L. Barreto). 4.ed. São Paulo : Princípio, 1987.

_____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. (trad. António R. Rosa). Lisboa : Setenta, [1988]b.

_____. **O que é um autor?**. (trad. Antonio F. Cascais e Edmundo Cordeiro). s/l : Vega, 1992.

_____. **El pensamiento del afuera.** (trad. Manuel Arranz). 3 ed. Paterna : Pre-Textos, 1993.

_____. **Tecnologías del yo**. (trad. Mercedes Allendesalazar). 2 ed. Barcelona : Paidós, 1991.

KREMER-MARIETTI, Angèle. **Introdução ao pensamento de Michel Foucault**. (*Foucault et l'archeologie du savoir*). Rio de Janeiro : Zahar, 1977.

MACHADO, Roberto. **Ciência e saber**. Rio de Janeiro : Graal, 1982.

SIMONDON, Gilbert. **O problema da individuação**. (trad. Ivana Medeiros). s/l : s/ed, s/d.

_____. **L'individuation psychique et collective**. s/1 : Aubier, 1989.

Estrutura social, profissionalização e formação docente*

Maria Isabel da Cunha[1]
Denise Balarine Cavalheiro Leite[2]

Resumo
O texto discorre sobre a questão do magistério no quadro geral das profissões tomando o referencial com que Enguita (1991) analisa os indicadores atribuídos a uma profissão: a competência, a vocação, a licença, a independência e a auto-regulação. A análise do magistério sob esta ótica, auxilia a compreender as causas da crise pela qual esta categoria passa. Procura, também, utilizando estudos de Bernstein, analisar a influência da estrutura econômico-social da profissão de magistério nas decisões pedagógicas tomadas na área da formação de professores.

Palavras-chave: Profissão Docente; Formação de Professores; Ensino Superior.

Abstract
Social structure, teachers-education and teaching profession
This article deals with the position of teaching in the frame of professions as a whole, based on Enguita's (1991) analysis of what designates a profession: competence, aptitude vocation, licence, independence, auto-regulation. The analysis of teaching under this view helps understand the crisis this category has been going through, and its causes. The article also intends, based on Bernstein, to analyse the influence imprinted by the socio-economic structure of the teaching profession on the pedagogical decisions made in the field of teachers' education.

Key-words: Teaching Profession; Teachers' Education; University Teaching.

---

* Este texto é parte das reflexões originadas da investigação *Para Revitalização do Ensinar e do Aprender na Universidade* desenvolvida por Leite & Cunha e financiada pelo CNPq e FAPERGS

1 Professora Titular da Faculdade de Educação da UFPel
Endereço: Faculdade de Educação - UFPel
Rua Alm. Barroso, 1734 CEP 96010-280 - Pelotas, RS
Fone : (0532)22.7981 - Fax: (0532)25.4573
2 Professora Titular da Faculdade de Educação da UFRGS
Endereço: Faculdade de Educação - UFRGS
Av. Paula Gama s/n Porto Alegre

Tem sido bastante comum a constatação da crise profissional do magistério. É visível a queda vertiginosa de prestígio desta profissão, demonstrada, especialmente, pelos baixos salários e precárias condições de trabalho do professor.

É difícil entender as inter-relações entre as causas do desgaste. Ao mesmo tempo que o salário aviltado provoca diminuição da qualificação dos quadros, também esta provoca o primeiro. Embora não se possa afirmar que a interdependência deste dois fatores seja absoluta, não há como negar as influências recíprocas. Estudos como os de Enguita (1991), Giroux (1990), Sguissardi (1991) e Hypolito (1991), entre tantos outros, já trataram da proletarização do trabalho docente apontando, numa perspectiva de causa e efeito, a desqualificação e os baixos salários como evidências do desprestígio profissional do professor.

O discurso da denúncia desta situação tem sido enfaticamente feito pelos sindicatos, associações profissionais, universidades e sociedade organizada. Tem ele, entretanto, tido pouco efeito prático a nível de decisão política. Postergam-se, constantemente, medidas efetivas que enfoquem o problema seriamente.

Este não é um problema apenas brasileiro. Aparece nos mais diferentes países e, em especial, na América Latina, como bem demonstram os estudos e relatórios do PIIE (Chile, 1994). As medidas que têm sido tomadas de descentralização e desresponsabilização do Estado pela educação parecem estar no bojo das políticas mundiais para os países dependentes. Por mais que o discurso, inclusive das representações das classes dominantes, seja de valorização da educação como investimento, o que se percebe é que isto é só aparência, ou por outra, é uma forma de adequar o discurso progressista às necessidades do capital. Como explicita Frigoto (1994, p.65), não é à toa que a FIESP monitora os deputados e senadores conservadores no que

se refere à educação, empunhando a bandeira da educação básica uma vez que *ela é uma demanda efetiva imposta pela nova base tecnológica-material do processo de produção. Entretanto suas propostas radicalizam o dualismo, a fragmentação e o controle privado desta área.* No fundo, a política neoliberal tende a desresponsabilizar o Estado pela educação e pela manutenção de quadros docentes. A discutida municipalização do ensino - às vezes com argumentos tão convincentes - tem servido para terceirizar a educação pública, como é o caso do Chile. Esta terceirização faz com que o governo lave as mãos da responsabilidade de investir na formação de professores e na qualificação do ensino. Serve ainda para fracionar a corporação e, desta forma, fragilizar a profissão.

A necessidade de reagir a esta situação e, ao mesmo tempo, encontrar formas de compreender os processos de profissionalização docente, nos estimulam a refletir sobre o assunto.

1. A questão da profissionalização: o magistério no quadro das profissões

Não há dúvida de que a questão da profissionalização do professor precisa ser estudada e analisada na sua organização conceitual. Inúmeros estudos, no mundo inteiro, estão sendo produzidos com esta abordagem. Pérez Gomes (1994) aponta que a *preocupação com o desenvolvimento social do professor, tanto em seus aspectos de formação como do exercício de sua prática, condições de trabalho, reconhecimento social, controle e avaliação... se tem convertido, não só em um problema real e empírico, senão, também, em um importante objeto de estudo teórico, investigação, debate público e legislativo* (p.340) [tradução das autoras].

Quando se fala em profissionalização, parece importante definir o conceito que estamos tomando para profissão e o referencial que estamos usando quando nos referimos a este vocábulo. Para fins deste estudo, estamos adotando o referencial de Enguita (1991, p.42), para quem *um grupo profissional é uma categoria auto-regulada de pessoas que trabalham para o mercado numa situação de privilégio monopolista.* Para melhor caracterizar seu conceito, o autor apresenta, sucintamente, cinco características que definem uma profissão: *a competência, a vocação, a licença, a independência e a auto-regulação.*

Isto significa dizer que uma profissão só existe quando possui um saber que lhe é próprio e que, reconhecidamente, só pode ser exercida por um grupo de profissionais que detém este saber. Aí estão a *competência e a vocação.* A *licença* é o reconhecimento e chancela oficial para o seu exercício da profissão prevendo, inclusive, sanções e penas para aqueles que a exercem sem ela. Já a *independência e auto-regulação* vem da força dos pares e da capacidade de se estabelecer da própria profissão.

A fragilidade de uma destas características repercute nas outras tornando a profissão mais ou menos valorizada.

É claro que esta robustez ou fragilidade não depende, simplesmente, da categoria profissional no seu âmbito interno, mas está intimamente ligada à estrutura de poder e legitimação presentes na sociedade.

O *status* de uma profissão é dependente do papel que o conhecimento daquela profissão tem na conjuntura social em determinado tempo e espaço e esta valorização está ligada à ordenação econômica e, conseqüentemente, à estrutura de poder.

Esta macrodefinição tem profundas e significativas repercussões na organização dos cursos universitários. Aliás, estes são um dos micro-espaços pelos quais a profissão se

legitima. O espaço do Curso na Universidade reproduz o significado da profissão na sociedade.

Em recente estudo, Leite & Cunha (1995) analisaram estas relações no espaço acadêmico da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Universidade Federal de Pelotas. Para tal, partiram da classificação de Enguita que organiza as profissões em três categorias: as *profissões liberais*- que prescindem do aparato social para o exercício direto da profissão; as *profissões* - que necessitam da estrutura social, pública ou privada, para serem exercidas e, ainda, se caracterizam por um conhecimento cientificamente legitimado; e as *semi-profissões* que se identificam com as anteriores na forma de exercício, mas não detêm um conhecimento reconhecidamente importante e forte.

O estudo acima referido definiu, como amostra, na categoria de *profissão liberal,* os Cursos de Medicina (UFRGS) e Odontologia (UFPel); na categoria de *profissão,* os Cursos de Física (UFRGS) e Engenharia Agrícola (UFPel) e na categoria de *semi-profissão,* o Curso de Pedagogia nas duas Universidades.

A dependência do Curso das determinações sociais e econômicas da profissão à qual habilita, já se revela desde o vestibular e é bastante interessante observar como este exame já é um demonstrativo do processo de seletividade profissional. Os Cursos de maior demanda na Universidade e que apresentam escores mais altos no vestibular são os que preparam para as carreiras das *profissões liberais*. Cumpre ressaltar que, para estes Cursos, a seletividade é maior, já que a relação candidato/vaga é significativamente alta. Entretanto, é importante perceber também que, a partir do ingresso, o estudante já passa a ser aceito entre os pares e, por isso, quase todos que iniciam os Cursos, terminam.

A Universidade também oferece Cursos das *carreiras profissionais*. Neste caso, com uma demanda média de candidatos, em que quase todos entram no processo, mas poucos

sobrevivem a ele. A seletividade se dá no caminho e apenas os alunos que "merecem" ingressar naquela comunidade que interage com um conhecimento "sagrado", são os que concluem os Cursos.

Por fim, os Cursos de menor demanda na Universidade, mais baixos escores no vestibular e, portanto, menor seletividade, preparam para as carreiras *semiprofissionais*. Nesses Cursos a maior parte dos alunos que ingressam concluem os seus estudos mas ficam à mercê da burocracia estatal, submetidos à autoridade dos empregadores, em luta permanente pela melhoria de rendimentos e status profissional. Como exemplifica Enguita, *são grupos submetidos à autoridade de seus empregadores ainda que lutem para manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas à distribuição de renda* (1991, p. 43).

Os resultados da investigação acima citada, desenvolvida por Cunha & Leite (1995), nos auxiliam a entender a questão do magistério e dos Cursos de formação de professores, para além dos aspectos psico-pedagógicos, entendendo esta atividade como parte do que se pode chamar de *semi-profissões,* na organização social do trabalho.

O olhar sobre a profissionalização docente, à luz das características que Enguita propõe para caracterizar um campo profissional, pode ser importante para compreendermos as fragilidades deste campo. Não se tem, aqui, a pretensão de explorar exaustivamente todo o espectro de possibilidade de analisar o campo profissional do magistério mas cremos que as proposições de Enguita podem ser uma boa contribuição. Além disso, a investigação que ora concluímos no campo da chamada sociologia das profissões (Leite & Cunha, 1995), confirmaram a pertinência das categorias do autor espanhol. Vejamos, pois, como se apresentam:

• ***a competência e a vocação***. Parece importante analisar estes dois elementos em conjunto porque, no caso do magistério, eles estão significativamente imbricados.

Inúmeros estudos já exploraram as origens da profissão de ensinar vinculando-as à catequese e à maternidade. Zeichner (1992) e Perez Gómez (1994) denominam esta perspectiva de *prático-artesanal,* onde o conhecimento profissional constituiu-se pelo acúmulo, ao longo dos séculos, do processo de ensaio e erro, transmitindo-se de geração em geração. Ambos os casos revestidos de uma aura de desinteresse pela ciência. No primeiro caso, a instrução era apenas um instrumento do convencimento religioso e, no segundo, uma extensão da preservação de valores legitimados pela sociedade. Não é à toa, pois, que o exercício do magistério tenha se desenvolvido no seio das ordens religiosas e tenha privilegiado a mão de obra feminina.

A vocação para ensinar era considerada um dom natural, uma extensão da maternidade e do sacerdócio. Para o exercício da profissão - se é que à época se poderia chamar assim - não se exigia um saber específico, nada que o senso comum não desse conta.

A idéia de competência se materializava através de atributos morais e afetivos, muito mais do que em condições intelectuais. E a idéia de vocação - concebida como um dom natural - substituía, com vantagem, a necessidade de um conhecimento próprio de uma profissão.

Esta concepção foi tão forte e de tanto interesse das estruturas de poder que até hoje vivemos resquícios desta perspectiva e sofremos particularmente as suas conseqüências. Como ressalta Enguita (1991, p.45) *a imagem do graduado num curso universitário que se dedica ao ensino, se move entre a de alguém que renunciou à ambição econômica em favor de uma vocação social e a de quem não soube nem conseguir reencontrar algo melhor.*

• ***a licença***. A presença do Estado como regulador da institucionalização dos sistemas escolares definiu o estatuto da *licença* para o exercício da profissão de professor. Sem desconhecer a importância desta medida, cumpre destacar o quanto ela tem sido frágil e desestimulada na estrutura social. Em primeiro lugar, a *licença* parece não ter reconhecido que há um saber próprio da profissão. Parece que identifica, apenas, a necessidade de que o professor deva ter a posse da informação, do conhecimento específico, mas não de um saber que o habilite a ensinar o que sabe e a desenvolver no aluno as suas habilidades intelectuais e sociais. Uma prova desta realidade é o fato de que, para o exercício do ensino superior não há qualquer exigência de formação pedagógica, isto é, nega-se aí a existência de um saber próprio da profissão, que vai além do domínio de um campo específico de conhecimento. E, se por um lado não pode ser professor quem não domina um campo de conhecimento específico - a matéria de ensino -, a gênese da profissão está na capacidade de ensinar, isto é, de ser a ponte entre a informação e as estruturas sócio-intelectuais do aprendiz, o que requer outros saberes além do domínio específico do conteúdo.

Por outro lado, se para o 1° e 2° graus a obrigatoriedade legal da licença existe, ela não tem servido para universalização da profissionalização. Em grande parte do país admitem-se professores não habilitados e poucos esforços são feitos para contornar esta situação. Esta realidade reforça o fato de que a necessidade legal da *licença* não é suficientemente forte para se constituir numa forma de controle do conhecimento próprio da profissão de professor.

• ***a independência e auto-regulação***. Neste particular é mais visível a fragilidade do magistério como profissão. Já Wrigth Mills (1979), em seu estudo sociológico sobre a classe média americana, afirmava que o magistério sempre foi a mais proletária das profissões liberais enquanto tentou ser reconhecida

por este status. Parece que hoje passou a ser considerada como uma semi-profissão exatamente porque perdeu qualquer tipo de independência, ficando a mercê das regulações, principalmente do Estado. O saber do professor foi sendo cada vez mais descaracterizado a tal ponto de poder considerá-lo, apenas, um *técnico burocrata* repassador de rotinas. O docente tem perdido, progressivamente, a capacidade de decidir, ou mesmo participar da decisão sobre o resultado de seu trabalho; este já lhe chega previamente definido na forma de disciplinas, programas, normas de avaliação ou uso do livro didático.

Ora, uma profissão que não tem uma razoável condição de independência não consegue estabelecer o seu espaço de exercício profissional e, portanto, não consegue qualquer condição de auto-regulação. A desconsideração da estrutura do saber docente favoreceu o fato de que pouco ficou para regular. Ressalta Enguita, no mesmo estudo já referido, *que a perda de autonomia pode ser considerada também como um processo de desqualificação do posto de trabalho. Vendo limitadas suas possibilidades de tomar decisões, o docente já não precisa das capacidades e dos conhecimentos necessários para fazê-lo* (1991, p.48).

No ensino superior, onde ainda se preserva um espaço de *independência*, a ênfase do profissional do ensino é dada sobre o seu saber específico que, em geral, vem de outra profissão. Basta que o sujeito demonstre domínio do conhecimento específico da área que vai lecionar para já ser reconhecido como professor, fugindo totalmente da regulação própria desta profissão. Então poderíamos afirmar que, neste nível de ensino, o "professor" até possui uma certa *independência* mas esta parece existir exatamente porque não há *auto-regulação* profissional.

Já no ensino médio e fundamental, se existe dispositivo legal de regulação, ele é uma iniciativa do Estado, que muito pouco controla sua aplicação e que cada vez mais retira a

independência da profissão, corroendo a identidade profissional da classe que acaba neutralizada e neutralizante da *auto-regulação*. Ao contrário, o quadro do magistério é tão desprestigiador, que as poucas manifestações que sobrevivem se revestem, não raras vezes, apenas do caráter corporativo de contorno conservador. A luta pela sobrevivência é tão emergencial que as associações e sindicatos acabam investindo aí todos os seus esforços.

Estas reflexões tem o objetivo de contribuir para o entendimento do quadro que hoje envolve a profissão de professor. Parece que nos situamos num perverso círculo vicioso: quanto menos somos capazes de definir o saber próprio da profissão, menos somos remunerados por ele. E, quanto menor a remuneração, mais atingidos somos na nossa capacidade de reconstruir e defender um saber próprio da profissão.

Certamente esta constatação pode suscitar diferentes encaminhamentos para o futuro, especulando sobre as possibilidades de reversão do quadro da profissão docente. Mesmo, porém, que tenhamos pontos de vista diferentes, não dá para desconhecer que as duas variáveis - saber profissional e remuneração - estão intrincadas e que isto tem muito a ver com o que estamos fazendo nos Cursos de Formação de Professores e, em especial, com a didática. Destacamos aqui a didática porque nos parece ser esta disciplina a síntese do campo específico da profissão docente, mesmo reconhecendo o quanto ela está ligada a outras áreas das ciências humanas, como a filosofia, a sociologia e a psicologia e hoje, mais ainda, à economia e às ciências da comunicação.

2. Influência da estrutura econômico-social na profissão de magistério e nas decisões pedagógicas da área da Didática e da Formação de Professores.

Ao comparar Cursos de diferentes carreiras universitárias, segundo a classificação de Enguita, na investigação de Leite e Cunha (1995) mencionada no início deste texto, foram encontrados dados interessantes que confirmam a idéia de que as decisões acadêmicas, que se tomam no interior da Universidade, não têm apenas caráter pedagógico, mas possuem um substrato epistemológico e, ambos, estão na dependência da estrutura de poder da sociedade mais ampla. É ela que, em última análise, define o que é valor no campo científico das carreiras.

Analisando a função de ensino, a pesquisa mostrou que nas carreiras que formam *profissionais liberais,* o ensino é valorizado pelo que representa na construção do prestígio do professor, na sua profissão de origem. Isto significa dizer que o professor destas áreas sabe que sua reputação como professor pode lhe trazer dividendos positivos ou negativos, quando no exercício da sua clínica e/ou escritório e, por isso, dá atenção às suas atividades de ensinar. Já nas carreiras *profissionais*, caracterizadas pelas áreas chamadas científicas (matemática, física, biologia etc), o ensino não traz valorização acadêmica para o professor e seu exercício não o distingue positivamente. Seu prestígio em nada fica abalado, por exemplo, se seus alunos são majoritariamente reprovados. A pesquisa e seus desdobramentos é que o qualificam na carreira acadêmica.

O estudo acima mencionado também mostrou que nas *semiprofissões* - caso do magistério -, o ensino volta a ter significativo valor, não mais com a justificativa apontada para as profissões liberais, mas como um demonstrativo do compromisso social do professor, já que este é um valor neste campo científico. O docente do campo das *semiprofissões* percebe que

sua ação é principalmente valorizada por um discurso e uma prática ideologicamente afinada com a maioria. Como aí está incluída uma prática docente responsável, o ensino volta a ter valor.

Este quadro da valorização do ensino nas diferentes carreiras profissionais tem se mostrado, sem dúvida nenhuma, um importante elemento definidor das práticas do ensino universitário e, portanto, da compreensão da didática que se desenvolve no seu interior, bem como um elemento básico para balisar a formação de professores das diferentes áreas do conhecimento.

Auxiliando e completando esta análise, recorremos aos conceitos de Bernstein (1974) quando encaminha a compreensão das *pedagogias visíveis e das pedagogias invisíveis,* tentando caracterizar como acontecem os rituais de ensino e em que nível estão as decisões que lhes antecederam.

Para o autor, a *pedagogia visível* é aquela em que as regras da ordem discursiva (hierarquia, seqüência e ritmo) têm critérios explícitos. As decisões sobre o que ensinar, como ensinar e como avaliar são claras, em geral decididas pelo professor ou pela história pedagógica da área. Enfatiza-se a *transmissão* do conhecimento, o produto da aprendizagem e o desempenho bem delineado do aluno.

Nas *pedagogias invisíveis* as regras discursivas são menos claras, em geral estão no imaginário do professor e, portanto, muitas vezes, invisíveis aos sujeitos. São pedagogias menos preocupadas com a explicitação das diferenças dos sujeitos e envolvem-se mais com a performance interna do aprendiz, enfatizando a *aquisição* de comportamentos cognitivos, lingüísticos e afetivos.

Os estudos teóricos de Bernstein, confirmados pela investigação de Leite e Cunha (1995), apontam para o fato de que são as carreiras que formam para *profissões e profissões*

liberais as que assumem os indicadores de uma *pedagogia visível*, enquanto aquelas que preparam para as *semiprofissões* tem suas práticas mais voltadas para as *pedagogias invisíveis*.

Apesar de terem aparentemente perspectivas opostas, as *pedagogias visíveis e invisíveis* carregam, ainda, assumpções de classe. As *visíveis* são encontradas entre as frações de classe média cujos empregos (Bernstein, 1990, p.74) *tem relação direta com o campo econômico (produção, distribuição e circulação do capital). As invisíveis tendem a ser melhor aceitas por frações de classe média que tem direta relação com o campo do controle simbólico e cujo trabalho se dá nas agências de controle simbólico do setor público.*

À primeira vista as pedagogias *invisíveis* parecem ser mais democráticas que as *visíveis*. Nestas, as decisões quase nunca são partilhadas e as regras didáticas são impostas aos estudantes. Eles sabem como devem se comportar, o que e o como estudar e que comportamentos são esperados na avaliação. Já nas anteriores há quase sempre uma tendência a repartir decisões com os alunos, a não ter regras rígidas e permanentes e a discutir critérios de trabalho e avaliação. Nem sempre, entretanto, as *pedagogias invisíveis* são mesmo mais democráticas. Ás vezes escondem, apenas, uma forma mais dissimulada de autoritarismo, dando a impressão de que os alunos participam quando, na verdade, tudo já está previamente definido.

Os dados sobre a tomada de decisões referentes às regras didáticas nos cursos de *semiprofissões* - no caso da pesquisa desenvolvida por Leite e Cunha, o Curso de Pedagogia,- tornaram possível inferir que o magistério é tipicamente uma profissão em que a formação é feita com *pedagogias invisíveis*. Ainda que se reconheça a importância das decisões solidárias, não há como especular, também, que uma das razões para este fato seja a fragilidade do campo epistemológico. Não temos clareza dos contornos do saber docente e, se analisarmos

especificamente a didática como disciplina, é fácil perceber o quanto ela tem tido oscilações nos seus enfoques. Parece que, como profissionais do campo da didática, temos vivido a crise epistemológica da profissão com receio de, muitas vezes, ao atribuir sentido aos conteúdos próprios da disciplina, aproximarmo-nos do campo das *pedagogias visíveis* e cairmos na lógica tecnicista e autoritária.

O problema parece ser: como, a partir de uma proposta democrática, recuperar o saber próprio da área e tornar seu campo epistemológico definido, sem cair no didatismo próprio das *pedagogias visíveis*? Por outro lado, também entendendo as possíveis armadilhas das *pedagogias invisíveis,* como superá-las? Como pode mesmo ser proposta uma didática para a formação de professores que se profissionalizem entendendo a profissão em movimento, influenciada pelas decisões da macro-estrutura econômica e social? Como a consolidação de um saber próprio mais delineado pode contribuir para ultrapassar a condição do magistério de *semi-profissão*?

São questões complexas nas suas respostas. Entretanto, parece que nos cabe aprofundá-las e, sem imaginar encontrar pontos definitivos, mantermo-nos alertas para seus desdobramentos e ágeis nos estudos e pesquisas que nos ajudem a desvendá-las.

Correndo o risco de propormos apenas pontos provisórios, pensamos ser importante, como referência para a análise e a crítica, encaminharmos as seguintes ponderações, tanto no sentido de fazermos uma síntese do que aqui explicitamos como na perspectiva de especificar algumas considerações:

- parece fundamental o salto que demos em direção à compreensão do fazer docente na perspectiva da profissionalização. Ainda que vivamos resquícios da origem desta área profissional, o fato de melhor entendê-la pode

significar um grande avanço na explicitação de suas ambivalências;

- entender que as decisões pedagógicas, no âmbito das diferentes carreiras, são marcadas pelas decisões macro-estruturais, pode ser um novo patamar de análise que favoreça a compreensão da crise da profissão de professor. É não achar que as questões pedagógicas se encerram apenas no seu limite e, ingenuamente, querer entendê-las por este caminho;
- é preciso concentrar esforços intelectuais e investigativos na compreensão e reconstrução de novos patamares para o campo do saber docente, entendendo seu novo delineamento frente às características da sociedade em que vivemos e que se anuncia;
- perceber a didática como uma área chave da formação docente sem, entretanto, confiná-la aos seu históricos limites. Isto significa que, para mantermos a sua especificidade com significado, será preciso abrí-la para a interface, arejá-la com o olhar da ciência de outros campos, como por exemplo a sociologia econômica e a comunicação;
- reconhecer os valores do campo científico da área do magistério e de sua formação para, sem cair nos aprisionamentos das *pedagogias visíveis*, reconstruir e redimensionar, com mais clareza, aquilo que estamos chamando de *pedagogias invisíveis;*
- antecipar, mesmo que, inicialmente, apenas a nível de compreensão, os novos paradigmas, não só à luz do passado mas como perspectiva de futuro. Isto significa ousar fazer rupturas, aprender a trabalhar com a insegurança e investigar constantemente estes processos vividos.

A idéia que conseguimos construir a partir das nossas investigações, iluminadas por Enguita, Bourdieu, Bernstein e outros teóricos que nos tem servido de referência para análise, é

de que é preciso uma forte reação dos profissionais da educação, reconhecendo os imensos desafios da teoria e da prática, mas sem cair no pessimismo. Nossa situação é, como afirma Santos (1995, p. 35), *o retrato de uma família intelectual numerosa e instável, mas também criativa e fascinante, no momento de se despedir, com alguma dor, dos lugares conceituais, teóricos e epistemológicos, ancestrais e íntimos, mas não mais convincentes e securizantes, uma despedida em busca de uma vida melhor, a caminho de outras paragens, onde o otimismo seja mais fundado e a racionalidade mais plural e onde, finalmente, o conhecimento volte a ser uma aventura encantada.*

Referências Bibliográficas

BERNSTEIN, Basil. **Class, Codes and Control.** 2ª ed; London, Routledge & Kagan Paul, 1974.

_____. Estrutura do Conhecimento Educacional. In: DOMINGOS, Ana Maria et alii. **A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação.** Lisboa, Gulbenkian, 1986.

_____. **On Pedagogic Discourse**. Vol IV. Classes, Codes and Control. London, Rout Ledge, 1990.

CUNHA, M. I. & LEITE, D. Saber Escolar, Saber Científico e Estrutura Social: o caso da universidade. XV **Reunião Anual da ANPed.** Caxambú, MG, 1993.

CUNHA, M.I. & LEITE, Denise. **Conhecimento Educacional e Conhecimento Social e Profissionalmente Válido: as macro estruturas nas decisões educacionais dos cursos**

universitários. V. Congresso Espanhol de Sociologia. Granada, Espanha, set/1995.

CUNHA, M. I. et alii. Decisões Pedagógicas dos Professores e as Estruturas de Poder no Campo Profissional: o caso de três Cursos de Graduação da UFPel. **Cadernos de Educação** (3): 91-109, FaE/UFPel, 1994.

ENGUITA, M. F. Reprodução, Contradição, Estrutura Social e Atividade Humana na Educação. **Teoria e Educação**, (1): 108-133, Porto Alegre, 1990.

_____. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**. (4):41-61, Porto Alegre, 1991.

_____. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz Tadeu. (orgs). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILLI, Pablo & Silva, Tadeu. **NeoLiberalismo, Qualidade Total e Educação.** Petrópolis, Vozes, 1994.

GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

GIROUX, Henry. **Los Profesores como intelectuales.** Buenos Aires. Paidós. 1990.

HYPOLITO, Álvaro M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação.** (4):03-21, Porto Alegre, 1991.

MILLS, Wright. **A Nova Classe Média.** Rio de Janeiro. Zahar, 1979.

LEITE, Denise. **Aprendizagem e Consciência Social na Universidade.** Porto Alegre. PPGEDU, 1990, (Tese de Doutorado).

_____. Metacognição e Aprendizagem na Universidade. **Revista de Educação.** Lisboa 2 (2), 55-64, 1992.

LEITE, D. & CUNHA, M. I. Para revitalização do Ensinar e do Aprender na Universidade. Relatório de Pesquisa (financiada pelo CNPq e FAPERGS), 1995.

PEREZ GÓMEZ, Angel. **Autonomia profesional del docente y control democrático de la práctica educativa. Anais** do Congreso Internacional de Didactica. Málaga, Espanha, 1994.

SANTOS, Boaventura de S. **Um Discurso sobre as Ciências.** 7ª ed., Afrontamento, Porto, Portugal, 1995.

SGUISSARDI, V., Oliveira, N & Pucci, N. O Processo de proletarização dos trabalhadores em educação. **Teoria & Educação.** (4):91-108. Porto Alegre, 1991.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A (org). **Os professosres e a sua formação.** Lisboa : Publicações Dom Quixote, 1992.

Um olhar sobre uma experiência interdisciplinar: Um relato refletido

Tereza Cristina Thomaz[1]

Resumo

Este ensaio reflexivo é um olhar sobre uma experiência interdisciplinar vivenciada na Prática de Ensino do Curso de Pedagogia - Séries Iniciais da Faculdade de Educação da UFPEL. Consta de um relato, refletido e fundamentado teoricamente, do trabalho desenvolvido entre os professores e as alunas na realização de seus estágios nas séries iniciais.

O trabalho originou-se: da reflexão sobre a Prática de Ensino realizada até então nesse curso; da reflexão sobre o fazer educativo dos professores que participaram dessa experiência em parceria; da inquietação gerada pela fragmentação do conhecimento presente nas séries iniciais do 1° grau; e da preocupação com a formação dos professores que atuam nessa área de ensino. A partir daí, chegamos a uma nova proposta de prática de ensino que foi se construindo na caminhada. Proposta esta que teve como objetivo a construção de um olhar integral a ser concretizado na prática interdisciplinar tanto dos professores-orientadores, quanto das alunas-professoras.

Palavras-Chave: Interdisciplinaridade; Parceria; Olhar-o-todo.

Abstract

The present paper is a result of a reflexive look at an interdisciplinary experience within the discipline of Teaching Practice in the Pedagogy Course of the Faculty of Education (Federal University of Pelotas). It is an account of the work carried out by students and teachers, based both on theory and reflected practice, during their work with the initial grades of Primary Schools.

The work's origin was the analysis of the previous experiences within the discipline. The concern with the fragmentation of knowledge that is present in Primary School teaching and with the training of teachers to work in this area, were also important elements for reflection. From these elements, a new proposal for the work was formulated: the construction of an interdisciplinary practice among the tutors themselves and in the work of the student teachers.

Key-Words: Interdisciplinarity; Joint Work; Look-at-the-whole.

---

[1] Professora de Metodologia do Ensino de Matemática do 1° Grau e de Prática de Ensino no Curso de Pedagogia - Séries Iniciais da Faculdade de Educação - UFPel
Mestranda em Educação na PUCRS
Rua Gonçalves Chaves, n° 3657/504B - CEP 96015-560 - Pelotas, RS

> ".... a construção coletiva na *sala de aula* é *gradual, cuidadosa, lenta,* e se inicia *com um reequilibrar-se* para poder perceber como os outros poderão se equilibrar. Só dessa forma se poderá consolidar uma nova atitude perante a educação - a atitude interdisciplinar" (FAZENDA, 1991, p. 64).

Partindo do princípio de que o olhar da criança é o "*olhar-o-todo*", pretendo neste ensaio reflexivo combater a fragmentação, tendo como objetivo a construção de um olhar integral. O desafio dessa tarefa me obriga a restaurar o desejo da diversidade e da multiplicidade, em contraposição à convergência do pensamento e à especificidade.

Todas as pessoas vivenciam experiências que têm enorme significado em suas vidas, que as ajudam a crescer, mas vivenciam também experiências que apenas passam, sem grande importância.

Pretendo relatar aqui uma vivência que me marcou muito como pessoa e como educadora, que enquanto educa é também educada. Foi uma experiência interdisciplinar realizada com um grupo de colegas da Faculdade de Educação da UFPEL, fundamentada, principalmente, nos teóricos: Edgar Morin, Georges Gusdorf, Ivani Fazenda e Hilton Japiassu.

O que observamos, historicamente, é a crescente fragmentação do saber desenvolvido na escola. Não são estabelecidas relações e o educando não sabe o que fazer com aquilo que lhe foi ensinado. Ele não tem condições de compreender a realidade para poder nela intervir, uma vez que qualquer intervenção requer uma visão mais abrangente, na medida que os problemas são relacionados (Vasconcellos, 93/94).

Preocupados com essa questão da fragmentação do saber no processo educativo, o grupo, ao qual eu fazia parte, que coordenava a Prática de Ensino do Curso de Pedagogia - Séries

Iniciais da FaE - UFPEL, resolveu reestruturar o trabalho que vinha sendo desenvolvido até 1992, nessa área.

O que nos levou ao trabalho foram várias reflexões sobre nossa prática pedagógica e sobre a formação de professores de séries iniciais. A experiência foi fruto de um esforço em parceria entre oito professores que atuavam nas disciplinas de Metodologia do Ensino (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, Educação Física e Educação Artística), Alfabetização e Psicologia[2].

Ao iniciar o trabalho, nos deparamos com nossas próprias contradições. A dicotomia entre teoria e prática, presentes no curso, se colocava de forma alarmante no momento da Prática de Ensino. Estar dentro da escola significava vivenciar uma ruptura com o *saber* e o *ensinar* historicamente veiculados na universidade. Esses e outros percalços foram fundamentais para a organização da nova proposta.

Para melhor entender a construção dessa proposta é necessário considerar algumas características da Prática de Ensino até então: prática sem reflexão; despreocupação teórica; e ausência de uma proposta metodológica da Faculdade de Educação em relação às séries iniciais da escola pública.

Não havia, nessa prática, lugar para a operacionalização do discurso progressista do Curso, uma vez que predominava a "receita pedagógica". Aquilo que era condenado no campo do discurso acabava se concretizando como prática nos estágios. As soluções imediatas que conseguiam, momentaneamente, amenizar o difícil cotidiano de sala de aula das estagiárias, colocavam-nos, ao mesmo tempo, numa posição de inércia diante do próprio processo de aprender a ser professor.

Nosso trabalho começou a ser estruturado com o propósito de avançar construtivamente, contribuindo para que o olhar do

---

2 Participaram dessa experiência os professores: Marcos Pereira, Tereza Cristina Thomaz, Jacira da Silva, Rita de Cássia Medeiros, Terezinha Fujita, Rogério Würdig, Ana Behr e Laura Fonseca.

professor atingisse a totalidade presente no olhar da criança. O caminho que vislumbramos foi o da interdisciplinaridade.

A reconstrução desse *novo-velho* caminho foi gerada pela nossa insatisfação. Até então, tentávamos superá-la, na maioria das vezes, através de algum trabalho solitário desenvolvido em nossas disciplinas e através de projetos coletivos que oportunizassem articulação com outras áreas de conhecimentos afins.

A partir de nossas discussões e "lamentações" fomos nos dando conta de que tínhamos o germe daquilo que Fazenda (1991) chama de uma *atitude interdisciplinar,* atitude esta caracterizada por sentir-se componente de um todo, juntar esforços na construção do mundo, desintegrar-se no outro para, com ele, reintegrar-se novamente.

Está cada vez mais evidente a necessidade de buscar um jeito novo de organizar o viver. Espaço e tempo são cada vez menos vistos e sentidos como dimensões de encontro com o outro (homem e natureza), na busca de alternativas de soluções comuns. Nossa intenção, nesse final de século, é uma nova totalidade.

Partindo do pressuposto de que a gênese do conhecimento está vinculada à totalidade, porque advém do enfrentamento do sujeito que aprende com alguma situação concreta, com algum problema da realidade, a educação na perspectiva da totalidade, busca a inserção da experiência de aprendizagem num quadro mais geral da realidade e do saber, numa abordagem interdisciplinar. Procura, portanto, superar a fragmentação do conhecimento, o reducionismo, o maniqueísmo, o mecanicismo, buscando a totalidade, levando em conta as várias dimensões do conhecimento, ou seja, em relação ao sujeito, ao objeto e ao contexto do conhecimento (Vasconcellos, 93/94).

Para Morin (1977), o todo é mais que a soma das partes porque deve considerar as emergências das relações entre as

partes. Não deve haver aniquilamento do todo pelas partes nem das partes pelo todo. Importa, portanto, esclarecer as relações entre as partes e o todo, onde cada termo remete para o outro, incluindo a idéia de que o todo também pode ser menor do que a soma das partes pelas limitações que surgem ao trabalharmos coletivamente.

Esses são alguns dos pressupostos que nos levaram a um trabalho interdisciplinar. Algo como uma tentativa de equilíbrio posterior à experiência da contradição que tomamos consciência a partir da reflexão que fazemos sobre a nossa formação e a nossa prática docente. Assim sendo, vimos nesse tipo de trabalho uma possibilidade de superar essa fragmentação na perspectiva da construção de um novo fazer pedagógico.

Tentamos romper com os currículos tradicionais, que levam apenas ao acúmulo e memorização de informações desconectadas da realidade, buscando uma postura de questionamento. Questionamento este que se refere, não só ao conhecimento teórico dado como pronto, acabado, mas também à nossa própria prática.

Em nossa proposta para a Prática de Ensino partimos de problemas concretos. Precisávamos, dentre outros problemas, superar a perda da identidade das séries iniciais do 1° grau, a hegemonia da Língua Portuguesa e da Matemática nessas séries, a dissociação entre as propostas das diferentes metodologias específicas no Curso de Pedagogia.

Começamos a trilhar um caminho que foi se fazendo no próprio percurso. Antes de iniciarmos o trabalho com as alunas fizemos várias reuniões para discutirmos e formularmos a proposta de estágio. Decidimos "impor" às alunas um trabalho na perspectiva da interdisciplinaridade. A "imposição" se deu em função do nosso propósito de uma prática diferenciada das que vinham ocorrendo até aquele momento e para não corrermos o

risco de nos depararmos com práticas conservadoras, contrárias aos discursos das próprias alunas durante o curso de formação.

Essa imposição parece questionável se pensarmos que iniciativas coletivas necessitam do grupo, entretanto, alguém precisa tomar a frente e, neste caso, isto aconteceu a partir do grupo de professores que buscava aproximar o discurso da prática. Desta forma, tal "imposição" se justifica por partir de uma séria reflexão e da intenção de diminuir o impacto entre as idéias desenvolvidas durante o curso e a orientação recebida no estágio. Embora as alunas não tenham sido consultadas, suas aspirações, em termos de idéias, estavam sendo contempladas.

Apresentamos, na reunião de abertura do estágio, a proposta de realizarem um trabalho interdisciplinar baseado em temas geradores originados no interesse das próprias turmas e nos assuntos exigidos nos programas de cada série. A princípio houve bastante resistência por parte das alunas, chegando a sermos acusados de autoritários. Mesmo assim, mantivemos nossa posição por entendermos que os frutos poderiam superar essa contradição.

Tendo localizado as alunas nas classes onde realizariam o estágio (prática docente por um semestre letivo), começamos uma sistemática de duas reuniões semanais: uma só do grupo de professores e outra juntos com todas as alunas.

Com o grupo de professores, realizamos uma série de discussões conceituais e operacionais. No campo conceitual, começamos por uma discussão da representação que cada um fazia do ensino nas séries inicias e chegamos a uma proposta fundamentada na experiência de cada um, quer como professores da rede, quer como professores das metodologias específicas. Precisávamos de uma concepção comum a todos, diferente do discurso simplesmente homogêneo, a fim de organizar nossas intervenções.

Nosso ponto de partida foi o resgate das Séries Iniciais do 1° grau e a recuperação do trabalho fragmentado pela prática equivocada que levou à aplicação do modelo de currículo por disciplinas nas séries inicias (esfacelamento da visão global em disciplinas isoladas). Concebemos o trabalho interdisciplinar como *resistência à fragmentação*, como possibilidade efetiva de consolidar a estreita relação que existe entre cada conteúdo e a multiplicidade de dimensões do real.

Nossa ação precisava ser consciente tanto das possibilidades individuais (os paradigmas pessoais de leitura do mundo) quanto das coletivas (os vetores resultantes, a dominante das várias forças implicadas no ato do conhecimento).

Estabelecemos o revezamento na coordenação geral dos trabalhos, fugindo da estigmatização provocada por nossas formações específicas. Querendo *olhar-a-escola*, evitamos analisar essa realidade sob o ponto de vista restrito de uma área de conhecimento.

Os temas como disciplina, planejamento, avaliação, conteúdos integrados, interdisciplinaridade e outros, abordados nas reuniões com as alunas, tinham como vetor uma visão global, construída na discussão. Quando nos foi trazida a problemática da disciplina, por exemplo, não restringimos seu tratamento ao enfoque tradicional que a vê como relativa a "comportamento", reduzida aos aspectos afetivo e psico-motor, que o senso comum, hoje, localiza na Psicologia e na Educação Física. Olhamos a disciplina no espaço amplo do cotidiano, conectando-a com as outras dimensões da prática escolar e trabalhando diferentes hipóteses de compreensão dos supostos "problemas".

Nossa interferência se deu a partir da dinâmica global do *olhar-a-escola*, superando sistematicamente os limites dos domínios específicos. Assim, pudemos encaminhar os aspectos operacionais de maneira mais ou menos articulada. Discutíamos

formas de orientação para as estagiárias, fazendo rodadas de debates a fim de explicitar o ponto de vista de cada um.

As alunas, em geral, apresentavam relatos das experiências da semana, apontando alguns problemas e questões que julgassem necessário discutir. Materializou-se, então, um coletivo de orientação onde todos compartilhavam seus pontos de vista e, aos poucos, definíamos o rumo geral dos trabalhos.

Na orientação do planejamento, discutimos os diferentes entendimentos, até chegarmos a uma visão comum. Partindo da situação específica de uma delas, realizamos um grande exercício de construção coletiva do planejamento. Na realidade, trabalhamos em torno daquele objeto fazendo dele um tema gerador, caminho que considerávamos mais coerente com a proposta que trilhávamos. Uma vez que o tema gerador faz parte de uma concepção libertadora de educação, defendida por Paulo Freire, que visa a conscientização do educando através da leitura crítica do mundo em que vive.

Apresentamos essa proposta como alternativa de superação do centro de interesses, por ser este, para nós, menos abrangente, na medida que está fundamentado na concepção espontaneísta de educação que considera o aluno o centro do processo educativo, negando o conteúdo e a autoridade do professor.

As práticas pedagógicas predominantes hoje nas séries iniciais da rede oficial desenvolvem-se de forma fragmentada, dividindo o espaço e o tempo diário em disciplinas isoladas, em quantidades de conteúdos abstratos e em atividades pré-determinadas, sem relação umas com as outras. Os alunos das séries iniciais têm cadernos distintos para cada disciplina, como se o conhecimento estivesse repartido em gavetas de português, matemática, estudos sociais, como se uma área não tivesse relação com a outra. Os conteúdos trabalhados na escola têm pouco a ver com a realidade, fazendo com que o aluno tenha

dificuldade de estabelecer relações entre o que aprende na escola e o que aprende na vida.

As atividades comumente propostas aos alunos exigem um único caminho e uma única resposta, limitando-se ao nível da memória e não proporcionando o desenvolvimento do raciocínio.

Considerando essa realidade e entendendo ser este um dos motivos do desinteresse e fracasso dos alunos, é que optamos pelo desafio de orientar um trabalho de modo globalizado nas séries iniciais. A globalização foi o ponto de partida na direção da interdisciplinaridade.

A resistência apresentada por parte das estagiárias na efetivação da proposta deu-se em função da discrepância com sua formação acadêmica e, no caso de algumas que já eram professoras, com sua prática pedagógica. A orientação dada com relação a isso foi de que começassem por onde tivessem segurança e, aos poucos, fossem avançando, sem esquecer que o novo surge da necessidade da transformação do velho. Parecia-nos mais coerente que trabalhassem de maneira tradicional mas com consistência em seus projetos, do que adotassem uma proposta estranha a sua maneira peculiar de entender o processo educativo.

Nesse momento surge o desespero das alunas querendo jogar fora tudo o que tinham construído e acreditavam, com dificuldades de encontrar outros caminhos.

A partir daí fizemos discussões sobre o *quê*, *como* e *por quê* desenvolviam suas práticas de uma maneira ou de outra. Dessa forma, gradualmente, elas foram encontrando maneiras de reorganizar-se, dando-se conta da necessidade da mudança.

Em sua maioria, rupturaram com os cadernos separados por disciplinas, trabalharam com conteúdos "vivos", isto é, que fazem parte do cotidiano dos alunos, como compra e venda, histórias de vida, da escola e do bairro etc., em forma de temas geradores. Algumas conseguiram realmente fazer a interação

entre as diversas áreas do conhecimento, conforme pressupõe a interdisciplinaridade, enquanto outras ficaram apenas na integração entre essas áreas, o que nós chamamos de globalização.

Dentre as dificuldades encontradas, surgiu a questão da avaliação. Como realizar a avaliação em uma prática que estava dissolvendo, de certa forma, as fronteiras entre os conteúdos? Como superar a visão fragmentária presente nos instrumentos de avaliação comumente usados pela escola? A contradição do sistema praticado nas escolas pressionava no sentido de recorrer ao tradicional.

A resistência das diretoras e das professoras que haviam cedido suas turmas, nesse caso, começava a provocar alguns questionamentos mais profundos nas estagiárias, forçando-as a investir mais na fundamentação de seu trabalho a fim de manter a coerência da proposta.

Apesar de estarem conseguindo avançar no trabalho cotidiano, encontraram bastante dificuldade em pensar na forma de avaliar. A avaliação é sempre um aspecto polêmico, pois não é fácil "medir" conhecimento. Diríamos, até, que isso nem é possível. Além disso, existe um modelo de avaliação que faz parte de toda história acadêmica dessas alunas e que já estava introjetado. Fugir disso foi muito difícil e, embora muitas delas admitissem a necessidade da mudança, não achavam saída.

O caminho que encontramos para tentar solucionar o problema foi a análise, no grupo, dos instrumentos de avaliação elaborados por elas. Inicialmente deixamos que construíssem livremente os instrumentos e, depois de analisarmos detidamente cada um (em conexão com o trabalho que desenvolviam), fomos ao grande grupo para discutir coletivamente os encaminhamentos.

Defendemos a tese da interdisciplinaridade baseada na articulação das diferentes áreas do conhecimento, com objetivo

comum, usando linguagem comum, chegando a uma síntese complementar que resulte em algo novo, sempre questionável e mutável (Gusdorf, 1977).

A interdisciplinaridade pressupõe: interação, aproximação entre as disciplinas a partir de reflexões conjuntas, visão unitária de homem (Homem = pensar, agir e sentir, três dimensões interligadas), trabalho coletivo, incorporação do saber ao mundo vivido, e desinstauração do conformismo, comodismo, rigidez de estruturas mentais e rigidez das estruturas institucionais.

Interação é um pressuposto fundamental à interdisciplinaridade pois, segundo Morin (1977), interações são ações recíprocas que modificam o comportamento ou a natureza dos elementos, corpos, objetos ou fenômenos que estão presentes ou se influenciam. As interações supõem: elementos, seres ou objetos materiais que podem encontrar-se; condições de encontro, ou seja, agitação, turbulência, fluxos contrários; obedecem a determinação/imposições que dependem da natureza dos elementos, objetos ou seres que se encontram; tornam-se, em certas condições, interrelações (associações, ligações, combinações), ou seja, dão origem a fenômenos de organização.

Para que haja organização, é preciso que haja interações; para que haja interações, é preciso que haja encontros; para que haja encontros, é preciso que haja desordem. Estes termos: desordem, ordem, organização, estão ligados, via interações, num anel solidário no qual cada um destes termos já não pode ser concebido fora da referência aos outros e no qual têm relações complexas, isto é, complementares, concorrentes e antagônicas (Morin, 1977).

A vontade inicial de redimencionar a Prática de Ensino mobilizava-nos numa mesma direção e, até, podíamos observar uma relativa unidade nos discursos do grupo. No entanto, aquela unidade aparente dissimulava diferentes concepções de raiz que

precisavam vir à tona e ser trabalhadas no campo comum criado pela "nova proposta de Prática de Ensino".

Precisávamos ser uma equipe articulada o suficiente a ponto de poder proporcionar ao grupo de estagiárias um olhar próximo daquela perspectiva de totalidade necessária à construção, pela criança, de uma unidade em sua leitura de mundo. Nossas concepções específicas, obviamente, não davam conta dessa tarefa.

Para cumprir com essa exigência, estabelecemos diferentes estratégias de trabalho: por um lado, nossas reuniões (só dos professores) serviam para discutir a realidade de cada escola, os contatos com as direções, supervisoras e professoras das classes com que as estagiárias trabalhavam, os projetos e práticas de cada uma das alunas, bem como as propostas de orientação específica em nossas áreas de trabalho. Nesse sentido, pudemos explicitar diferentes compreensões de encaminhamento relativas tanto a questões de cunho puramente pedagógico, quanto relativas à organização do trabalho na escola.

Pressionados pela necessidade de orientar e supervisionar o trabalho das estagiárias, gradativamente fomos aproximando nossas posições, guiados por uma perspectiva que foi, sistemática e coletivamente, se construindo por dentro dos discursos.

Enfim, aos poucos, mostramo-nos, aparamos as arestas e, assim, damo-nos a conhecer aos outros, cada um e todos fomos construindo parâmetros de ação e compreensão da Prática de Ensino que queríamos.

Dessa maneira, socializando nossos pontos de vista - através dos estudos coletivos, da rotatividade da coordenação, entre outras coisas - fomos podendo penetrar cada vez mais em direção aos fundamentos de cada discurso e, no movimento de retorno, construímos uma vertente interdisciplinar para a Prática de Ensino.

Transitávamos do relato de experiências ao estudo temático, praticando e proporcionando a experiência do *olhar-múltiplo* sobre a realidade da prática pedagógica. Diluindo a figura estigmatizada do supervisor (olhar supremo) construímos a interdisciplinaridade na dinâmica da supervisão.

Por fim, os resultados mais significativos foram: o redimensionamento da nossa concepção sobre a formação do professor de séries iniciais, os frutos refletidos em nossas práticas pedagógicas individuais, a produção satisfatória das crianças, a influência do trabalho nas escolas envolvidas, a caminhada e o crescimento do grupo como um todo e a importância do trabalho coletivo, considerando a multiplicidade de idéias.

Rompemos com a atitude tradicional do supervisor que simplesmente observa, substituindo-a pela atitude do professor formador, que contribui com a definição e construção dos projetos das alunas.

Muito ainda há por fazer, muito ainda há por construir. Faltam-nos certezas. No entanto, temos muitos questionamentos que constituem razão suficiente para continuar.

Referências Bibliográficas

CARRAHER, Terezinha (Org.). **Aprender pensando: contribuições da Psicologia Cognitiva para a Educação.** Petrópolis : Vozes, 1986.

FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **Anotações sobre metodologia e prática de ensino na escola de primeiro grau**. São Paulo : Loyola, 1988.

_____. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo : Cortez, 1991.

_____. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria.** São Paulo: Loyola, 1991.

FEIL. Iselda T. F. **Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo.** Petrópolis : Vozes/Ijuí : Fidene, 1983.

_____. e LUTZ, Armgard. **Conteúdos integrados: uma proposta metodológica para as séries iniciais do ensino de primeiro grau.** Petrópolis : Vozes/Ijuí : Fidene, 1985.

FERREIRO, Emília (Org.). **Os filhos do analfabetismo**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1990.

GARCIA, Regina L. (Org.). **Alfabetização dos alunos das classes populares: ainda um desafio.** São Paulo : Cortez, 1992.

GUSDORF, Georges. A interdisciplinaridade. **Revista Ciências Humanas.** Rio de Janeiro : Gama Filho, V. I. n° 2, p. 13 - 22. JUL./SET., 1977.

KAMII, Constance. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos.** Campinas : Papirus, 1985.

LÜDKE, Menga e MEDIANO, Zélia (Coords.). **Avaliação na escola de primeiro grau: uma análise sociológica.** Campinas : Papirus, 1992.

MORIN, Edgar. **O método 1: a natureza da natureza.** Lisboa : Publicações Europa - América, 1977.

NIDELCOFF, Maria T. **A escola e a compreensão da realidade**. São Paulo : Brasiliense, 1979.

PEREIRA, Marcos et al. **Construindo um objeto interdisciplinar na prática de ensino: o resgate do currículo por atividades.** Mimeo. Pelotas, 1993.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Totalidade: Fundamento Epistemológico da Interdisciplinaridade. **Revista Dois Pontos.** p. 96 - 100, Belo Horizonte, Verão 93/94.

VEIGA, Ilma P. A. **A prática pedagógica do professor de didática.** Campinas : Papirus, 1989

_____. (Coord.). **Repensando a didática**. 5. ed. Campinas Papirus, 1991.

Resenhas

GHIGGI, Gomercindo e OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **O Conceito de Disciplina em John Locke.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995. 100pp.

A obra "Conceito de Disciplina em John Locke" é uma contribuição para o debate em torno de um projeto pedagógico que tenha por critério o social, que os autores preferem chamar de "coletivo", numa crítica ao projeto individualista e burguês de Locke. Esta proposta transparece claramente na introdução e principalmente na conclusão. A obra possui duas partes: "As respostas de John Locke ao seu tempo na perspectiva do projeto burguês" e "O conceito de disciplina em John Locke: O liberalismo e os pressupostos da educação burguesa", num total de sete capítulos.

Na primeira parte, são expostas as principais idéias de Locke na área do conhecimento, com sua crítica às idéias inatas e a formulação de seu empirismo, tendo como pressuposto que o intelecto é "tábula rasa". São também examinadas suas teorias políticas sobre o governo civil, bem como o conceito de tolerância. A análise é situada no contexto histórico-social, apresentando Locke como teórico das forças liberais, vitoriosas na Revolução de 1688. O arcabouço epistemológico, político e moral apresentado por Locke fundamentaria a educação do "gentleman", capaz de sustentar a ascensão da burguesia ao poder, como classe privilegiada a merecer uma cuidadosa educação dentro de adequada e rigorosa disciplina.

Na segunda parte, o debate centra-se na obra "Alguns Pensamentos Sobre Educação", que inscreve Locke entre os pedagogos clássicos, mormente do período iluminista. Outros pequenos escritos lockeanos sobre educação também são examinados. Nesta parte, os autores analisam com detalhes as considerações e sugestões do

pedagogo inglês, para o qual a educação tem quatro objetivos: a virtude, a sobedoria, as boas maneiras e a cultura. Se a criança é "tábula rasa", a educação e a inscrição são fundamentais na formação do homem, devendo ser observados três elementos: o físico, o moral e o intelectual. A disciplina surge, então, como fator estruturante fundamental, disciplina que não seja nem o autoritarismo antigo, nem o espontaneísmo. Locke é, assim, considerado o pai da disciplina.

Os autores entendem que, não fosse "o acento individualista, a teoria disciplinar de Locke seria fundamental, pois valoriza mais o processo de aprendizagem do que o conteúdo aprendido". Sendo assim, eles afirmam que os princípios de Locke "não são suficientes para pensar a educação como uma instituição a serviço da construção da sociedade igualitária. Ou seja, somente uma educação processada a partir da formação humana coletiva, (...) é que pode contribuir com a formação do homem comprometido com outro tipo de sociedade". Os autores não negam a importância da disciplina, muito ao contrário, mas afirmam que, entre os que atualmente propõem uma escola de tipo tradicional e os que propugnam por uma escola mais aberta e mais livre, "a questão fundamental muitas vezes não é levada em conta, ou seja, a discussão em torno do projeto político em função do qual a própria escola e a disciplina deveriam ser concebidas".

A obra merece uma leitura atenta, pela fidelidade ao pensamento de Locke e pela seriedade da análise, dentro do objetivo proposto, ou seja, o de crítica da perspectiva liberal como fundamento da educação. Cabe acrescentar que, pessoalmente, preferiríamos o uso do termo "social" em vez do "coletivo", pela sua ressonância sócio-política, com seus conhecidos desdobramentos autoritários ou até totalitários, entendendo que o termo "social" é mais personalizador, sem que, com isso, deva-se cair num projeto individualista.

Prof. Dr. Cláudio Neutzling
Depto. de Filosofia/ICH/UFPel
Professor do Curso de Mestrado
em Educação da FaE/UFPel.

Resumos de Teses/Dissertações

Borges, Cecília Maria Ferreira

Formação e Prática Pedagógica do Professor de Educação Física: a construção do saber docente (Dissertação - UFMG)
Orientadora: Drª Léa Pinheiro Paixão

Este trabalho é resultante da dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em educação. O ponto de partida foi a reflexão sobre o distanciamento da formação acadêmica da realidade escolar evidenciada na afirmação: *"o que eu aprendi na teoria não tem nada a ver com a realidade da escola, tudo o que eu aprendi foi na prática"* - comum entre professores de Educação Física. A pesquisa tem como objeto de estudo a formação e a prática pedagógica do professor de Educação Física. Seu objetivo é compreender o processo de construção ***dos*** e de formação ***nos*** saberes de dois professores de Educação Física que atuam, cada um deles, em escolas com realidades distintas. A partir do resgate da trajetória escolar, esportiva, acadêmica e profissional, bem como, a partir da análise de suas práticas, em seus respectivos contextos de trabalho, buscou-se identificar os aspectos que influenciam na construção dos saberes que estes mobilizam em seu cotidiano escolar.

A análise dos dados mostrou que os dois professores constróem os seus saberes ao longo de suas trajetórias, nas quais o processo de formação da identidade pessoal e profissional não se separam. Revelou também que, os saberes adquiridos na vida cotidiana e na prática profissional, ***saberes da experiência,*** conferem aos professores ***certezas particulares***, através das quais estes compreendem, dominam e orientam suas práticas, bem como parâmetros de análise, através dos quais os professores avaliam a sua formação escolar. E ainda, evidenciou que, embora reproduzam os saberes da formação acadêmica

em sua prática, os professores desenvolvem uma relação de exterioridade com relação aos saberes que possuem e transmitem.

Para a análise dos dados foram utilizadas, entre outras, as contribuições de Nóvoa (1992a e 1992b), acerca do caráter ***identitário*** da formação dos professores, no qual a formação da pessoa e do professor não se separam; as contribuições de Tardif et al (1991), sobre a relação de exterioridade que os docentes estabelecem com os saberes que possuem e transmitem, bem como, sobre os ***objetos*** que constituem os saberes da experiência - frutos da prática social cotidiana dos professores e frente aos quais estes estabelecem um distanciamento crítico com relação à formação acadêmica; as contribuições de Perrenoud (1993) acerca da prática docente, especialmente no que diz respeito à ***transposição didática***; as contribuições de Hüberman (1992) sobre os ***estágios da carreira docente*** e as contribuições de Shön (1992) que aponta a necessidade de buscarmos a formação de ***profissionais reflexivos.*** O trabalho, portanto, constitui-se em um estudo de caso, no qual buscou-se dar voz aos professores reconstituindo, a partir de suas trajetórias e de suas práticas, os espaços de formação nos e de construção dos saberes docentes. Com esse estudo, então, foi possível perceber que a formação do professor é um processo de construção de subjetividades; que os saberes que (in)formam os professores têm origem em fontes variadas e que a universidade deve ser entendida não como o único, mas como um dos espaços de formação de docentes, no qual os saberes da experiência devem ser valorizados e problematizados. E, no que diz respeito à dicotomia na relação teoria e prática, subentendida no currículo dos cursos de formação de professores, observou-se que a questão de fundo que se coloca está vinculada ao trato com o conhecimento, onde o saber do professor é visto, apenas, como algo que se ***tem*** e se ***recebe*** (Moita, 1992), e não como produto de sua prática reflexiva, ***ação-reflexão-ação*** (Shön, 1992).

Peres, Eliane Teresinha

"Templo de Luz": os cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense - 1875-1915. (Dissertação - UFRGS)
Orientadora: Drª Guacira Lopes Louro

Pelotas foi, entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, a cidade mais rica do Rio Grande do Sul. A indústria saladeril, fonte da riqueza de Pelotas, prosperou neste período e fez da cidade o maior centro charqueador do país. A partir desta atividade, sólidas fortunas foram edificadas e a cidade experimentou um acelerado crescimento urbano. Congregou uma elite econômica, política e intelectual que adotava um estilo de vida com forte influência européia. Uma intensa vida social e cultural agitou Pelotas neste período. Neste contexto, um grupo de homens da elite fundou, em 1875, a Biblioteca Pública Pelotense (BPP). Construída e mantida com emprego de capital privado, a Biblioteca - espaço de encontros culturais e recreativos da elite - foi palco, também, de uma das experiências mais significativas de instrução popular: os cursos noturnos. Inaugurados em 1877, os cursos de instrução primária funcionaram até a década de 50 deste século. Nesses cursos, além do ensino de leitura, escrita, gramática, aritmética, História e Geografia, eram ministradas aulas de francês e de inglês.

A pesquisa realizada concentrou-se entre os anos de 1875 e 1915. Investigar os primeiros anos de funcionamento dos cursos noturnos foi uma opção motivada por algumas questões. Primeiro, porque no período compreendido entre 1877 e 1915 os cursos caracterizavam-se como cursos masculinos. Somente no ano de 1915 é que as mulheres começaram a freqüentar as aulas da Biblioteca. Compreender estes trinta e oito anos de exclusão feminina e o significado de uma "escola masculina" no contexto de Pelotas no século XIX foi um dos elementos impulsionadores da demarcação deste período de estudo. Também porque os cursos só podem ser explicados no contexto da criação da BPP. Por isso a delimitação do ano de 1875 - ano da fundação da instituição - como marco inicial da pesquisa. Para

entender de forma mais clara como e porque os cursos noturnos foram instalados na BPP, foi fundamental conhecer a própria história da Biblioteca e seu projeto original.

O desafio, no processo de investigação, foi compreender e explicitar um quadro bastante complexo de relações estabelecidas na "escola da Biblioteca", entre dois grupos que se defrontavam cotidianamente: os alunos dos cursos e os "homens da Biblioteca". Como grupo social, os alunos apresentavam semelhanças entre si, mas também diferenças: todos eram do gênero masculino e oriundos das classes populares, mas diferiam na idade, nacionalidade, grupo étnico. Já os "homens da Biblioteca" eram todos brancos, pertencentes à elite pelotense. Esta complexidade determinou três eixos para o desenvolvimento da pesquisa. Ancorado nos estudos das *relações de gênero*, o primeiro teve por objetivo compreender porque os cursos noturnos, durante trinta e oito anos, foram freqüentados apenas por homens. O segundo buscou analisar a convivência entre os alunos nacionais e estrangeiros, brancos e negros, menores e adultos. Observados estes grupos nas suas relações, foi possível apreender as relações destes com os "homens da Biblioteca". Por fim, o terceiro pretendeu compreender porque os homens da elite pelotense preocuparam-se com a instrução dos homens das classes populares a ponto de criar os cursos noturnos - ou seja, entender que idéias e projetos estavam implícitos (ou explícitos) nesta iniciativa.

Este trabalho foi, também, uma forma de contribuir com a História da Educação pelotense, considerando principalmente o pouco registro e a quase inexistente memória dos cursos noturnos. Em alguns documentos da BPP há menção das aulas até o ano de 1956. Portanto, se tomarmos esta data como limite, a história dos cursos de instrução primária seria uma história de, pelo menos, 79 anos. Largo período de que ficaram registros em apenas 3 livros de matrículas, algumas fotos das décadas de 40 e 50, dois relatórios manuscritos, **uma** carta de um professor, duas carteiras usadas nas salas de aula dos cursos, hoje mantidas no Museu da Biblioteca, e algumas notícias nos jornais da época.

Sendo assim, esta foi uma pesquisa exaustiva, que se iniciou no contato com os 3 livros de matrícula dos cursos, principal registro da existência das aulas na Biblioteca. Os livros indicam nome, idade, nacionalidade, profissão e filiação dos alunos, além de observações que, na sua maioria, registram: "expulso por indisciplina". A curiosidade e as interrogações surgidas com o manuseio e leitura dos livros de matrícula tornaram necessário percorrer cuidadosamente os jornais do período compreendido entre 1875 e 1915 para, entrecruzando dados, comparando fontes, cruzando notícias, "reconstruir" a história dos cursos noturnos. Os jornais tiveram, portanto, um papel fundamental nesta pesquisa, mas foram pesquisados, também, todos os documentos referentes à BPP e disponíveis no Museu: Anais, correspondências, Atas, Livro de Visitas, Regulamentos, relatórios, fotos, mapas, cartões postais. Foi, assim, uma pesquisa realizada, fundamentalmente, com fontes primárias e que articulou, na análise, questões de gênero, classe, grupo étnico e faixa etária.

Kieling, José Fernando
Expansão da Agropecuária Sul Rio-Grandense; 1950-1980
(Tese - USP)
Orientadora: Drª Suely Robles Reis de Queiroz

Esta tese procurou sistematizar as especificidades agrárias da região sul do Brasil e, particularmente, do Rio Grande do Sul, num período de transformações históricas importantes para o conjunto da sociedade e, em especial, para os "colonos", sujeitos privilegiados daquele processo agropecuário.

O propósito desse trabalho nos orientou no sentido de elaborar um conhecimento que tanto auxilie a potencializar a prática social e política de grupos significativos de colonos e outros trabalhadores rurais, quanto permita apreender a realidade a partir das práticas diferenciadas das pessoas, com necessidades e formas peculiares de pensar sua vivência histórica. O estudo e a pesquisa,

conseqüentemente, são concebidos como movimento contínuo de conhecimento dos processos de produção em toda a complexidade que lhes é própria, a partir dos problemas históricos vivenciados e percebidos pelos colonos e outros trabalhadores rurais. Têm como objetivo apontar o alcance do pensamento histórico e das decisões adotadas por eles, de um lado, e, de outro, recolocar os objetos das pesquisas novamente em consonância com os problemas históricos desses grupos sociais.

O capítulo inicial (p. 42-92) procurou delinear um referencial de análise histórica e historiográfica que possibilitasse um avanço no tratamento do processo histórico sul rio-grandense.

A argumentação construída nos capítulos II e III (p.93-294), que completam o corpo da tese, procurou discriminar os processos fundamentais da produção agropecuária, possíveis de serem visualizados a partir das informações estatísticas. Procuramos elaborar tabelas que, por um lado, cruzassem um leque maior de informações chaves sobre o processo de produção e as tratasse numa perspectiva histórica, e, por outro, deixassem transparecer ou indicassem explicitamente a ação dos sujeitos históricos. Perseguimos, insistentemente, nas entrelinhas e no inter-relacionamento das estatísticas, as relações sociais, os processos produtivos levados a efeito por empresários e - principalmente - trabalhadores, e os problemas históricos enfrentados pelas pessoas, grupos ou classes sociais.

Já no final do primeiro movimento argumentativo - quando tratamos as informações censitárias na perspectiva geral do Estado do Rio Grande do Sul - vimos não ser preciso ignorar os sujeitos concretos para observar e tentar determinar a complexidade das relações sociais. Acreditamos, com as diferentes delimitações adotadas, ter conseguido demonstrar a importância dos camponeses nos processos de expansão agropecuária ocorridos nas últimas décadas no Sul do Brasil[1].

---

[1] Tais processos, mesmo sem uma perspectiva de conjunto melhor delineada, já vêm sendo compreendidos por segmentos significativos de colonos e ex-colonos (sem-terra), permitindo-lhes projetar e operacionalizar novas formas de produzir e de organizar as relações de produção. Os percalços conferem-lhes experiências mais abrangentes e conhecimento de maior profundidade sobre os problemas gerais que - mesmo ultrapassando em muito o espaço rural -, determinam

A primeira conclusão a que chegamos nesta tese reconhece uma diferença fundamental entre as áreas coloniais do Norte do Estado e as dos latifúndios da Campanha, a saber: lá concentrava-se a maior população economicamente ativa e, não por acaso, a maior produção, ao passo que no Sul havia pouca gente e pouca produção.

Em momentos diferentes, agregamos a essas duas novas constatações: a existência, na Campanha, de um setor importante de trabalhadores familiares, responsável por parcela também ponderável da produção agropecuária, e a presença de um segmento de granjeiros, quase todos arrendatários, dirigentes da quase totalidade das lavouras empresariais de arroz e trigo existentes na área meridional. Tais averiguações reforçavam a conclusão sobre a existência de grandes espaços vazios de trabalhadores e de produção, rugosidades de períodos históricos anteriores que, tendo perdido a legitimidade econômica e social, se perpetuavam em decorrência da dominação política de classe.

Esses vazios constituíram-se, já nos anos 40 e 50 no maior obstáculo enfrentado pelos colonos gaúchos que, face ao bloqueio fundiário no Rio Grande do Sul, foram derrubar as matas e abrir lavouras além do rio Uruguai, instalando processos agropecuários de produção em Santa Catarina e no Paraná.

Essas práticas monopolistas, por outro lado, é que decretaram o fechamento da "frente pioneira" já na década da guerra, e o esgotamento das fronteiras internas aos estabelecimentos nos anos subseqüentes, gerando crise generalizada a partir do final dos anos 50.

A expansão vertiginosa das atividades dos colonos nas regiões de mata, apesar de tudo, impôs novas relações produtivas e sociais, constituindo com elas novos parâmetros de legitimidade de posse e propriedade da terra.

O desenvolvimento das empresas tritícolas e orizícolas, por sua vez, também abalou a estrutura agrícola e agrária do Rio Grande, pois introduziu, dentro das áreas de campo, grandes lavouras

---

decisivamente a agropecuária. Tal avanço cognitivo oportuniza- lhes condições mais propícias para enfrentar com probabilidade de êxito seus limites históricos e visualizar alternativas de encaminhamento dos problemas presentes.

empresarialmente dirigidas, escancarando ainda mais o vazio das áreas improdutivamente reservadas. O preço dos arrendamentos, suficientemente altos para sensibilizar os latifundiários, foi bancado, em última instância, pelo governo federal, em qualquer dos três impulsos modernizadores: 1) início do século, com a política orizícola; 2) nos anos 40, com a política de auto-suficiência de trigo; 3) e nos anos sessenta e setenta, com a expansão da soja e a retomada das políticas tritícolas e orizícolas. Os granjeiros, entretanto, além de introduzir fissuras mais profundas na legitimidade do sistema de propriedade das fazendas sulistas, conseguiram se apropriar de algumas parcelas de campo para destiná-los, não mais exclusivamente à reserva de valor, mas também à produção.

Essas modificações na ocupação da terra, é evidente, acarretaram alterações substanciais nas relações de produção, em termos de gerenciamento e organização das lavouras e da criação de animais, de remuneração do trabalho, de absorção de recursos tecnológicos mais eficientes, de articulação diferenciada dos produtores rurais com comerciantes e industriais, etc.. Pudemos apontar, entretanto, que, no último surto de modernização, os colonos mantiveram-se como sujeitos fundamentais - não exclusivos - das atividades agropecuárias, e mostraram-se competentes o suficiente para, apesar do relativo esquecimento a que foram relegados na distribuição das verbas subsidiadas, compensar a carência de capital com trabalho, absorver avanços técnicos importantes, e ampliar e intensificar a produção em níveis compatíveis com os demais setores agropecuários.

Procuramos demonstrar, também, que o avanço da produção rural não teve maior envergadura porque as melhorias tecnológicas foram extremamente seletivas, excluindo delas grande quantidade de camponeses do Norte, e também do Sul do Estado. A sociedade, como um todo, paga os custos desse limite imposto por alguns grupos particulares: setores monopolistas do comércio, finança e indústria, além dos próprios latifundiários. Vimos, no capítulo II, que os valores excessivos da produção agrícola e pecuária poderiam ser bem menores se tivesse ocorrido uma efetiva generalização dos recursos agronômicos

e zootécnicos disponíveis nos centros de pesquisa e nas empresas de suporte à agropecuária. O preço maior desse exclusivismo, no entanto, é pago pelos próprios trabalhadores rurais colocados à margem dos novos padrões.

Dessa maneira, setores monopolistas da terra, do comércio, da finança e da indústria, produtiva ou especulativamente ligados à agricultura e pecuária, e que conseguem fazer vencer seus interesses nas políticas agrícolas governamentais em geral e, sobretudo, nas agropecuárias, têm conseguido impor limites às práticas produtivas de centenas de milhares de trabalhadores rurais, na medida em que bloqueiam o acesso dessa gente a novos padrões produtivos, via cerco fundiário, financeiro ou tecnológico.

Os colonos, entretanto e apesar disso, dominam todos os setores da produção agropecuária sul rio-grandense, com exceção da criação de bovinos e da cultura de arroz.

Enfim, a complexidade das mudanças ocorridas nas últimas décadas foi sustentada pelo trabalho de centenas de milhares de camponeses e outros trabalhadores rurais, cujas ações estiveram sujeitas às injunções de muitos grupos sociais com interesses e vínculos diversos em relação ao processo de produção agropecuário sul rio-grandense. Os problemas históricos enfrentados por esses trabalhadores familiares, por conseguinte, decorrentes dos fatores acima e da diferenciação interna que ocorre entre eles, tanto em termos sociais como de organização da produção, são proporcionais à magnitude da participação deles na configuração do processo histórico recente.

Os colonos, principalmente no Noroeste do Estado, têm desenvolvido experiências de organização socializada da produção, atendendo algumas de suas demandas, enfrentando problemas antes não visualizados, colocando em novas bases de compreensão problemas já anteriormente percebidos e têm buscado ampliar sua ação para outros setores que extrapolam o processo imediato de produção rural. Nesse sentido, - além das iniciativas de organização coletiva de lavouras, produção de leite e carne e beneficiamento - organizaram-se politicamente e criaram e/ou assumiram o controle administrativo de algumas importantes cooperativas e agroindústrias. Essas incursões -

além das especificamente rurais, como a dos assentamentos que abrigam alguns milhares de ex-"sem terra" - recolocam para eles os limites de suas ações históricas, mas reafirmam também a radicalidade do trabalho na constituição dos processos sociais. Em meio às dificuldades e contingências de suas práticas, tradicionais ou inovadoras, desenvolvem elementos de um projeto global de sociedade. Seus objetivos, entretanto, distintos daqueles propostos pelo Conselho Nacional da Indústria - gerar divisas, mercado consumidor para a indústria metal-mecânica e outras; produzir insumos e alimentos baratos, sem concorrer com os industriais na distribuição do dinheiro público, etc. - são voltados para resolver problemas e organizar as pessoas em torno de um processo efetivo de produção, seu vínculo radical com a sociedade. Afinal os colonos são trabalhadores e é como trabalhadores que se inserem profundamente na complexidade e nas contradições da sociedade.

Por conseguinte, na complexa e contraditória prática desses colonos, a QUESTÃO AGRÁRIA parece estar sendo recolocada na totalidade que a gerou, mas com objetivos claros de organizar a produção agropecuária e sugerir um parâmetro geral para o conjunto da sociedade: trabalho e produção.

A abrangência da tese - que focalizou aprofundadamente 9 micro-regiões do Rio Grande do Sul - não possibilitou ainda tratar especificamente os processos coloniais das regiões sudeste, centro e nordeste do Estado, tarefa que pretendemos realizar em breve.

Publicações recebidas

Os livros a seguir relacionados foram recebidos por *Cadernos de Educação* desde o lançamento de seu nº 4. Agradecemos a gentileza das editoras e informamos que encontram-se todos à disposição dos leitores na Biblioteca da FaE/UFPel.

EDUFF - (Editora da Universidade Federal Fluminense)

BRUNO, Deusa da Cunha. **Brasil República: o jogo do poder oligárquico.** Niterói : EDUFF, 1995. 237p.

FIGUEIREDO, Eurídice, org. **A escrita feminina e tradição literária.** Niterói: EDUFF : ABECAN, 1995. 112p.

RIBEIRO, Pedro Freire. **Raízes do pensamento político da América Espanhola (1780-1826).** Niterói : EDUFF, 1995. 347p.

SILVA, Maurício da. **Repensando a leitura na escola: um outro mosaico.** Niterói : EDUFF; Rio de Janeiro : Diadorim, 1995. 75p.

EDUFJE - (Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora)

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky & Bakhtin psicologia e educação: um intertexto.** São Paulo : Ôtica; Juiz de Fora : EDUFJF, 1994. 168p. (Série Fundamentos, 107)

GODINHO, Eunice Maria. **Educação e disciplina.** Rio de Janeiro : Diadorim; Juiz de Fora : EDUFJF, 1995. 230p.

WEITZEL, Antônio. **Folclore literário e lingüístico: pesquisas de literatura oral e de linguagem popular.** 2.ed. rev. ampl. Rio de Janeiro : Diadorim; Juiz de Fora : EDUFJF, 1995. 279p.

EDITORA UNIJUÍ - (Editora da UNIJUÍ)

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia latino-americana: Freire e Dussel.** Ijuí : Ed. UNIJUI, 1991. 135p. (Coleção educação, 12)

CATÁLOGO GERAL EDITORA UNIJUÍ 1985-1995 - 10 anos.

CORAZZA, Sandra Mara. **Tema gerador; concepção e práticas.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1992. 59p. (Coleção educação, 13)

FEIL, ISELDA T. Sausen. **Alfabetização: um diálogo de experiências.** Ijuí : Ed. UNIJUÍ, 1993. 99p. (Coleção Educação)

FRANÇA, Elvira Eliza. **Corporeidade, linguagem e consciência: escrita para a transformação interior.** Ijuí : Ed. UNIJUÍ, 1995. 77p.

_____. **Dimensões interiores da escrita: a voz da criança interior.** Ijuí : Ed. UNIJUÍ, 1993. 52p.

_____. **Do silêncio à palavra: uma proposta para o ensino da filosofia da educação.** 2.ed.rev. Ijuí : Ed. UNIJUÍ, 1988. 135p. (Coleção educação)

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí: Ed.UNIJUÍ, 1994. 152p.

MARQUES, Mario Osorio. **Aprendizagem na mediação social do aprendido da docência.** Ijuí : UNIJUÍ, 1995. 139p.

_____. **Conhecimento e modernidade em reconstrução.** Ijuí: Ed.UNIJUÍ, 1993. 126P. (Coleção educação)

_____. **A formação do profissional da educação.** Ijuí : Ed.UNIJUÍ, 1992. 222p. (Coleção educação, 13)

MEJÍA JIMÉNEZ, Marco R. **Sindicato e pedagogia: rumo a uma escola enraizada na educação popular.** Ijuí : Ed.UNIJUÍ, 1989. (Coleção educação, 9)

MENESTRINA, Eloi. **A educação física numa concepção de educação para a saúde.** Ijuí : Ed. UNIJUÍ, 1993. 55P. (Coleção educação)

EDITORA SCIPIONE

ROCHA, Ruth. **Pesquisar e aprender**. São Paulo : Scipione, 1995. 47p.

_____. **Minidicionário: enciclopédico escolar.** São Paulo : Scipione, 1995. 746p.

RODRIGUES, Eliane Arbex. **Escolher a profissão**. São Paulo: Scipione, 1995. (Ponto de Apoio)

EdUFMT - (Editora da Universidade do Mato Grosso)

ALMEIDA, Eliseth Benedicta de. **Psicologia da aprendizagem**. Cuiabá : EdUFMT, 1995. 92p. (Fascículo 3)

BANDEIRA, Maria de Lourdes. **Antropologia.** Cuiabá : EdUFMT, 1995. 4 fasc.

ARRUDA, Maricília C.C. de, OLIVEIRA, Maria Izete de, PRETTI, Oreste. **A aventura de ser estudante: um guia metodológico.** 1: Ser estudante. Cuiabá : EdUFMT, 1995. 84p.

CASTRO, Sueli P., COVEZZI, Marinete. **Sociologia.** Cuiabá : EdUFMT, 1995. 2 fasc.

DICKE, Ricardo Guilherme. **Cerimônias do esquecimento.** Cuiabá : EdUFMT, 1995. 290p.

MOURA, Eliane das N., CAVALCANTI, Loaci A., SOUZA, Luzia H.T.M. **Manual do estudante**. Cuiabá : EdUFMT, 1995. 31p.

PAREDES, Eugenia C. **Psicologia : introdução.** Cuiabá : EdUFMT, 1995. 68p. (Fascículo 1)

PRETI, Oreste. **A aventura de ser estudante: um guia metodológico.** 2: Leitura produtiva. Cuiabá : EdUFMT, 1995. 84p.

_____. 3: **Os caminhos da pesquisa.** Cuiabá : EdUFMT, 1995. 84p.

SPELLER, Maria A., NEDER, Maria L. **Psicologia: fundamentos da teoria piagetiana.** Cuiabá : EdUFMT, 1995. 68p. (Fascículo 2)

TORRES, Artemis (org.) et al. **Mato Grosso em movimentos: ensaios de educação popular.** Cuiabá : EdUFMT, 1994. 353p.

PERIÓDICOS

REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA. Cuiabá, EdUFMT, v.1, 1992-. Editora da UFPR (Editora da Universidade Federal do Paraná)

EDUCAR EM REVISTA, Curitiba, n.10, 1994. Editora UNIMEP (Editora da Universidade Metodista de Piracicaba)

LEOPOLDIANUM : **Revista de Estudos e Comunicações,** Santos, v.21, n.58, 1995.

ED. UNIMEP (Editora da Universidade Metodista de Piracicaba)

FONTANELLA, Francisco Cock. **O corpo no limiar da subjetividade**. Piracicaba : Ed. UNIMEP, 1995. 136p.

GALLO, Silvio. **Educação anarquista : um paradigma para hoje.** Piracicaba : Ed. UNIMEP, 1995. 252p.

EDITORA UFRJ (Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro)

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 5.ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994. 250p.

EDUSP/ESCUTA (Ed. da Universidade de São Paulo e Ed. Escuta)

FERNANDES, Heloísa Rodrigues. **Sintoma social dominante e moralização infantil : um estudo sobre a educação moral em Émile Durkheim**. São Paulo : EDUSP : Escuta, 1994. 213p. (Coleção Ensaios : Sociologia e Psicanálise)

EDITORA E LIVRARIA CORTEZ (São Paulo)

OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos de (Org.). **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil.** São Paulo : Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo : Cortez, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Em campo aberto**. São Paulo : Cortez, 1995.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Org.). **Política educacional: impasses e alternativas.** São Paulo : Cortez, 1995.

MAZZEO, Antonio Carlos. **Sociologia política marxista.** São Paulo : Cortez, 1995. (Coleção questões da nossa época; v. 49).

RIDENTI, Marcelo. **Professores e ativistas da esfera pública.** São Paulo : Cortez, 1995. (Coleção questões da nossa época; v. 51).

Orientações a colaboradores

Cadernos de Educação aceita para publicação artigos relacionados com a educação, originados de estudos teóricos, pesquisas, reflexões sobre práticas concretas, discussões em geral etc. Os textos devem ser inéditos, de autores brasileiros e estrangeiros, em português ou espanhol.

Os originais devem ser encaminhados à Comissão Executiva em via impressa, com resumo de até 150 palavras e 3 palavras-chave, ambos em língua portuguesa e inglesa, acompanhados de disquete, digitados num dos seguintes softwares para PC:

MicroSoft Windows Write
Microsoft Word for DOS
MS Word for windows (2.0 - 6.0)
WordPerfect for DOS (4.2 - 6.x)
WordPerfect for Windows (5.1 - 6.x)
WordStar (3.3 - 7.0)
Carta Certa 3.

Os arquivos dos disquetes, preferencialmente, **não** devem estar formatados, ou seja, os textos devem ser corridos, sem tabulações, sem endentações e com "Enter" (Retorno) apenas no fim de cada parágrafo. Podem, contudo, manter os atributos de letra, como negrito e itálico, especialmente nos títulos e subtítulos de obras nas referências bibliográficas.

Os textos não devem exceder a 20 laudas com, aproximadamente, 30 linhas, digitadas em espaço 1½, em fonte corpo 12 pontos. O autor deve fornecer, também, dados relativos à instituição e área em que atua, bem como indicar endereço (inclusive eletrônico) para correspondência com os leitores. O nome do autor e a instituição a que o mesmo está vinculado devem constar de folha anexa ao texto.

A seleção dos artigos para publicação toma como referência sua contribuição à educação e à linha editorial da revista, a originalidade do tema ou do tratamento dado ao tema, a consistência e o rigor da abordagem teórica.

Os artigos devem ser enviados para:

CADERNOS DE EDUCAÇÃO
Rua Almirante Barroso, 1734
CEP 96010-280
Fone: (0532) 228247 e (0532) 254573
Fax: (0532) 254573
E-mail: ghiggi@vortex.ufrgs.br

A correção gramatical dos artigos é de responsabilidade de seus autores. Da mesma forma, os artigos representam a expressão do ponto de vista de seus autores e não a posição oficial dos ***Cadernos de Educação*** da FaE/UFPel.

Artigos

Sobre venenos y antídotos.
El control pedagógico-moral de la literatura
Jorge Larrosa

A pedagogia na Alemanha:
história, estrutura, diferentes posições e alguns
problemas atuais
Bernd Fichtner

Confluências e diferenças nos pensamentos
pedagógicos de Rousseau e Dewey e alguns desafios
para a educação atual
Ângela Petrucci Vasconcelos

Análise discursiva de textos espontâneos na fase inicial
da escrita
Eleonora Elba Sobreiro Jaime

Michel Foucault e a questão do conhecimento
Marcos Villela Pereira

Estrutura social, profissionalização e formação docente
Maria Isabel da Cunha
Denise Balarine Cavalheiro Leite

Um olhar sobre uma experiência interdisciplinar: um
relato refletido
Tereza Cristina Thomaz

Orientações a colaboradores

Cadernos de Educação aceita para publicação artigos relacionados com a educação, originados de estudos teóricos, pesquisas, reflexões sobre práticas concretas, discussões em geral etc. Os textos devem ser inéditos, de autores brasileiros e estrangeiros, em português ou espanhol.

Os originais devem ser encaminhados à Comissão Executiva em via impressa, com resumo de até 150 palavras e 3 palavras-chave, ambos em língua portuguesa e inglesa, acompanhados de disquete, digitados num dos seguintes

Artigos

Sobre venenos y antídotos.
El control pedagógico-moral de la literatura
Jorge Larrosa

[illegible] na Alemanha:
[illegible] posições e algum