

A COMPREENSÃO DAS IDÉIAS EDUCACIONAIS SOB O EFEITO DE MODA: IMPLICAÇÕES PARA UM ESTUDO SOBRE ABORDAGENS AUTOBIOGRÁFICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Luiz Artur dos Santos Cestari¹

Resumo: Este trabalho é parte da pesquisa que está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em educação da UFPE e discute o caráter da “emergência” e da “recepção” de idéias no campo da formação de professores no Brasil, no período recente. Este projeto problematiza a disseminação das idéias no campo educacional e apresenta a hipótese do caráter do *efeito de moda* que possam assumir estas idéias. Neste trabalho, especificamente, serão apresentados argumentos que apontam a necessidade de compreender o problema desta pesquisa a partir da noção de campo educacional. Para isso, serão discutidos quais os sentidos que a “emergência” e a “recepção” de idéias assumem no campo educacional, por que o campo educacional é permeável à idéias de natureza diferente, por que as idéias assumem o caráter de fenômeno de moda e por que determinadas idéias se tornam mais significativas que outras no campo educacional. As respostas a estes questionamentos e os posicionamentos apresentados servirão de base para a análise do caráter da “emergência” e da “recepção” no aparecimento de abordagens autobiográficas na formação de professores no Brasil.

Palavras-chaves: formação de professores; abordagens autobiográficas, campo educacional; emergência; recepção.

Résumé: Cette communication présente la problématique d'un projet de recherche en cours dans le cadre d'une formation doctorale en Science d'Éducation à l'Université Fédérale de Pernambuco laquelle discute l'émergence et la réception des idées dans le champ de la formation des enseignants au Brésil des derniers temps. Elle problématise la dissémination des idées par le champ éducationnel et présente l'hypothèse de comprendre cette dissémination comme un effet de la mode. De façon spécifique, cette communication va présenter les arguments de la problématique de cette recherche à partir de la notion de « champ de connaissance ». Pour ça, on va discuter les sens de l'émergence et de la réception des idées dans le champ éducationnel ; por quoi c'est traversé par les idées des autres champs; por quoi les idées sont caractérisées comme un effet de la mode et por quoi certaines idées sont plus significatives que les autres. Les réponses à ces questions et les positions, lesquelles nous allons présenter, seront la base pour faire l'analyse de l'apparition de les approches autobiographiques dans le champ de la formation des enseignants au Brésil.

Mot-clé : formation des enseignants ; approches autobiographiques ; champ éducationnel ; émergence ; réception.

¹ Doutorando em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, Prof. Assistente do Departamento de Estudos Básicos e Instrumentais da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e Bolsista Fapesb (Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Pesquisa no Estado da Bahia). Lacestari@hotmail.com

1. Introdução

Este trabalho faz parte do projeto de pesquisa intitulado *Emergência e recepção de abordagens autobiográficas no campo da formação de professores no Brasil: as idéias educacionais sob o efeito de moda* o qual questiona o caráter da emergência e da recepção de idéias no campo educacional brasileiro, bem como problematiza por que determinadas idéias adquirem relevância significativa no interior deste campo e se propõe a estudar o efeito de disseminação destas idéias como um fenômeno de moda.

Esta pesquisa parte de três exemplos de idéias sobre educação recorrentes na história da educação brasileira tais como o *construtivismo*, o *gramscianismo* e a *qualidade total*; as quais foram escolhidas pela expressividade na produção do conhecimento, pela expressividade acadêmica e pela expressividade político institucional. A partir disso, é que se tece a análise de que estas idéias são elaboradas no campo investigativo; ganham aceitabilidade em meio ao público de educadores e estudantes com a finalidade de legitimar o fazer/pensar deles, assimilando o recorte investigativo como idéia formativa e se intensificam como pano de fundo de diversas práticas educativas em instituições, sendo apreendidas muitas vezes pelo efeito de moda ou o modismo que a divulgação destas idéias reproduz, tendo como conseqüência o desgaste delas com o tempo.

Partindo destes exemplos é que se compreende o surgimento de novas orientações para a formação de professores. Uma idéia divulgada, com certo destaque na literatura educacional contemporânea, é a tomada das experiências de vida (história de vida e ou autobiografias) dos docentes como ponto de partida para a construção dos seus saberes. O que se questiona neste trabalho é a possibilidade desta idéia se tornar mais uma ocorrência do fenômeno de moda, tal como anteriormente citado.

Para que isso possa ser melhor analisado, propõe-se, então, identificar as justificativas e as razões pelas quais a experiência pessoal veio se tornar uma tendência na literatura educacional contemporânea, ou em outros termos: o que faz o interesse pela *pessoalidade* do professor um tema recorrente? Há um caráter de disseminação dessas idéias que as transformam num fenômeno de moda?

Diante disso, percebeu-se a necessidade de se definir uma compreensão da noção de *campo educacional*. Questionava-se por que idéias “emergem” e são “recepcionadas”, por que elas se tornam relevantes para uma época, por que elas se

disseminam e, este conjunto de questões, deixava em aberto e em dúvida qual era o lugar de referência de onde se poderia afirmar que uma idéia é educativa e ou formativa e qual o sentido da educação nas afirmações destas idéias, ou seja, havia a necessidade de um critério para se considerar se uma idéia era elaborada no campo educacional ou este era apenas um campo de aplicação de idéias oriundas de outras ciências. Assim, este texto fará perguntas e ensaiará respostas sobre a estruturação de um campo científico, por que determinadas posições são assumidas e sustentadas por um grupo de pesquisadores e o que propiciam as mudanças de concepção.

2. A importância da noção de campo educacional

A experiência pessoal como orientação para a formação de professores tem sido uma abordagem digna de nota na literatura contemporânea sobre o assunto. Por isso, cabe o questionamento sobre a adesão a esta orientação. A adesão a determinadas orientações formativas na educação não é uma novidade, uma vez que as práticas e as reflexões educativas são marcadas por experiências, que após passarem pelo crivo e pelas elaborações oriundas quase sempre das universidades, ganham força e passam a vigorar como orientação a práticas e a reflexões pedagógicas.

No Brasil, podemos citar alguns exemplos da ocorrência desse efeito. Um deles foi a entrada da abordagem “construtivista” na educação. Interpretada de diversas formas, próprio de qualquer perspectiva em educação, o construtivismo foi por muito tempo no Brasil, com acentuado destaque nos anos 80 e 90, considerado uma dentre as perspectivas que daria efetivas contribuições a uma aprendizagem significativa para o aluno. De seus postulados, nem sempre consensuais, deduzia-se uma prática que deveria levar o professor a interagir com o aluno, a identificar suas dificuldades, a reconhecer suas fases cognitivas e a dar a cada um deles a orientação pedagógica necessária à estruturação cognitiva de determinados conhecimentos. Não é sem sentido que o método piagetiano de pesquisa, que foi tão divulgado em pesquisas sobre cognição de crianças, foi denominado por ele mesmo de “Método Clínico”. Apesar da ampla aceitabilidade que este método, e outros vinculados a mesma abordagem, teve nas escolas e IES's no Brasil, este não encontrou na prática pedagógica em escolas as mesmas condições dos laboratórios de psicologia cognitiva, resultando com isso, por

um lado, certamente quando um docente se declarava construtivista, numa prática que em muito se distanciava dos princípios teórico e epistemológico da abordagem enquanto pesquisa e, por outro, numa reação negativa que reforçava a convicção quanto à prática já arraigada².

Apesar de alguns psicólogos se sentirem incomodados em aceitarem Piaget como psicólogo, devido a sua formação de biólogo, sem dúvida, seu trabalho e preocupações estão situados no campo da psicologia cognitiva uma vez que é o desenvolvimento da cognição de crianças o objeto de estudo dele. Ao tomar os postulados de Piaget – oriundos do campo da psicologia cognitiva - para tentar responder a problemas de cognição das crianças das escolas brasileiras, os profissionais da educação - docentes e ou pesquisadores etc – realizaram esta tarefa mediante uma abstração do sujeito que o retira do seu contexto de objetivação.

A afirmativa acima se ampara na interpretação apresentada por Jean Piaget, a respeito da formação dos conceitos científicos em termos de diferentes abstrações de uma inter-relação entre o sujeito e o objeto. Essa abstração nem procede essencialmente do objeto nem do sujeito, porém, procede do objeto e resulta das ações específicas por parte do sujeito, fazendo com que a abstração, como diz Marcuse (1982, p.156), seja levada, necessariamente, de volta à abstração lógico-matemática, à ação como tal.

Ainda para Marcuse (1982, p.56), a interpretação piagetiana reconhece o caráter prático interno da razão teórica; no entanto, o extrai de uma estrutura geral de ações, que é uma estrutura hereditária, biológica, tal como os “reflexos e os instintos”. Desse modo, ainda fundamentado nessa argumentação marcuseana, um método científico, assentado numa fundação biológica, é um método supra (ou antes, infra) histórico, pois constrói uma espécie de “véu ideacional”, que representa e, ao mesmo tempo, mascara o mundo da prática. Assim, um saber que omite as condições históricas

² Algumas experiências, principalmente em instituições privadas, tem atestado os pontos positivos desta abordagem para o ensino. No entanto, nas redes públicas de ensino a expressão do desgaste é mais visível tendo em vista as experiências pelas quais são submetidos os docentes em cursos rápidos de capacitações. Outro aspecto que penso trazer repercussões negativas é a adesão premeditada desta perspectiva, pela administração em vigor, como eixo momentâneo de orientação da prática educativa das escolas da rede. Como exemplo, esse aspecto foi identificado na minha dissertação de mestrado quando analisei o conceito de qualidade educacional na política educacional do Estado de Minas Gerais. No texto que apresentava os eixos estruturadores da política estadual era dito de forma clara que a abordagem adotada para as escolas naquele momento era o construtivismo piagetiano, ou seja, as escolas deveriam adotar este tipo de construtivismo ainda que as condições objetivas, as experiências práticas vivenciadas na escola e a trajetória dos docentes na educação lhe apontassem outra orientação teórico-metodológica.

de sua produção, que envolve o tempo, o sujeito, a história, compromete-se com um mundo específico e seus determinantes³.

Outro exemplo memorável, trata-se da euforia pela qual foi recebida por educadores brasileiros as idéias do intelectual e filósofo italiano Antonio Gramsci, que encontraram terreno fértil nos esperançosos anos 80, período da redemocratização do Brasil. Dentre as idéias dele a de “intelectual orgânico” é a que ganhou maior aceitabilidade e muito se popularizou no imaginário educacional da época. Em geral, percebeu-se que, ao assimilar o professor como intelectual orgânico, havia a intenção de fazer da escola um espaço para reivindicações democráticas, ajudando no processo de democratização das escolas e, por consequência, no de democratização da sociedade brasileira. Os desdobramentos disso já são conhecidos e o tamanho da euforia dessa idéia talvez tenha sido uma das causas de seu desgaste. Por exemplo, Nosella (2005), num texto recente, fazendo uma avaliação sobre o debate acerca da relação entre competência técnica e política neste período, afirma que dos trabalhos de pós-graduação (mestrado e doutorado) realizados nos anos 80 na educação brasileira, mais de 40 % tinham as teorias de Gramsci como referência principal. No texto, para fazer referência ao modismo gramsciano, Nosella usa o termo “gramsciamania”, pois ao ser citado com grande frequência em congressos, reuniões científicas e associações sindicais de professores o emblemático autor dava um ar de distinção cultural em relação aos pedagogos didaticistas⁴.

Como se sabe, a obra de Gramsci é fruto das elaborações de um autor e foi produzida nos anos 30 no contexto das duas grandes guerras na primeira metade do século XX. Além disso, era uma obra que questionava concepções atuante diante do mundo com uma moral que lhe é adequada. Quanto a uma de suas obras e considerada a mais importante para o campo educacional, “ Os intelectuais e a organização da cultura” foi a que tinha como objetivo demonstrar o vínculo de alguns intelectuais no seu papel de representante de uma classe. A função deles é elevá-la à consciência de sua própria

³ Concorde-se aqui com a constatação de que Marcuse não é o melhor dentre muitos autores para criticar Piaget. Um leitor poderia observar que esta crítica poderia ser feita dentro da própria psicologia cognitiva ou até o fato de que na inteireza deste trabalho não há concordância com todos os postulados da teoria crítica de Marcuse. No entanto, utilizo desta crítica por considerar que o problema exige uma crítica filosófica e não psicológica e pelo fato de nutrir dúvidas de que a cognição possa ser abordada isoladamente - distante das outras dimensões do humano.

⁴ É importante destacar o fato de que Nosella fora um dos principais apresentadores da obra de Gramsci para o campo da educação nos anos 80 e, desta forma, muito contribuiu para o *gramscianismo* que agora, 20 anos depois, vem criticar.

função histórica, com a finalidade de fomentar a ação política para minar o ideário de democracia liberal e burguesa até então consolidado na Europa.

Entretanto, ressaltando o caráter distinto deste pensamento e a riqueza de suas contribuições para campo da ação política, a obra deste filósofo foi diferentemente apropriada para o pensamento educacional brasileiro nos anos 80. Enquanto nos anos 30 na Europa, contexto da obra de Gramsci, o interesse era a dissolução da democratização em moldes liberais; no Brasil, por outro lado, impulsionados pela euforia da democratização e pela orientação de que esta deveria se estender às práticas em todos os espaços da sociedade brasileira, a obra de Gramsci serviu como pano de fundo para movimentos e ações no campo educacional orientados pela intenção de construir um modelo de democracia, no qual se conformava a noção de cidadania liberal moderna com a concepção de transformação social, fruto das elaborações da crítica marxista do século XIX.

Além desses, mais um exemplo é ilustrativo e está vinculado à preocupação com a qualidade do ensino nas escolas brasileiras. Um objetivo que marcou a história da educação brasileira na segunda metade do século XX foi a busca da ampliação de oportunidades para a grande massa da população devido ao alto índice de analfabetismo na época. Este objetivo se tornou mais concreto nas orientações político-educacionais nos anos 70, que objetivaram a democratização do ensino no Brasil. Assim, o atendimento à quantidade trouxe como consequência a caracterização de um sistema público de ensino que ampliava as oportunidades de forma diferenciada, ou seja, a ampliação se deu a custo do desmonte da estrutura tradicional consolidada que, apesar de excludente e do notável índice de evasão, preservava no processo de ensino aprendizagem a formação de capacidades básicas para a constituição de novos quadros universitários.

Com o objetivo da quantidade satisfeita em parte, uma vez que a totalidade de ampliação das oportunidades é sempre objetivo nas pautas das políticas educacionais, um outro mote ganha destaque: o problema da qualidade. A partir disso, um conjunto de discussões sobre o significado da “qualidade” passou a ser entoado recorrentemente, como, por exemplo, o do discurso da *qualidade total*, o qual, em última instância, considerava que a qualidade para a escola brasileira não estaria propriamente nela, mas na empresa, isto é, todos seus princípios eram oriundos desta abordagem da administração de empresas. Esta compreensão de qualidade passou a ser recorrente na literatura educacional de um modo diferente tais como aparecem nos exemplos

anteriormente citados. Ao contrário da aceitabilidade e da euforia, a *qualidade total* era vista como uma abordagem que simplificava os problemas inerentes à qualidade do ensino das escolas brasileiras.

A perspectiva mais comum via a *qualidade total* como uma reação que coadunava com os interesses capitalistas de empresários da sociedade brasileira, isto é, a pedagogia da qualidade total aos olhos da crítica educacional representava uma ameaça aos propósitos de uma educação voltada para a conscientização da classe trabalhadora. Vale ressaltar que nos termos da crítica que se tecia, quando se pretendia falar de qualidade educacional um dos pontos de consenso dessa crítica era a postura contrária assumida: “uma reajuste neoconservador” (Frigotto, 1996), “uma nova pedagogia do capital”(Machado, & Fidalgo, 1994), “uma nova teoria do capital humano” (Frigotto, In: Silva & Gentile, 1996) etc; ou seja, até esse discurso se tornar recorrente nas instituições de ensino para tentar justificar os escassos recursos destinados a manter as condições objetivas de ensino destas instituições.⁵

A qualidade total, além de ser uma abordagem própria da administração de empresas - o que em princípio abstrai a escola em função da empresa – também é um discurso concebido no seio segunda guerra mundial, momento em que se buscava minimizar as perdas e maximizar a produção e o lucro. Em educação não poderia esquecer que esta fórmula envolve um processo que tem como finalidade um custo adequado (alto grau de conformidade do produto e custo aceitável) e atendimento compatível (quantidade certa, local certo, prazo certo), ou seja, menos erro, custos mais baixos, menos obstáculos, melhor utilização dos insumos para conduzir a um aumento de produtividade – menos (re)trabalho e menos desperdício - que no processo pedagógico seria traduzido em menores índices de repetência escolar e melhor aproveitamento do tempo do aluno na escola: taxas crescentes de aprovação e de desempenho⁶.

Ao traduzir estas concepções para o cenário da educação brasileira, os defensores da qualidade total tentam importar para a educação os princípios que gerem esta abordagem na administração de empresas, tentando generalizar para outros espaços

⁵ É importante dar a atenção ao fato de que não se está invalidando a crítica quanto aos recursos destinados à educação brasileira, pois comparados a média dos países capitalistas estes recursos são baixos: há até estudos que revelam que estamos muito aquém do percentual estipulado pela UNESCO. De fato, o que se está chamando a atenção aqui é quanto à adesão a esse discurso.

⁶ À respeito destas noções ver Ramos (1994) e Xavier (1992)

da sociedade uma lógica inapropriada para estes. Um exemplo disto pode ser encontrado em Xavier (1993) na afirmação de que a dificuldade da aplicação dos princípios da qualidade total na educação é o fato de que *...a matéria-prima aluno é muito heterogênea. Mesmo que se controle internamente todos os elementos do processo, não se dispõe, ao iniciá-lo, de alunos com características uniformes, o que afetará de forma variada o resultado final.*

Assim, é possível afirmar que a intenção deste discurso no seio do campo educacional é a aquisição de uniformidades individuais na escola, com o objetivo de buscar a totalidade pela unidimensionalidade dos sujeitos ao pressupor que a característica intrínseca do ser humano (sua heterogeneidade) possa ser eliminada.

Por outro lado, a crítica feita à qualidade total no pensamento educacional brasileiro também mereceu nosso destaque. Como foi apontado anteriormente, o discurso predominante tenta associar a abordagem da qualidade total a mais uma das artimanhas do imperialismo capitalista (figura estranha) para o controle das sociedades. Percebe-se, com isso, a intenção em estabelecer uma relação de vínculo da abordagem da qualidade total com uma espécie de grande agente invisível (isso nos lembra o *Big Brother* de George Orwell) representante do capitalismo que lança mão de mais uma de suas armadilhas contra a educação pública e o processo de constituição do espaço educacional como um espaço político.

Esta crítica tem seus méritos, no entanto ao se utilizar dessas figuras, como destaquei anteriormente - “uma reajuste neoconservador”, “uma nova pedagogia do capital”, “uma nova teoria do capital humano”, ou até, em última instância “isto é coisa do Banco Mundial!!!” etc -, é possível ressaltar que com um certo tempo essas expressões se tornam palavras de ordem por meio das quais tudo se justifica, entretanto se explica muito pouco. O que se quer dizer com isso é que a crítica sistêmica não é inválida, mas se os problemas de formação forem tratados exclusivamente do ponto de vista econômico e político e se se pensar que a melhoria da qualidade educacional passa exclusivamente por estes aspectos, receio que é possível convencer-se de que as ações realizadas no campo educacional são expressões de ações políticas e ou econômicas nos espaços educativos.

Tomando esses exemplos como base é que tecemos a seguinte análise a respeito da emergência e recepção de idéias no campo educacional. Embora com diferenças intrínsecas, são expressões do efeito de uma idéia que é elaborada no campo investigativo, em geral por especialistas em educação quase sempre oriundos das

ciências que compõem os estudos sobre a educação⁷; ganham aceitabilidade em meio ao público de educadores e estudantes, os quais recorrem a esses discursos com a intenção de encontrar legitimidade para seu fazer/pensar; assimilando o recorte investigativo - o desenvolvimento cognitivo, a conscientização política ou de classe trabalhadora – como idéia formativa e se intensificam como pano de fundo de diversas práticas educativas em instituições, sendo aquelas aprendidas muitas vezes pelo efeito de moda ou o modismo (gramscianismo ou o construtivismo por exemplo) que a divulgação dessas idéias reproduz, tendo como conseqüência o desgaste destas com o tempo⁸. Este processo se deu com o construtivismo e a diversificação de princípios e práticas que se enquadraram nessa denominação na educação brasileira; com a disseminação e descaracterização da idéia de professor como intelectual orgânico; com a proliferação de um discurso de rejeição ou de aceitabilidade irrestrita de uma *pedagogia da qualidade total* elaborado por educadores brasileiros.

Frente ao exposto, é partindo dessa perspectiva que se compreende o surgimento de novas orientações para a formação de professores. Destarte, uma idéia divulgada com certo destaque na literatura educacional contemporânea é a tomada das experiências de vida dos docentes como ponto de partida para a construção dos seus saberes. Como afirma Nóvoa (1999), os discursos dos especialistas, que se assumem como “autoridades” científicas no campo educativo, provocam a “deslegitimação” dos professores como produtores de saberes. Com isso, a valorização da história de vida do docente e as abordagens de ensino autobiográficas passam a ser apresentadas como um novo discurso de orientação para a formação de professores.

O que se questiona neste trabalho é a possibilidade desta idéia se tornar mais uma ocorrência do fenômeno de moda, tal como anteriormente citado. Para que isso possa ser melhor analisado, propõe-se, então, identificar as justificativas e as razões pelas quais a experiência pessoal veio se tornar uma tendência na literatura educacional contemporânea, ou em outros termos: o que faz o interesse pela personalidade do

⁷ Aqui nesse texto, ciências da educação refere-se às ciências que compõem os fundamentos de compreensão do fenômeno educativo, tais como a psicologia, a sociologia, a política, a história etc.

⁸ Nóvoa (1999) utilizando o paradoxo *excesso-pobreza* demonstra que o excesso de discursos sobre os professores tem contrariamente contribuído à pobreza de sua prática, ou seja, do excesso da retórica política e dos *mass-media* à pobreza das políticas educativas; do excesso das linguagens dos especialistas internacionais à pobreza dos programas de formação de professores; do excesso do discurso científico-educacional à pobreza das práticas pedagógicas; do excesso das vozes dos professores à pobreza das práticas associativas docentes.

professor uma tema recorrente? Há um caráter de disseminação dessas idéias que as transformam num fenômeno de moda?

É bem verdade que já são apontados alguns cuidados, uma vez que o receio de uma adesão pela moda já aparece na literatura sobre as abordagens autobiográficas e a formação de professores. Como afirma Nóvoa (1995), a opção pela moda é uma espécie de “fuga para frente”, ou seja, representa uma opção preguiçosa que nos dispensa a tentar compreender pois é alimentada por um paradoxo: a imitação com necessidade de originalidade. Assim, o reconhecimento de que esta reflexão já acompanha alguns estudiosos sobre o assunto é sinal de que, ao lado das grandes hesitações, há um trabalho que não se rende ao efeito de moda – à recorrência irrestrita como determinadas concepções são apresentadas - em outras palavras, isso significa que este fenômeno não atinge a totalidade e que, se assim o fosse, não sobraria espaço para continuar os estudos e é desta mesma maneira que se observa os exemplos anteriores. O fato de que sua recorrência leva a uma espécie de descaracterização da idéia não significa a ausência de concepções devidas sobre as abordagens citadas.

No entanto, o que nos interessa é este efeito negativo, que embora não elimine a idéia pode prejudicar a validade dela para a formação. A crítica que se faz não é para desqualificar o recorte investigativo nem para invalidar a crítica que se faz a partir deste. Algumas críticas e elaborações teóricas são muito bem feitas por seus autores dentro do campo científico e referente à problemática a qual se propõe estudar, seja a problemática política, do trabalho ou psicológica cognitiva. O que se vem questionar é esse efeito de disseminação das idéias no campo educacional, pois entende-se que não se trata apenas de se prevenir contra o efeito de moda mas de compreendê-lo.

Diante disso, partindo destes argumentos e da problematização apresentada que se percebeu a necessidade de se definir uma compreensão da noção de *campo educacional*. Questionava-se por que idéias “emergem” e são “recepcionadas”, por que elas se tornam relevantes para uma época, por que elas se disseminam e, este conjunto de questões, deixava em aberto e em dúvida qual era o lugar de referência de onde se poderia afirmar que uma idéia é educativa e ou formativa e qual o sentido da educação nas afirmações destas idéias, ou seja, havia a necessidade de um critério para se considerar se uma idéia era elaborada no campo educacional ou este era apenas um campo de aplicação de idéias oriundas de outras ciências, ou ainda se ao se falar num *campo educacional* este era apenas visualizado no âmbito da possibilidade de sua

constituição tal como o debate da possibilidade da constituição da educação como uma ciência e constituída por um campo próprio.

3. Por uma noção de campo educacional

Inicialmente, identifica-se duas dimensões constitutivas do campo educacional tomando como base algumas contribuições teóricas. Há neste campo uma *dimensão da produção* do conhecimento e, interrelacionado com este, uma *dimensão da legitimação* desta produção.

Tal como em Bourdieu⁹ o processo de construção do conhecimento se constitui tomando como base a relação dos sujeitos com o contexto da realidade pré-construída. O que se tem denominado de *sensu comum* na literatura filosófica já acomoda o sujeito a um *habitus*¹⁰ em acordo com as formas de percepção pré-construídas e pré-estabelecidas na realidade, que significa a aceitabilidade destas formas de percepção como categorias evidentes. A ruptura deste processo orientada por uma posição ativa e sistemática vai exigir a construção de um outro *habitus*, agora que questiona as posições consolidadas e pré-estabelecidas no interior de um campo. No campo científico da educação são muitas as concepções educacionais que apontam a necessidade de ruptura com aquilo que é denominado de *sensu comum* educacional.

Bourdieu (2004) afirma que a ruptura com o *sensu comum* não pode ser substituído por uma *doxa douta*, que significa a substituição de um *habitus* pré-estabelecido por um outro descontextualizado. Neste aspecto, Bourdieu critica a imigração de modos de realização da produção do conhecimento que são aceitos e traduzidos de outros contextos distintos da dimensão de sua produção. Ao aceitar a lógica da pesquisa encomendada no interior de um campo, aceita-se, ao mesmo tempo, categorias de outros contextos local e histórico. Este processo presente em muitas

⁹ In 1998 e 2004. Estas idéias são idéias gerais sobre o autor e encontram respaldo nas duas obras estudadas.

¹⁰ É contra esse processo de naturalização do conhecimento que Bourdieu atribui importância à aquisição de um *habitus* científico que significa construir na relação com o objeto um modo de percepção (*modus operandi*) e uma atitude crítica que evite aceitar como evidente regras e preceitos socialmente hierarquizados em determinados campos. Nos termos de Bourdieu, deve-se superar o *sensu comum*, mas também evitar substituir este por uma *doxa douta*, ou seja, a adesão à categorias e a modos de percepção recebidos de antepassados.

pesquisas traz como consequência tanto a naturalização destes contextos como a fragilização de categorias, que tenham exercido função crítica em outros contextos mas que nestes perdem seu potencial.

A aceitabilidade de instrumentos de conhecimento que se tornaram lugares comum, como afirma Bourdieu (1998), com os quais se argumentam mas sobre os quais não se argumentam é o resultado de um imperialismo cultural que visa universalizar os particularismos associados a uma tradição histórica singular (idem, *ibidem*, 17). Esse aspecto tem consequências para a construção do conhecimento que precisam ser discutidas. De início, o favorecimento da definição de um senso comum universal tende a naturalização do contexto histórico e por consequência a naturalização dos esquemas de pensamento mediante à atuação de agentes e de instituições no interior de campos como o jornalismo e a política, por exemplo.

Bourdieu (1998) não economiza exemplos da transferibilidade de instrumentos de conhecimento por meio dos quais aponta os riscos dos efeitos de falsos cortes e de falsa universalização que estes reproduzem. No entanto, restringirei a referência a um dos relatos. Bourdieu enfatiza um estudo de um antropólogo chamado Charles Wagley que estudou a concepção de “raça” nas Américas e, com base nestes estudos, admitiu várias definições de “raça”: “... segundo o peso atribuído à ascendência, à aparência física (que não se limita a cor da pele) e ao *status* sócio-cultural (profissão, montante de renda, diplomas, região e origem etc) em função da história das relações e dos conflitos.” (idem, *ibidem*, 22/23)

Para Wagley (*apud* Bourdieu, 1998), exclusivamente nos Estados Unidos os afrodescendentes são aqueles que identificam a raça tomando como base somente a ascendência: a pessoa é negra não apenas pela cor da pele mas pelo fato de ter um ou vários parentes identificados como negros. Além disso, ainda há o princípio da “hipodescendência”, de acordo com o qual os filhos de uma união mista são automaticamente classificados no grupo inferior.

Algo diferente acontece no Brasil, por exemplo:

No Brasil, a identidade racial define-se pela referência a uma continuum de “cor”, isto é, pela aplicação de um princípio flexível ou impreciso que, levando em consideração traços físicos como a textura dos cabelos, a forma dos lábios e o nariz e a posição da classe (principalmente a renda e a educação) engendram um

grande número de categorias intermediárias (mais de uma centena foram repertoriadas no senso de 1980) e não implicam ostracização radical nem estigmatização sem remédio. (idem, ibidem, p.23)

O “mestiço” é destacado pela valorização que lhe é concedida o qual é entendido aqui como uma espécie de tentativa de branqueamento do negro: não sou exatamente negro, sou mulato, moreno, cafuzo; quer dizer, mais perto de se tornar branco do que ser negro. Vale ressaltar que esta concepção está entrelaçada com outros critérios para a definição de raça, como aponta Wagley e realça Bourdieu na citação anterior.

Sem mais, o que importa neste momento é demonstrar que a transferibilidade de concepção de raças nas Américas pode resultar na transformação da idéia, que visava colocar em questão a representação dominante, numa categoria recortada que negligencia o contexto e o processo de construção do conhecimento.

Bourdieu (1998) faz uma crítica rigorosa a importação de idéias que, segundo ele, não passam de reestruturação semi erudita de problemas sociais do momento em um idioma importado e faz referência mais direta, em relação à dependência cultural e epistemológica de outros países aos Estados Unidos, devido a adesão a conceitos comuns ao problema *in loco* tais como etnicidade, identidade, minorias, comunidades, fragmentação etc. Em geral, faz referência ao trabalho de alguns intelectuais os quais denomina de “pensadores transatlânticos”, mas também destaca o papel de algumas fundações que financiam o desenvolvimento de pesquisas à maneira americana.

Frente a isso, argumenta que o intelectual fica submetido a uma dupla heteronomia: por um lado, adere a produtos intelectuais específicos à instituição e culturas americanas dos quais não tem conhecimento; por outro, inclina-se a temas que afloram na interseção dos campos político e midiático.

Este é um dos problemas apontados por Bourdieu (idem) quanto à imigração de idéias nas ciências humanas e sociais, o fato de que a recepção destas idéias negligencia a história social do problema. Esta característica da “recepção”, como uma idéia importada, pode ser verificada mediante os exemplos apresentados na problematização desse projeto. Quanto ao construtivismo, o seu caráter supra histórico já merecia por parte das teorias educacionais no Brasil uma reflexão que argumentasse sobre as afirmações feitas por Jean Piaget em relação ao desenvolvimento cognitivo das

crianças e a condição social da infância no Brasil. Apesar de um largo movimento na própria psicologia cognitiva para valorizar o trabalho de Vygotsky e a importância que este atribui ao meio social para a formação da mente, ainda é carente, na educação brasileira, teorias sobre a cognição que tomam como ponto de partida a história social do problema da infância no Brasil.

No outro exemplo citado, no gramscianismo também é visível este aspecto. O fato de que a obra de Gramsci fora resgatada nos anos 80 no contexto da redemocratização nutriu-se a esperança de uma nova sociedade civil organizada mas também ocupada por um grupo de organizações, instituições e intelectuais que se apresentavam como representantes legítimos dos portadores de uma cultura ingênua aos quais aqueles deveriam lhes ensinar a viver em democracia e a se constituírem em consciências interrogativas. A recepção destas idéias no contexto educacional brasileiro levou muitos educadores a se identificarem como árdios representantes (como *intelectuais orgânicos*) de uma cultura ingênua da qual eles se recusam a se aproximar, ou seja, muitas vezes os discursos destes educadores nutriam os congressos, as reuniões científicas, as produções científicas de afirmações sobre a cultura popular as quais só tinham sentido para eles mesmos.

O outro exemplo, o da qualidade total, também tem seus problemas de recepção. A adoção de modelos de gestão das empresas à gestão das escolas levou aos defensores desta abordagem em educação a tentar compreender o sujeito como um produto e por vezes, como se pôde ver em Xavier (1993) ao tentar inverter as dificuldades enfrentadas na adesão à qualidade total. Ao invés de identificar as limitações da qualidade total, ele reclama, por exemplo, que o problema da escola está na heterogeneidade dos sujeitos, afirmando que o insucesso dessa abordagem não se encontra em seus postulados mas na realidade educacional.

Por outro lado, a crítica a esta abordagem é feita de forma sistêmica de modo a tentar encontrar, às vezes fora do contexto da realidade da educação brasileira, um agente responsável ou uma afiliação teórica para ela. O problema que se vê nesta crítica é quanto ao uso da problemática da qualidade educacional apenas para justificar uma postura contrária ao capital. Mesmo assumindo que no todo esta crítica não é inválida, a história social do problema, a razão da emergência deste e suas implicações ainda precisam ser apresentadas.

Diante disso, o que se percebe é que essas abordagens são recepcionadas pela dimensão da produção científica no campo educacional e são instituídas como

relevantes para o estudo das problemáticas educativas porque são, ao mesmo tempo, legitimadas por uma comunidade de pesquisadores, ou seja, *a dimensão da produção* não está dissociada da *dimensão da legitimação*, ao contrário disso, uma existe em função do outra. É neste aspecto que se considera importante a leitura que Kuhn (2005) faz da formação das comunidades científicas e da sua função de compartilhar determinadas formas de percepção, ou utilizando suas terminologias, por meio de paradigmas compartilhados por uma comunidade. A estrutura da comunidade compartilhada, segundo Kuhn (idem), tem a função de iniciação profissional similares, de absorção de uma mesma literatura técnica, de determinação de um objeto de estudo próprio, da comunicação entre os membros dessa comunidade e dos julgamentos relativamente unânimes.

Assim, quando se fala em campo educacional deve-se entender que as duas dimensões estão relacionadas e fazem parte da constituição deste campo, no entanto a compreensão deste processo no campo educativo vai além da legitimação pela comunidade científica e encontra, também, processos de legitimação em outros espaços de ação social e formativos, isto é, em educação a *estrutura da comunidade compartilhada* inclui, além da científica, uma comunidade mais ampla de agentes sociais e educadores os quais legitimam as idéias em políticas de formação e em outros espaços institucionais, tais como nas políticas públicas e nos programas educativos em geral. É importante destacar que para Kuhn é a própria comunidade científica que é responsável pela legitimação do conhecimento que produz. No campo educacional nem todos os espaços de legitimação são ocupados por membros da comunidade científica.

Outro aspecto particular ao campo educacional, e especificamente em relação aos exemplos apresentados, é que a recepção das idéias, de modo à naturalizar os contextos local e sócio-histórico do problema já é uma ação dentro da própria comunidade científica e, posteriormente, o processo de legitimação dessas idéias se dá pela circulação delas em outros espaços formativos. O que se quer dizer com isto é que há o pressuposto de que as idéias submetidas a um “efeito de moda” são aquelas que de início são recepcionadas e desde já negligenciam os contextos local e sócio-histórico.

Além deste, outro problema resultante da recepção de idéias que emergem na *dimensão da produção* de outros saberes e que são traduzidas para a *dimensão da produção* do saber educacional é a imposição à educação de um significado extrínseco, isto é, a ausência de reflexão sobre o significado pedagógico do problema.

No Brasil, conforme exemplos apresentados, o campo educacional tem sido desta forma caracterizado. É um campo que envolve um conjunto diversificado de práticas que vão desde as práticas escolares e suas fases e modos, passam pelas práticas institucionais e organizacionais e é constituído por um conjunto de profissionais que se dedicam a estudar, por meio de abordagens distintas, as diferentes formas de pensar e agir na e para a realidade educacional.

A diversificação, ao mesmo tempo que é uma de suas intrínsecas características, por outro lado, parece ser esta a causa da perda de sua substancialidade, ou seja, há modos tão distintos de se questionar e vivenciar a educação que, por exemplo, qualquer pesquisa que fale sobre crianças – de seu desenvolvimento cognitivo ou de sua integração social – e que tenha sido acrescentado ao seu título o “adjetivo” “pedagógico”, ou “educacional”, ou outro termo correlato, são aceitos para apresentação em congressos, reuniões científicas, bem como para a publicação em periódicos da área.

Deste modo, o que se vem questionar é a adesão a um conhecimento que é qualificado de pedagógico ou educacional sem reflexões próprias do significado que o educacional ou o pedagógico recebem nestes trabalhos, ainda que nestes estejam envolvidos sujeitos que são próprios dos espaços onde se realizam práticas educativas. Percebe-se, com isso, um tipo de recepção no qual a importação e ou imigração de instrumentos de conhecimento e modos de percepção se faz por vezes de forma ingênua, sendo caracterizada pela adesão a idéias, parafraseando Bourdieu (1998), desde as quais se argumentam mas sobre as quais não se argumentam. No sentido de Bourdieu, ainda poderia acrescentar que o campo educacional – isto é bem na visível na pesquisa educacional – há princípios de hierarquização do conhecimento definidos por um grupo dominante que define que trabalho pode ser apresentado, pode ser publicado e quem pode ser escutado em e sobre educação.

Além disso, esse caráter da recepção de idéias viabiliza a presença de uma realidade discursiva despreendida dos contextos de problematização para a qual a educação assume caráter de adjetivação, quer dizer uma linguagem cada vez mais distante dos problemas locais, sócio-históricos e do significado pedagógico. Num texto citado anteriormente, Nóvoa (1999) reclama de um *excesso de discursividade* do campo educacional na construção de uma idéia da profissão docente. Este problema, ao nosso ver, está associado à aceitabilidade de uma compreensão do campo educacional, o qual é caracterizado pela diversificação sem critério e que aceita como pesquisa em educação

os muitos discursos apresentados como educativos, gerando uma proliferação que encontra justificativa na afirmação de que tudo é educativo.

Nesse aspecto é que se vê a relação com uma terceira contribuição teórica deste trabalho que é a do filósofo francês Michel Foucault. Foucault realiza uma crítica às condições de surgimento dos discursos no campo das ciências humanas e uma das questões ressaltada por ele é a condição da linguagem por meio da qual se tornam visíveis muitas positivities, mas que também ofuscam as condições de aparecimento dos saberes dos quais estas positivities são constitutivas. Foucault coloca em “As Palavras e as Coisas” que a linguagem é a representação do saber que já é uma representação, ou seja, o que é “visível” e o que é possível se tornar “dizível” em função das condições que permitem aos saberes a se constituírem em positivities. Com o exemplo da *taxinomia chinesa* o autor nos coloca frente àquilo que em nosso pensamento ocidental é recusado dizer¹¹. Na obra de Velásquez, as condições de visibilidade, criadas pela presença do autor na cena, demonstram a função estratégica dele como imanente à construção do saber, ou seja, ele faz parte da configuração das positivities no interior de um campo. Por fim, o outro exemplo o Dom Quixote de cervantes, demonstra o caráter da linguagem nas sociedades modernas segundo Foucault, quer dizer, da separação entre as palavras e as coisas, do deslumbramento de Dom Quixote pelas palavras ao tentar encontrar territorialidade para os romances de cavalaria: onde estão as coisas referentes as minhas palavras?.

Os exemplos foucaultianos permitirão uma última consideração sobre o caráter do campo educacional. Esta consiste no fato de que as abordagens recepcionadas para campo educacional, tal como estamos tratando desde o início deste trabalho, omitem os critérios para a constituição das positivities, os quais apesar de não serem próprios ao campo educacional, legitimam estas, tomando como ponto de partida os contextos local, sócio-histórico e com significado educacional oriundo do problema de um outro campo. Ao nosso ver, percebe-se uma realidade discursiva no campo educacional caracterizada por uma variedade de linguagens e formas de se abordar os problemas educacionais, das quais se constrói a impressão de que o professor é uma

¹¹ “Esse texto cita uma certa enciclopédia chinesa onde será escrito que os animais se dividem em: a) pertencentes ao imperador, b) embalsamados, c) domesticados, d) leitões, e) sereias, f) fabulosos, g) cães em liberdade, h) incluídos na presente classificação, i) que se agitam como loucos, j) inumeráveis, k) desenhados com um pincel muito fino de pêlo de camelo, l) et cetera, m) que acabam de quebrar a bilha, n) que de longe parecem moscas”.

espécie de Dom Quixote: aquele que apreende dos discursos seus conceitos e juízos e que volta, posteriormente, ao cotidiano educacional tentando encontrar justificativa para estes discursos.

Eis aqui uma terceira dimensão gerada no interior do campo educacional a qual só é possível ser tratada neste momento como hipótese. Na relação com o *dimensão da produção* e a *dimensão da legitimação*, gera-se uma outra que é denominada provisoriamente de *dimensão da disseminação*, na qual as idéias vão se distanciando paulatinamente da problematização local, histórica e significativa em educação e começam a circular nos espaços de legitimação como mero efeito discursivo: é este efeito que se quer compreender como *efeito de moda*.

4. Implicações para uma compreensão das idéias educacionais sob um efeito de moda

De início, gostaria de retomar as questões que foram levantadas neste trabalho e que têm como intenção tornar explícito algumas respostas que se encontram implícitas ao texto. Quais os sentidos que a “emergência” e a “recepção” de idéias assumem no campo educacional? Por que o campo educacional é permeável à idéias de natureza diferente? Por que as idéias assumem o caráter de fenômeno de moda? Por que algumas idéias se tornam mais significativas que outras?

Tal como foi apresentado, o campo educacional é composto por um conjunto de outros saberes oriundo das ciências humanas e sociais e, por este motivo, é que historicamente o fazer da pesquisa em educação tem se confundido com o fazer da pesquisa em outros campos das ciências humanas e sociais, como a psicologia, a política, a economia etc. O caráter desta dimensão juntamente com as formas de legitimação de produção no interior do campo educacional (*dimensão da produção* e *dimensão da legitimação*) têm possibilitado a ausência de uma reflexão sobre a natureza do campo educativo que aponte critérios que possibilitem a emergência do problema em acordo com os contextos local e sócio-histórico, mas também com uma problematização que tome como base e identifique seu significado pedagógico e ou educacional.

De acordo com isto, a *dimensão da produção* no campo educacional tomaria como ponto de partida a emergência da problemática e em acordo com as

exigências desta, mediante a recepção de saberes de outros campos e as aproximações necessárias, para poder produzir um saber educacional. Assim, os sentidos atribuídos à “emergência” e à “recepção” seriam apreendidos tendo como critério o equilíbrio entre a emergência do problema no interior do campo e a recepção de contribuições e de elaborações de outros campos, quer dizer implica a delimitação de critérios de seletividade e de tradução.

Ao contrário disso, o que se percebe é que o caráter do campo educacional, em grande parte das publicações no Brasil, tem sido o de tradução e aplicação de idéias e elaborações realizadas em outros campos. Neste sentido a “emergência” do problema tende a ser sufocada pela “recepção” de idéias e modos de produção e construção do conhecimento oriundos de outros campos e posteriormente legitimados no campo educacional.

Diante disso, a consequência tem sido a disseminação de idéias carentes de contextualizações, local e sócio-histórica, bem como de significado pedagógico, fazendo do pedagógico uma adjetivação restrita à dimensão de interesse dos outros campos, tais como nos exemplos apresentados neste texto: o pedagógico como desenvolvimento cognitivo, como conscientização política ou de classe trabalhadora. Esta ausência de critérios responde por que o campo educacional é permeável à idéias de diferentes natureza e por que há uma diversificação sem critérios para se afirmar o que é educação, ou seja, a ausência de uma reflexão sobre a natureza do campo possibilita a constituição de discursos oriundos de outros campos se afirmarem como educativos.

Assim, este processo tem gerado uma outra dimensão que é denominada aqui de *dimensão de disseminação*, a qual é vista como o resultado de um tipo sobreposição da *dimensão da legitimação* sobre a *dimensão da produção*, permitindo que as idéias no campo educacional venham assumir um caráter de “efeito de moda”. Além disso, é importante dizer que esta caracterização é um hipótese, uma vez que ainda nos falta uma compreensão do significado que a moda venha assumir no interior deste trabalho, tarefa esta que deverá ser realizada em outro trabalho. Além disso, e isto também é uma hipótese, percebe-se que as idéias que se tornam mais significativas não são aquelas legitimadas em conformidade com os contextos local e sócio-histórico e com uma problematização que toma o significado pedagógico como ponto de partida, ou seja, pressupõe-se que as idéias que são legítimas no interior do campo mediante

uma “recepção” que não respeita estes critérios são, também, aquelas propícias a se tornarem mas significativas porque submetidas ao efeito de moda.

5. Referência Bibliográfica

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Maria Alice Nogueira e Afrânio M. Catani (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre *O poder simbólico*. 7ª ed. – Rio de Janeiro, 2004.

CESTARI, L.A S. *O discurso da qualidade total na política educacional do estado de Minas Gerais*. Dissertação de Mestrado, UFPE, 2000.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre, Artes Médicas do Sul, 2000.

JOSSO, Marie-Cristine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo, Cortez, 2004.

FOUCAULT, Michel. *A palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 8ª ed. – São Paulo, Martins Fontes, 1999.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro : Graal, 1979.

FRIGOTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo : Cortez, 1996.

KUHN, Tomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 9. Ed. – São Paulo, Perspectiva, 2005.

MACHADO, L. R. S. & FIDALGO, F. S. *Controle da qualidade total: uma nova pedagogia do capital*. 18ª ed. Belo Horizonte : Movimento de cultura marxista, 1994.

MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional*. 6ª edição, Rio de Janeiro : Zahar, 1982.

NÓVOA, Antonio [et all]. *Vida de Professores*. Porto Editora, Porto, Portugal, 1995.

_____. *Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das Práticas*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n.1, p. 11-20, Jan/Jun, 1999.

NOSELLA, Paolo. *Competência técnica e política: 20 anos depois*. Educação e Sociedade, vol. 26, n. 90, p.223-238, Jan/Abr, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo : Cortez, 2000.

_____. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Graal, Rio de Janeiro, 1989.

SILVA, Tomaz Tadeu da. & GENTILLI, Pablo A. (Org.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis : Vozes,1996.

RAMOS, Cosete. *Pedagogia da qualidade total*. Rio de Janeiro : Qualitymark, 1994.

XAVIER, Antonio Carlos de R. Reflexões sobre qualidade da educação e a gestão da qualidade total nas escolas. Campinas : CBE/CEDES/ Papyrus, 1992.

_____. *Reflexões sobre Qualidade Total e Educação*. In: Dois Pontos (out-dez), Belo Horizonte, 1993.