

RESENHAS

POR ENTRE AS PEDRAS: ARMA E SONHO NA ESCOLA

Sonia Kramer

São Paulo: Editora Ática, 1993

Dispensável apresentar Sonia Kramer para quem vem acompanhando os bons acontecimentos na área educacional. Mais identificada com a pré-escola, Sonia, neste livro, explora, amplia e enriquece horizontes, confirmando que o profissional da educação, mais do que qualquer outro, precisa aprender, a um só tempo, olhar cada árvore e toda a floresta. E ainda crer na fecundidade da terra dessa floresta onde seu ofício é plantar.

Ao descrever a travessia que a levou a este trabalho, a pretensão da autora não é iniciar ou chegar, mas ampliar a compreensão e as possibilidades do que se escreve sobre a escola e o que a escola escreve, através dos seus alunos, professores, de todos aqueles que por ela passam e daqueles que por ela não passam.

Olha criticamente a floresta das políticas educacionais, com sua experiência de professora, diretora e supervisora de pré-escolas e creches, professora de primeiro grau em cursos de capacitação para professores, assessora "andaraíla" e pesquisadora.

Originalmente tese de doutoramento, a primeira parte do livro se intitula "Nas dobras da reflexão teórica, o cotidiano da escola", e é composta por dois capítulos: no primeiro, "Ciências humanas e educação", Sonia recorre à epistemologia, à sociologia crítica do conhecimento e à filosofia para compreender o espaço da educação dentro das ciências humanas; no segundo, "Educação e linguagem", Sonia escolhe três autores: Benjamin, Bakhtin e Vygotsky, em cujas contribuições teóricas fundamenta seu pensar sobre a linguagem, a história e o sujeito. Sob a inspiração desses autores, aprofunda a compreensão de um marxismo que recupera a posição do sujeito criativo na história e valoriza sua arte e sua linguagem.

No "Interregno", parte que se localiza estrategicamente entre as partes primeira e segunda do texto, afirma que seu trabalho é antes de tudo uma busca de linguagem na, para e sobre a educação.

Insatisfeita com as abordagens que polarizavam o fenômeno da educação ora em uma totalidade amorfa, ora em uma particularidade restritiva, buscou reunir as bases filosóficas desses três teóricos que, além de abrirem uma perspectiva histórico-dialética, criticam as interpretações positivistas e estreitas do marxismo.

Na segunda parte do livro: "Nas dobras do cotidiano da escola, a reflexão teórica", a autora "escova no contrapelo" (Benjamin) da primeira parte do seu trabalho. Segundo suas próprias palavras, saboreia, escuta, experimenta o cotidiano da prática pedagógica, do ser professor, da língua falada e da língua escrita em diferentes escolas e junto a vários grupos de professores.

Narrando esse cotidiano, demonstra sabedoria ao localizar o momento certo para ler o aparentemente simples, mensurá-lo e valorizá-lo. Conversando sem tentar convencer (pois, para Sonia, "convencer é infrutífero"), aborda assuntos os mais relevantes para os interessados no acontecer das nossas escolas, tais como a estigmatização, a violência, os valores morais, preconceitos, mecanização e imobilização das ações, e a força com que essas questões determinam a vida escolar.

A linguagem é vista como possibilidade de mostrar além do aparente, dizendo através do que não diz, tornando-se expressão e ganhando dimensão criadora. É através da linguagem que retoma novamente os seus três autores, que se entrecruzam ao considerarem a importância da linguagem como ponto vital na construção do sujeito histórico e compartilham a idéia de que a experiência do homem contemporâneo está se empobrecendo e, com ela, a linguagem.

Sonia assume esse ponto de vista e o estende para a prática da escola: "o trabalho do professor

pode ser entendido como o do homem que está sendo privado de experiência na contemporaneidade e empobrecendo sua linguagem. Embriagado no seu cotidiano repetitivo, inebriado com as modas pedagógicas, esse professor teria sido transformado, e teria se transformado, em um autômato".

Sem perder de vista seu propósito de sempre trazer as teorias para a prática, a autora destaca dentro da educação a prática pedagógica.

Será que se pode negar que as questões cruciais que definem o homem e que o movem na história e na sua vida são questões mais da ordem do conhecimento científico do que conhecimentos da ordem da verdade? A educação, principalmente no que diz respeito à prática pedagógica, pode ser entendida como um ramo do saber e não do conhecimento científico? Ou pode, de outro lado, ser considerada como uma outra forma do conhecimento científico? A educação é ou não ciência?

Perguntas estimulantes e importantes para uma longa e fecunda conversa mas que, segundo a autora, podem aguardar. Para ela, no momento deste seu trabalho, é mais importante perceber que os textos pedagógicos e os trabalhos cujos conteúdos determinam a prática pedagógica não precisam necessariamente estar atrelados a padrões científicos, a uma cientificidade tida como neutra.

"As epistemologias tradicionais dicotomizam a relação sujeito/objeto. Contrapõem indivíduos e sociedade, consciência e ação, teoria e prática etc. Romper com tal dualismo das tradições empirista e idealista significa fundar uma epistemologia para a qual a tensão entre sujeito e objeto não é factual mas sim construída, em que o sujeito não observa, mas se interroga. E significa, também, entender a ciência como continuidade de rupturas, perpétua recusa, súbito rejuvenescer-se."

Ao ir em busca da objetividade e neutralidade, as ciências humanas buscaram sua legitimidade "científica" baseadas nos paradigmas das ciências naturais,

após se distanciarem da filosofia. Assim, os fatos sociais passam a ser vistos como coisas. O conhecer e o agir distinguem-se mutuamente; as ciências humanas tornam-se ciências do empreendimento técnico; o conhecimento é posto a serviço da ação. Ao tratar os fenômenos humanos como coisas, abandonam as significações e valores.

Após discutir os paradigmas da cientificidade, Sonia recoloca questões sobre o próprio conceito de ciência e no interior deste conceito o lugar das ciências humanas. Ela entende as ciências em um processo. Como provocar a ruptura, a descontinuidade nas ciências humanas? Segundo Japiassu, autor bastante citado pela autora, esse rompimento é fundamental: as ciências humanas não estão condenadas a oscilar entre o modelo positivista explicativo e o interpretativo compreensivo. E esse rompimento passa, necessariamente, pela linguagem. Romper com a ciência cristalizada significa destruir o conceito cristalizado de homem... "pois à ciência petrificada corresponde um homem tornado pedra".

Esse rompimento acarreta, além da quebra de paradigmas, a introdução da interdisciplinaridade. Diante da mudança conceitual de homem, de saber, o conhecimento indisciplinar se torna inevitável, pois supõe nova definição de categorias e métodos. Enquanto o pluri ou o multidisciplinar indicam meras justaposições, a interdisciplinaridade funde, fecunda um campo a outro, desintegrando o saber cristalizado, indo ao encontro de uma ciência do homem.

Citando novamente Japiassu, a autora afirma que educação não é ciência mas prática social. Envolve múltiplas dimensões: econômica, política, cultural, estética e ética. Exige uma outra forma científica de se entender conhecimento. A neutralidade, a racionalidade e a "verdade científica" nublam o olhar, deixam roucas as falas, sem tato e sem olfato para se perceber o real da prática social da educação. Esse real precisa ser expresso nas suas contradições, ambigüi-

dades, descontinuidades, rompendo com o vício de velar métodos e técnicas.

Esse novo olhar sobre a educação não se limita à socialização dos conhecimentos historicamente produzidos. Deve estender esses limites para os horizontes da ética, da paixão de conhecer, da afetividade e da criação. Deve ir além da visão lógica, que privilegia os conteúdos, e a psicológica, que privilegia o processo. Abarca essas visões no horizonte efetivo e criativo do processo pedagógico.

Significa também enxergar que a interdisciplinaridade favorece uma dimensão menos mecanicista, menos reducionista dos feitos educacionais, produzindo um entendimento mais problematizador das diferentes práticas pedagógicas. A didática deixa de ser meio, passa a ser uma questão epistemológica e cultural.

Professores e alunos são atores da prática educativa, imersos em uma determinada cultura, produtores e criadores de uma linguagem que não necessariamente deva ser enquadrada nos padrões científicos tradicionais.

O acontecer pedagógico torna-se, assim, uma prática coletiva na qual aspectos cognitivos, econômicos, culturais, políticos interatuam em função de resultados concretos.

O acontecer pedagógico se faz pela linguagem, produzindo linguagem.

A linguagem não é apenas um instrumento, não se relaciona a um método, nem se reduz a um sistema construído por um sujeito pensante. Penetrar na linguagem é penetrar no mundo da cultura, nas relações sociais, porque, como afirma Bakhtin, "a língua é material e instrumento de si mesma, produzida na interação social".

As políticas públicas tornam-se parada obrigatória em meio à floresta, pois a autora já tem para si a convicção de que a educação é pedra fundamental na construção de uma sociedade democrática, na formação da cidadania. Sobretudo com relação à política educacional, Sonia reconhece ser ainda mais profun-

do o "fosso" entre teoria e prática, ou entre a escola escrita e a escola vivida.

Levanta uma série de interrogações relativas às políticas públicas voltadas para a escola básica, particularmente para a formação de professores em serviço, e para o acesso, por parte dos alunos, à língua escrita, pontos que julga serem de estrangulamento dessas políticas, que pretendem a democratização da escola.

"O professor não se vê como falante, apenas como mensageiro, tal como nós que trabalhamos com professores nos tornamos muitas vezes apenas mensageiros de conteúdos vazios, sempre que nossa linguagem fala de algo que não está vivo na prática." É preciso romper com a prática de sugerir que os professores atuem de uma dada forma, romper com a mágica de que existe a boa resposta porque advém de pesquisas bem fundamentadas. Palavras autoritárias dificilmente se tornam palavras com as quais se pode entabular uma conversa: "... cada palavra carrega a questão da autoridade e da autoria, o que implica considerar os professores como sujeitos sociais do seu trabalho, que podem conquistar sua autoridade e sua autoria..."

As políticas públicas não devem fechar os olhos para as exigências da prática e seus problemas efetivos, nem sucumbir às eternas buscas de saídas mágicas, pois o que este olhar enviesado tem mostrado são respostas múltiplas para perguntas semelhantes, confundindo muito mais que construindo. E, além disso, fazendo mau uso dos recursos públicos e servindo, muitas vezes, de bandeiras para homens públicos sem compromissos confiáveis com as transformações necessárias para a democratização da escola.

É necessário comprometer a ação de uma política pública, voltada ao acesso de todos à leitura-escrita, com uma dimensão cultural, na qual a prática pedagógica está imersa no processo em que homens, mulheres, crianças são sujeitos da cultura.

Para a escola básica tornar-se cada vez mais qualitativa e quantitativamente democrática, novas propostas, alternativas ou soluções, não devem ser implantadas, mas, sim, coletivamente plantadas sobre bases norteadoras.

O que, para a autora, equivale dizer que, além de buscar formas de intervenção que levem em conta cada etapa da formação de professores como prática pedagógica efetiva deve-se pensar, formular, implementar medidas, com olhos e ouvidos no acervo científico, histórico, literário e artístico. Aqui, caberia, novamente, a alegoria da árvore e da floresta: "... falar em educação é, necessariamente, tratar de ciência e de cultura".

Qualificar professores não se deve restringir a ampliar seus conhecimentos; deve-se ensiná-los a ter paixão pelo conhecer, aprender a fazer desta ação fonte de prazer.

As políticas públicas precisam, para melhorar a qualidade do seu ensino, do discernimento e sensibilidade política que lhes permitam perceber que a formação de professores precisa ir além de treinamento ou modalidades convencionais de formação em serviço. Os professores precisam de acesso a bibliotecas, grupos de estudo, núcleos de leituras, espaço eficaz para reflexão e discussão, dentro da sua carga horária de trabalho. Aqui, entram os desafios relativos ao tempo *versus* remuneração do professor; desafios

estes que precisam de bastante vontade e ação política para serem enfrentados.

Com o firme objetivo de fazer da linguagem sujeito e objeto de seu trabalho, a autora não se arrisca nos labirintos desses desafios, limitando-se a denunciar que sem o seu enfrentamento não poderá haverá linguagem possível para a conversa necessária e eficaz sobre a melhoria da qualidade do ensino.

Olhar a educação como uma prática social, tramar a teoria e a prática em um único tecido, absolver a educação dos paradigmas científicos, recuperar a qualidade da experiência do homem, crendo em um construir contínuo e apostando vitalmente na linguagem como pedra fundamental, são, em uma breve e despretensiosa síntese, os pontos centrais dessa "leitura/conversa" com Sonia.

Ler este livro foi uma garimpagem. Quem garimpa o faz movido pela procura; procurar pressupõe ter esperanças. Não sei dizer se sonho e esperança vêm juntos ou qual antecede qual. Talvez a esperança possa ser a arma para o sonho.

Sonia soube colocar pedras no garimpo daqueles que estão armados de esperanças para procurar o sonho de uma escola que fale, ouça, seja autora e autoridade na língua de todos alunos-alunos e professores-alunos.

Raquel Namo Cury