

A HISTORICIDADE DO FAZER PEDAGÓGICO: AS REPRESENTAÇÕES E O ENSINO DE HISTÓRIA

José Adilçon Campigoto*

RESUMO: O tratamento dos textos didáticos como representações no ensino de história e suas implicações no âmbito das tendências pedagógicas, vistos a partir de uma experiência realizada com os alunos do curso de História, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, confrontando-se os conceitos: escolástico, platônico-aristotélico, idealista e materialista de representação. A crítica ao texto didático torna a sala de aula um espaço da construção da autonomia e da cidadania.

PALAVRAS CHAVES: representação; linguagem; materialismo; ensino.

THE HISTORICITY OF THE PEDAGOGICAL DOING AND THE HISTORY TEACHING

ABSTRACT: The treatment of the didactic texts as representations in the history teaching and your implications in the ambit of the pedagogic tendencies starting from an experience accomplished with the students o the course of History of the State University of the West of Paraná confronted to the concepts scholastic, platonic - Aristotelian, idealist and materialistic of representation. The critic to the didactic text turns the class room a space of the construction of the autonomy and of the citizenship.

KEY WORDS: representation; language; materialism; teaching.

1. Introdução

A pedagogia crítica dos conteúdos foi adotada, no Brasil, na década de 1980. Trata-se de um conjunto de enunciados que podem ser resumidos da seguinte forma: constitui erro grave ignorar o saber sistematizado e acumulado durante a história da humanidade, mas, como apenas alguns grupos privilegiados participam da construção do conhecimento, é necessário criticá-lo em todas as disciplinas. O saber sistematizado, geralmente, aparece na forma de livros e textos didáticos, que será o material a ser criticado.

Assim, avalia -se um texto sobre a história do Brasil, por exemplo, como uma versão da história, um produto do tempo, vinculado a interesses bem definidos. Descobrir o tempo do escrito e os interesses que sustentaram a sua criação será, assim, a função da prática pedagógica que se torna o lugar do posicionamento frente aos textos, comumente, transmitidos de forma mecânica.

* Doutor em História Cultural pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor de Prática de Ensino em História na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Marechal Cândido Rondon.

Endereço: Rua 31 de Março, 731, Centro, Marechal Cândido Rondon, PR. 85.960-000

O discurso¹ sobre o tratamento dos textos didáticos como versões pode ser considerada a primeira tentativa pedagógica a pensar na forma de representação, isto porque há uma diferença substancial entre tomar um texto como verdade e percebê-lo como produto de uma determinada realidade. No primeiro caso, os escritos são julgados como reprodução fiel da realidade sobre as quais versam e, este procedimento, dispensa a reflexão sobre o lugar, o tempo e o modo como foram elaborados. No segundo, implica fazê-los perder o *status* de conhecimentos neutros e objetivos.

Por isso, uma metodologia de ensino baseada no conceito de representação tem um alcance muito amplo e faz pensar no cotidiano da sala de aula. Nas discussões realizadas com os alunos emergem novos discursos, isto é, novos conjuntos de enunciados² que podem ser identificados, isolados num conjunto e descritos.

Para a verificação do exposto acima, partiu-se de uma experiência realizada no mês de agosto de 2002, com os alunos do quarto ano do curso de História, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Marechal Cândido Rondon. Ali emergia um discurso, talvez não fosse inédito, mas, certamente, pouco estudado, o qual chamarei de discurso do professor diacrítico³ e que será descrito a seguir.

A descrição de enunciados não visa estabelecer uma espécie de crítica ao trabalho e às reflexões empreendidas pelos alunos. Neste artigo, o objetivo resume-se à constatação e à identificação das condições de possibilidade da emergência⁴ de um saber que é um discurso sobre o professor. Trata-se, mais especificamente, de apontar as tradições⁵ nas quais se move a linguagem⁶ sobre o professor diacrítico, as quais foram identificadas na experiência realizada com os alunos de história.

¹ Conjunto de enunciados que se apóiam na mesma formação discursiva, ou seja, que seguem uma mesma lei. Sobre as leis dos enunciados, ler FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1997.

² São as unidades mínimas de um discurso, mas que foram realmente ditas, pronunciadas ou escritas. Um enunciado pertence a uma formação discursiva assim como uma frase pertence a um texto e uma proposição a um conjunto dedutivo.

³ O professor diacrítico é aquele que reivindica para si o papel de selecionar os textos didáticos pelo seu teor ideológico. O termo refere-se à função separante da linguagem conforme a doutrina platônica.

⁴ As condições de emergência do discurso são dadas pela confluência de vários saberes que tornam algo possível de ser dito do modo que é dito.

⁵ Tradição é entendida aqui no sentido que Gadamer e Habermas lhe conferem, ou seja, tudo aquilo que é transmitido. As tradições oferecem a possibilidade para que as palavras sejam compreendidas, pois nada pode ser compreendido se não estiver dentro ou for convertido para uma tradição.

⁶ Linguagem, segundo a hermenêutica filosófica, é o lugar onde os seres se dão à compreensão. Portanto, toda compreensão ocorre na linguagem e pela linguagem. Ela não é um instrumento do qual possamos nos utilizar de qualquer forma. Se a concepção tradicional a linguagem partia do pressuposto de que o sujeito faz a linguagem, a hermenêutica esclarece que o sujeito é carregado pela linguagem.

Os estudantes demonstravam clara preferência à pedagogia crítica dos conteúdos e, como esta se fundamenta no discurso marxista, direcionou-se a pesquisa sobre a concepção materialista de representação com o objetivo de perceber até que ponto eles aplicavam este conceito. Em seguida, contrapôs-se os resultados às noções de representação medieval e moderna, seguindo a perspectiva foucaultiana.

A experiência recebeu o nome de “Feira do Livro Didático”, pois foram colocados em exposição vários livros e os alunos, divididos em grupos de quatro componentes, deveriam escolher um daqueles textos para trabalhar em sala de aula como futuros professores. Teriam que, igualmente, chegar a um consenso e escrever uma justificativa plausível para a escolha.

Nesta parte dos trabalhos, o que se percebeu é que os enunciados constantes nas justificativas permaneciam na superfície do tema que era “a seleção de conteúdos e o tratamento do texto como representação”. Por este motivo, sugeriu-se que respondessem a uma questão mais direta. Perguntou-se aos estudantes se, realmente, fossem optar entre um livro didático tradicional e um outro que fizesse a crítica da sociedade, qual escolheriam e por quê? A justificativa seria, igualmente, apresentada por escrito...

O resultado foi deveras interessante porque 13,3% dos alunos responderam que optariam por livros didáticos tradicionais para fazer a crítica em sala de aula e, os 87,7% restantes, optariam pela escolha de um livro crítico. Este dado foi considerado como muito relevante, pois a grande maioria teve esta preferência, mas a riqueza do trabalho residia nos enunciados das justificativas.

Um dos grupos argumentava que o “livro tradicionalista não irá proporcionar ao aluno nenhuma análise mais profunda e nem tampouco fazê-los desenvolver uma atividade com pensamentos menos bitolados”. Outro justificava ter escolhido o livro crítico “visando o ensino de história como contribuição à formação do aluno, tornando-o crítico e pensando historicamente na sua realidade”. Outro, ainda, que a escolha de um livro crítico “visa um aprendizado mais construtivo, quer dizer, o aluno está construindo conhecimento e assim não se atém a uma verdade”. Finalmente, outros argumentaram que o livro didático crítico faz o aluno pensar, torna-os ativos e participantes da sociedade, tem uma visão menos elitista e forma o aluno consciente. Um dos grupos escolheria um livro crítico e o confrontaria com outros materiais.

Ficou evidente que ali emergia um discurso enraizado no pressuposto de que o teor textual determina o grau de consciência do leitor/aluno, ou seja, que a adoção de textos críticos para o trabalho em sala de aula deve resultar na formação de alunos conscientes. O mecanicismo é flagrante, implicando o retorno aos automatismos da escola tradicional e à desgastada pedagogia repassadora dos conteúdos na qual o professor jamais se preocupa com o desenvolvimento da criatividade do aluno relegado ao papel de sujeito passivo.

Há uma questão bastante curiosa nisto porque, na primeira parte do trabalho, o discurso do professor diacrítico incorpora o pressuposto de que o livro didático é uma construção humana para invertê-lo, em seguida, enunciando que o “bom livro” reflete a realidade tal como ela é. Então, as reflexões sobre a representação perdem a importância e o livro didático volta a ser considerado o conteúdo puro que dispensa o exercício da crítica.

Tentar-se-á compreender como isto se tornou possível, identificando as tradições nas quais se move este conjunto de enunciados. Para isso, é necessário discutir-se a operacionalidade do conceito materialista de representação, pois, o discurso, em questão, emerge na linguagem característica do materialismo.

O termo representação era utilizado, pelo menos, desde a Idade Média, mas foi introduzido por Wolff, na Alemanha de 1719, com um sentido específico. Embora se tenha apoiado na filosofia cartesiana, Wolff escolheu o termo *Vorstellung* e, por influência do kantismo, a representação adquiriu um sentido bastante amplo designando todo e qualquer ato ou manifestação cognitiva. Não há, na língua portuguesa, palavra equivalente à *Vorstellung* e poderíamos conferir-lhe o sentido aproximado de “modo como eu acredito que a coisa representada seja”, ou “a imagem como eu vejo tal coisa”.

A reflexão wolffiana pode parecer incipiente ao professor tradicional de história, no entanto, demarca uma ruptura no modo de produção do saber. Na Idade Média, significava imagem exata do real, mas a *Vorstellung* incorporou o aspecto da ilusão, ou seja, o problema da falsidade e da veracidade das representações e cada tendência teórica tentou resolvê-lo a seu modo. Os essencialistas pressupunham que as representações somente eram verdadeiras quando designavam a verdadeira essência dos fenômenos. Os idealistas desenvolveram a tese de que a verdadeira representação vinculava-se à idiosincrasia da época presente. Parece haver um certo consenso de que os materialistas construíram seus argumentos a partir do pressuposto de que as verdadeiras representações refletem a organização da sociedade e a pedagogia crítica dos conteúdos segue esta tradição.

O discurso do professor diacrítico fundamenta-se claramente neste “consenso”, mas conserva e nem pode negar o princípio de que a “representação verdadeira” também é representação. Tal princípio é conservado até o momento da seleção de conteúdos e, pode haver, aí, um problema de interpretação⁷ dos escritos pedagógicos fundamentados na linguagem materialista.⁸

⁷ O mesmo que compreensão.

⁸ Marx/Engels discutiram a verdade e a falsidade das representações na *Ideologia alemã*. A versão de *Ideologia* sobre a qual fundamentamos estas reflexões consiste em uma tradução do manuscrito da primavera de 1845. Trata-se de uma informação importante oferecida ao leitor, já que pode ocorrer a conhecida objeção de que as interpretações dos escritos de Marx/Engels não passam de visões parciais sobre aquilo que pensavam os fundadores do materialismo dialético. Mas esta objeção cai por terra na medida em que reconhecemos nela um resíduo da interpretação psicológica, cujo procedimento básico é tentar descobrir o que o autor pensava no momento em que escrevia sua obra. Segundo o método psicológico, o intérprete somente pode desvendar o verdadeiro sentido de um texto se compreender a mente do seu autor. Recorre-se, então, à sua biografia, ao lugar social onde viveu, para reconstruir sua forma de pensar. De fato, por meio deste método, consegue-se fazer interpretações coerentes e chegar a sentidos completos. O problema está em provar se era isto mesmo que o autor pensava, já que estamos impedidos de ‘entrar na mente’ de qualquer escritor. Toda reconstrução deste tipo não vai além de uma projeção do pensamento do intérprete sobre o escrito. O resultado é concluir que as interpretações psicologistas servem apenas para o culto ao diletantismo porque nunca podem ser comprovadas. Michel Foucault chama este tipo de interpretação de hermenêutica da suspeita.

Talvez, por influência do idealismo ou da velha história do pensamento, sempre disseram que o texto de Marx/Engels, sob o título de *Ideologia alemã*, era um escrito referente a algumas das categorias básicas do materialismo histórico, tais como, as relações de produção, a formação social, as forças produtivas e outras. Estranha-se, porque numa leitura atenta desse texto é possível verificar que ele inicia discutindo representações desde a primeira frase do prefácio.

O enunciado extremamente conhecido de que: “até aqui, os homens têm sempre criado representações falsas sobre si próprios e aquilo que são ou devem ser” (MARX/ENGELS, 1845, p. 07), indica que as leituras podem ser apressadas ou influenciadas por expectativas de sentido e pelas tradições.

A lembrança das vezes em que se recorreu ao *Ideologia* e indo adiante esperando encontrar uma lista das “representações falsas” que os autores pareciam anunciar a todo momento ainda está viva na memória. Não havia ainda a consciência de que mais importante do que “farejar” e elencar “falsas idéias” é perceber que o ser humano sempre cria representações.

A percepção das representações, como aparece em *Ideologia*, requer o jogo do falso/ verdadeiro e todo dito é considerado como *bild*, termo, igualmente extraído da língua alemã, que pode ser traduzido por imagem, reprodução ou exibição de alguma coisa. O sentido é bem próximo da *Vorstellung* wofffina. A fotografia de uma pessoa é uma *bild*. Uma tela, mesmo que não reproduza as características do modelo, é *bild* e, neste caso, pode necessitar de legenda para ter sentido. Portanto, a representação pode ser falsa ou verdadeira, mas ainda aqui, o movimento ocorre em direção à tradição positivista.

Numa leitura psicologista e positiva do texto de Marx/Engels, pode-se concluir que a intenção destes autores seria encontrar a verdadeira representação do mundo. Esta seria uma interpretação psicologista porque as frases deslocar-se-iam do texto para as intenções dos autores. Neste caso, há um empobrecimento do texto, como fica claro a seguir.

Na segunda frase de *Ideologia*, que consiste em uma espécie de repetição da primeira, lembrando o estilo *salterium*⁹, consta que os homens “segundo as representações de Deus, do homem normal, etc., têm instituído suas relações” (MARX/ENGELS, 1845, p.07). Fica evidente que o texto refere-se à visão de mundo dos cidadãos alemães do século XIX, mas a crítica fundamental dirige-se à tradição idealista dos jovens-hegelianos e ao modo como interpretam as representações.

A primeira frase era o dito corrente destes intérpretes jovens-hegelianos e não contradizia a tradição materialista ao passo que, a segunda, sim, pois era a tese de Feuerbach, Bruno Bauer e Max Stirner.

Os socialistas e idealistas alemães, do século XVIII, como se sabe e como aponta o texto, defendiam a tese de que uma rebelião “contra o domínio das

⁹ Os salmos bíblicos são escritos conforme este estilo poético. A segunda parte do dito repete a primeira para completá-la, reforçar o conteúdo e propiciar a memorização

idéias” faria “a realidade vigente” ruir. (MARX/ENGELS, 184, p. 07). Trata-se de um mote coerente e lógico, do ponto de vista formal, mas não se deve concluir, daí, que os seus defensores eram materialistas pelo simples fato de rebelarem-se contra as idéias, as falsas representações. Eles somente partiam do pressuposto de que nasceria uma nova realidade se as representações errôneas fossem destruídas e substituídas por outras corretas e adequadas.

Marx/Engels sustentaram que pretendiam desmascarar os jovens-hegelianos e “mostrar que eles apenas reproduzem, nos seus balidos filosóficos, as representações dos cidadãos alemães, como as bazólias destes intérpretes filosóficos refletem apenas a mesquinhez das condições alemãs reais.”(MARX/ENGELS, 1845, p. 07), isso demonstra que os jovens-hegelianos construíram suas invencionices fundamentadas nas falsas representações do mundo alemão e encerram o prefácio com uma espécie de parábola sobre a *bild*. Conforme o texto:

“uma vez, um bom homem imaginou que os homens se afogavam na água porque estariam possuídos pela idéia de gravidade. Se banissem esta representação da cabeça – declarando-a, por exemplo, uma representação supersticiosa, religiosa - , estariam acima de todo perigo da água. Toda a vida combateu a ilusão da gravidade, de cujas conseqüências nocivas todas as estatísticas lhe forneciam novas e numerosas provas. Este bom homem era do tipo dos novos filósofos revolucionários alemães” (MARX/ENGELS, 184, p. 08).

A lição consiste em que as idéias não modificam certas realidades. As leis da física, por exemplo, são sempre constantes à revelia de qualquer idéia. Mas não se deve inflacionar a interpretação desta parte. Não está escrito que as idéias não modificam nada. Pensa-se que uma idéia pode, pelo menos, modificar uma outra e, o que importa mesmo, é reter que o raciocínio do bom homem partia de uma causa superficial, uma representação errada sobre as leis ignorando o funcionamento das coisas. O silogismo deste sujeito fictício, assim se montava:

Causa: os homens afogam-se porque acreditam na idéia de gravidade.

Resolução: eliminar a falsa representação.

Conseqüência: tornar-se livre dos perigos do afogamento.

A causa do afundamento dos corpos sólidos nos líquidos, como se sabe, não é a representação e sim a força de atração que um corpo exerce sobre outro, expressa por meio da lei da gravidade; logo, o homem que denunciava a falsa representação – todos os idealistas – também representava o mundo falsamente. A solução apontada consiste em conhecer as “verdadeiras” leis do mundo, as leis que regem os fenômenos naturais.

Deve ficar esclarecido, no entanto, que a solução de Marx/Engels serve apenas a este tipo de silogismo, porque nem todas as coisas seguem as leis da física. Aplicá-la à pesquisa e ao ensino de história, por exemplo, redundaria no retorno ao velho sonho comtiano da física social. Augusto Comte acreditava que os

fenômenos sociais eram governados por leis tão precisas quanto as que regulam os fenômenos do mundo físico.

Encontramos, aqui, a segunda tradição que oferece sentido à figura do professor diacrítico. A tradição positivista oferece a sustentação para os enunciados de que o texto didático, classificado como falsa representação, deve ser substituído por outros textos e realidades que reflitam fielmente a realidade social, porque esta segue leis precisas.

A força residual da tradição positivista parece evidenciar-se na interpretação que se faz de alguns textos da pedagogia histórico-crítica, principalmente, daqueles que se referem à seleção de conteúdos. Podemos ilustrar isto com um texto de José Carlos Libâneo, a respeito deste tema.

O autor destaca: “devemos partir do princípio de que a escolha e definição dos conteúdos são, em última instância, tarefas do professor. É ele que tem pela frente determinados alunos, com suas características de origem social, vivendo no meio cultural determinado, com certas disposições e preparo para enfrentar os estudos” (LIBÂNEO, 1994, p.132). Evidentemente, o texto insinua o privilégio, talvez sem precedentes, concedido ao educador, isto é, a prerrogativa de selecionar os textos para o seu trabalho, mas isto não autoriza a conclusão de que o docente deve atuar como uma espécie de filtro na escolha dos conteúdos e menos ainda, para deduzir que, tendo-os classificado conforme o teor ideológico deva eliminá-los o caráter de representação.

Identifica-se, assim, o segundo ponto para a compreensão do que ocorreu na “Feira do Livro”. O discurso do professor diacrítico emerge na linguagem de tradição materialista preservando o positivismo. Trata da atuação do professor diante do texto que também é linguagem. Então, pode-se reportar a uma tradição ainda mais antiga que é a concepção dominante de linguagem no ocidente, a tradição platônico-aristotélica. Conforme esta concepção, a linguagem é um instrumento *diacriticon* e *didascalicon*, isto é, um instrumento que serve para separar e ensinar. A palavra lápis, por exemplo, possui a função separante, isto é, serve para identificá-lo, separá-lo dos outros objetos que cercam o indivíduo. Dessa forma, quando se pensa, lê-se, fala ou ouve a palavra lápis, ele sabe exatamente do que se está falando. A função ensinante, porém, diz respeito ao descrever, comprovar e exprimir.

Os enunciados do discurso do professor diacrítico pertencem à tradição platônico-aristotélica, mas enfatizam a função diacrítica da linguagem. É como se a figura do professor sofresse uma distorção e assumisse o lugar da linguagem, pois o mestre reivindica o papel de único agente diacrítico do ensino aprendizagem. O comportamento diacrítico é, geralmente, anti-dialético e anti-didático.

O procedimento diacrítico também é próprio da tradição iluminista. Conforme os iluministas, a intelectualidade, seguindo o princípio da razão, recebe a grave tarefa de conduzir os seres humanos apontando o acerto e o erro, a verdade e o equívoco. Esta era a tradição dos jovens-hegelianos que reivindicavam o papel

de purificadores da cultura alemã e agiam como o bom homem que negava a lei da gravidade pois,

“... criticaram tudo substituindo a tudo por representações religiosas ou declarando-o teológico (...) como para os jovens-hegelianos as representações, idéias, conceitos, em geral os produtos da consciência por eles autonomizada valem como os grilhões autênticos dos homens do mesmo modo que para os velhos-hegelianos significam os verdadeiros elos da sociedade humana, percebe-se que os jovens-hegelianos também só tenham de lutar contra estas ilusões da consciência (...) lutam apenas contra frases (...) esquecem, apenas, que a estas mesmas frases nada opõem senão frases e que de modo nenhum combatem o mundo real existente se combaterem apenas as frases deste mundo” (MARX/ENGELS, 184, p. 13).

Parece que, em termos de operacionalidade conceitual, a história repete-se e, neste caso, uma leitura alternativa da proposta marxista versaria sobre a inutilidade do combate às frases. Seria, pois, o abandono definitivo da reflexão sobre as representações, mas esta não foi a posição tomada pelos alunos de história da UNIOESTE.

Até aqui, a hermenêutica¹⁰ da figura do professor diacrítico permitiu concluir que este discurso não é apenas a resultante lógica das teses materialistas ou das afirmações contidas nos textos da pedagogia crítica dos conteúdos, já que se move no interior da tradição positivista, iluminista e platônico-aristotélica. Então, é necessário investigar-se um pouco mais, a fim de perceber em que outra tradição move-se esta figura que é o professor/filtro, uma criatura que separa, classifica e hierarquiza as representações.

O conceito de representação pode ser percebido e aplicado sob diversos ângulos e diferentes maneiras. Além da tradição marxista que incorpora a discussão sobre o falso e o verdadeiro na representação, existe, por exemplo, o que poderemos chamar de tradição escolástica. Aqui, representação significa imagem, idéia ou ambas as coisas, pois, conforme a teoria escolástica do conhecimento, supunha-se que o discurso era a linguagem da semelhança do objeto. Representar algo significava, na Idade Média, juntar a semelhança da coisa.

A linguagem matemática, talvez, forneça o melhor exemplo de representação da realidade no sentido medieval, já que, para expressar, por exemplo, que possuo 20 animais, não necessito desenhá-los vinte vezes e nem escrever duas dezenas de vezes uma palavra que os designe. Posso escrever apenas o número 20 e terei a representação da realidade que são meus animais. Aplicando-se o conceitual escolástico ao livro didático teremos que o escrito equivale à representação numérica, ou seja, o texto representa a realidade, da mesma forma que um número expressa o real em quantidade. Então, conforme o discurso que se

¹⁰ Arte da interpretação.

está investigando, se o livro didático faz a crítica da realidade reflete-a fielmente, logo, não necessita de outra crítica. O escrito crítico é, assim, considerado a linguagem objetiva do real tal como o número é a linguagem objetiva das quantidades.

O conceito de representação, como linguagem objetiva, foi defendido por Guilherme de Ockham, ainda no final da Idade Média, o qual distinguia três sentidos para o ato de representar. Dizia que representação é aquilo por meio de que se conhece algo. Segundo o exemplo matemático, por meio do número 20, conhece-se e dá-se a conhecer, ou seja, neste caso, a quantidade de objetos. O “homem da navalha” (Ockham), afirmava que a representação implica, em primeiro plano, conhecer alguma coisa que possibilite o conhecimento de outra. Dessa forma, para saber que o vigésimo número de nosso sistema numérico representa uma quantidade de objetos, necessito conhecer, pelo menos parcialmente, os numerais e seu funcionamento.

Sustentava igualmente que, para efeitos de conhecimento, a representação deve equivaler ao objeto e, por isso, ir ao estábulo e contar os animais equivale a receber a informação de que lá existem vinte deles. Se a informação for verdadeira, ou seja, se a representação for correta, poupa-se tempo e desgastes. Por isto, a representação possibilitaria o conhecimento de coisas que se encontram distantes no tempo ou no espaço, sem deslocamentos desnecessários. O uso das representações, ainda, possibilitaria conhecer perfeitamente objetos difusos, misteriosos e inacessíveis ao olhar direto, como é o caso dos conceitos, das categorias e de toda espécie de taxionomia.

O conceito medieval de representação era bastante operacional e é aplicado atualmente, constituindo uma linguagem na qual, por exemplo, as ciências exatas criam os sentidos de seus objetos. O discurso do professor diacrítico fundamenta-se, finalmente, na tradição escolástica que compreendia a representação como reflexo do “real verdadeiro”, assim como a câmera fotográfica que deve reproduzir a realidade objetivamente. Isto se evidencia em alguns enunciados da “Feira do Livro Didático”, tais como: “um livro tradicionalista não irá proporcionar ao aluno nenhuma análise mais profunda...”. Significa que, somente, o livro crítico possibilitará um momento denso de análise. O pressuposto torna-se mais evidente na seguinte justificativa, onde o grupo alega que escolheria o livro crítico “visando o ensino de história como contribuição à formação do aluno, tornando-o crítico e pensando historicamente na sua realidade”. Parte-se da hipótese de que o livro crítico torna crítico o aluno. A tese é evidentemente determinista e conduz a uma negligência completa do fazer pedagógico, porque reduz o ensino/aprendizagem à mera transmissão e reprodução dos conteúdos.

Este retorno a um discurso de incentivo à reprodução e à transmissão mecânica dos conteúdos apresenta uma contradição profunda e difícil de ser captada porque é mimetizada pela pedagogia crítica dos conteúdos. Talvez falte um pouco de discussão sobre as implicações metodológicas do uso da representação em sala de aula.

Em *As palavras e as coisas*, Michel Foucault concebe as representações de forma peculiar. Seu texto aponta as rupturas ocorridas durante os séculos XVII e XVIII, em relação ao modo dos seres humanos entenderem e explicarem as coisas. Foucault afirma que tais rompimentos ocorrem num nível mais profundo do que o propriamente filosófico.

Ao considerar-se como tarefa complexa delimitar o campo da filosofia, mais difícil, ainda, parece imaginar um quadro de sentidos anterior ao filosófico. No entanto, aqui, basta admitir a crítica foucaultiana à história do pensamento, à narrativa executada de forma pontual sobre a filiação das correntes filosóficas, porque, nela, afirma-se, por exemplo, que Hegel supera Kant, Marx suplanta Hegel e Heidegger sobrepuja Marx e Ponty vai além de Heidegger etc...

Conforme o texto de Foucault, este tipo de abordagem não capta as modificações epistemológicas profundas permitindo aflorarem, exclusivamente, as continuidades o que conduz à ignorância das mudanças ocorridas no nível da episteme¹¹, isto é, na historicidade¹² do pensar. No plano epistemológico encontram-se os regimes dos signos – sinais que se dão a conhecer.

O regime dos signos ou das representações tem um funcionamento próprio que antecede à formação dos conceitos, ou seja, à expressão sintética que define uma classe de fenômenos e objetos observados e observáveis. A percepção do funcionamento das representações requer uma nova forma de investigação que supere o mapeamento dos modos pelos quais as tendências de pensamento utilizam um determinado conceito, ou seja, demanda admitir que os modos de construção conceitual também sofrem alterações, mais lentas e difíceis de captar, com certeza, todavia, decisivas. A partir de um objeto qualquer pode-se exemplificar este conceito.

Uma chave de fenda, por exemplo, no decorrer do tempo, sofre modificações no formato, na cor e mesmo no uso, visto que, alguém pode utilizá-la para cavar, abrir pequenos buracos e afastar objetos, utilizando-a como alavanca. Investigar tais alterações equivale à pesquisa sobre a forma e o uso dos conceitos.

As mutações de formato e uso, no entanto, só ocorrem na superfície dos objetos, pois nem sempre há alterações relativas nos modos de confecção da chave de fenda, tais como a fundição do metal, a associação de outros materiais como a madeira e o plástico, a produção em série, a exploração do trabalho e outros aspectos. Os conceitos, também, são construções humanas e a sua produção tem uma história que é a historicidade do pensar.

Partindo destes pressupostos, Foucault propôs outro modo de narrativa histórica e paradoxalmente, apareceram a descontinuidade, a ruptura e a divisão periódica fragmentária e sincrônica. Assim, um mes acontecimento pode dar-se em vários ritmos de tempo e disto resultou que o período conhecido como renascimento vai até o século XVII; o Clássico, daí, até o século XIX. Outros

¹¹ Modo característico de representar o mundo.

¹² O caráter histórico da compreensão, o peso das tradições.

períodos não aparecem tão bem definidos nos escritos foucaultianos.

Cada época caracteriza-se, segundo o modo pelo qual os seres humanos representam o mundo, isto é, pela sua episteme. As formas de representar os seres vivos, a linguagem e as riquezas modificaram-se lentamente, em tempos e lugares variados, causando a impressão de continuidade.

A linguagem, a história natural e a economia são, como que lugares empíricos da pesquisa foucaultiana, espécie de campos/fontes mediante os quais ele tenta demonstrar tais rupturas.

No período renascentista, a forma de representar o mundo era a seguinte: a verdade imutável das coisas estava em um ponto irredutível, que eram os textos escritos por grandes sábios do passado. Exemplo disto era a palavra escrita na bíblia e pelos santos da tradição católica. Caberia ao pesquisador compreender estes textos, olhar para o mundo e encontrar, nas coisas do mundo, a semelhança com a escritura. A partir daí, deveria fazer a ordenação e a classificação das coisas, como fez Dom Quixote. O cavaleiro sonhador vivia no mundo lívresco dos romances de cavalaria e todas as coisas encontradas fora das páginas escritas, significavam, para ele, apenas a representação da verdade que se encontrava nas páginas dos romances. O moinho de vento não era o moinho real, mas representação do verdadeiro gigante contra quem os cavaleiros dos livros lutavam.

Podemos dizer que o discurso que representa o professor de história como o sujeito responsável pela triagem dos livros didáticos e, que deve trabalhá-los como textos que refletem a verdadeira realidade, procede da mesma forma que o cavaleiro andaluz, pois o mundo e a história não passarão de representações do conhecimento sistematizado. O conteudismo pode conduzir o aluno a pensar que “os moinhos de vento são gigantes furiosos” tal como sucedia ao Quixote.

Parece difícil imaginar-se fazendo pesquisa ou ministrando-se aulas de história, segundo o método quixotesco, ou seja, a episteme renascentista. Mas, as rupturas de tradições não ocorrem de forma linear. Isto significa dizer que o rompimento na forma de pensar e de conceber o mundo não acontece na forma de uma incisão definitiva, assim como, se de um determinado dia em diante, todas as pessoas acordassem pensando o mundo de um modo totalmente diferente.

Ocorrem rupturas no discurso, mas, evidentemente, nem todas as pessoas utilizam a mesma linguagem ou pertencem à mesma tradição. Também, numa mesma forma de pensar e articular o mundo há descontinuidades em certos aspectos enquanto outros são preservados, porque os novos discursos são formados de peças pertencentes a antigos saberes. Assim, evidencia-se que, a figura do professor diacrítico adquire sentido, a partir de fragmentos provenientes das tradições marxista, platônico-aristotélica, iluminista e escolástica. É uma figura da pedagogia tradicional.

A preservação do pressuposto básico da pedagogia tradicional e do conceito escolástico no discurso histórico-crítico considera a sala de aula como um lugar do repasse dos conteúdos, ou seja, comporta a antítese da pedagogia

histórico-crítica. Destroí os pequenos avanços metodológicos alcançados no campo pedagógico, enriquecimento que consistia em oportunizar que a sala de aula fosse o lugar do exercício do pensamento auto-crítico e da construção do saber. Retrocede à chamada educação bancária na qual o professor “despeja os conteúdos que devem ser assimilados pelos alunos”. Modelo educacional criador da passividade, da estagnação, da dependência, da docilidade, da ingenuidade, da aceitação das coisas ditas pelos mestres e escritas nos textos autorizados. Paradoxalmente, tal modelo implanta-se, cotidianamente, e em nome da consciência crítica.

O tratamento do texto didático como representação, em sala de aula, conduz o aluno a desenvolver a habilidade do pensar e do pensar-se criticamente, condições imprescindíveis para a produção do conhecimento, para a sua autonomia e, por extensão, da cidadania.

Pensa-se, no entanto, que um certo exagero sobre a importância do pensamento crítico, talvez, a ansiedade excessiva de alcançar um certo nível de criticidade possa ter conduzido os alunos e professores a saltarem etapas fundamentais como o auto-exame das práticas pedagógicas.

O texto de Marx/Engels, parece, antes de tudo, um bom conselho, pois consiste em afirmar que os intelectuais “... de modo nenhum combatem o mundo real se combaterem apenas as frases deste mundo”. Isto quer dizer que o termo *apenas* não pode ser, aqui, negligenciado e resulta que, também, os alunos devem exercitar-se na batalha contra as frases se para que eles tenham autonomia frente ao mundo. A batalha contra as representações é válida e necessária para Marx/Engels. Se não fosse, não teriam, eles próprios, criticado as frases dos jovens e velhos hegelianos.

A sala de aula é um lugar privilegiado para o exercício das habilidades do pensar crítico, simplesmente, porque o aluno passa, ali, grande parte de seu tempo. Frequenta este lugar e tem uma chance que, talvez, não venha a ter em nenhuma outra instituição. Portanto, reduzir ou negligenciar esta função da escola é algo bastante grave, mesmo que o alcance prático do ataque às frases e às representações não seja tão grande como se costuma pensar. Marx/Engels apontam que, na Alemanha, do século XIX, “os únicos resultados a que esta crítica filosófica pode conduzir foram alguns esclarecimentos e ainda por cima unilaterais - de história da religião - sobre cristianismo” (MARX/ENGELS, 1845, p. 13).

O resultado alcançado pelos jovens-hegelianos foi considerado ridículo, mas isso, apenas localiza o papel do intelectual enquanto sujeito que luta contra as falsas representações. Certamente, os papéis do intelectual e do professor de história se reduziram, pois, o professor, mesmo o que trabalha os textos como representação, simplesmente, colabora para o esclarecimento de algumas questões.

Estabelecer a crítica dos textos, em sala de aula, no entanto, comporta uma prática metodológica que está muito além da proposta dos jovens-hegelianos e dos professores diacríticos. A triagem ideológica realizada no momento da seleção dos conteúdos não vai além de uma substituição de representações feita à revelia

dos alunos, mas o estudo dos textos como representação catalisa o reconhecimento das formas de produção do saber. Uma metodologia baseada nestes pressupostos não serve apenas para que professores e alunos tenham conhecimento das várias versões, das tendências múltiplas do pensamento e das possibilidades imensas de abordagens de um objeto. Funciona, igualmente, para que os agentes do ensino aprendizagem possam reconhecer os sistemas discursivos e as tradições nas quais todos se movimentam e que levam a dizer e agir de determinado modo sem que se saiba.

Distinguir estes resíduos da linguagem é refletir sobre a historicidade do fazer pedagógico, a força das tradições e o poder dos saberes constituídos. É aprender e ensinar a hermenêutica do pedagógico, ou seja, é perceber que lemos os textos e o mundo de um certo modo porque pertencemos a certas tradições. É assumir que a modificação no modo de pensar, raramente implica uma ruptura completa.

2. Referência

- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Moraes, 1984.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1992.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

Data de Recebimento: 23/10/2002.

Data de Aceite: 02/12/2002.