

REDE CONCEITUAL SOBRE PRÁTICA EDUCATIVA

RAIMUNDA NONATA DA SILVA MACHADO

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e integrante do Núcleo de Pesquisa Roda Griô: Gênero, Educação e Afrodescendência (GEAfro) da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Email: rainsmachado@gmail.com; rai.machado@ig.com.br

RESUMO

Este artigo é resultado de estudos desenvolvidos na disciplina “Prática Educativa” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Faz uma arqueologia do conceito de prática educativa em obras pedagógicas, analisando seu processo de elaboração nas dimensões: lógica, psicológica, pedagógica e histórica, tendo como ponto de partida, principalmente, o estudo de Ferreira (2009), que analisa processos de formação de conceitos científicos, bem como, Cheptulin (2004) e Lefbvre (1983) sobre a compreensão das conexões entre as qualidades universal, particular e singular na produção de conceitos. Discute o quanto a atividade de produção de rede conceitual da prática educativa impulsiona a realização do movimento de análise e síntese; do pensar sobre o próprio pensamento e da ampliação de conhecimentos e atitudes epistemológicas sobre a realidade socioeducacional. Contribui com as reflexões sobre concepções de prática educativa para além da dialética da matéria (materialismo) e do espírito (idealismo), buscando sua complementaridade ao relacionar matéria e espírito na história da humanidade, aspecto imprescindível para se proceder a arqueologia do conceito.

Palavras-chave: Prática Educativa. Arqueologia. Elaboração de Conceitos. Rede Conceitual

CONCEPTUAL NETWORK ABOUT EDUCATIONAL PRACTICE

ABSTRACT

This article is the result of the study of “Educational Practice” contents in the Postgraduate Program of Education of the Federal University of Piauí. It presents an archeology of the educational practice concepts in pedagogical works, analyzing their development process in the following dimensions: logical, psychological, pedagogical and historical, considering Ferreira (2009) as the study starting point to analyze the processes of scientific concepts elaboration, as well as Cheptulin (2004) and Lefbvre (1983) on the understanding of the connections among universal, particular and unique qualities in the production of concepts. It discusses the way the activity to produce the conceptual network of educational practice boosts not only the performance of motion analysis and synthesis, but also the thinking about the thought and the expansion of knowledge and epistemological attitudes on the socio-educational reality, contributing with reflections about the conception of educational practice beyond the dialectic of matter (materialism) and spirit (idealism), seeking this complementarity in the connection between matter and spirit in the history of humanity, an indispensable aspect in order to understand the concept archeology.

Keywords: Educational Practice. Archaeology. Elaboration of Concepts. Conceptual network.

Introdução

A produção de uma rede ou teia conceitual é uma atividade bastante longa e complexa, logo, conceituar não é tarefa fácil. Implica mobilizar “fundamentos lógicos, psicológicos, históricos e pedagógicos da elaboração conceitual” (FERREIRA, 2009, p. 29).

O processo de elaboração de conceitos, que faz uso de uma produção arqueológica, garimpando e analisando diversos estudos em seu desenvolvimento histórico, é uma ferramenta metodológica importante no desenvolvimento do pensamento teórico. Nesse sentido, mostrarei, por exemplo, como se deu a atividade de conceituar prática educativa:

Inicialmente, foi necessário o estudo de obras que discutem a concepção de educação, no sentido de apropriar-me da produção histórica do conceito prática educativa. As obras selecionadas foram agrupadas nas seguintes perspectivas teóricas:

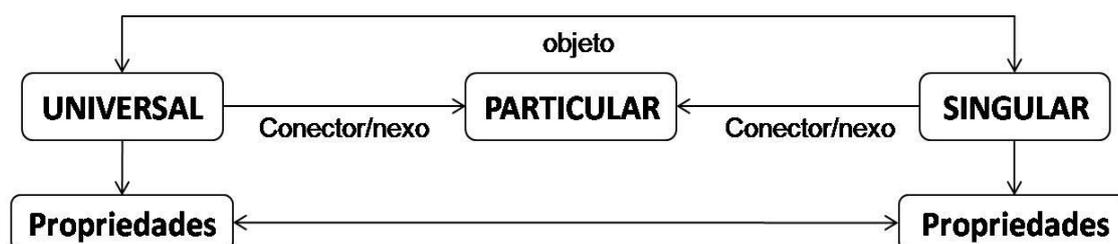
QUADRO 1 – Análise do conceito de prática educativa por perspectiva teórica

| PERSPECTIVA TEÓRICA | AUTORES/AS E OBRAS SELECIONADAS |
|------------------------|---|
| NÃO CRÍTICA | JAEGER, W. W. <i>Paidéia: a formação do homem grego</i> . 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 3-84; p. 336-384; p. 483-493; p. 620-647 ROUSSEAU, Jean-Jacques. <i>Emílio ou Da Educação</i> . 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. |
| CRÍTICO-REPRODUTIVISTA | BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. <i>A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino</i> . 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012. |
| PRAGMÁTICA | DEWEY, John. <i>Democracia e educação: capítulos essenciais</i> . São Paulo: Ática, 2007. |
| CRÍTICA | APPLE, M. W.; AU, Wayne; GANDIN, L. A. Mapeamento da educação crítica. In: APPLE, M. W.; AU, Wayne; GANDIN, L. A. <i>Educação Crítica: análise internacional</i> . Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 13- 32. MACLAREN, P. <i>A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação</i> . 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 189-230. VÁSQUEZ, A. S. <i>Filosofia da práxis</i> . São Paulo: Expressão Popular, 2007, p. 239-307. VIGOTSKI, L. S. <i>Psicologia Pedagógica: edição comentada</i> . Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 36-45; p. 295-307 |
| PÓS-CRÍTICA | CARVALHO, J. M. <i>O cotidiano escolar como comunidade de afetos</i> . Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et Alii Editora; Brasília, DF: CNPQ, 2009. LARROSA, J. <i>Linguagem e educação depois de Babel</i> . Belo Horizonte: Autêntica, 2004. CORAZZA, S. M. <i>História da Infância sem fim</i> . Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. |

Fonte: produzido por Raimunda Machado.

Ao mesmo tempo em que estudava cada uma dessas obras, fui analisando o processo de elaboração de conceitos científicos, bem como a possibilidade de conexão entre as propriedades: universal, o particular e singular na lógica dialética, tendo como sustentação os estudos de Henri Lefebvre (1983), Alexandre Cheptulin (2004) e Salonilde Ferreira (2009) (Diagrama 1):

Diagrama 1 – Conexão entre os conceitos: universal – particular – singular



Fonte: produzido por Raimunda Machado.

Com este diagrama é possível compreender que em um processo dialético de conceituar é fundamental a existência de conexão entre o singular e o universal no particular, já que todo singular pode ser universal e vice-versa. São categorias distintas, mas que mantêm entre si uma unidade dialética. Vejamos:

O **universal** constitui-se de “propriedades e ligações que se repetem nas formações materiais (coisa, objeto, processo)” (CHEPTULIN, 2004, p. 194).

O **particular** é a “própria formação material, a própria coisa, o próprio objeto, o próprio processo” (CHEPTULIN, 2004, p. 195). Nesse sentido, “realiza a mediação efetiva entre o singular e o universal [...] é por meio dele que o pensamento pode compreender o singular” (LEFEBVRE, 1983, p. 225).

O **singular** constitui-se de “propriedades e ligações que são próprias apenas a uma formação dada (coisa, objeto, processo) e que não existem em outras formações materiais” (CHEPTULIN, 2004, p. 194).

Além do exposto, Ferreira (2009) adverte:

Os conceitos científicos são elaborações que expressam as propriedades, os nexos e as relações essenciais dos fenômenos, a lei do seu movimento e da sua evolução, o nível em que esses elementos são abstraídos da experiência perceptível, da qual fazem parte, e sintetizados em termos de generalizações formuladas num estágio de abstração em que não se estabelece referência a nenhuma impressão ou situação sensório-perceptível.

Durante estes estudos e considerando estas categorias básicas da dialética materialista, também, elaborei um quadro teórico, sintetizando e agrupando os conceitos em propriedades: universais, particulares e singulares, facilitando a compreensão do que é prática educativa em seu desenvolvimento teórico e histórico.

Por fim, fui elaborando conceitos de prática educativa em cada perspectiva teórica, ao mesmo tempo, em que produzia a rede ou teia conceitual. Ao mesmo tempo porque a atividade constituiu-se em processo de tecitura dinâmica, um faz e refaz que envolveu, conforme Ferreira (2009, p.98), mobilidade e multiplicidade de centros, pois “a fixação de pontos de partida é apenas momentânea, ou seja, uma referência para orientar e articular caminhos a seguir”.

A seguir, apresento os **quadros teóricos** e as **elaborações dos conceitos** de prática educativa, cujos instrumentos permitiram a produção de uma **rede conceitual**, a partir de categorias da dialética materialista (universal – particular – singular) que refletem os traços, os nexos, as propriedades e a própria formação material (coisa, objeto, processo) da prática educativa, considerando cada perspectiva teórica estudada.

Arqueologia dos conceitos de prática educativa

Com a arqueologia dos conceitos de prática educativa não busquei tratar, minuciosamente, todos os ideais de prática educativa contidos nas obras selecionadas para este estudo. Contudo, tal atividade provoca reflexões sobre o desenvolvimento lógico, psicológico, histórico e pedagógico deste conceito.

Outros estudiosos poderiam fazer parte desta lista, entretanto, historicamente, ainda se faz necessário compreender a ênfase milenar que é dada às influências educacionais ocidentais, com inspiração na organização do sistema educacional brasileiro, sobretudo, as experiências oriundas da sociedade grega caracterizadas pelos períodos homérico, clássico e helênico. Ademais, é bem recente, o movimento que busca o conhecimento de outras experiências socioeducacionais, como aquelas que estão relacionadas aos povos do continente africano!

Desse modo, vejamos o que foi possível garimpar sobre prática educativa, tendo por referência procedimentos de análise, síntese, abstração, comparação, identificação e classificação dos conceitos de prática educativa, a partir de diferentes perspectivas teóricas. Vejamos:

Prática educativa na perspectiva não-crítica

Quadro 2 – O que é prática educativa na perspectiva não-crítica?

| PERSPECTIVA TEÓRICA NÃO CRÍTICA DE BASE ESSENCIALISTA | | | |
|---|--|--|---|
| AUTORES (AS) | UNIVERSAL | PARTICULAR | SINGULAR |
| WERNER JAEGER (Paidéia I – Conceção Homérica) | Formação Educação Ação Social | Aretê / virtude Moral Espírito Não consciente Aristocracia | Mito Textos poéticos Nobreza Divino Guerreiro |
| WERNER JAEGER (Paidéia II – Da concepção sofística à concepção socrática, platônica e aristotélica) | Formação Educação Ação Social | Aretê / virtude Espírito Política Consciente Democracia Retórica / diálogo | Prosa Natureza espiritual Utilitário / manual Técnica Racional Cidadão |
| PERSPECTIVA TEÓRICA NÃO CRÍTICA DE BASE EXISTENCIALISTA | | | |
| AUTORES (AS) | UNIVERSAL | PARTICULAR | SINGULAR |
| JEAN-JACQUES ROUSSEAU (Emílio ou Da Educação) | Formação Educação Ação Atividade Experiência | Social Espírito Conduta Moral Arte Vida social Vida concreta Individual Mulher | Natureza empírica Negativa Indireta Utilidade Necessidade Hábito Ideal Amor materno Adultos |

| | | | |
|--|--|-------------------------------------|----------------------------------|
| | | Infância Contínua Libertadora | Criança Separação dos adultos |
|--|--|-------------------------------------|----------------------------------|

Fonte: produzido por Raimunda Machado.

As elaborações conceituais, a partir da perspectiva não-crítica envolvem noções como: consciência, espírito e natureza, dentre outras. Sobre a noção de consciência existente na obra “Paidéia: a formação do homem grego” é possível dizer que os momentos definidos como “não consciente” e consciente referem-se ao modo de educação sem e com intencionalidade. A ação não consciente pode ser entendida como aquela em que existe certa consciência ou algum método, sem, portanto, haver ainda a consciência dos condicionamentos objetivos do método (PINTO, 1969), logo, a ação consciente do processo educativo deve ser direcionado por um objetivo (DEWEY, 2007).

As obras analisadas são distintas e complementares, ajudando na compreensão da produção de duas linhas de construção filosófica de base idealista: essência e existência, as quais concebem a sociedade, dando ênfase a ideia de natureza humana.

De um lado, uma natureza espiritual, imutável, inteligível em que a prática educativa deveria ser utilizada para enaltecer todos os atributos de superioridade individual, tal como é descrito nas epopéias atribuídas a Homero: a Ilíada e a Odisséia, bem como nas elaborações mais consistentes dos pensamentos dos Sofistas, Sócrates, Platão e Aristóteles. De outro, temos o desenvolvimento da ideia de Tales de Mileto, Heráclito e Demócrito sobre natureza da matéria ou de Rousseau quanto à natureza empírica.

Este último, alertando que a educação deve realizar-se a partir da própria vida da criança, logo, como processo de naturalização do homem, precisa ser natural (opondo-se ao que é social); espontânea ou negativa (sem intervenção do educador) e em contato com o ambiente físico-natural. Ambas, em conflito, sustentam uma visão de mundo igualitária, de integração, coesão e equalização social, baseadas na superioridade do espírito e da natureza humana. Nesse sentido, a prática educativa de perspectiva não crítica pode ser conceituada da seguinte maneira:

Paidéia I: É a formação não-consciente do espírito guerreiro, por meio dos mitos, visando a Aretê/virtude moral

Paidéia II: É a formação consciente da natureza humana, por meio da retórica, visando a Aretê/virtude política do cidadão.

Rousseau: É a formação de uma conduta individual negativa e indireta ou ainda, é a experiência de uma conduta individual negativa e indireta.

Prática educativa na perspectiva pragmática

Quadro 3 – O que é prática educativa na perspectiva pragmática?

| AUTORES (AS) | UNIVERSAL | PARTICULAR | SINGULAR |
|---|-------------------------|---|---|
| JOHN DEWEY (Democracia e Educação...) | Ação social Processo | Consciente Intencional Individualidade Experiência Significado Democrática | Objetivo fim Trabalho útil Continuidade Interesses Reflexividade Autonomia |

Fonte: produzido por Raimunda Machado.

Nesta perspectiva pragmática, a prática educativa está centrada na experiência como um modo de interação entre sujeito e natureza. Tem-se, pois, uma ênfase no processo de desenvolvimento e controle da experiência por meio da utilização do método experimental científico, indicando que o “o pensamento é útil” (DEWEY, 2007). Tanto que, Saviani (2008) destaca os seguintes passos de constituição de um método de ensino ativo: atividade – problema – coleta de dados – hipóteses – experimentação, diferentemente de Rousseau (2004), que valoriza a experiência imediata com a natureza, colocando limites ao processo de intervenções educativas.

A prática educativa, em Dewey (2007), é um agir inteligentemente, isto se for direcionada por um objetivo, já que, ter objetivo é agir com significado; por essa razão, requer formar todo cidadão para e na democracia – o significado aqui é utilitário, logo, o agir é também segundo um interesse que pode revelar e medir a qualidade da individualidade, dando atenção às diferenças. A busca pela “inclusão em vez de negação das relações” (DEWEY, p. 119), também, tem sustentado algumas reivindicações sociais, mas, em uma atitude corretiva de “anomalias”, marcada pela necessidade de adaptação e ajustamento dos indivíduos, mediante discursos de aceitação e respeito às diferenças. A prática educativa, nesta perspectiva, é conceituada das seguintes formas:

- Uma ação intencional com significado utilitário, que exige experiência, reflexividade individual e participação democrática;
- Um processo de formação política do cidadão que requer reflexividade individual e participação democrática.

Prática educativa na perspectiva crítico-reprodutivista

Quadro 4 – O que é prática educativa na perspectiva crítico-reprodutivista?

| AUTORES (AS) | UNIVERSAL | PARTICULAR | SINGULAR |
|--------------|-----------|------------|----------|
|--------------|-----------|------------|----------|

| | | | |
|---|------------------|--|--|
| PIERRE BOURDIEU (A Reprodução...) | Ação Formação | Violência simbólica Sociocultural Significados Dominação Dissimulação Legitimação | Inculcação de <i>habitus</i> Imposição arbitrária Reprodução Capital cultural |
|---|------------------|--|--|

Fonte: produzido por Raimunda Machado

Diferentemente das perspectivas anteriores, que buscam homogeneização social, de um lado, pela naturalização espiritual e empírica, de outro lado, pelo controle das experiências e participação democrática, nas visões crítico-reprodutivistas (incluindo os estudos de Althusser; Baudelot e Establet), Saviani (2008, p. 13) entende que a principal função da educação é “reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista”.

Nesse sentido, as classes populares são submetidas a uma “violência simbólica”, já que o sistema de ensino (SE), por sua autoridade e poder, impõe e legitima determinado poder de um arbitrário cultural, fazendo uso da ação pedagógica, “objetivamente uma violência simbólica” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 20). Assim, a eficácia de toda inculcação socioeducacional depende da linguagem, mais precisamente da linguagem erudita, do formalismo abstrato, tendo o exame como o principal meio de autoperpetuação, de justificação das exclusões e manutenção do *status quo* dominante.

A perspectiva crítico-reprodutivista foi analisada, a partir da obra “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino” de Bourdieu e Passeron. Tem sua relevância em demonstrar as interferências dos condicionantes sociais no funcionamento das práticas educativas, tornando-as mecanismos reprodutores das desigualdades sociais. Além do exposto, a mencionada perspectiva assume uma atitude denunciadora e analítica do projeto de homogeneização social, pautada na correção de “desvios”, conforme observado nas perspectivas anteriores. Desse modo, é possível dizer que a prática educativa:

- É uma ação pedagógica intencional que faz uso da violência simbólica, visando à reprodução da dominação, ou seja, das relações de poder.
- É uma ação pedagógica intencional que faz uso da violência simbólica, visando à reprodução das desigualdades sociais.
- É uma ação pedagógica intencional que faz uso da violência simbólica, visando à reprodução dos significados socioculturais.

Prática educativa na perspectiva teórica crítica

Quadro 5 – O que é prática educativa na perspectiva teórica crítica?

| PERSPECTIVA TEÓRICA CRÍTICA DE BASE MODERNA | | | |
|---|--|---|--|
| AUTORES (AS) | UNIVERSAL | PARTICULAR | SINGULAR |
| ADOLFO SÁNCHEZ VÁSQUEZ (Filosofia da Praxis) | Processo Produção Atividade | Consciente Teórico-prática Experiência Sentido e significado Atividade Social Material Fim | Práxis Emancipação Revolucionária Transformação Produto e processo Concreta Criadora Inovadora Objeto útil |
| LEV SEMIONOVICH VYGOTSKY (Psicologia Pedagógica) | Processo Produção | Atividade Sentido e significado Artefatos culturais Linguagem Comunidade Experiência Mediação | ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) Desenvolvimento do conceito Motivo e objetivo Simbólica Vida social Ativa Criação Vivência |
| PERSPECTIVA TEÓRICA CRÍTICA EM TRÂNSITO PÓS-MODERNA | | | |
| AUTORES (AS) | UNIVERSAL | PARTICULAR | SINGULAR |
| MICHAEL APPLE; WAYNE AU & LUÍS A. GANDIN (Mapeamento da Educação Crítica) | Prática social Processo Produção | Desigualdades Social, cultural, econômica Intelectuais orgânicos Formas e práticas culturais Exploração Dominação Contradições Emancipação Injustiça social Complexidade | Contra-hegemônica Projeto coletivo Transformação Distribuição de poder |
| PETER MCLAREN (A vida nas escolas...) | Prática social Processo Produção | Transformação Social Desigualdades Injustiças Significados Discursos Ideologia Dominação Legitimação Dissimulação Experiência democracia | Construção social Produção de subjetividades Emancipatória Revolucionária Crítica Terreno cultural Formas culturais |

Fonte: produzido por Raimunda Machado

Na tentativa de superar ideias, anteriormente, sustentadas por naturalizações, práticas utilitaristas e de reprodução social, a perspectiva crítica propõe, dentre outras ideias, “[...] fortalecer aqueles sem poder e transformar desigualdades e injustiças sociais existentes.” (MCLAREN, p. 192). Nessa direção, nutrem interesse revolucionário, de solidariedade aos grupos sociais em situações diversas de marginalização.

Há teóricos críticos que enfatizam a noção de classe e trabalho como categorias analíticas relacionadas à lógica de mercado, pelas quais, é possível transformar materialmente a sociedade, por exemplo, Apple (2011) e McLaren (1997) que consideram as divisões sociais que se manifestam pela inter-relação entre raça, classe, poder e gênero, aproximando-se, em parte, da teoria social pós-moderna ao tratarem de temas referentes às questões feministas e multiculturais.

Algumas vertentes da teoria crítica, embora, seja tão revolucionária na luta por mudanças estruturais e emancipação dos sujeitos, não conseguiram lidar com o problema das desigualdades sociais sem evitar homogeneizar os sujeitos com suas práticas culturais, uma vez que, a luta por democratização dos bens culturais, deu primazia as situações econômicas ligadas às relações sociais de produção e constituição das classes sociais. Sem considerar diferenças sociais de gênero, sexualidade, raça, geração, dentre outros, muitos conhecimentos, saberes e experiências foram desperdiçados, sendo vistos como subalternos ou periféricos.

Os principais conceitos que podem ser utilizados no agrupamento de teóricos críticos estão baseados no materialismo dialético. Dentre eles estão os conceitos de: contradição, totalidade, emancipação, processo, produto e práxis, por meio dos quais a prática educativa pode ser assim conceituada:

- É um processo de formação política do cidadão na luta por transformação social.
- É um processo de formação intencional e política de práxis libertadora e transformadora.
- É um processo de formação intencional e política de luta contra as desigualdades sociais.
- É uma prática social de práxis libertadora e de produção revolucionária que visam à transformação social com emancipação dos sujeitos.
- É um processo de produção de significados contra-hegemônicos e revolucionários que visam à transformação social com emancipação dos sujeitos.
- É a produção de subjetividades revolucionárias que visam à transformação social com emancipação dos sujeitos.
- É a produção de atividade em que coincidem motivos e objetivos.

Prática educativa na perspectiva teórica pós-crítica

Quadro 6 – O que é prática educativa na perspectiva teórica pós-crítica?

| AUTORES (AS) | UNIVERSAL | PARTICULAR | SINGULAR |
|---|------------------|--|--|
| JANETE MAGALHÃES CARVALHO (O cotidiano escolar como comunidade de afetos) | Processo Ação | Cotidiano Vivência Linguagem Hibridismo Relações de poder Jogo de forças Transformação Conversações Pluralidade Sujeito descentrado Experiências | Comunidade de afeto compartilhadas Redes Afeto/afecções complexas Campo dos “possíveis” |
| JORGE LARROSA (Linguagem e educação depois de babel) | Ação Formação | Problematização Experiência Subjetividades Conversações Significados Devir Tradução Transformação | Sentido plural Babélico Dar a ler Lugar da voz Experiência de si Paixão Sem apego |
| SANDRA MARA CORAZZA (História da infância sem fim) | Processo | Problematização Disciplinamento Mais-valia Mercadoria Criança / Infância Dispositivos Significados Cotidiano Política Cultural | Significações Governo dos costumes Adultização das crianças Infantilização dos adultos A-vida-a-morte Utilidade do infantil |

Fonte: produzido por Raimunda Machado

Diferentes visões pós-críticas tentam ampliar essa busca por transformação social, embora, isto não seja uma concordância entre todos os pensadores pós-críticos. Corazza (2000), por exemplo, dialoga com a perspectiva crítica, trabalha noções de mercadoria e mais-valia (como pedagogização e sexualização do corpo e da alma) nos estudos sobre a produção da infância, sem tratar de possibilidades de emancipação. Em outros estudos, Corazza (1997, p. 123) chega a afirmar que não se deve planejar ações pedagógicas com a ambição de “promover a libertação, a emancipação, o fortalecimento de poder dos oprimidos”.

Talvez, porque esta luta de transformação social esteja mais vinculada a uma postura que Larrosa (2004, p. 208) chama de liberdade negativa, cuja experiência, “o sujeito da liberdade aparece como protagonista de uma luta de libertação”, tal como acontece em muitos movimentos de emancipação das mulheres, de afrodescendentes, de indígenas, de diferentes sujeitos submissos, em

que há sempre um indivíduo iluminado ou corajoso capaz de lutar pelos direitos dos oprimidos, representando-os, já que estes têm pouca ou nenhuma condição de liderar e organizar reivindicações que atendam seus anseios e direitos sociais. São posições oriundas de perspectivas críticas bem dogmáticas!

Larrosa (2004, p. 11), também afirma que em seus livros anteriores teve certa dificuldade em tratar a educação do ponto de vista político, um desconforto em relação a palavras: liberdade, igualdade e fraternidade, “como se não soubesse o que fazer com elas”. Em “Linguagem e Educação depois de Babel” trabalha seus ensaios, demonstrando que a experiência, diferentemente da perspectiva de Rousseau (2004), que defende uma educação negativa e também do pensamento de Dewey (2007), defensor do trabalho útil, é aquilo que, ao nos passar; tocar e acontecer, nos forma e transforma. Também, fala de outra face da liberdade, referindo-se a “autonomia da vontade”, ou seja, “a capacidade do homem, individual ou coletivamente, de dar para si mesmo sua própria lei e de obedecê-la”, um modo de libertação positiva que não emana, arbitrariamente, de um sujeito singular.

Em Carvalho (2009, p. 35), o propósito de transformação social aparece, interrogando o “campo dos ‘possíveis’ de produção de comunidades de afetos/afecções no âmbito escolar”, defendendo a justiça social com justiça cognitiva em busca de escolas constituídas e constituintes de comunidade compartilhada, cooperativa e plural.

Na perspectiva pós-crítica é possível estabelecer algumas aproximações e distanciamentos com a perspectiva crítica. Isto porque a atividade de formação de conceitos, desenvolvida neste ensaio, sustenta-se na concepção de que o conceito deve ser assimilado não como conhecimento acabado, mas em seu caráter histórico (FERREIRA, 2009, p. 75), constituindo-se por múltiplas e variadas conexões, como acontece com os conceitos de experiência e transformação, dentre outros. E, enquanto formações culturais de cada época, esses conceitos figuram-se como um conjunto de figuras de caleidoscópio, sem ser uma invenção anterior, são objetivados em sua pluralidade pela história (CORAZZA, 2000).

Assim, do conjunto de autoras/es pós-críticos, obtive a lição de como trabalhar e produzir espaços de convivência e conversações que, sendo plurais e descontínuos, poderão evitar a constituição de práticas educativas endereçadas a equalização ou homogeneização social, baseadas em princípios universalistas que, mais reforçam desigualdades sociais sob uma forma hegemônica de tolerância às diversidades culturais, do que de valorização e reconhecimento das múltiplas experiências, saberes e visões de mundo, historicamente, desprestigiados.

Logo, os principais conceitos que sintetizei nesse agrupamento pós-críticos estão baseados numa lógica plural, descentrada e de desconstrução transformadora. Dentre eles estão os conceitos de: experiência, transformação, produção, construção e desconstrução de significados, por meio dos quais a prática educativa pode ser conceituada:

- É a produção de significados socioculturais que visam à desconstrução das relações de poder na luta por justiça social.
- É a produção de significados socioculturais que visam à desconstrução das relações de poder e a reconstrução de outros significados de prática social na luta por justiça social.
- É a produção de significados socioculturais de sentido plural ou babélico com ações complexas na construção do campo dos “possíveis”.
- É a produção de subjetividades que visam à transformação social ou justiça social em sentido plural.
- É um processo de produção de significados socioculturais de sentido plural ou babélico com ações complexas na construção do campo dos “possíveis”.
- É um processo de produção de significados socioculturais que visam à desconstrução das relações de poder e a reconstrução de outros significados de prática social na luta por justiça social.
- É um processo de produção de significados contra-hegemônicos que visam à transformação social.
- É um processo de construção de significados socioculturais que visam à desconstrução das relações de poder e a reconstrução de outros significados de prática social na luta por justiça social.

Então, durante o desenvolvimento dos processos de análise, síntese, comparação, identificação e classificação dos conceitos, mediante suas qualidades universais, particulares e singulares, fui elaborando os conceitos de prática educativa, distinguindo suas diferenças e semelhanças entre as perspectivas teóricas e produzindo uma rede conceitual que, ao comunicar seus nós, foi se configurando de modo bastante heterogêneo, movediço e acentrado. Esse tipo de sistema não se fixa em um único centro, aproximando-se do modelo rizomático que, na perspectiva de Deleuze e Guattari (1995, s/p.) pretende:

[...] fazer o múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas, ao contrário, da maneira simples, com força de sobriedade, no nível das dimensões de que se dispõe, sempre n-1 (é somente assim que o uno faz parte do múltiplo, estando sempre subtraído dele). Subtrair o único da multiplicidade a ser constituída; escrever a n-1. Um tal sistema poderia ser chamado de rizoma. [...]. Um rizoma não cessaria de conectar

cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais. [...] um método de tipo rizoma é obrigado a analisar a linguagem efetuando um descentramento sobre outras dimensões e outros registros.

O processo de elaboração da rede conceitual sobre prática educativa gerou muitas dúvidas, inquietações, incertezas, acompanhados, também, de certa frustração e medo de não conseguir realizar a atividade. Essa arqueologia do conceito é um trabalho antropológico de interpretação de significados (GEERTZ, 1989) na interação entre pensamento e experiência.

Desse modo, o produto, ou a rede conceitual, que apresento, neste artigo, fez-me enxergar (arrisco-me a dizer) a existência de uma tensão cognitiva entre perspectiva crítica e pós-crítica e a minha preocupação com a produção de significados na prática educativa, entendendo-o como o conceito epistêmico, oriundo deste processo de produção conceitual. Como produto desta atividade de pensar e conceituar prática educativa apresento no diagrama 2, a rede conceitual.

Com esta atividade de elaboração de conceitos sobre prática educativa foi possível compreender que, muitos dos conceitos destacados, podem ser confundidos em seus significados e sentidos, principalmente, se não forem apropriados, levando em consideração sua produção arqueológica de acordo com as perspectivas teóricas que o sustentam em seu desenvolvimento lógico, psicológico, pedagógico e histórico.

Na dimensão lógica, é possível conduzir um processo de sistematização racional e subjetiva de relações reais existentes ou ela é apenas criação do espírito (PINTO, 1969). Nesse caso, as concepções que se tem da realidade podem ser agrupadas em dois tipos de lógica: a lógica formal ou metafísica, empregada mais nas perspectivas não crítica e crítico-reprodutivista, sendo que, sinais de lógica dialética podem ser mais perceptíveis em modos de interação, como o pragmatismo e as vertentes de orientação crítica e pós-crítica, ainda que não estejam, igualmente, fundados na dialética de base materialista histórica e dialética.

Sendo formal, metafísica ou interacionista, quando as perspectivas não críticas e pragmáticas acentuam as diferenças cognitivas e socioculturais, de um lado naturalizando processos de marginalização e, de outro, recorrendo à convicção de que é possível “curar” os sujeitos e adaptá-los ou integrá-los à estrutura social, não há espaço para valorização e reconhecimento das múltiplas visões de mundo.

As teorias crítico-reprodutivistas, apesar de enfatizarem as implicações das forças sociais no funcionamento da prática educativa, não apontam possibilidades de transformação social. Contudo, tal perspectiva teórica ajuda-nos a compreender o quanto a escola desempenha papel fundamental na manutenção da lógica capitalista de reprodução das relações sociais de produção (ALTHUSSER, 1996) e da violência simbólica de dominação cultural (BOURDIEU, PASSERON, 1992), resultando na reprodução das desigualdades sociais fabricadas, historicamente, por estratégias etnocêntricas de saber e poder.

Nas perspectivas teóricas estudadas e apresentadas neste artigo, muitos conceitos podem ser empregados em múltiplos sentidos, daí esta atividade de produção conceitual ser de suma importância na compreensão dos significados e sentidos da prática educativa em seu desenvolvimento histórico.

Desse modo, um método que, contraditoriamente, “é ao mesmo tempo um e múltiplo” (PINTO, 1969, p. 42), oferece diferentes caminhos de serem trilhados. Esta postura plural tem-se na lógica dialética, permitindo-nos compreender os múltiplos sentidos dos conceitos, por exemplo, as aproximações do conceito de transformação social entre as perspectiva crítica e a pós-crítica. Outros

conceitos, como o de produção, merecem, também, esse tipo de análise, que não foi possível desenvolver nos limites deste estudo!

Também foi possível observar que, a primeira, inspirada no marxismo, focaliza a necessidade de transformação da estrutura social, atingindo a matéria por meio dos processos institucionais e econômicos, considerados prática social e ponto de partida para análise da totalidade do real unidade pela contradição ou pela luta dos contrários.

Na perspectiva pós-crítica, a intenção de transformação social está vinculada à produção da subjetividade, entendendo as injustiças sociais como processo lingüístico e discursivo, ou seja, as diferenças que levam a opressão, marginalização, não são naturais, mas produzidas, discursivamente, nas relações dialéticas, que envolvem poder e saber. A linguagem é processo de significação, logo, produção de cultura, de um real que é simbólico.

Além dos aspectos discutidos, o desenvolvimento lógico dialético opera, ainda, a partir da dimensão psicológica, responsável por ativar todas as suas funções mentais, principalmente as do pensamento, já que este “recorre a múltiplos processos e procedimentos mentais, vinculados entre si, constituindo uma unidade dialética” (FERREIRA, 2009, p. 58), logo, uma atividade complexa, em que foi necessário fazer análise, síntese, abstração, generalização, além dos processos de comparação, identificação, classificação e do agrupamento das qualidades dos conceitos, considerando as suas propriedades universais, particulares e singulares.

Nos procedimentos de análise, fiz às leituras das obras, destacando as propriedades, atributos ou qualidades (universais, particulares e singulares). A síntese foi desenvolvida na reorganização dos atributos destacados e isolados durante a análise. Nesse movimento de análise e síntese, o conceito de prática educativa foi sendo elaborado, em cada perspectiva teórica, considerando-se o seu desenvolvimento histórico. Este foi o momento de aproximação da compreensão dos conceitos de prática educativa, estabelecendo conexões entre as propriedades, as quais permitiam atingir um nível de pensamento cada vez mais complexo, alcançando processos de abstrações e generalizações.

Assim como a análise, na síntese e na abstração foram possíveis fazer comparações entre os conceitos, identificando suas semelhanças e diferenças, permitindo fazer associações, classificações ou agrupamentos em torno das perspectivas teóricas, bem como reconhecer posturas teóricas variáveis, que se aproximam e se distanciam dentro de um grupo de posicionamento teórico semelhante.

Na perspectiva teórica crítica, por exemplo, é possível pensar sujeitos que criam a cultura e são por ela criados; que criam ideias e são por elas criados, pois, uma posição dialética crítica está pautada em relações intrínsecas, que produzem efeitos diversos, e que, muitas vezes, tais situações

não podem ser, totalmente, controladas pelo sujeito, como pensam os que adotam a postura desconstrucionista e de descentralização do sujeito na ótica pós-crítica. De igual modo, é preciso analisar caracterizações mais universais e as relações que estabelecem entre o interior e o exterior, o individual e o coletivo, o macrossocial e o microssocial.

Assim, em ambas as teorias citadas anteriormente, residem, também, o perigo de estabelecer determinações mais formais ou mais subjetivas do que relacionais. Por isso, é preciso ter o cuidado epistemológico, no sentido de evitar determinada primazia que cada perspectiva impõe a produção da realidade, focalizando, arbitrariamente, as polarizações mencionadas anteriormente, bem como do todo ou das partes; da subjetividade ou da objetividade; da ideia ou da matéria.

Com essa atividade de elaboração do conceito de prática educativa, portanto, foi possível ampliar o conhecimento e pensar sobre meu próprio pensamento, durante o movimento de análise e síntese, para poder dizer que cheguei à compreensão de que é possível que minha concepção de prática educativa esteja caminhando, no sentido de pensar a realidade socioeducacional, além da dialética da matéria (materialismo) e do espírito (idealismo), buscando uma complementaridade dialética que relaciona matéria e espírito na história da humanidade, aspecto imprescindível para se proceder a arqueologia do conceito.

Referências

ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos de estado. In: ADORNO, Theodor. [et al]. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. Mapeamento da educação crítica. In: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação Crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 13- 32.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et Alii Editora; Brasília, DF: CNPQ, 2009.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 2004. p. 191-202.

CORAZZA, Sandra M. **História da Infância sem fim**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

_____. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flávio B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. São Paulo: Papyrus Editora, 1997.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. Vol. 1, 94 p. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/lep/arquivos/textos_geral/Mil_Platos_1.pdf. Acesso em: 08 dez 2013.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: capítulos essenciais. São Paulo: Ática, 2007.

FERREIRA, Maria Salomilde. **Buscando caminhos**: uma metodologia para o ensino-aprendizagem de conceitos. Brasília: Liberlivro, 2009.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação da cultura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1989.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia**: a formação do homem grego. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 3-84; p. 336-384; p. 483-493; p. 620-647.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEFBVRE, Henri. **Lógica formal. Lógica dialética**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. p. 216-228.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PINTO, Álvaro V. **Ciência e Existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007, p. 239-307.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**: edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 36-45; p. 295-307.

Recebido em: 14.09.2014

Aceito em: 29.04.2016