

Editorial

Este número especial da Revista Saber & Educar é integralmente dedicado à problematização e à dilematização enquanto metodologias aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem e de formação de profissionais de educação. Dá-se assim expressão pública àquele que é um trabalho continuado e sistemático que tem vindo a ser desenvolvido ao longo dos últimos anos na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Na verdade, o CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti tem protagonizado um esforço, que consideramos notável, de recolha de informação, de desenvolvimento de pesquisa autónoma, de estabelecimento de relações com centros e redes de investigação europeias, a par de concertação entre os seus projetos de pesquisa e as práticas formativas em curso nas várias áreas da ESEPF. Resultou daqui uma produção de conhecimentos que foi entretanto objeto de divulgação nomeadamente pela apresentação de comunicações em reuniões internacionais especializadas. Atendendo a que a investigação se fundamenta e se projeta nas atividades de formação no âmbito da Escola, ocorreu uma dinâmica inter e retroativa de questionamento crítico, de construção de problemáticas e de busca de pistas inovadoras para os impasses e as oportunidades geradas por este processo complexo e multidimensional.

Foi neste contexto que, oportunamente, o CIPAF/ESEPF, em colaboração com o Gabinete de Filosofia da Educação da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, acolheu um dos colóquios da rede Problema e proporcionou uma conferência de Michel Fabre precisamente sobre os referenciais epistemológicos da problematização. A coincidir com a edição deste número especial, promove-se um curso, orientado por Christian Orange, sobre a didática da problematização.

Concilia assim a ESEPF a formação dos seus quadros e dos seus colaboradores com a abertura à comunidade científica e educativa em geral.

O comprometimento institucional com um propósito de cariz científico e pedagógico tão exigente continuará a marcar o projeto formativo e investigativo da ESEPF que o CIPAF consubstancia e os docentes e investigadores implicados protagonizam. Pretende-se com este número especial da Revista Saber & Educar partilhar solidariamente pressupostos e resultados de uma aposta estruturada e consequente no desenvolvimento de estratégias inovadoras e adequadas de formação dos educadores bem como das crianças e jovens que constituem, afinal, a razão da sua prática profissional.

O Diretor Coordenador do CIPAF

PROBLEMATIZAÇÃO
E DILEMATIZAÇÃO
ENQUANTO
REFERENCIAIS
METODOLÓGICOS
DA FORMAÇÃO DE
EDUCADORES

Adalberto Dias de Carvalho

GFE / Instituto de Filosofia da Universidade do Porto

CIPAF / ESEPF

CIIC / ISCET

Quando se trata de dinamizar as práticas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem importa, sem dúvida, encontrar metodologias e estratégias capazes de, a partir da exploração da própria metodologia do trabalho científico, motivarem todos os atores educativos envolvidos, designadamente os educandos. A problematização e a dilematização emergem enquanto instrumentos hermenêuticos e pedagógicos que conciliam e aprofundam coerentemente essas duas dimensões. É, todavia, minha opinião que, para se explorarem conseqüentemente todas as suas potencialidades, há que, antes de mais, preparar os profissionais envolvidos para assumirem e mobilizarem na sua plenitude os conceitos operacionais que subjazem à problematização/dilematização.

Adalberto Dias de Carvalho

RESUMO

Neste artigo explicita-se um conjunto de pressupostos comportamentais e de conceitos operacionais inerentes ao desenvolvimento de processos de problematização/dilematização. Estas conceptualizações são projetadas na construção de um exemplo de aplicação destas metodologias, muito concretamente ao caso da formação de trabalhadores sociais em geral e educadores sociais em particular. Este último tópico permite conjugar as considerações teóricas prévias com a sua operacionalização concreta ao referido programa de formação construído com recurso a técnicas de dramatização.

Palavras-chave Problematização, dilematização, conceitos, dramatização.

ABSTRACT

This article explains a set of behavioral assumptions and operational concepts inherent to the development of the process of problematization and dilemmatization. These conceptualizations are designed to build an example application of these methodologies, very specifically to the case of training of social workers in general and social educators in particular. This last topics allows to combine theoretical considerations with its operation prior to that specific training program built using the techniques of dramatization.

Keywords Problematization, dilemmatization concepts, dramatization.

RÉSUMÉ

Cette communication explicite un ensemble de pré-supposés comportementaux et de concepts opérationaux inhérents au développement de procès de problématisation/dilemmatisation. Ces conceptualisations sont projetées dans la construction d'un exemple d'application de ces méthodologies, concrètement dans le cas de la formation de travailleurs sociaux en général et d'éducateurs sociaux en particulier. Ce dernier topique permet de conjuguer les considérations théoriques préalables avec son opérationnalisation concrète au susdit programme de formation construit en recourant aux techniques de dramatisation.

Mots clés Problématisation, dilemmatisation, concepts, dramatisation.

RESUMEN

En este artículo se explica una serie de supuestos comportamentales y los conceptos operacionales inherentes al proceso de desarrollo de la problematización y al dilematización. Estos conceptos están diseñados para construir una aplicación de ejemplo de estas metodologías, muy específicamente al caso de la formación de trabajadores sociales en general y educadores sociales en particular. Este último punto permite combinar las consideraciones teóricas previas con su adaptación específica al programa de formación construido usando las técnicas de dramatización.

Palabras-chave Problematización, dilematización, conceptos, dramatización.

1 INTRODUÇÃO

Consideramos que a conexão entre problematização e dilematização abre perspectivas extremamente interessantes no que à formação de profissionais da educação em geral diz respeito. Profissionais estes que, para melhor identificarem problemas, deverão saber construí-los na consciência de que um problema, enquanto o for, contém um ou vários dilemas. Dá-se a este último conceito uma extensão que incluirá os trilemas e todas as demais conjugações de soluções possíveis porque não resolvidas, isto é, ainda não objecto de escolha, sendo que, quando se trata de questões de cariz ideológico ou até mesmo moral, várias opções podem permanecer em aberto. Deste modo, uma postura ativa de dilematização contribuirá para uma exponenciação da própria problematização. Tudo isto, atendendo à circunstância de que um educador terá de ser alguém capaz de ter uma atitude positiva e consequente diante das situações que enfrenta, conciliando em cada momento as exigências de i) adequabilidade, ii) celeridade, iii) razoabilidade, iv) abertura ao inesperado e v) modéstia.

2 EXPLICITAÇÃO DE PRESSUPOSTOS

Passamos a explicitar o sentido dos pressupostos acabados de elencar.

I Adequabilidade O nível de complexificação da problematização/dilematização deve corresponder à natureza das temáticas bem como ao escalão etário e contexto sociocultural dos educandos. Assim, se estivermos em âmbitos vincadamente opinativos como aqueles que implicam juízos estéticos, políticos ou sociais, tal deverá, desde logo, ser tido em conta na recolha de dados e na definição de critérios de validação, o que será diferente quando lidamos com domínios próprios da ciência em que, sobretudo nas chamadas ciências naturais, predominam as verdades tidas por positivas. Esclareça-se que falamos aqui de “opiniões” quando um determinado juízo não exclui – e até implica – juízos divergentes enquanto que as “verdades” resultam de juízos aparentemente objectivos porque fundados sobre paradigmas que, por sua vez, são avalizados por comunidades de assentimento partilhado. Particular atenção deverão merecer os debates que, de uma forma distorcida, reivindicuem o estatuto científico, ou objectivamente análogo, para perspectivas ideológicas, mesmo que estas, conjunturalmente, por razões emotivas ou estruturalmente na decorrência de sistemas ou organizações autoritárias, assim se apresentem.

No que concerne ao perfil dos educandos, importa realçar que a idade e os contextos de vida condicionam significativamente o jogo das hipóteses e dos possíveis, naturalmente mais nuns casos do que noutros conforme a natureza dos assuntos em causa. A idade terá também de se ter em linha de conta inclusive porque, se se tratar de uma criança da educação de infância ou do 1º ciclo do ensino básico, é-lhe estranho o estatuto da ciência, no que respeita à sua lógica e pressupostos, o que obrigaria a aceitar-se, como possíveis, caminhos incompatíveis com as exigências

das hipóteses científicas dado estas mesmas serem, por seu turno, incompatíveis com a coerência do animismo infantil. Por exemplo, no caso da alimentação das plantas, a criança atribuir-lhes-á muito provavelmente sensações e vontades idênticas às dos animais em geral e ao próprio homem como sujeito consciente das suas ações. Daí um certo ceticismo de Bachelard no que concerne às aprendizagens científicas das crianças. Os contextos socioculturais, esses, condicionam privilegiadamente as aprendizagens que impliquem valores veiculados por grupos de pertença e núcleos familiares. Pelo nosso lado, pretendemos apenas acentuar a multiplicidade de condicionantes psicológicas e sociológicas em jogo, para além das estritamente científicas.

II Celeridade A intermediação pedagógica assegurada pelos processos de problematização e de dilematização não pode obstar à necessidade de o educador agir em tempo útil – com celeridade - sobretudo no que se refere aos momentos cruciais da recolha de dados, de definição de critérios e de introdução de indutores que acalentem a progressão dos referidos processos. Ele é sempre o regulador destes processos, cujo êxito e progressividade não se compadecem com crenças na auto-suficiência do espontaneísmo infantil ou em qualquer forma de autoritarismo que acontecerá desde que arbitrariamente se proceda a reducionismos relativamente à complexidade antropológica em presença.

Por isso mesmo, celeridade não se pode confundir com precipitação, a qual, a ocorrer, representaria precisamente intervir fora do tempo. O que se passa é que a adequabilidade depende em larga escala também da celeridade: antes ou depois significará muito provavelmente demasiado cedo ou demasiado tarde e, portanto, o desperdício de uma oportunidade. Oportunidade ou oportunidades a compatibilizar com a interacção não negligenciável dos ritmos dos indivíduos e dos grupos. Acontece também que o educando não poderá sentir que, da parte do educador, há ansiedade. Todos os procedimentos devem ser marcados por um à vontade natural mas sem que, por isso, se adiem decisões não tanto por causa do educando mas devido à insegurança do educador. Daí a importância de uma formação exigente em termos de concetualizações e treinamento prático que torne corrente, pessoal e profissionalmente assumida, aquela que é uma aquisição pedagógica.

III Razoabilidade Uma metodologia de trabalho não pode tornar-se um fim em si que escamoteie todos os outros factores. Assim, por razões de ordem pragmáti-

ca, importa perceber que nem sempre será possível aplicar, com o mesmo desenvolvimento, a problematização e a dilematização, embora se deva manter uma coerência de atitudes. Por outro lado, será fundamental ajustar a tónica que é colocada na construção dos problemas e dos dilemas ao ímpeto que com frequência mostrarão os educandos de alguma maneira obstinados em obterem ou confirmarem respostas – inclusive pelos hábitos de que são portadores - às perguntas ou aos problemas que lhes estão implícitos. Esta metodologia tem de se tornar simultaneamente atraente e eficaz, ou seja, tem de fazer sentido para todos os atores e não ser olhada como um fardo. A motivação destes – ou a sua perda – depende em larga escala disso mesmo, isto é, da razoabilidade inerente ao seu uso, a qual, por sua vez, terá muito a ver com a segurança e a convicção dos educadores de que falámos já.

Por último, quanto a este ponto, convirá destacar também uma outra aplicação do critério da razoabilidade, desta feita ao equilíbrio que terá de existir entre a clareza dos conceitos mobilizados por esta metodologia, os quais não poderão ficar de forma alguma no patamar do senso comum, e o rigor das práticas, sob pena de se cair num círculo vicioso de legitimação versus justificação e não de confrontação crítica com a exaustividade ou limites daqueles conceitos e desta prática. Tal, para além de que seria aberrante que os princípios de exigência pelos quais se rege a problematização e a dilematização e que visam o apuramento das destrezas teóricas e práticas fossem contrariados no próprio processo da sua aplicação.

IV Abertura ao inesperado Percebe-se bem que a problematização não é compatível com projetos educativos que primem pelo conservadorismo. A abertura ao inesperado realça este pressuposto. Na realidade, se as situações são o ponto de partida, com a sua descodificação não se ratifica de forma alguma a ideia de que sejam imutáveis mas antes de que, em função do seu conhecimento criterioso, nomeadamente pela recolha de dados adequados aos enunciados problematizadores que constituem o ponto de partida, aliás revisível, se poderá promover a mudança, desde que necessária e fundamentada.

Michel Fabre, em vários dos seus escritos sobre este assunto, diz mesmo que enquanto as metodologias tradicionais, designadamente as inspiradas na epistemologia científica, partem do desconhecido para o conhecido, a problematização fará o percurso inverso, partindo do conhecido para o desconhecido. Ora, o desconhecido é o mundo dos impossíveis possíveis,

dos acontecimentos não epifânicos, isto é, dos acontecimentos distópicos, disruptivos e intempestivos que, não sendo à partida previsíveis, podem todavia ocorrer. As catástrofes naturais são o exemplo mais evidente mas importa ainda admitir que estes acontecimentos também podem emergir por razões internas relacionadas com a insuficiência dos dados de partida, com uma incorreta formulação do enunciado ou ainda com a inadequação dos critérios adotados e até das hipóteses levantadas.

A consequência mais grave de não se estar preparado para uma abertura ao inesperado é a de se perder – ou não se ganhar – a capacidade de resposta comportamental em ocasiões agudas, justamente aquelas em que seria mais necessária uma adaptação ativa em vez de profundas e imobilizantes frustrações.

V Modéstia Esta exigência poderá ser olhada como estando eivada de preocupações moralistas. Não é contudo o caso. Por modéstia entende-se aqui um sentimento de que em princípio são protagonistas os investigadores quando colocam as dúvidas antes das certezas e se predispõem a aceitar que as hipóteses por eles adiantadas sejam contrariadas.

Edison terá dito que aqueles que falham, falham porque desistiram antes de triunfar e que ele próprio por cada descoberta que fez teria fracassado muitas mais vezes...

Para além da morosidade – e sinuosidade – dos processos de construção de conhecimentos, verifica-se com facilidade que todas as aprendizagens são demoradas e recorrentes, quer se trate de um cientista, de um artista ou de um praticante desportivo. Se se passar para o domínio do debate ideológico, entrando aqui em jogo convicções e opiniões, para além da retórica, é decisivo cultivar-se a capacidade de entendimento de posições diversas que se confrontem, cada uma em nome da sua verdade, para que não se caia nem no autoritarismo dogmático, nem no caos do relativismo, nem ainda no vazio do niilismo.

3 PROBLEMATIZAÇÃO E DILEMATIZAÇÃO

Em conformidade com o ficou enunciado, queremos esclarecer que a nossa posição neste terreno deriva de uma conjugação crítica a que procedemos das actividades de pesquisa desenvolvidas em duas redes de investigação: a rede Problema e a rede ESEP - European Social Ethics Project. A primeira, trabalhando precisamente sobre os processos de problematização em contextos de formação profissional e da educação formal; a segunda, privilegiando as questões relativas aos dilemas éticos, sobretudo no domínio do trabalho social. Passámos nós a utilizar o conceito de dilematização e não o de dilema por nos parecer que é mais consentâneo com uma dinâmica formativa que passa não apenas pela constatação de dilemas mas também pela construção dos próprios dilemas como forma – nunca acabada – de relação com a alteridade. Contudo, não se tratando de uma simples questão nominalista, procurámos carrear para a dilematização o refinamento dos processos construtivos alcançado pela rede Problema, ao mesmo tempo que, em sentido inverso, se enriquecia a problematização com a riqueza argumentativa e sempre aberta dos casos dilemáticos.

Num momento subsequente introduzimos a “via exódica” tal como ela foi concebida por Michel Serres no seu livro *Les cinq sens*. Esta aquisição concetual empresta, a nosso ver, uma nova coerência e profundidade, sem prejuízo de, algo paradoxalmente, se apresentar como um não-método. Com efeito, para Serres, utilizando as metáforas das viagens históricas no Atlântico e no Mediterrâneo, enquanto que, no primeiro caso, os navegadores procuravam cumprir um plano previamente traçado, considerando todas as alterações de rota como desvios indesejáveis e, por

isso, a carecerem de correção, Ulisses fazia de cada porto um novo recomeço em função de informações localmente recebidas que ditariam o destino seguinte. Ora, parece-nos que valerá a pena aproveitar a fecundidade desta proposta quando, em favor da exploração formativa da complexidade e das ruturas dos processos humanos e naturais, advogamos uma abertura ao imprevisto e à revisibilidade das nossas convicções.

4 REFERENCIAIS TEÓRICOS E OPERACIONAIS

Apresentam-se de seguida aqueles que consideramos serem os principais referenciais teóricos da metodologia da problematização/dilematização (vd. fig. 2).

I Via exódica Como vimos já, trata-se de uma proposta de Michel Serres na qual se compara o método clássico que, em busca de uma via ótima e prévia, desenha um percurso – reduzindo o mais possível a zero toda a perturbação -, e a via exódica em que os desvios se entrecruzam com as flutuações do próprio caminho. Face ao imprevisto e à necessidade de improvisação coloca-se assim a providência no lugar da previsão que pressupunha, por contraste, a existência de um espaço global e homogêneo sobre o qual se desenhava a lei.

II Materialismo racional de Gaston Bachelard Ultrapassando o subjetivismo da fenomenologia tradicional e a intencionalidade de uma consciência do senso comum, traz-nos a noção de fenomenotécnica – a fenomenologia da matéria – e com ela a intervenção do que apelida de consciência retificante no seio do

trabalho científico. Esta consciência retifica precisamente as convicções primeiras da consciência espontânea, repleta de intuições sustentadas, por imagens também elas primeiras.

Contudo, Bachelard, apesar desta sua preocupação com a afirmação dos fundamentos epistemológicos do materialismo racional da ciência moderna, lembramos, já numa perspectiva antropológica, que “da nossa atual referência à dupla situação de todo o psiquismo entre tendência para a imagem e tendência para a ideia, deve subsistir que, por muito implicados que estejamos nas vias do intelectualismo, nunca devemos perder de vista um plano recuado do psiquismo onde germinam as imagens”. É finalmente nesta dupla via do “homem noturno” e do “homem diurno” que radica a sua antropologia completa.

Depreende-se daqui que se há um sentido humano e hierarquicamente realizador do racionalismo científico, daí não se pode inferir a pura e simples exclusão de um nível mais primitivo do humano onde nomeadamente o imaginário e o devaneio se conjugam. O homem comum não desaparece por causa do homem de ciência e da descontinuidade que este introduz. Reside antes aqui a dupla base de uma antropologia completa.

É por fim importante realçar também, de entre as propostas bachelardianas, a de que no processo de construção racional da atividade científica e do papel normalizador da consciência o simples não é um dado mas o resultado de um processo de homogeneização.

III A “duração múltipla” de Michel Foucault Com esta noção pretende o autor superar a noção de tempo tradicional na convicção de que na história não há uma simples e linear duração mas uma multiplicidade de durações que se interconectam e se recobrem umas às outras. Com efeito, para o pensamento clássico, as descontinuidades e os acontecimentos que se lhes associam deveriam ser apagados para fazer aparecer as continuidades. Foucault valoriza, por contraste, o acontecimento enquanto “uma relação de forças que se inverte”.

IV O “acontecimento” em Derrida O acontecimento é o que não posso predizer, o que escapa a todo o saber, é o que nos chega em toda a sua exterioridade relativamente à consciência, é o que me aparece como uma impossibilidade.

V A “aventura” segundo a perspectiva sociológica de Georges Simmel, apresenta-se como um compromisso de tendências convergentes e divergentes da atividade e da passividade, entre o que conquistamos e o

que nos é dado. Assim, a aventura manteria com o irracional uma relação do mesmo tipo que mantemos quotidianamente com o que à partida é calculável, ou, por outras palavras, teremos de olhar a aventura como não estando ancorada na corrente contínua da existência. Resulta daqui que, mesmo que banido do fluir contínuo da vida, um acontecimento, sempre marcado pela sua contingência, torna-se aventura quando “faz parte integral da natureza e da determinação do indivíduo que vive essa vida”.

VI Racionalidade axiológica Raymond Boudon desenvolveu, a partir das posições de Max Weber no âmbito dos fundamentos da ética, uma reflexão que nos interessa muito especialmente ao situar a “racionalidade axiológica” – prescritiva – entre a racionalidade cognitiva e a racionalidade instrumental, quer dizer, entre um sistema de razões ou uma teoria que percebemos como sendo forte ao usufruir de uma coerência lógica (como se passa com as ideias de pendor descritivo da ciência) e os procedimentos de cariz teleológico que consistem em escolher um determinado meio para atingir um determinado fim. Boudon encontra aqui uma complementaridade pois, se constatamos que as racionalidades axiológica e instrumental são distintas estando ligadas, a racionalidade axiológica é também uma manifestação da racionalidade cognitiva no domínio ético-prático.

VII Casos éticos Sarah Banks e Nils-Erik Nyboe descrevem-nos como relatos de situações comuns, reais ou imaginárias, que apenas apresentam os elementos julgados mais importantes. Envolvem necessariamente situações difíceis percorridas por dilemas. Estes casos, utilizados em contextos de formação, são à partida relativamente curtos, apresentam uma trama que nos conduz diretamente para problemas difíceis de resolver e deixam no final o leitor com questões no lugar de conclusões.

VIII “Problemática”, “problemático” e “problema” Trata-se de conceitos explorados por Michel Fabre no desenvolvimento epistemológico meticoloso que faz da própria noção de problematização. Afirma a este propósito que, entre o problema como relação sujeito/tarefa e a problemática como estrutura objectiva, há o problemático enquanto modalidade de sentido. É portanto o modo de objectividade das ideias ou das problemáticas, a par de uma modalidade de juízo que intervêm precisamente na actividade de problematização quando se trata de retardar o momento

da solução para ganhar o tempo necessário para a construção dos problemas. Desta maneira, conclui o autor, o problemático articula o sentido subjectivo e o sentido objectivo do problema. O losango da problematização (vd. fig. 1) esquematiza e exprime estas conexões ao pôr em relação o enunciado do problema, a busca de condições, a pesquisa de dados e a formulação de hipóteses no âmbito da sequência posicionamento do problema construção do problema eventual resolução do problema.

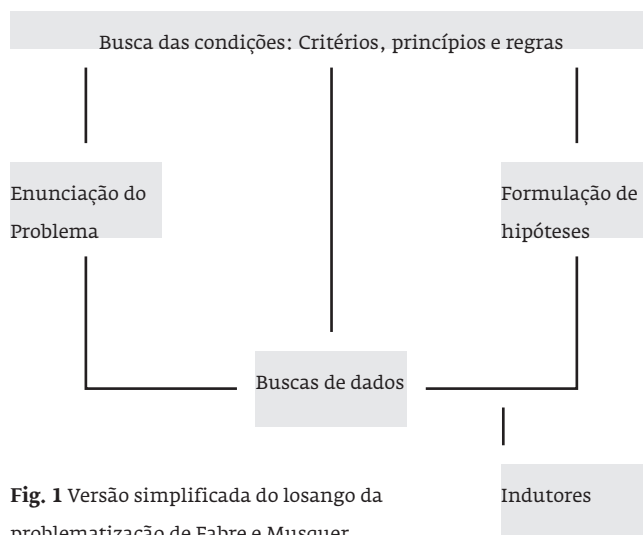


Fig. 1 Versão simplificada do losango da problematização de Fabre e Musquer

IX Os indutores (vd. fig. 1), que pretendem intervir como uma ajuda à ativação dos esquemas cognitivos do educando, podem surgir em diversos momentos do processo, desde a situação de partida ou com base nas primeiras soluções apontadas até à formulação das condições de possibilidade de solução do problema. Podem passar muito concretamente pela interpeleção, por parte do educador, com recurso a perguntas que provoquem reflexões, pela radicalização dos enigmas contidos no problema ou da forma como o mesmo está a ser tratado e ainda pela introdução de possíveis modelos teóricos ou pela mobilização de saberes pertinentes.

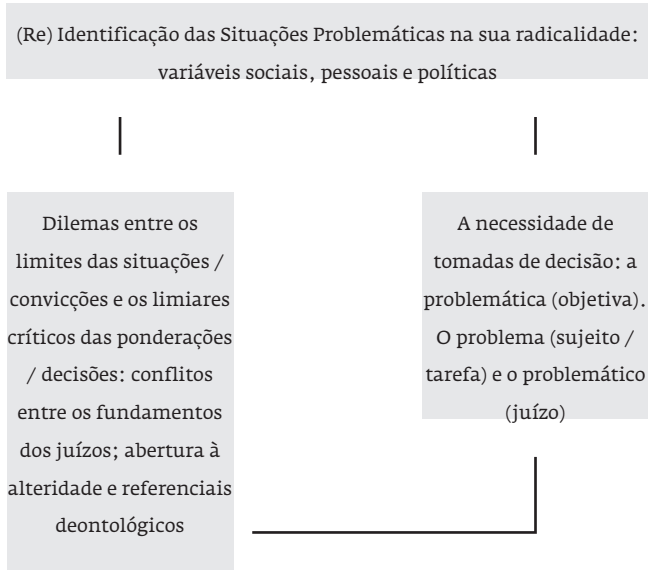


Fig. 2 Esquema da problematização em educação

5 EXEMPLO DA APLICAÇÃO DA METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO / DILEMATIZAÇÃO A UM PROCESSO DE FORMAÇÃO DE TRABALHADORES SOCIAIS

O exemplo que apresentamos aqui (vd. fig. 3), sendo paradigmático no âmbito da formação por exploração de situações dilemáticas decorrentes das questões complexas que se colocam aos trabalhadores sociais, convoca, em nossa opinião, a maioria dos contributos atrás inventariados. O seu perfil problematológico advém da circunstância de valorizar fortemente a contínua entrada de novas questões e de ser aberto em termos de soluções contraditórias e até antinómicas. A dramatização, utilizada como técnica, serviu e serve para, (re)criando situações, instalar uma dinâmica onde tendem a ganhar força os afetos projetados nos e pelos personagens entre si e nas interações que eles estabelecem com os espectadores, a par dos juízos de valor acerca de decisões e condutas que vão confrontando espectadores precários porque na iminência de eles próprios se assumirem como actores e autores. Ou seja, a dramatização agudiza conflitos, amplia contradições e estimula a circulação, sempre problemática e problematizadora, entre estar dentro e estar fora. Aqui fica, sob a forma de um esquema, a apresentação sumária do que é um programa específico de formação de trabalhadores sociais e, muito concretamente, de

educadores sociais, onde se destacam referências, devidamente localizadas, à via exódica e a outros conceitos já aqui descodificados:

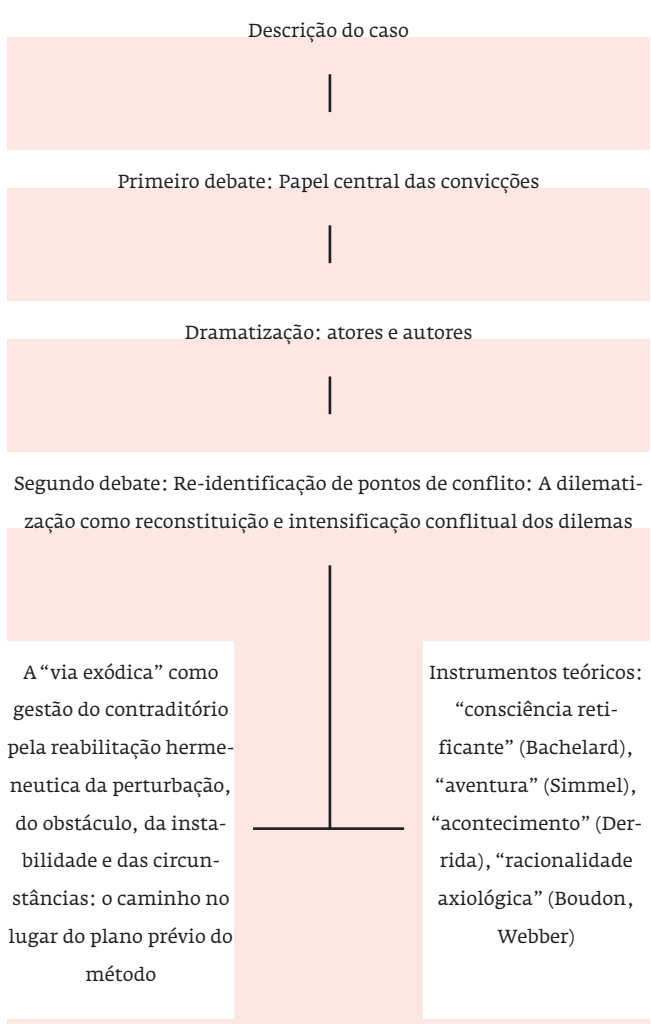


Fig. 3 Formação pela dramatização de casos enquanto espaços e tempos de problematização/dilematização

6 CONCLUSÕES INTEGRADORAS DE CONCEITOS E PROCEDIMENTOS

Importa destacar, a partir daqui, as seguintes conclusões:

– Os formandos, depois de um certo espontaneísmo durante o período inicial do debate em que, como espectadores, vêem as convicções de cada um impor respostas estereotipadas em lugar de questões, com o lançamento da dramatização começaram a alterar pontos críticos do caso em análise. Transformam mesmo o fio condutor da trama com a qual, num segundo momento, se confrontam mas agora já como atores e autores. A “via exódica” é então apresentada como um referencial teórico.

– A avaliação da dramatização permite aos estudantes aperceberem-se da complementaridade entre juízos de senso comum e asserções científicas. Tal, partindo de Bachelard, permite-lhes compreender, designadamente com recurso às noções de “consciência retificante” e de “racionalismo dialético”, o carácter multi-dimensional do humano.

– A dramatização faz surgir imprevistos desencadeados muitas vezes pelo envolvimento dos participantes no debate, entretanto tornados protagonistas, e, finalmente, atores e autores dos casos. Nestas ocasiões o problemático assume uma importância aguda pois os estudantes vivem mudanças significativas dos dados de partida e, por vezes mesmo, das condições, re-interrogando o sentido do problema em causa. A introdução da temática do “acontecimento” tem agora o seu cabimento pleno.

– Por vezes, os estudantes em formação questionam-se acerca do seu papel e do estatuto da sua intervenção. Simmel e a noção de “aventura” são aqui pertinentes pois esta noção permitirá incluir a relação com o imprevisto e a surpresa na dinâmica da vida, sobretudo quando as situações se radicalizam.

Com efeito, a abertura crítica ao novo - a aventura - é seguramente uma das competências a adquirir pelos trabalhadores sociais e por todos os educadores em formação.

– A propósito desta abertura crítica ao novo, mobilizam-se também as atitudes pedagógica e criticamente abertas diante dos dilemas éticos que se aceitarão enquanto tais e se perfilarão necessariamente durante a intervenção real neste tipo de casos. Essas atitudes são incompatíveis com a transposição e adoção da rigidez das morais da convicção ou do esquematismo da retórica política, ambas sempre tendencialmente maniqueístas. Daí a importância da complementaridade, ao nível das práticas éticas, entre “racionalidade cognitiva” e “racionalidade axiológica” sustentada por Raymond Boudon.

BIBLIOGRAFIA

- BACHELARD, G. *Le matérialisme rationnel*, Paris.
- BANKS; NYBOE NILS-ERIK. *Ética prática para as profissões do trabalho social* (trad.), Porto.
- BOUDON, R. *Le sens des valeurs*, Paris.
- FABRE, M. *Philosophie et pédagogie du problème*, Paris.
- FABRE, M.; Dias de Carvalho, A.; Lhoste, Y. *Expérience et problématisation en éducation Aspects philosophiques, sociologiques et didactiques*, Porto.
- FOUCAULT, M. *Dits et écrits I*, Paris.
- NOUSS, A ; SOUSSANA G ; DERRIDA, J. *Dire l'évènement est-il possible?*, Paris.
- SERRES, M., *Les cinq sens*, Paris.
- SIMMEL, G., *Le conflit; La philosophie de l'aventure*, Paris.

O QUE É PROBLEMATIZAR? GÉNESES DE UM PARADIGMA¹

Michel Fabre
Universidade de Nantes
CREN

¹ Tradução autorizada da obra original do Fabre, Michel. "Qu'est-ce que problématiser ? Genèses d'un paradigme." Recherches en Education - n° 6 janvier 2009. Tradução Paula Pequito. Revisão: Adalberto Dias de Carvalho.

“Preparar as pessoas para entrar neste universo problemático – dizia Paul Ricoeur – parece-me ser a tarefa do educador moderno”. Um mundo é problemático quando se rompem todos os referenciais que poderiam dar um sentido à vida e uma linha de conduta. Crise de identidade: o que é ser pai, professor ou educador? Crise de sentidos quando as instituições se desestruturam e as tradições não nos dizem mais nada. Crise das referências quando temos dificuldade em distinguir o real do virtual. Como nos orientarmos num mundo agora sem referências? Um mundo problemático requer a aprendizagem da problematização para construir e resolver problemas desconhecidos evitando quer o integristismo quer o relativismo que são duas doenças senis da nossa modernidade tardia. Aprender a problematizar é aprender a articular dúvida e certezas provisórias, sem desesperar. Educar num tal mundo não pode mais ser impor o caminho, é antes dar uma bússola e mapas para que cada um invente o seu próprio caminho, sem se perder nos labirintos.

Michel Fabre

RESUMO

A ideia de problema invade, atualmente, a escola e a formação. Como evitar que esta ideia não se dilua e se caricature? Parece ser necessário voltar à questão de raiz: o que é problematizar? Estuda-se, aqui, a gênese do paradigma da problematização a partir de 4 filosofias do problema: John Dewey, Gaston Bachelard, Gilles Deleuze e Michel Meyer. Ainda que estas filosofias se manifestem a partir de intuições diferentes e desenvolvam teses próprias, elas convergem largamente sobre a ideia de problematização o que permite uma definição rigorosa de conceitos (a problematização, o problemático, a problemática). Estas filosofias permitem, igualmente, evidenciar as exigências intelectuais de uma atitude que parece ter de fazer o percurso normal do pensamento comum e até - segundo alguns dos nossos autores - do pensamento filosófico, marcado precisamente pelo esquecimento do problema. Não há problematização se não for instaurado um autocontrole do pensamento, uma dialética entre dados e condições do problema, o que necessita conceber uma lógica da pesquisa, centrada na construção do problema e não apenas sobre a respetiva resolução. É possível delinear as incidências pedagógicas dos quatro esboços estudados quanto à relação entre saber e problema. As suas próprias divergências revelam-se pedagogicamente sobre determinadas: reenviam para os problemas de uma pedagogia dos problemas.

Palavras-chave Problema, problematizar, problemática, filosofias, epistemologia

ABSTRACT

Nowadays, the idea of the problem invades the school and training. How to avoid that this idea does not dilute and caricaturizes itself? It seems necessary to go back to the root question: What is problematization? The genesis of the paradigm of problematization is studied here departing from 4 problem philosophies from John Dewey, Gaston Bachelard, Gilles Deleuze and Michel Meyer. While these philosophies come up from different intuitions and develop their own theories, they largely converge on the idea of problematization which allows a precise definition of concepts (the problematization, the problem, the issue). These philosophies also allow to highlight the intellectual demands of an attitude that seems to take its normal course of the common thought and even - according to some of our authors - of philosophical thought,

marked precisely by the forgetfulness of the problem. There is no problematization if self-control of thought is not present, a dialectic between data and conditions of the problem, which needs to conceive a logic of research, centered in the building of the problem and not just on its corresponding resolution. It is possible to outline the pedagogical implications of the four sketches, studied in relation to knowledge and problem. Their differences reveal themselves pedagogically over determined: they send back to the problems of a pedagogy of the problems.

Keywords Problem, problematize, problematics, philosophies, epistemology

RÉSUMÉ

L'idée de problème envahit actuellement l'école et la formation. Comment éviter que qu'elle ne se dilue et se caricature ? Il semble nécessaire de remonter à la question radicale: qu'est-ce que problématiser ? On étudie ici la genèse du paradigme de la problématisation à partir de quatre philosophies du problème: John Dewey, Gaston Bachelard, Gilles Deleuze et Michel Meyer. Bien que ces philosophies se déploient à partir d'intuitions différentes et développent leurs thèses propres, elles convergent largement sur l'idée de problématisation, ce qui permet une définition rigoureuse des concepts (la problématisation, le problématiser, la problématisation). Ces philosophies permettent également de mettre en évidence les exigences intellectuelles d'une démarche qui semble devoir remonter la pente normale de la pensée commune et même - d'après certains de nos auteurs - de la pensée philosophique, marquée précisément par l'oubli du problème. Il n'y a pas problématisation si n'est pas instauré un auto-contrôle de la pensée, une dialectique entre données et conditions du problème. Ce qui nécessite de concevoir une logique de la recherche, centrée sur la construction du problème et pas seulement sur sa résolution. Il est possible d'esquisser les incidences pédagogiques des quatre problématisations étudiées quant à la relation entre savoir et problème. Leurs divergences mêmes s'avèrent pédagogiquement surdéterminées: elles renvoient aux problèmes d'une pédagogie des problèmes.

Mots clés Problème, problématiser, problématisation, philosophies, épistémologie

RESUMEN

La idea del problema invade, en la actualidad, la escuela y la formación. ¿Cómo evitar que esta idea no se diluya y se caricature? Parece necesario volver a la cuestión de raíz: ¿Qué se cuestiona? Se estudia aquí la génesis del paradigma de las preguntas de las 4 filosofías de problemas de John Dewey, Gaston Bachelard, Gilles Deleuze y Michel Meyer. Mientras que estas filosofías se manifiestan a partir de intuiciones diferentes y desarrollan sus propias teorías, estas coinciden en gran medida en la idea de cuestionar, lo que permite una definición precisa de los conceptos (el cuestionamiento, el problemático, el problema). Estas filosofías permiten también poner de relieve las exigencias intelectuales de una actitud que parece hacer el curso normal del pensamiento común, e incluso - según algunos de nuestros autores - del pensamiento filosófico, marcado por el olvido, precisamente, del problema. No hay ningún cuestionamiento, si una auto-reflexión no es establecida, una dialéctica entre los datos y condiciones del problema, lo cuál es necesario diseñar una lógica de la investigación, centrada en la construcción de problema y no sólo en su resolución. Es posible esbozar las implicaciones pedagógicas de las cuatro abordajes y estudiar la relación entre el conocimiento y el problema. Sus diferencias se revelan pedagógicamente de manera sobredeterminada: enviar de vuelta a los problemas una pedagogía de los problemas.

Palabras-clave Problema, problematizar, problemática, filosofías, epistemología

É Gilles Deleuze que nos diz que os verdadeiros problemas projetam sempre, na opinião, as respectivas sombras suportadas e deformadas. Os problemas do problema não escapam ao fim geral. Na área da educação, sem dúvida mais do que noutras, uma espécie de maldição afeta as ideias corretas que não deixam de se corromper à medida que se difundem, ao ponto de suscitar finalmente a crítica e a rejeição. Nós próprios tentámos delimitar as ambiguidades da ideia situação-problema e medir frequentemente a perplexidade, isto é a desordem que a corrente pedagógica ou didática gera nos docentes (Fabre, 1989). Uma injunção a problematizar percorre atualmente a formação da educação, que gera simultaneamente muitas esperanças para a revitalização dos saberes escolares e ao mesmo tempo também os efeitos da moda e muita confusão. Ora o papel (função) do filósofo nas ciências da educação como noutras é sem dúvida definir os pontos de referência. Mas para além disso, há a questão de fundo colocada por Dewey: em que medida aprender tem a ver com pensar? Como é que se deve encarar a relação entre saber, aprendizagem e problema?

A crítica das sombras suportadas do paradigma do problema exige portanto voltar às questões radicais: «o que é problematizar? O que é um problema? Quando se pode dizer que se problematiza?». Foi por isto que resolvemos interrogar quatro filosofias do problema: John Dewey, Gaston Bachelar, Gilles Deleuze e Michel Meyet (Fabre, 2009). Ao estudá-los, recordaremos as géneses epistemológicas do paradigma do problema. Géneses no plural pois estas filosofias são diferentes quanto respetiva finalidade, respetivos princípios e respetivos pressupostos. Assim, elaboram os seus próprios instrumentos conceptuais. Mas as respetivas convergências são bastante notórias por poderem dar à pergunta «o que é problematizar» uma resposta em forma de critérios de problematização.

1 INTUIÇÕES DIFERENTES MAS UMA MESMA VISÃO FILOSÓFICA

A ideia de problema intervém nos nossos pensadores nos contextos filosóficos que lhes são próprios. Não se trata de apagar as respetivas diferenças e de promover um ecletismo qualquer. É por isso que é necessário e antes de mais compreender, nas respetivas especificidades, as perguntas de cada um. Cada filósofo – diz Gilles Deleuze – traça assim o respetivo plano de imanência (a Razão), inventa os seus personagens conceptuais (Imaginação) que mobilizam os respetivos esquemas e dinamizam o plano e produzem os respetivos conceitos (Entendimento).

Dewey ou a investigação

John Dewey traça o seu plano de imanência. A sua principal intuição é a da vida como adaptação. Daí uma imagem do pensamento como experiência suscetível de controlar-se a si própria e de aumentar-se. Este plano de imanência dinamiza-se então em esquemas, tais como «juntar», «aumentar», «unificar». A problematização visa, com efeito, determinar o que apenas o é muito parcialmente, juntar os elementos dispersos de uma situação e unificar num todo coerente. Dewey inventa a personagem conceptual do Inquiridor, ou antes toma-o dos empíricos mas desvia-o do seu primeiro sentido. O Inquiridor é um verdadeiro Sherlock Holmes que apresenta o seu método no “Sinal dos quatro” quando examina o relógio de Watson e o faz falar dos seus sucessivos proprietários, numa dialética de indícios e provas, baseada num conhecimento aprofundado dos costumes britânicos, até aos seus detalhes. O Inquiridor não é essa esponja empirista que se impregna do meio. É mais um homem experiente, ou seja, o homem a) que capitali-

sou a sua experiência sob uma forma mais ou menos incorporada ou mais ou menos objetivável; b) cuja experiência pode aumentar graças capitalização; c) que se mantém aberto e disponível a outras experiências. O problema – segundo Dewey – designa uma rutura na continuidade da experiência ou mesmo um desequilíbrio entre o sujeito e o respetivo meio. E a Investigação (inquérito) como conceito específico da problematização, é uma operação que visa restabelecer o equilíbrio perdido. Mas é uma equilibrção que integra todas as potências da representação e da modelização. É por isso que Dewey insiste tanto na matriz cultural da investigação que se vem sobrepor à matriz biológica. Consolidar a investigação na vida e nos processos vitais é promover um pensamento secularizado da educação como forma superior de adaptação². Sublinhar as suas dimensões antropológicas, inserindo-as nas formas culturais, aquelas da vida quotidiana duma dada civilização (fundamentada) ou, ainda, aquelas das disciplinas científicas ou artísticas de uma determinada época. Esta dupla relação que desconsagra sem desvalorizar pareceu-nos significativa de um processo de secularização da educação surgido na crise da modernidade que viu afundar os grandes pressupostos de legitimação. Pensar a formação segundo a dinâmica adaptativa de uma pedagogia dos projetos e dos problemas, é, para Dewey, tentar introduzir a criança no universo da problematização que é o nosso destino. A teoria da pesquisa abre o caminho da problematização já que as intuições de Dewey vão-se reencontrar, de seguida, em Deleuze e Meyer. Ela inaugura ao mesmo tempo uma pedagogia do problema que revestirá, com Dewey, o aspeto duma pedagogia de projeto mas que se abrirá posteriormente a formas mais diversificadas.

Bachelard e a dialética Professor / Aluno

O plano de imanência bachelariano parece muito próximo do de Dewey na medida em que concebe a formação como atividade produtiva e construtiva. É ainda a vida se o quisermos, mas desta vez a vida do sábio ou a do poeta. Ao formar os conceitos e as imagens dá-se o retorno de formas sucessivas. A intuição da formação continuada anima tanto a vida científica como a poética, tanto a história coletiva como o desenvolvimento individual. Gaston Bachelard retoma a ideia de uma experiência que se auto-controla mas recusa essa adaptação pois, para ele, a problematização não é uma ordem principal. Esta deve precisamente pensar contrariando o cérebro, este órgão das adaptações vitais. Mas esta crítica da adaptação en-

caixa paradoxalmente um pragmatismo «sobrenatural», um pragmatismo de segundo nível ou, ainda, uma espécie de darwinismo da razão: só valem as ideias que sobrevivem à crítica do meio científico, quando, na crise, é preciso abandonar a razão constituída por melhores razões. Os esquemas fundamentais do pensamento bachelariano são os do desdobramento, do recomeço, da rutura. Bachelard inventa os personagens concetuais do Professor e do Aluno em que as posições se invertem. O pensamento é auto-vigilante, desdobrando-se em pensamento vigilante e pensamento vigiado, em facto e em direito. Em suma, a razão é a Escola. Daí vem o segundo esquema, o do recomeçar. Em Bachelard a formação contínua não cruza com a experiência mas com o retorno constante às suposições de base: destruir o nocivo passado da razão para abrir um futuro. Compreende-se, assim, a insistência do terceiro esquema: a rutura. Não se trata como com Dewey de assegurar a continuidade de uma experiência. Esta efetua-se, pelo contrário, num tempo descontínuo feito de conversões intelectuais. Mas rutura não é corte. Para se realizar, a problematização exige trabalhar, sem cessar, o passado do pensamento: as representações, os preconceitos, o saber morto. É por isso que a pedagogia, em Bachelard, instaura uma dialética de continuidade e de rutura. É que a problematização não tem como objetivo restabelecer um equilíbrio perdido, visa sim construir um equilíbrio superior. Ela visa, sobretudo, rejuvenescer o pensamento livrando-o de todos os preconceitos do mundo conservador e da história, de tudo o que seja obstáculo ao seu desenvolvimento. O contributo de Bachelard é duplo. Ao colocar a ideia da problematização no terreno das ciências, ele concebeu-a como um trabalho de conceptualização que releva de uma psicanálise do conhecimento embuído nos obstáculos secretos para a opinião e para o saber que já lá existe. Por isso mesmo articula de maneira muito ligada problematização e formação, ao ponto de pensar o campo transcendental como uma Escola, como uma dialética Professor / Aluno. Por reflexo, atribui como finalidade à escola a instauração de um formador interior, a educação do rigor.

² Cette adaptation n'est en rien un ajustage à la société présente, cf Michel Fabre «L'éducation chez Dewey: Conversion ou adaptation ?» in Recherches en éducation, Education et Pragmatisme n°5, cren-nantes.net, 2008.

Deleuze ou o anarquismo teórico

Se se aplicar a Gilles Deleuze as suas próprias categorias, em que consiste o plano de imanência deleuziano? É uma intuição heraclitiana: a do fluxo, dodevir. É por isso que Deleuze retoma a ideia de Nietzsche e de Bergson de uma crítica geral da representação. Para ele, pensar não é controlar a experiência mas sim pensar de outra forma, destruir a imagem dogmática do pensamento. Quais são os esquemas desta inversão do platonismo que reivindica Deleuze? É talvez a maneira de questionar quem nos fornece, aqui, a melhor entrada. Recusando a questão «o quê?», a questão da essência é substituída pelas questões circunstanciais de “onde? Quando? Como?”, Deleuze destitui ao mesmo tempo o esquema platónico da seleção. Se é verdade que o platonismo visa sempre a distinção das boas imagens e dos simulacros, recusar a questão da essência, é da mesma forma rejeitar a assimilação da ideia a um modelo. Assim, os esquemas fundamentais não podem ser mais do que os da diferença e da repetição segundo o título da tese publicada de Deleuze. E o esquema seletivo não será mais aquele do afastamento ao modelo mas o do eterno retorno. Assim a série um pouco heterogénea de personagens concetuais (Dyonisos, Spinoza le Christ des philosophes, Péguy l’*intempestif*, Alice exposée aux paradoxes du sens...) convergem contudo: recusa de toda a transcendência, ética da intensidade ou da afirmação da vida, livre diferença de toda a referência a um qualquer modelo. Qual é então o conceito de problema que mobiliza Deleuze? Como em Bachelard, a problematização, não é aqui uma ordem principal: é inicialmente crítica. Ela pega na representação como ilusão vital. Visto os problemas projetarem sempre as respetivas sombras suportadas e deformadas na opinião. Filosofar transforma-se em denunciar os falsos problemas, em deslocar os problemas e em construí-los noutra local. Esta desconstrução constitui uma forte crítica da razão ped-

agógica na medida em que a escola tradicional aparece como a matriz de uma imagem dogmática do pensamento privilegiando as respostas sobre as questões e ignorando o domínio do sentido. É ainda a escola que autoriza esta divisão intelectual do trabalho, carregada de pressupostos políticos, segundo a autoridade que lhe é dada de colocar e construir os problemas e aos subordinados de os resolver sem poder contestar a maneira de como são enunciados. Mas Deleuze não se detém neste momento crítico. Ele elabora uma filosofia da invenção na qual criar, inventar, aprender é efetuar ou re-efetuar a génese das soluções a partir da determinação progressiva dos problemas. Criar é desdobrar as transformações de uma estrutura instável ou metastável de uma problemática. O “não platonismo” de Deleuze é mesmo um estruturalismo genético que, nos diversos domínios (filosófico, matemático, científico, artístico) onde se desenvolve, constitui uma mina, ainda insuficientemente inexplorada pelas didáticas que tentam compreender o processo da problematização nas especificidades disciplinares.

Meyer ou a paixão do questionamento

Michel Meyer inventa uma outra maneira de derrubar o platonismo. Se o plano é o pressuposto do pensamento, Meyer exige precisamente, para a filosofia, um começo radical. Ora, começar pelo começo é começar pelo questionamento que não pressupõe outro que não ele próprio. Mas o que está implicado nesta démarche, é realmente o Logos como pura imanência do questionamento, como razão interrogativa sempre desconhecida e sempre desviada do seu sentido. Desde então, Meyer coloca em cena uma impressionante dramaturgia filosófica, marcada pela falta de questionamento e do privilégio das repostas. Por detrás dos nomes que desfilam (Sócrates, Platão, Aristóteles, Kant...), vê-se perfilar os personagens concetuais do fetichista cujos esquemas trabalham a isolar as repostas, a separá-las das suas questões, a esquecer os problemas que as originam, em suma a petrificar e transformar em estátua o saber. O fetichista é o Orphée que quer arrancar o seu Eurydice aos demónios mas não pode abster-se de o admirar por si e para si o que a petrifica no mesmo instante. A contrario, o esforço problematológico visa, sempre, revitalizar as repostas. O personagem verdadeiramente autêntico será, em Mayer, uma espécie de Pygmalion esforçando-se por dar vida às estátuas petrificadas. E já que o princípio da petrificação das repostas e o esquecimento da diferença problematológica se encontra já no Menon, todo o esforço de Meyer consistirá em

demonstrar a possibilidade da pesquisa trabalhando a relação pergunta-resposta. A sua originalidade reside no facto de se entregar à racionalidade interrogativa no terreno da pragmática e de promover a retórica como modelo geral da racionalidade, válida quer para a filosofia quer para a ciência na sua versão pós-positivista, uma vez que é lidar com o provável (próximo provável) para a modelagem do real (metáforas) e também a extensão ou o falsificationnisme poppérien empurrado para a controvérsia, argumento e refutação. Ainda que a problematologia de Meyer não se situe no terreno educativo, ela permite compreender a petrificação do saber que constitui o risco permanente da escolástica não é um acidente didático mas inscreve-se numa longa história de ignorar o problema que afeta todas as teorias do conhecimento depois de Platão. Como se vai compreender, não se trata aqui de aliviar a escola da sua parte de responsabilidade mas simplesmente de remeter essa responsabilidade em perspectiva para a história do pensamento. Com efeito aturdindo, assim, a tarefa da renovação pedagógica é esta imersão que lhe abre as perspectivas. Seguindo-se Meyer, a esperança de devolver ao saber a dimensão problematológica que nunca deveria ter perdido não será no futuro completamente em vão. Com efeito elaborar hoje em dia algo como uma filosofia do problema testemunha sem dúvida de uma debilidade do retrocesso problematológico. A reflexão pedagógica e didática não deveriam agarrar esta oportunidade (Fabre 2007)? Não é o menor mérito dos problematologistas de nos fornecer um reportório de figuras de invenção, de pesquisa, de questionamento. Com o Inquiridor de Dewey, a dialética Professor / Aluno de Bachelard, o Anarquista teórico e criador de Deleuze, o Pigmalião de Meyer, vemos animar-se a paisagem da problematização. Todos esses personagens concetuais situam-se na articulação da epistemologia e da pedagogia: são figuras dinâmicas da aprendizagem.

2 OS MESMOS “CABEÇAS DE TURCO”

Se todos esses problematologistas, apesar das suas diferenças, têm um ar familiar, é porque combatem os mesmos adversários teóricos: a doutrina da reminiscência de Menon, a lógica e a dialética aristotélica como fundamento do proposicionalismo, as Règles pour la direction de l'esprit de Descartes, no que respeita à epistemologia da resolução de problemas e não da problematização.

O dilema do Menon

O dilema do Menon frequenta as nossas filosofias do problema³. É o que define o problema do problema: como saltar do conhecido para o desconhecido? Como é possível a pesquisa, perguntava Sócrates? Ou então, eu sei que procuro e, por isso, a pesquisa é inútil. Ou então eu não o sei e, por isso, a pesquisa stricto sensu é impossível. Como me orientar com efeito na ausência de qualquer referência? E supondo mesmo que eu encontrei qualquer coisa como saber se o que encontrei corresponde mesmo ao que procurava? Uma epistemologia da investigação deve, portanto, travar o dilema do Menon. Para Dewey, a experiência instala-nos numa espécie de claridade – obscuridade entre saber e não saber. Em Bachelard igualmente a ideia não é reminiscência mas programa da experiência. E a pesquisa em física só é possível pelo que as matemáticas permitem antecipar, não ainda o resultado mas a sua forma. Para Deleuze, a teoria da reminiscência erige-se no paradigma do dogmatismo na medida em que reduz o pensamento a redescobrir o que já lá está, ainda que seja fundamentalmente invenção, quer dizer

³ Platão, Menon, Paris, Garnier Flammarion (Traduction E Chambry), Paris, Garnier-Flammarion, 1967. Platon, Théétète, in Œuvres complètes, Traduction Emile Chambry, Classiques Garnier, Paris, 1963.

problematização. Para Meyer, Platão confunde dois tipos de saberes: o saber das questões e o saber das respostas. Saber questionar não é saber responder mas é poder antecipar a forma que deverá ter a resposta. Para que a resposta seja uma boa resposta é preciso que contenha os pressupostos da questão. Em suma a problematização é mesmo o claro obscuro que define a condição humana – como disse Meyer. Problematizar é tomar os riscos calculados de um salto no desconhecido.

O proposicionalismo

Travar o dilema do Menon exige definir uma lógica da pesquisa e isto contra a lógica clássica ou moderna⁴. Com efeito, a lógica faz da proposição o elemento verdadeiro do pensamento concebendo-a como uma entidade isolável cuja função será representar o real e por isso sem relação alguma ao questionamento. Para os nossos filósofos a lógica não é com certeza falsa mas ela dá uma imagem falsa do pensamento. A proposição lógica é na realidade uma resposta que se esquece, como tal, disfarçando a questão e sendo o resultado que, portanto, lhe dá sentido.

Dewey separa a lógica da sua ancoragem ontológica tornando-a num passo da investigação. A opinião torna-se a conclusão de um processo de problematização. No julgamento, o assunto não se refere a uma substância, como na lógica aristotélica mas àquilo que é a questão na pesquisa. O predicado não designa mais um atributo da matéria mas daquilo que é a questão. Por fim, a ligação “é” visível, não na inerência de um atributo a uma substância mas em simultâneo com as operações da pesquisa. É – diz Dewey – um “verdadeiro verbo”. Trata-se de uma reinterpretação radical da lógica aristotélica no quadro de uma teoria do questionamento.

É sobre este impulso que Meyer edificará uma concepção pragmática da significação contra o proposicionalismo de Frege que aparecerá como um verdadeiro feiticismo das respostas. Para Frege, a proposição lógica é uma entidade autónoma, a união do sentido e de uma referência suscetível de verdade ou falsidade. Não se pode, portanto, interpretar uma proposição como “Napoleão foi vencido em Waterloo” sem saber se ela responde à questão “Quem foi vencido em Waterloo?” ou ainda à de saber se os déspotas são sempre vencedores? A proposição não tem sentido em si mesma e reenvia sempre para uma questão, seja ela implícita ou escondida. A noção de problema está, portanto, aqui estreitamente ligada à de contexto. Há um pragmatic turn radical na medida em que a problematização aqui releva mais do

pragmatismo do que da pragmática. Meyer redefine, deste modo, os princípios lógicos (de identidade, de contradição) demonstrando o seu significado problematológico, o que constitui uma radicalização da ambição de Dewey⁵. E, tudo como em Dewey, o proposicionalismo aparece como um verdadeiro feiticismo das respostas. Mas Meyer vai ainda mais longe produzindo efeito da genealogia deste feiticismo na história da filosofia. O retrocesso problematológico constitui, deste modo, uma espécie de constante macabra da filosofia ocidental à maneira de esquecer de ser em Heidegger.

Para Deleuze, pensar problema exige elevar-se deste lado da proposição lógica e efetuar a sua génese a partir dum centro pré-proposicional, aquele do sentido da problemática. Quanto a Bachelard ele encontra a lógica inadequada ao pensamento científico exceto pela formalização do já descoberto. A lógica, mesmo formal, não justifica o dinamismo científico. Fazer-se ciência não é um assunto de lógica mas sobretudo de epistemologia e ainda epistemologias regionais. Em suma, todos os nossos filósofos subscrevem esta reflexão de Collingwood (1938) na qual «...Um saber não consiste em proposições, em afirmações, em julgamentos, qualquer que seja o nome que os lógicos utilizem para designar os atos assertórios do pensamento... consiste na síntese dessas afirmações com as questões às quais é suposto elas responderem; e uma lógica na qual importa as respostas e se negligenciam as questões é uma falsa lógica».

A epistemologia da resolução de problemas

As problematologias analisadas são, igualmente, anti-cartesianas. A problematização dá-se como um questionamento local, delimitado muito diferente da dúvida hiperbólica cartesiana. Contudo, Regras para a direção do espírito constituem o grande livro do problema da idade clássica. Mas estas regras, se nos ajudam a resolver os problemas já enunciados, não nos servem de socorro para os construir. Descartes não aborda as questões imperfeitas, aquelas cujo enunciado não está completo. Ora são precisamente essas questões que interessam aos nossos filósofos. Para eles o enunciado do problema não é um ponto de

⁴ Quando se interpreta como uma relação entre sujeito e predicado na lógica clássica ou como função proposicional (predicado / argumento) na lógica moderna.

⁵ O princípio da igualdade ($A = A$) significa que duas proposições são idênticas se elas respondem ao mesmo problema. O princípio da contradição significa que A e não A não podem ser a resposta a uma mesma questão.

partida, é um ponto de chegada. Descartes, tão crítico por outra via para com a escola, parece prisioneiro de uma imagem escolar do saber que nos faz crer – como diria Deleuze – que há sempre em qualquer sítio um livro do mestre no qual todos os nossos problemas seriam já formulados num enunciado bem formatado. Mas não consiste o pensamento verdadeiro na própria elaboração dos problemas? A maneira como Descartes acentua a resolução do problema terá graves consequências na conceção da atividade cognitiva em psicologia e em pedagogia. Só saindo do seu laboratório ou da escola e tomando em conta a atividade cognitiva dos profissionais (o diagnóstico do garagista ou do médico, o projeto do arquiteto, a pilotagem das centrais nucleares ou dos aviões) é que o psicólogo poderá enfim trabalhar sobre os problemas às vezes incompletos, semanticamente ricos, esses mesmos que Dewey, desde 1936, designou como os mais dignos de interesse para a pedagogia (Pastre, Mayen, Vergnaud, 2006). A contrapartida positiva de todas estas críticas é que – para todos os nossos filósofos - é evidentemente a aprendizagem e não sobre o saber que é preciso centrar a imagem do pensamento, aquela que releva essencialmente da invenção. É porque a verdade se deve pensar, aqui, como produção do verdadeiro e não como adequação do espírito às coisas. Isso não significa, de todo, a redução da pesquisa ao utilitarismo. Quer antes dizer que não podemos saber nada da verdade fora dos procedimentos de justificação e de verificação que colocamos; que teses ou resultados devem ser referidos nos problemas que vêm resolver; que eles têm a verdade que merecem conforme a qualidade dos problemas de que derivam; que logo o verdadeiro ou o falso devem ser reportados ao nível dos próprios problemas.

3 OS CONCEITOS PROBLEMATOLÓGICOS

Esta gênese da verdade exige os conceitos problematológicos de cuja nossa investigação permita dar uma definição rigorosa.

Que significa problematizar?

Os nossos filósofos estão de acordo em cinco critérios da problematização. Trata-se de:

- 1 um processo multidimensional implicando posicionamento, construção e resolução de problemas.
- 2 Este processo opera uma dialética de ideias e de factos. Isto é particularmente sublinhado por Dewey, que se trata da problematização científica ou da vida quotidiana. Igualmente Bachelard, Deleuze ou Meyer pensam na pesquisa científica como dialética de teorias e de experiências ou ainda de inferências e de referências. Evidentemente, esta dialética tomará comportamentos diferentes conforme se trate de percurso científico, retórico ou filosófico.
- 3 uma pesquisa do desconhecido a partir do conhecido, quer dizer da edificação de um certo número de pontos de apoio a partir dos quais questionar. Quer dizer que se não houver pontos de apoio não há questionamento possível mesmo se esses pontos de apoio não são certezas absolutas mas andaimes provisórios que serão, talvez, retomados em questão mais tarde, numa próxima problematização.
- 4 um pensamento controlado por normas (intelectuais, éticas, técnicas, pragmáticas...) que se demonstram logo predefinidas ou a construir em breve. Estas normas servem para formular as condições do problema e para antecipar as formas que devem ter as soluções. É Bachelard que evoca com muita insistência esta necessária «vigilância intelectual de si» que deve acompanhar os processos cognitivos em geral e a problematização especialmente.
- 6 uma esquematização funcional do real que renuncia a reproduzir a realidade mas visa antes construir

ferramentas para pensar e agir. Bachelard situou a problematização entre o pensamento plano (unidimensional), aquele dos inventários, dos estados de sítio e da revisão das questões e o pensamento a três dimensões pretendendo reproduzir o real. O pensamento – dizia ele – situa-se entre a lembrança e a posse. O pensamento é a duas dimensões. Para ele, o paradigma dum pensamento esquematizante, e logo necessariamente redutor, seria dado pelas coordenadas cartesianas e pelas linhas ou, ainda, as colunas da tabela de Mendeleïev. Bachelard (1970b) delineou, assim, uma teoria dos obstáculos à problematização em que pudemos testar a verosimilhança a partir da dramatização da tolice que propôs Flaubert no seu Bouvard et Pécuchet (Fabre, 2003).

A problemática

É preciso articular o sentido subjetivo (psicológico) e o sentido objetivo (epistemológico) da noção de problema. Por um lado, só há problema para um sujeito em confronto com uma tarefa difícil. O processo de problematização se tem êxito vai abolir o problema na solução. Por outro lado se o problema é o que dá sentido ao saber não será esvanecido nas soluções que constituem precisamente o que o problema deve ter em conta. Há, portanto, uma objetividade dos problemas que devem subsistir – como em Popper (1978) - num terceiro mundo, o qual não será confundido nem com o mundo físico dos estados das coisas, nem com os conhecimentos pensados como os estados psíquicos. Este mundo da cultura é também como o de Platão, transcendente aos indivíduos que o pensam mas em desforra submissa à história, por os tempos trazerem um conjunto de problemas novos. Se, portanto, este ou aquele problema se colocam a este ou aquele sujeito é sem dúvida sobre a base de problemáticas que se definem as espécies de estruturas de pensamento: os contrastes teóricos, as epistemes (Foucault, 1966, 1969), mas, ainda, as estruturas históricas das ações ou das produções (a problemática capitalista, taylorista...). O que se chama de uma problemática, é precisamente esta estrutura que define, às vezes, as condições de possibilidade do pensamento ou da ação dos sujeitos e que dá estatuto de problemas a este ou àquele conjunto de elementos ou de acidentes com os quais os sujeitos vão ser confrontados. Quando Descartes compôs o seu Discurso do Método, definiu claramente o seu problema como uma caminhada pessoal para a veracidade. E ele assinala todas as dificuldades do empreendimento. Mas o problema de Descartes aborda apenas uma base de uma prob-

lemática que Foucault ou Heidegger, cada um à sua maneira, vão descrever como a representação onde o mundo faz «tableau». Pode-se, certamente, descrever os problemas do chefe da empresa, os dos seus empregados, os dos sindicalistas como confrontações sujeitos / tarefa com as suas dificuldades específicas, mas todos estes problemas têm a mesma estrutura ou a mesma lógica e não fazem senão redobrar as tensões e as contradições do capitalismo financeiro que rege, hoje em dia, o mundo económico.

O problemático

Entre o problema como relação Sujeito / tarefa e a problemática como estrutura objetiva, há a problemática como modalidade do sentido. É Deleuze que explicita melhor esta modalidade na medida em que torna elemento do problema ou do acontecimento o modo de existência da ideia ou da estrutura. Mas a problemática é também uma modalidade de julgamento que intervém, precisamente, na atividade de problematização, pois se trata de retardar o momento da solução para aproveitar o tempo de construir os problemas, porque quando se diz desta ou daquela proposição que é problemática, quer-se dizer que ela necessita de uma avaliação do seu interesse, sua pertinência... A tripartição kantiana dos juízos em apodícticos (necessidade / absurdidade), assertóricos (verdadeiro / falso) e problemática (com sentido / sem sentido) é largamente retomada pelos nossos autores. Vimos – com Dewey, por exemplo – este cuidado de apresentar as proposições lógicas como as pró-posições precisamente, quer dizer, não como as afirmações definitivas, mas como elementos de discussão. Na problematização, a problemática caracteriza a modalidade desta suspensão do juízo, deste colocar entre parêntesis das proposições que extraem o sentido para, eventualmente, reconstruir de seguida, e a partir deste sentido, os outros elementos da proposição lógica. Quão difícil é resgatar este espaço problemático, este espaço do sentido, é o que demonstram bem, por exemplo, as análises dos debates científicos na turma (Orange 2005a et b). No debate, as sugestões dos alunos não podem ser consideradas nem como “verdades” nem como ideias sem valor. Resgatar qualquer coisa como um espaço problemático, um espaço de debate, exige conceber as representações como pró-posições que merecem serem examinadas adiando momentaneamente a questão da sua veracidade.

4 CONCLUSÃO

Estes consensos sobre o processo de problematização não devem apagar os problemas da filosofia do problema, ou seja, os pontos de tensão ou de controvérsia que nascem da confrontação das diferentes epistemologias estudadas.

Continuidade ou rutura? Será que a problematização constitui um esforço comum ao bom senso e às atividades derivadas (ciência, arte, filosofia) ou definirá, pelo contrário, um segundo género? Num caso interpreta-se a opinião como portadora de um bom juízo capaz de problematizar (Dewey), e no outro, a opinião é, pelo contrário, sinónimo de incapacidade de problematizar (Bachelard, Deleuze). Meyer parece ocupar uma posição intermédia ao supor uma competência geral de problematizar analisando as especificidades desta ou daquela espécie de problematização: científica, filosófica, retórica.

Generalidade ou especificidade? Ora parece postular-se uma competência geral de problematização (Dewey, Meyer) e as suas especificidades não são mais do que as inflexões deste processo. Ora (Bachelard) só se reconhece as problematizações regionais. Isto significa que problematizar, em filosofia por exemplo, não tem nada a ver com problematizar em ciência. Deleuze sugere um desenvolvimento distinguindo *Dialectique et Analytique*. A Dialética é a arte dos problemas que não são, neles mesmos, nem físicos, nem biológicos, nem económicos... Mas construir os problemas e resolvê-los exige descer às diferentes Analíticas, às diferentes disciplinas. A abordagem deleuziana sugere distinguir a capacidade de compreender os problemas dos outros e a capacidade de construir os problemas na sua especialidade. Esta distinção (que se pode interpretar como a da cultura e da especialização) parece-nos capital para pensar a cultura do cidadão numa sociedade científica e tecnológica.

Adaptação ou crítica? Em Dewey, o processo de problematização está orientado para as soluções: trata-se de adaptação. A interpretação pedagógica que é dada da problematização é o pôr em prática uma aprendizagem por projetos. Mais amplamente a atenção focaliza-se, aqui, sobre o resultado. Nos outros filósofos (mais em Bachelard e Deleuze do que em Meyer) a problematização está igualmente orientada, através de um exame crítico das soluções, para um resgatar das condições de possibilidade ou de impossibilidade. Privilegiar um ou outro processo não se faz sem consequências para a pedagogia. A pedagogia do projeto

pode dar lugar a um resultado mais ou menos irrefletido: concluir sem compreender. Ora o que parece importante na escola é melhor compreender as razões dos sucessos e dos insucessos, quer dizer as suas condições de possibilidade ou impossibilidade.

Como articular a sintática, a semântica e a pragmática na problematização? A problematização exige uma lógica do sentido o que implica qualquer coisa como um pragmatic turn. Não é inconsequentemente que se pensa na relação do saber com os problemas. Para Dewey, que luta contra todos os fenómenos «d'hypostasiation», um saber é um utensílio numa inquietação. Mas qual é então o status da lei da gravidade, exposto nos princípios de Newton, ou neste ou naquele manual de física, sem que se refira, necessariamente, aos problemas? Dewey, como Meyer, hesita muito a pensar numa sintaxe ou semântica do saber na sua utilização pragmática. Bachelard e Deleuze tendem a articular as três dimensões, semântica, sintática e pragmática do saber. É claro em Bachelard. Um saber (uma teoria, um conceito, um resultado) possui uma dimensão genética que faz pensar, às vezes, de maneira pragmática (os diferentes contextos da sua formação) mas também semântica pois os diferentes contextos definem uma linha de afinamentos e de retificações. Mas o saber tem, também, uma dimensão sintática pois não é saber enquanto não incorporado num corpo de saber, num sistema. Enfim, “ a aplicação” dos conceitos em novos problemas realizam também uma nova síntese semântico-pragmática: o conceito intervém nos novos contextos e deforma-se por essa mesma aplicação: ele continua a sua vida.

Os quatro pontos de controvérsias aparecem pedagogicamente já determinados. Qual dialética / rutura se relaciona com a escola e a vida? Como conceber a relação do genérico com o específico, da pedagogia e das didáticas? Como articular a relação entre a problematização orientada para as soluções e a problematização crítica? Como pensar os saberes escolares, por sua vez, na sua problematicidade e na sua sistematicidade?

Esperamos ter ordenado as filosofias do problema de um ponto de vista mais consistente do que simplesmente cronológico, Se Dewey e Bachelard constituem as duas fontes contemporâneas do paradigma do problema, as suas intuições serão repetidas e prolongadas por Deleuze et Meyer. Deleuze retomando a crítica bachelariana do pensamento dogmático terá em vista a construção de um «pan-problématisme» fazendo

da ideia platônica não um conteúdo mas uma problemática. E Meyer, ampliando as intuições de Dewey, usará na problematologia son linguistic turn na base de uma racionalidade retórica. Longe de se apresentar como universos separados estas quatro filosofias do problema, mesmo que pareçam ignorar-se à primeira vista, partilham na realidade um conjunto de correspondências teóricas.

Estas filosofias defendem, todas, uma concepção exigente da problematização e constituem as ferramentas críticas para avaliar as tentativas pedagógicas, por vezes muito inglórias, de fazer problematizar os alunos. Para os nossos autores, a dificuldade da problematização está, em grande parte, na necessidade de autocontrole do processo. Não há problematização se o pensamento não puder elaborar os seus próprios critérios, não podendo recorrer à antecipação, por exemplo, das formas que podem ter as soluções possíveis. Quando e como incluir este autocontrole no aluno é uma questão pedagógica e didática decisiva.

BIBLIOGRAFIA

BACHELARD G. (1970A), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, (1938).
BACHELARD G. (1970b), *Le Rationalisme appliqué*, Paris, PUF (1949).
COLLINGWOOD R. (1938). *An Autobiographie*. Oxford: Univesity press.
DELEUZE G. ET GATTARI, F. (1999), *Qu'est-ce que la philosophie*, Paris, Minuit.
DELEUZE G. (1968), *Différence et répétition*, Paris, PUF.
DELEUZE G. (1969), *Logique du sens*, Paris, Minuit.
DESCARTES R. (1950), *Œuvres Complètes*, Paris, Joseph Gibert.
DEWEY J. (1993), *Logique, la théorie de l'enquête*, (Traduction Gérard Deledalle), Paris, PUF (1936).
DEWEY J. (2004), *Comment nous pensons*, (trad. Ovide Decroly), Paris, Les empêcheurs de penser en rond / le Seuil, Paris (1910).
FABRE M. (dir). (2005) *Les sciences de l'éducation pour l'Ere nouvelle, La problématisation, approches épistémologiques*. Vol.38, n°3.

FABRE M, VELLAS E. (dir) (2006), *Situations de formation et problématisation*, Bruxelles, De Boeck et Larcier.
FABRE M. (1999), *Situations problèmes et savoir scolaire*, Paris, PUF.
FABRE M. (2003), «Bouvard et Pécuchet ou l'impuissance à problématiser», *Le Télémaque* n°24.
FABRE M. (2003), *le problème et l'épreuve, Formation et modernité chez Jules Verne*, Paris, L'Harmattan.
FABRE M. (2007), «Des savoirs scolaires sans problèmes et sans enjeux. La faute à qui ?» *Revue Française de Pédagogie*, N°161.
Fabre M. (2009), *Philosophie et pédagogie du problème*, Paris, Vrin.
FOUCAULT M. (1966). *Les Mots et Choses*, Paris, Gallimard.
FOUCAULT M. (1969), *L'Archéologie du savoir*, Paris, Gallimard.
MEYER M. (1979), *Découverte et justification en science*, Paris, Klincksieck.
MEYER M. (1986), *De la problématologie*, Bruxelles, Mardaga.
MEYER M. (1992), *Langage et littérature*, Paris, PUF.
MEYER M. (2000), *Questionnement et historicité*, Paris, PUF.
ORANGE C. (2005a), «Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques», *Les Sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, vol. 38, n°3, Caen CERSE.
ORANGE C. (dir) (2005b) *ASTER n°40 Problème et problématisation*.
PASTRE P, MAYEN P, VERGNAUD G. (2006), «La didactique professionnelle», *Revue Française de Pédagogie* n°154.
PLATON. (1967) *Le Menon*, Garnier Flammarion (trad. E Chambry), Paris, Garnier-Flammarion.
POPPER K. (1978). *La connaissance objective* (trad. Catherine Bastyns), Paris, Complexes.

A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO SOCIAL PARA A ÉTICA PRÁTICA: ALGUNS DESAFIOS¹

François Gillet

Haute École de Bruxelles

Belgique

¹ Tradução autorizada da obra original de François Gillet, Table Ronde A3, Identification des éléments éthiques de la pratique professionnelle, Barcelona, 6 juin 2001 - XV AIEJI World Congress - III ESTATAL Congrès De L'Educador Social Tradução Irmã Casimira Marques. Revisão: Adalberto Dias de Carvalho.

² É por isso que o “nós” que vou empregar algumas vezes nesta exposição representa o conjunto dos colegas e amigos com quem tive o prazer de colaborar até agora e que faço questão de vos apresentar sem demora: Françoise Ranso, Michael Nieweg/Marieke Linnebank, François Gillet, Birgitte Moller, Sarah Banks, Nils-Erik Nyboe, Henk Goovaerts, Helene Jacobson Petterson, Inger Norbye, Karin Sternberg, Jochen Windheuser, Aira Vanhala, Isabel Baptista/Adalberto Carvalho, Robert Langen, Kirsten Nöhr, Maria Pidello e Katariina Ylipahkala.

A exploração dos dilemas éticos está perfeitamente adaptada às exigências de formação dos educadores sociais. Alguns educadores sociais pensam que a ética é uma questão apenas da “Grande Filosofia” que, como tal, não lhes diz respeito na vida de todos os dias e nas ações profissionais muito concretas que são chamados a levar por diante. A análise dos dilemas éticos permite ver, pelo contrário, que os gestos que fazemos, as palavras que pronunciamos e as atitudes que adotamos nunca são realizados por acaso. Traduzem no nosso quotidiano os valores de que somos portadores enquanto indivíduos e como membros de uma equipa. Os dilemas são, portanto, excelentes instrumentos de formação prática que permitem aos estudantes em formação tomar consciência desses valores e clarificá-los.

François Gillet

RESUMO

Esta comunicação propõe-se dar conhecimento de um trabalho de investigação feito em conjunto por vários centros de formação para o trabalho socioeducativo na Europa. O projeto completa à hora em que escrevo (finais de 2000) o seu segundo ano de trabalho, mas deve ainda prolongar-se pelo menos durante mais dois anos.

Portanto, vamos tratar aqui de uma primeira parte do projeto. É importante compreender que se trata de um verdadeiro trabalho de equipa que se organizou espontaneamente sem ter havido qualquer proposta exterior.²

Palavras-chave Dilemas, educador social, casos, ética

ABSTRACT

This communication aims to present a research work done collaboratively by several training centers for childcare work in Europe. The project is finishing at this very moment I'm writing (late 2000) its second year, but it shall be extended for at least other two years. Therefore, here we are dealing with the first part of the project. It is important to understand that this is a true team effort that has been organized spontaneously without any external proposal.

Keywords Dilemmas, social educator, cases, ethics

RÉSUMÉ

Cette communication se propose de rendre compte d'un travail de recherche mené conjointement par plusieurs centres de formation au travail socioéducatif en Europe. Le projet achève à l'heure où j'écris (fin 2000) sa deuxième année de travail mais doit encore se développer au moins sur deux ans.

C'est donc d'une première étape du projet dont il sera question ici. Il est important de comprendre qu'il s'agit d'un véritable travail d'équipe qui s'est mis en place spontanément sans qu'il y ait de commande extérieure.

Mots clés Dilemme, éducateur spécialisé, cas, éthique

RESUMEN

Esta comunicación se propone hablar de un trabajo de investigación realizado conjuntamente por varios centros de formación para el trabajo social y educativo en Europa. El proyecto completa en el momento de la escritura de este artículo (en finales de 2000) su segundo año de trabajo, sino que debe extenderse por lo menos otros dos años. Por lo tanto, hablaremos aquí de la primera parte del proyecto. Es importante entender que este es un verdadero esfuerzo de equipo que se ha organizado de forma espontánea sin ningún tipo de propuesta exterior.

Palabras-clave Dilemas, educador social, casos, ética

1 INTRODUÇÃO

O trabalho do educador social constrói-se, por um lado, através das experiências vividas ao longo do tempo onde tudo se vai elaborando lentamente e, por outro lado, a partir de acontecimentos mais densos, mais incisivos, em que os desafios parecem poderem oscilar muito de depressa e por vezes de forma determinante. Maturações lentas e acelerações rápidas, são duas linhas essenciais que tecem a trama da nossa profissão.

Para educar, os pontos de referência e as balizas permitem-nos construir um quadro no qual se inscreve a nossa ação. No entanto, há também o entusiasmo criativo que nos invade, este cuidado de confrontar sonho e realidade que, dia a dia, alimenta a nossa ação.

As balizas poderiam ser comparadas aos artigos dos nossos códigos deontológicos, às indicações que nos dão sobre a direção (mais do que o sentido?) que podem tomar os itinerários educativos em que nos encontramos com as pessoas que nos são confiadas. Os códigos indicam a maior parte das vezes os caminhos frequentados, por vezes um ou outro atalho, mas raramente nos convidam a “seguir a corta-mato”.

Acontece que a força dos códigos - que é defender-nos da deriva aventureira - se pode transformar no seu calcanhar de Aquiles, quando uma situação concreta, imediata, exige uma reação ou uma resposta para a qual nada foi previsto nos códigos. Aqui é que um posicionamento ético - como impulso criativo exigido pelas circunstâncias - poderá, suscitando uma interpegação dos valores profissionais vividos pelo Educador, assegurar a continuidade em que os códigos são insuficientes para nos esclarecer.

Felizmente, são muitas as situações em que referências aos códigos e reflexão ética se podem articular, mas isso está fora do tema deste artigo. Fixemos simplesmente que nestes casos, quando vários profissionais trabalham sobre as diferenças nas suas reações em relação ao mesmo problema vivenciado, podemos apontar dois tipos de comportamento possíveis:

- Ou a referência vai em primeiro lugar para o código, o que permite um posicionamento ético de uns e de outros em relação a ele.
- Ou a referência vai em primeiro lugar para os valores com os quais cada um dos intervenientes contacta no plano profissional para depois se confrontar com os artigos do código.

Em ambos os casos, a decisão é tomada ao mesmo tempo no campo da deontologia e da ética. Os interlocutores confirmam o seu acordo ou o seu desacordo confrontando os seus valores profissionais e referindo-

se ao código. É uma das características do trabalho de equipa construir-se no decurso de etapas em que cada um é levado a posicionar-se nos planos éticos e deontológicos face aos problemas encontrados no dia a dia no trabalho. Este vai e vem entre si e os outros, entre ética e deontologia, permite a cada Educador afinar a percepção dos seus valores pessoais assim como dos valores dos seus colegas e aprofundar a compreensão dos códigos deontológicos a que a equipa faz referência.

Voltemos ao nosso conceito de “ética prática”. Uma hipótese de base deste artigo é que a ética prática nasce de vários encontros e confrontos:

— confronto de um educador consigo mesmo que se traduz no posicionamento da construção de uma ética pessoal.

— confronto do Educador com a sua equipa na elaboração de uma ética profissional (códigos implícitos evolutivos).

— confronto entre a ética profissional de uma equipa ou de uma instituição e os códigos existentes aos quais ela deve e/ou aos quais ela deseja fazer referência.

Portanto, está fora de questão apresentar a ética prática como «à distância ou alheia aos códigos». A qualquer momento ela pode ser chamada a confrontar-se com eles. Por vezes ela terá de funcionar sozinha para responder a uma falta, a uma lacuna. Mas depois de ultrapassado esse vazio, terá de ligar-se de novo à referência comum procurando que o comportamento improvisado possa encontrar o seu lugar no consenso profissional.

Um outro mal entendido que é conveniente afastar desde o início seria o divórcio entre ética prática e filosofia moral. Alguns filósofos vêem na ética prática uma forma de filosofia selvagem como a que vimos desenvolver-se nos «café-filo» nestes últimos anos. A ideia não é investir num campo que não é o nosso, mas antes encontrar ferramentas para continuar o nosso trabalho de ação refletida - ou de reflexão em ação - nos momentos em que sentimos a falta de pontos de referência e balizas - incluindo os da filosofia moral. E numa sociedade instável e multireferencial como a nossa, em que abundância ou penúria de valores nem sempre são claramente identificáveis, pontos de referência e balizas anulam-se por vezes uns aos outros a ponto de deixar vazio um espaço de decisão no qual o Educador é mesmo assim levado a agir.

Isto não tira nada à importância de uma reflexão de tipo moral e filosófico, pelo contrário pode tornar-se para ela um alimento absolutamente interessante.

«A decisão, seja ela individual ou coletiva, é a etapa de interpegação ética por excelência. A decisão é a ética em ação».

(a partir de um grupo de trabalho em Antuérpia)
Para melhor compreender «como funciona» esta ética prática, convém forçosamente a observação em campo, em diferentes sectores do trabalho socio-educativo. É a preocupação da investigação (ainda em curso) que nós queremos apresentar aqui. Associar estudantes educadores é ainda por cima ter a sorte de poder confrontar jovens e menos jovens principiantes com os dilemas com que se confrontam no plano mais prático da sua formação.

2 A SELEÇÃO DOS DILEMAS

Tudo começou em 1998 por ocasião de um seminário organizado pela FESET (Fédération européenne des centres de formation au travail socio-éducatif) em Bruxelles.

Na altura das mesas redondas, constituiu-se um grupo de professores de uma quinzena de centros de formação à volta de Sarah Banks (Universidade de Durham), com a finalidade - ainda imprecisa nesta fase - de trabalhar sobre os dilemas éticos como instrumentos de formação.

Uma interrogação secundária, uma espécie de curiosidade, vai surgir igualmente nas motivações dos participantes neste grupo europeu de investigação:

Haverá diferenças sensíveis na maneira de viver profissionalmente os valores entre países do Sul e do Norte, do Este e do Oeste da Europa? Interrogação que interpela mais amplamente a identidade profissional do Educador para além das fronteiras.

No decurso das reuniões deste grupo, rapidamente o trabalho orienta-se para a seleção de dilemas portadores de desafios capazes de estimular o debate acerca dos valores. Começámos, portanto, a coligir textos relativamente curtos que relatavam experiências

vividas quer por profissionais em campo, quer por estudantes-estagiários em formação prática. Depois da recolha dos textos, foi preciso escolher aqueles que encerravam uma combinação de problemas básicos ligados ao trabalho socioeducativo, com incidência em factos simplesmente enunciados e limitando as informações contextuais assim como as referências emocionais ao mínimo. A seleção limitou-se finalmente a 7 textos. Aqui fica, para servir de exemplo o enunciado de um dos dilemas.

2.1 Exemplo 7: uma criança solitária

Hans é um rapaz de 10 anos, que vive numa instituição de proteção à infância numa pequena aldeia. Vive num grupo com mais sete crianças. Aproxima-se o Natal e todas as outras crianças foram autorizadas a ir às suas casas para celebrar o Natal em família. Hans não pode ir a sua casa porque não é bem vindo ali. Seu pai acaba precisamente de sair e sua mãe não pode ocupar-se dele. É noite de Natal e Wilhelm é o educador de serviço no lar. Wilhelm e o menino estão sozinhos na instituição, ambos sentados ao pé da árvore de Natal. A árvore já está a perder alguns das suas folhas - o diretor chama-lhe a brincar «árvore de chuva ácida» - . Wilhelm pensa na situação. Mesmo com a música, tudo parece muito silencioso. Nem as velas, o bolo e as bebidas ajudam a criar um ambiente festivo. É claro que este fardo é pesado para Hans. Wilhelm pensa na sua própria árvore de Natal que tem em casa, na sua grandeza e na sua alegria. Que deverá fazer?

Limitar cada texto foi logo considerado necessário para fazer deles instrumentos de trabalho, tanto no âmbito da investigação que nos propúnhamos levar por diante, como nos debates entre estudantes que já surgiam como o prolongamento possível da nossa investigação. A brevidade dos textos permitia deixar aparecer neles 2 ou 3 situações essenciais encerrando cada qual um dilema ético interessante e suscetível de permitir o aparecimento de polarizações estimulantes.

Limitar a 10 linhas pode parecer - à partida - frustrante para o leitor que se interroga sobre o conteúdo das «lacunas» forçosamente deixadas por esta síntese. É uma crítica que vai surgir muitas vezes quando se pedir aos estudantes para darem a sua opinião sobre a maneira de investigar através de questionários: «faltam demasiados elementos para que me possa decidir». A esta crítica podemos contrapor alguns argumentos.

Na prática da sua profissão, o Educador ou a equipa educativa podem ser levados a decidir em função dos

únicos elementos da situação conhecidos sem que seja possível saber mais acerca dela. Também no concreto existem «lacunas» e temos de trabalhar com elas... Este é um dos aspetos-chave da ética prática: às vezes é preciso decidir baseando-nos em informações cuja qualidade e quantidade podem parecer insuficientes. Se ainda por cima temos de decidir sozinhos e com urgência, o processo pode parecer ainda mais caricato, obrigando-nos a concentrar rapidamente o nosso bom senso para tomar a nossa decisão a partir de uma simples informação, recebida em cima da hora e portadora de situações por vezes essenciais.

As «lacunas» são consideradas particularmente dolorosas pelos estudantes com pouca experiência prática da profissão. Esta, com efeito, permite reconstruir em parte a informação que falta, reconstituir certos elementos do que não foi dito – ou escrito – *hic et nunc*. Ela permite relacionar com outras situações, outros contextos em que talvez fosse dado aquilo que falta aqui. Com a prudência de quem já pôde aprender que comparação não é razão, o Educador experimentado pode reconstituir uma parte da trama sobre a qual se tecem as situações atuais. Na nossa investigação, observaremos diferenças nítidas do nível de frustração diante de histórias breves entre os estudantes em formação inicial (18 – 25 anos) e os que seguem uma formação «em função» já a trabalhar desde há algum tempo e mais velhos (25 - 45 anos). Uma informação que faz falta aos primeiros – por exemplo: Qual a razão da discussão entre os pais? na nossa história – poderá ser melhor relativizada pelos segundos que já encontraram vários casos de crianças vítimas de desavenças conjugais e que aprenderam a reagir com a criança além ou aquém dos acontecimentos vividos em primeiro grau.

Um argumento que joga contra a utilização de textos demasiado longos é que a sua extensão pode, paradoxalmente, diminuir o interesse na discussão de um dilema. O grande número de elementos contidos nas histórias demasiado longas pode levar a uma atitude intelectualizante arriscando a ficar demasiado distantes tanto dos acontecimentos como de si mesmo, mais do que permitir a escuta dos seus próprios valores. Trata-se, portanto, como vamos ver, de uma etapa indispensável em toda a discussão séria de dilemas éticos. Parece, pois, que o facto de limitar os textos é uma opção adaptada ao duplo objetivo de uma investigação e de debates.

Quando a reflexão do nosso grupo incidir mais tarde sobre o ensino e a formação para a ética prática, veremos que textos mais longos se tornam ao mesmo

tempo esclarecedores e praticáveis quando se apoiam no trabalho já realizado sobre textos curtos.

2.2 Os questionários individuais

A finalidade do inquérito feito a cerca de 60 estudantes de uma quinzena de instituições europeias não era obter respostas definitivas sobre o bom fundamento da discussão dos dilemas éticos, mas fornecer uma série de observações suscetíveis de alimentar a nossa reflexão sobre a maneira como os estudantes se abordavam. Para cada um dos sete dilemas propostos, foi pedido que respondessem às perguntas seguintes:

1 Quais são as situações éticas contidas neste caso?

2 Em que é que nota que elas aparecem?

3 Este caso apresentaria um dilema se você fosse o educador em questão?

4 Que outra informação poderia ser-lhe necessária antes de decidir como agir?

5 Com base nas informações que tem aqui, como agiria se estivesse no lugar do educador?

6 Que motivos apresentaria para decidir neste sentido?

7 Que novos problemas éticos poderiam derivar da sua decisão?

Um dos preliminares no conjunto do questionário estipulava:

“Leia cada exemplo. Eles são bastante curtos e você poderia sentir necessidade de saber mais sobre cada caso antes de decidir como reagir. Mas procure trabalhar somente com as informações que tem. Pode não ter experiência pessoal no tipo de trabalho descrito. No entanto imagine-se como um observador a contemplar a situação e pense quais são as situações éticas aí presentes e como acha que o educador deveria agir a partir daquilo que sabe sobre a situação”.

Sem querer apresentar o resultado da análise do conjunto de resultados que seria muito fastidioso, vamos salientar alguns dos aspetos que ilustram particularmente o propósito deste artigo.

2.3 As diferenças entre países

Há poucas diferenças nitidamente contrastantes entre países no que se refere ao posicionamento dos estudantes em relação aos sete casos e, de qualquer maneira, a pequenez da nossa amostra proíbe-nos de tirar alguma conclusão definitiva. No entanto, vale a pena salientar algumas diferenças apontadas.

No caso da criança solitária, por exemplo, a situação da separação entre o pessoal e o profissional aparece nitidamente através da seguinte pergunta: deveria-

mos acolher esta criança na nossa própria família numa noite de Natal? Entre instituições de diferentes países, as respostas a esta questão são contrastantes (ver a este respeito o artigo publicado por Sarah Banks na revista *Social Work in Europe*, volume 6, nº3 (1999): «The personal & the professional: perspectives from European social education students» da qual tirámos as análises que se seguem).

Razões de ordem individual entram certamente em jogo, como a apresentada por esta estudante com experiência de 36 anos em Malmö:

«Trabalhei em psiquiatria durante 20 anos e ali, está fora de questão levar para casa um doente, nem que seja só uma vez, é uma regra absoluta. Pois bem, quando leio isto, penso que naturalmente quereria levar este rapazinho para casa, permitir-lhe encontrar-se com a minha família e dar-lhe ocasião de passar um Natal feliz. (...) Espero poder fazê-lo se me encontrar um dia nesta situação, porque foi uma das razões que me levou a deixar a psiquiatria».

Mas podem ser apresentadas razões culturais como o peso diferente atribuído às regras profissionais pela equipa educativa, ou razões ligadas às tradições culturais no Natal. Explicando as suas razões, vários estudantes de Durham mostram-se particularmente conscientes do seu estatuto profissional: «outra atitude seria não profissional e colocar-me-ia numa situação arriscada» ou «Eu sou pago para fazer este trabalho».

Talvez isto reflita a situação particular do trabalho social e socio-educativo na Grã Bretanha onde tem havido um aumento importante de processos e de regras em vista a proteger os trabalhadores e os utentes dos riscos de erros e de acusação de más práticas. Há menos lugar para a «discrição profissional» (nos países latinos fala-se aliás de «segredo profissional»...) e os trabalhadores talvez tenham maior tendência para seguir as regras. A razão pela qual muitos estudantes de Amiens optam por levar Hans para «fora da instituição, mas não para casa» pode ligar-se não só ao seu desejo de não misturar o pessoal e o profissional (um tema muito presente na cultura profissional francesa) mas também ao facto de ser proporcionada pelo Natal uma grande variedade de atividades de tempos livres, o que é menos corrente na G.B. De acordo com a professora de Amiens, Françoise Ranson, «sair seria a solução mais aceitável (em sintonia com as regras profissionais) para melhorar a situação».

Não é fácil explicar o facto de os estudantes escandinavos estarem dispostos a levarem a criança para casa. As possibilidades são:

— o carácter especificamente familiar da festa do Natal

— as regras profissionais menos rígidas

— a pouca experiência dos estudantes ainda não mergulhados suficientemente na cultura profissional

— o facto de os trabalhadores destes países procurarem privilegiar as relações pessoais com os beneficiários.

Seria perigoso generalizar neste ponto, mas é interessante notar que uma parte da literatura sueca sobre a ética exprime-se contra a separação entre o pessoal e o profissional como Ronnby que escreve em 1993: «o pré-requisito de uma ação propriamente ética no trabalho social seria que o trabalhador cuidasse daquele que pede ajuda. O trabalhador deve ousar e ser capaz de se abrir ao cliente: deve ser capaz de ser ele próprio, com todos os sentidos alerta, com sentimento e empatia. As técnicas e as rotinas, como aliás o interesse profissional, podem impedir o trabalhador social de agir com humanidade».

Uma estudante dinamarquesa descreve: «Pensando humanamente, eu queria naturalmente levar Hans para casa comigo, mas depois de ter pensado nisso duas vezes e com os meus conhecimentos pedagógicos, apressar-me-ia a não fazer nada disso». As suas justificações são: «Não me parece que seja bom tornar-me demasiado próxima nas minhas relações com a criança porque me parece que essa proximidade convém mais às necessidades de Wilhelm, o Educador, do que às da criança». Ela é uma das raras estudantes que menciona o perigo da intromissão das necessidades do Educador. Ela reconhece que a própria natureza do trabalho profissional consiste em não estar demasiado implicado e por consequência decide não levar a criança para casa. No entanto ela põe a questão mais ampla de saber se é, de facto, o bom caminho para construir o papel do profissional.

A distância profissional não será por vezes exagerada quando se trata de ajudar os outros? Podemos tornar-nos insensíveis a certas emoções à força de nos distanciarmos. Poderíamos muito bem dar um tempo agradável a esta criança na própria casa sem que isso caísse mal. Porque é que os profissionais se hão-de assustar por serem demasiado próximos, e quando é que isso pode ser considerado demasiado?



3 AS RAZÕES PARA A AGIR

As razões que os estudantes apresentam para justificar as suas decisões podem oferecer respostas para estas questões. Estas razões muito variadas, podem ser classificadas e ilustradas como se segue:

— Para o bem da criança: é a resposta dada pela maioria como justificação para a levar ou não levar para casa. O seu bem é visto quer em termos de felicidade imediata, de prazer e de não-solidão: «Eu gostaria de lhe dar esta oportunidade e esta alegria» (Malmö), quer em termos de consequências a mais longo prazo: «Eu não quero levá-lo para minha casa porque isso pode ter consequências sérias para mim e para ele» (Turim).

— O bem para as duas partes: «É a única coisa que posso fazer pela criança. Por mim e por nós os dois» (Jaegerspris DK).

— Razão concreta prática: «é importante que esta criança possa sair do lugar em que vive todo o ano para ir respirar um pouco de ar fresco e esclarecer o seu espírito» (Amiens). «É preciso uma pausa para essa noite, um ambiente diferente» (Durham)

— Os direitos da criança: vários falam do direito da criança a ter um bom Natal. «Esta criança também tem o direito de ter uma felicidadezinha» (Bruxelas)

— Os desejos da criança: «Como Educadores, devemos fazer o que a criança deseja, não o que nós desejamos. Os desejos da criança são mais importantes que os nossos desejos quando estamos em serviço» (Hasselt B). «Eu gostaria de permitir ao Hans ocupar-se da sua situação pessoal de uma forma criativa: que ele próprio tomasse a iniciativa dos seus desejos e das suas esperanças» (Osnabrück D).

— Princípio universal: «Eu quereria fazê-lo com qualquer pessoa que precise de boas experiências. Eu sou o responsável e teria querido que também fizessem alguma coisa por mim se fosse o meu caso» (Jaegerspris). «Seria humano» (Copenhaga). «Eu creio que as crianças devem poder aproveitar do tempo do Natal» (Oulu F).

— Profissionalismo: que é sempre apresentado como razão de não levar a criança para casa: «Agir de outro modo seria antiprofissional e punha-me a mim próprio em situação de risco» (Durham). «Isso poderia levar o Educador a sentir-se diante de um dilema» (Amiens). O tipo de relação e o perigo de intromissão das necessidades do Educador. Como vimos acima, só uma estudante dinamarquesa menciona esta razão.

— Os sentimentos do Educador: 3 estudantes começam a sua resposta referindo-se aos sentimentos do Educa-

dor. «Sinto-me triste por causa dele» (Malmö). «Sinto-me mal diante da ideia de que Hans não tenha um bom Natal» (Oulu). «Preocupa-me esta criança: posso sentir a sua solidão» (Röskilde D).

Visto que nenhum estudante considera todos estes fatores, o facto de serem encaradas todas estas formas de conceptualizar, de apresentar e de justificar a ação mostra a variedade de perspetivas que podem ser aplicadas a um problema ou a um dilema ético em particular. Alguns encaram as consequências das suas ações concentrando-se no bem da criança, ou das duas partes ou mesmo das outras crianças da instituição. Isto poderia ser descrito como uma linha de argumento utilitário (ver Banks 1995 for a discussion of different approaches to ethics).

Outros concentram-se nos direitos da criança (como uma instância dos Direitos do Homem em geral) ou em princípios gerais como «façam como gostariam que vos fizessem» ou «separar sempre trabalho e vida privada». São abordagens mais baseadas nos direitos e nos princípios que estão menos focalizados nas consequências da ação e mais na sua natureza e no dever a cumprir (abordagem deontológica ou kantiana).

Outros ainda olham para a especificidade da situação e consideram o tipo de relação e/ou os sentimentos do Educador (mais próximos de uma ética de acompanhamento). As respostas mostram que estes estudantes pensam que a ética é mais do que uma questão de princípios gerais ou de raciocínio lógico mesmo que isso tenha um papel. Estão prontos para ter em conta as emoções e os sentimentos e para pensar na especificidade das situações. É interessante notar que poucos estudantes fazem alusão ao impacto do acolhimento da criança em casa sobre a sua própria família! (o que faria sem dúvida aparecer problemas éticos da vida privada).

4 AO JEITO DE CONCLUSÃO: OS NOSSOS OBJETIVOS E OS NOSSOS PROJETOS EM RELAÇÃO À ÉTICA

As diferenças culturais, os modos de ação variados e as razões apresentadas para a ação, as três grandes perspectivas de abordagem, eis as pistas que nos encorajam a continuar as nossas investigações. Um dos desenvolvimentos, vamos vê-lo, será a gravação em vídeo dos debates acerca de alguns dos sete dilemas propostos na investigação. Um outro será o desenvolvimento de uma reflexão acerca dos modos de ensinar a ética. Mas antes de falar disso, é tempo de nos concentrarmos de novo sobre os nossos objetivos e de avaliar o caminho percorrido. Estes são os nossos objetivos tais como foram apresentados no congresso Feset de Paris em Novembro de 2000.

A nossa finalidade é desenvolver a nossa compreensão de «como é que os estudantes conceptualizam e discutem os dilemas éticos, que tipo de situações acham problemáticas e como é que a sua formação poderá prepará-los melhor para a dimensão ética da sua prática?» O nosso projeto diz respeito à ética profissional que inclui encarar as questões do verdadeiro e do falso, do bom e do mau, no contexto da prática profissional. O nosso ponto de vista não é a filosofia moral, (desenvolvimento de teorias da verdade ou do bem) o que não quer dizer que as teorias da ética não possam ser-nos úteis. Simplesmente, a nossa atenção incide sobre os dilemas práticos e sobre a maneira como os estudantes pensam neles.

Pode ser importante que os nossos estudantes estudem as teorias de Emmanuel Kant, John Stuart Mill, Jean-Paul Sartre ou Knud Løgstrup, mas o nosso propósito não foi, até agora, explorar como é que as ensinamos. A nossa visão da ética profissional – ou ética prática – é que é essencial os praticantes – e portanto os estudantes – terem a capacidade e o desejo de refletir e de construir o seu juízo a propósito de dilemas éticos particularmente interpelativos na prática do seu ofício. Nós acreditamos que a promoção de uma reflexão ética é um dos papéis mais importantes que os professores podem ter nas instituições de formação para o trabalho sócio-educativo, a fim de desenvolver as aptidões dos educadores para elaborarem o seu próprio juízo mais do que procurarem sempre seguir uma regra.

Este é realmente o nosso projeto: continuar a apren-

der observando como os nossos estudantes falam de situações e de dilemas éticos e depois aperfeiçoar instrumentos que os encorajem a desenvolver as aptidões necessárias para levarem a bom termo a sua ação profissional em situações eticamente delicadas.

Este projeto foi realizado com o apoio da Comunidade Europeia. O conteúdo do projeto não exprime forçosamente as opiniões da Comunidade Europeia nem implica qualquer responsabilidade da sua parte.

INDUTORES DE PROBLEMATIZAÇÃO APLICADOS A UMA AULA DE ANTROPOLOGIA E DILEMA MORAL EMERGENTE

José Luís de Almeida Gonçalves

CIPAF / Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

GFE / Instituto de Filosofia da Universidade do Porto

A problematização, enquanto processo multidimensional de ensino e de aprendizagem, permite instaurar uma dialética entre o conhecido e o desconhecido que pode surpreender estudantes e docentes. Oscilar entre colocação e solução de problemas; ligar sustentadamente factos, teorias e hipóteses explicativas; propor pistas de encaminhamento ancoradas em regras de problematização e criar instrumentos para compreender e transformar situações de vida inesperadas - eis uma proposta contemporânea para restituir sentido ao saber-aprender. E quando do interior de um problema emergem questões éticas, a dilematização poderá completar uma metodologia de formação de profissionais do trabalho social que aprendem a navegar na complexidade do real articulando interpretação das situações-problema, identificação das problemáticas nelas contidas e a necessidade de tomada de decisão.

José Luís de Almeida Gonçalves

RESUMO

Este artigo relata uma experiência ocorrida no âmbito do ensino de estudantes do curso de educação social que, após terem realizado uma investigação de cariz antropológico num bairro da cidade do Porto a partir do conceito de “não-lugares” de Marc Augé, continuavam sem “ver” e “reconhecer” os seus habitantes, permanecendo estes sem rosto e nome concretos nas transcrições e nos discursos destes estudantes. O problema da invisibilidade aqui abordado foi trabalhado em sala de aula a partir do modelo teórico da problematização e aplicado, neste caso, aos dilemas morais suscitados no espírito do professor quando se apercebeu da incapacidade dos estudantes em “verem” (= reconhecerem) os habitantes do bairro. O problemático surgiu quando esta experiência demonstrou que a formação humanista dos educadores sociais que se pretende alcançar ao longo do curso ainda não estava assumida. A partir desta constatação, e socorrendo-se do losango de problematização sugerido por Fabre & Musquer (2009), o docente optou por uma abordagem de ensino centrada numa epistemologia moral que realçasse as formas de olhar com indiferença ou eivadas de estereótipos ‘através de outrem’, sem levar em consideração o sujeito no seu estatuto de pessoa. Pretende futuramente retirar dos ferimentos morais (inconscientemente) infligidos pelos estudantes aos habitantes ‘invisíveis’ os princípios morais do conceito de reconhecimento que, para o ser, requer a

aprendizagem de uma certa literacia moral, especialmente dos educadores sociais.

Palavras-chave Antropologia, não lugares, invisibilidade, problemático, problematização

ABSTRACT

This article describes an experience that occurred in when teaching students of the social education degree, whom, after having conducted an anthropological investigation in a neighborhood of Oporto based on the concept of “non-places” of Marc Augé, continued not “seeing” and “recognizing” the people, who remained faceless and nameless in the specific transcripts and speeches of these students. The problem of invisibility raised here has been worked in the classroom from the theoretical model of problematization and applied in this case to the moral dilemmas that arose in the spirit of the teacher when he has realized the inability of students to “see” (= recognize) the inhabitants of the neighborhood. The problem has risen when this experiment showed that the humanist education of social educators, supposed to be attained through classes, had not yet developed. From this finding, and the use of the diamond of problematization from Musquer suggested by Fabre (2009), the teacher has chosen a method of teaching moral epistemology focused on brought to light ways of looking with indifference or mired the stereotypes “through others” without regarding the subject in his personal status. In the future it is intended to withdraw from moral injuries, inflicted (unconsciously) by students to those ‘invisible’ ones, the moral principles of the concept of recognition, which requires the learning some moral literacy, especially of social educators.

Keywords Anthropology, non-places, invisibility, issue, questioning

RÉSUMÉ

Notre communication propose un cas dans l'enseignement des étudiants de l'éducation sociale, après avoir fait un des projets de recherche anthropologique sur un quartier de Porto à partir de la notion de «non-lieux» de Marc Augé, a continué sans «voir» ni «reconnaître» ses habitants, les laissant sans un béton visage et un nom.

Le modèle théorique de la problématisation a été appliqué dans ce cas, les dilemmes moraux découlant de l'émergence de «l'invisibilité» des habitants du quartier. Nous allons analyser l'activité des problématisation menés dans la salle de classe grâce à la mise en œuvre de la théorie d'«inducteurs de problématisation» pour l'anthropologie dans le travail communautaire.

Nous avons choisi de mettre l'accent sur une épistémologie morale qui met l'accent sur les moyens de regarder avec indifférence ou obscurcie par des stéréotypes »par les autres, quel que soit le sujet dans sa personnalité. Nous avons l'intention de se retirer du préjudice moral (inconsciemment) infligées aux habitants «invisibles» des principes moraux de la notion de reconnaissance, d'être, exige l'apprentissage d'une certaine literacie morale.

Mots clés Anthropologie, non lieux, invisibilité, problématique, problématisation

RESUMEN

Este artículo describe una experiencia que ocurrió en el ámbito de la enseñanza de los estudiantes de educación social, los cuáles después de haber realizado una investigación de naturaleza antropológica en un barrio de Oporto a partir del concepto de “no-lugares” de Marc Augé, continuaron sin “ver” y “reconocer” a sus habitantes, permaneciendo estos sin rostro y nombre en las transcripciones específicas y los discursos de estos estudiantes. El problema de la invisibilidad planteado aquí ha sido trabajado en el aula a partir del modelo teórico de la problematización y aplicado en este caso a los dilemas morales que surgen en el espíritu del profesor cuando se ha dado cuenta de la incapacidad de los estudiantes de “ver” (= reconocer) los habitantes del barrio. El problema ha surgido cuando este experimento demostró que la educación humanista de los educadores sociales, que debe alcanzarse a través de las clases, no se ha todavía desarrollado. A partir de este hallazgo, y el uso del diamante de problematización sugerido por Musquer y Fabre (2009), el profesor ha elegido un método de enseñanza centrado en la epistemología moral para mejorar las formas de mirar con indiferencia o sumidos en los estereotipos “a través de los demás” sin tomar en consideración el sujeto en su estatuto personal. Tiene la intención de retirarse de las lesiones morales en el futuro, infligidas (inconscientemente) por los estudiantes a las personas ‘invisibles’, los principios morales del concepto de reconocimiento, lo cuál requiere un aprendizaje de una cierta alfabetización moral, especialmente de los educadores sociales.

Palabras-clave Antropología, no-lugares, invisibilidad, problemático, problematización.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo resulta de uma experiência pedagógica desenvolvida com estudantes do segundo ano de licenciatura em educação social na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, concretamente na unidade curricular de *Antropologia Aplicada ao Trabalho Comunitário* que se insere no plano de estudos de formação destes educadores sociais, revestindo-se de contornos específicos e consentâneos com o perfil de formação deste profissional. Entre as competências a promover por esta unidade curricular, destaca-se aquela que pretende dotar o educador social da capacidade de se posicionar face às problemáticas contemporâneas da globalização, identificando os impactos desta sobre pessoas e comunidades, descobrindo nos “não-lugares antropológicos” (Marc Augé, 1992) um fenómeno-âncora a partir do qual pode desenhar projetos de intervenção socioeducativa.

Com o objetivo de fomentar esta competência, foi pedido aos estudantes que realizassem primeiramente uma resenha bibliográfica da obra de Marc Augé [*Non-lieux. Introduction à une Anthropologie de la Surmodernité*, 1992], a apresentassem para discussão em sala de aula e o fruto desse diálogo traduziu-se na construção de uma grelha de observação e de um guião de entrevista a realizar, em regime de trabalho de campo, numa zona urbana paradigmática da cidade do Porto. A tarefa desse trabalho de campo consistia em identificar os “lugares” e os “não-lugares” antropológicos (Marc Augé, 1992) dessa zona, na perspetiva dos seus habitantes.

O trabalho de campo dos estudantes foi realizado na freguesia de Campanhã¹, espaço urbano localizado na parte oriental da cidade do Porto e geograficamente situada no ponto de partida e de chegada da linha férrea mais importante do país e ponto de convergência fundamental para uma população de dezenas de milhares de pessoas provenientes das redondezas e que diariamente entram ou saem da cidade. A estação de comboios de Campanhã foi alvo de uma remodelação modernizadora há alguns anos, intervenção que possibilitou integrar um interface de meios de transporte: comboio, metro, autocarros e táxis.

Esta zona urbana constitui a base geográfica para alcançar os objetivos de ensino perseguidos na unidade curricular de Antropologia Aplicada ao Trabalho Comunitário, a saber: por um lado, compreender em que medida houve um retraimento do espaço privado dos residentes que habitam próximos da estação face ao espaço público ocupado agora por uma maior mo-

bilidade humana que quotidianamente se faz sentir; por outro lado, verificar se a expansão/transformação desse espaço público adquiriu expressões consentâneas com os “não-lugares” antropológicos preconizados por Marc Augé.

O docente parte da hipótese que houve uma recomposição dos antigos agregados num espaço comumente habitado e que a sua manifestação espacial desencadeou uma dinâmica de formação de identidades socioculturais diferenciadas através de processos simbólicos e relacionais já não mais assentes numa *paisagem* espaço-histórica comum, mas a partir de atributos identitários reconstruídos com representações e sentimentos de pertença a coletivos sociais específicos (cf. Gonçalves & Brandão Alves, 2008: 101-125)².

A hipótese de trabalho acima enunciada exigiu, em bom rigor, uma vigilância crítica por parte do pro-

1 A freguesia de Campanhã experimentou diversas mutações sociais, demográficas e arquitectónicas nos últimos 3 séculos. No princípio do séc. XX, todo o País, e Campanhã em particular, conheceram um período de prosperidade e desenvolvimento industrial assinalável, sobretudo nos anos 50 a 70 do século passado. Este desenvolvimento originou um êxodo rural generalizado para as urbes, trazendo a Campanhã um grande número de habitantes forasteiros. Foi então que os operários fabris com baixo poder económico começaram a construir alojamentos organizando-se em ilhas e pátios, dois tipos de construções que conferem ainda hoje uma das marcas mais importantes à paisagem física e social de Campanhã. O espaço físico circundante à grande estação de comboios garante todos os serviços essenciais, desde posto da Polícia à Junta da Freguesia, da Igreja à farmácia, posto de correios, serviços de restauração e bancos, ou outros. A paisagem urbana mistura alguns edifícios mais recentes com uma maioria de prédios habitados mas com sinais evidentes de degradação ou até devolutos e postos à venda.

2 Num processo de modernidade ainda inacabado, a mobilidade humana que resultou da litoralização, urbanização e desertificação ocorridas nos anos 60 em Portugal teve um impacto considerável na recomposição da estrutura social na cidade e favoreceu a emergência de novos protagonistas sociais, pessoais e coletivos. [...] Contudo, tais espaços podem não resultar somente das transformações históricas ocorridas mas brotarem já vazios de sentido de pertença coletiva: “embora meticulosamente pensados, nascem já, na sua concepção, esvaziados de carga e laços simbólicos para se atulharem de sinaléticas padronizadas e de vozes sintéticas desprovidas de afectividade. Tais espaços são denominados antropológicamente como não-lugares (Augé, 1992) por carecerem de construção identitária comum, não exprimirem relações personalizadoras e não evocarem uma história-memória colectiva construída em comum. Porém, são as práticas sociais das quais um espaço é objecto que permitem defini-lo como lugar ou não-lugar” (cf. Gonçalves e Brandão Alves, 2008: 107-108).

fessor quanto à validade dos seus pressupostos antropológicos neste trabalho de campo proposto aos estudantes. Esta vigilância crítica consistiu, por um lado, em evitar uma epistemologia espontânea dos futuros educadores sociais, a qual se pode manifestar, segundo a expressão de Michel Fabre (2009), numa “indiferença problematológica”; por outro lado, foi preciso saber ultrapassar a diversidade de “obstáculos epistemológicos” (cf. Gaston Bachelard, 1938) que se situaram no âmago do próprio ato de conhecer e, para tal, foi “preciso saber formular problemas. [...] Na vida científica os problemas não se formulam de modo espontâneo. É justamente esse o sentido do problema que caracteriza o verdadeiro espírito científico. Para o espírito científico, todo o conhecimento é uma resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído” (Bachelard, 2001: 20-21). A “via exódica” proposta por Michel Serres (1985) foi parcialmente experienciada na sala de aula como método capaz de instaurar o processo de problematização que se desenvolveu durante a mesma. E se afirmávamos anteriormente que partimos de uma determinada hipótese de trabalho, a “via exódica” aplicada em contexto pedagógico virá a desconstruir tal pretensão: o que foi pensado com objetivos pedagógicos para os estudantes viria a transformar-se num dilema moral para o professor. Confirma-se, assim, que “pensamos por teses, afirmações, equilíbrios, sistemas [...] O princípio do equilíbrio reproduz na realidade das coisas a afirmação do eu penso e a sua exigência de constância quanto ao sujeito. Sujeito, objecto, não sei [...] O impensável é igual ao instável. O não-conhecível equivale à flutuação. A condição dita ou não dita da ciência ainda é a identidade” (Serres, 2005: 295). A partir desta interpelação, o roteiro reflexivo proposto valorizará o conflito em detrimento da batalha como o fator importante para a génese e a formação de significado, entre todas as outras características da “via exódica” explicitadas por Carvalho & Theodoropoulou (2009).

2 QUADRO TEÓRICO SUBJACENTE À AULA

2.1 Não-lugares antropológicos

A primeira referência ao quadro teórico é constituída pela noção de “não-lugar antropológico” de Marc Augé (trad. portuguesa 2005). Na perspectiva do autor, a investigação antropológica contemporânea centra-se na questão do outro: “a questão do outro não é um tema com que ocasionalmente depare; é o seu único objecto intelectual, a partir do qual se deixam definir diferentes etapas de investigação” (*ibidem*, p. 19). Numa certa cartografia do outro, emprega categorias a partir das quais apreende a alteridade complementar e constitutiva da individualidade coletiva e individual e, a partir daí, a representação do laço social de que indivíduo é constituído –, identificando, então, o “nós” que se supõe idêntico; o outro dos outros – o “eles”; o outro social e, ainda, o outro íntimo (*ibidem*, p. 20). Em antropologia, há que prestar atenção às mudanças que afetaram as grandes categorias através das quais os homens pensam a sua identidade e as suas relações recíprocas. Neste contexto, Augé denomina o presente como uma “sobremodernidade”³ repleta de três figuras de “excesso”: de tempo, de espaço e da figura do “ego”, isto é, do indivíduo como referente predominante de interpretação do mundo.

Por via das alterações sociogeográficas ocorridas nas últimas décadas, a sobremodernidade está desafiada a reaprender a pensar o espaço.

³ A sobremodernidade não é a totalidade da contemporaneidade. O que o espectador da modernidade contempla é a imbricação do antigo e do novo. A sobremodernidade, pelo seu lado, faz do antigo (da história) um espectáculo específico – e o mesmo se pode dizer que faz de todos os exotismos e de todos os particularismos locais [...] A partir do momento em que os indivíduos se aproximam, criam social e ordenam lugares. [...] A sobremodernidade alberga a seguinte contradição: só conhece indivíduos (clientes, passageiros, utentes) mas estes não são identificados, socializados e localizados (nome, profissão, local de nascimento) excepto à entrada e à saída (Marc Augé, 2005: 92-93).

Por oposição à noção sociológica de lugar – associada a toda a tradição etnológica que localiza uma dada cultura no tempo e no espaço –, e como reação à substancialização da cultura, designa por “lugar antropológico” a ideia daqueles que o habitam fazem acerca da sua relação com determinado território e com a(s) alteridade(s): “é princípio de sentido para os que o habitam e princípio de inteligibilidade para aquele que o observa” (*ibidem*, p. 47). Os lugares antropológicos contêm três características comuns: albergam identidades, exprimem relações e traduzem uma história. Os lugares antropológicos evidenciam convivências da linguagem, pontos de referência na paisagem, regras não formuladas do saber-viver. Em resumo, os lugares criam social orgânico e os não-lugares criam contratualidade solitária.

O espaço do não-lugar não cria nem identidade singular, nem relação, mas solidão e semelhança. Neste reina a atualidade e a urgência do momento presente, por isso, os não-lugares medem-se em unidades de tempo: não itinerários sem horários. O não-lugar é o contrário da utopia: existe e não alberga sociedade orgânica alguma (*ibidem*, pp. 87-94). O espaço do viajante é o arquétipo do não-lugar, colocando-se este numa posição do espetador e do espetáculo da própria viagem e no retorno a si na solidão do esvaziamento da sua individualidade. O espaço do viajante é o arquétipo do não-lugar... lugares e não-lugares emaranham-se e recorrem um ao outro; chamam-se e opõem-se como as palavras e as noções que permitem descrevê-los. Como refere o autor, “se um lugar se pode definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode definir-se nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico, definirá um não-lugar. A hipótese aqui defendida é que a Sobremodernidade é produtora de não-lugares, quer dizer, de espaços que não são eles próprios lugares antropológicos” (*ibidem*, p. 67).

2.2 O educador social como perito em humanidade

Sem omitir a complexidade teórico-prática de que se reveste a construção do perfil epistemológico e profissional do educador social⁴, e sem enclausurar a sua identidade em reducionismos de carácter empiristas, racionalistas ou pragmáticos, identificámo-nos com a proposta de Adalberto Dias de Carvalho e Isabel Baptista quando exigem à atividade e instâncias de formação dos profissionais que assumam plenamente as dimensões sistémica, hermenêutica e projetiva (2004:23) da educação social: *sistémica* na medida em que, integrando os fenómenos socioeducativos na complexidade social vigente em níveis de atividade e de impacto diferenciados, articula respostas de intervenção com a multiplicidade dos agentes e das instituições do contexto envolvente; *hermenêutica* na medida em que induz os sujeitos à auto-compreensão crítica dos sentidos dos acontecimentos e dos problemas e dos significados da conflituosidade neles veiculados para desenvolver processos criativos de elaboração autónoma de soluções dignificadoras para a própria existência; *projetiva* na medida em que, agregando e exponenciando o valor dos sujeitos e das comunidades – e certo da provisoriabilidade e da falibilidade de quaisquer soluções –, mobiliza para a ação consciente e sustentável dos projetos.

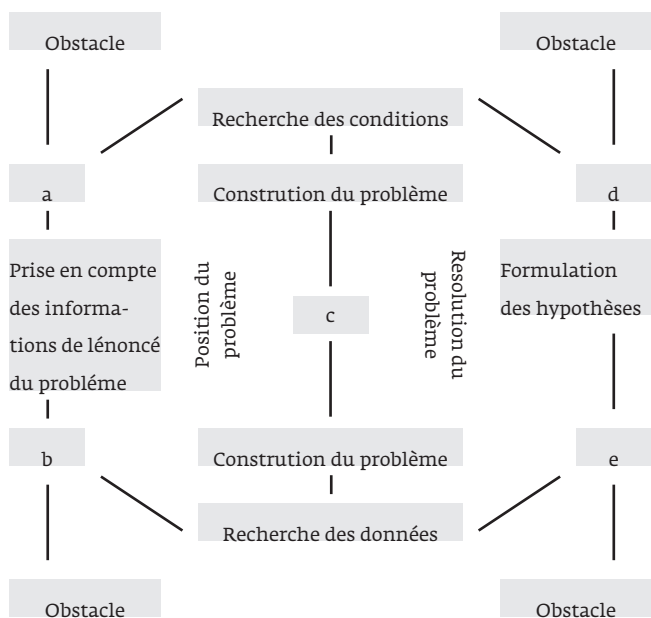
Sob este entendimento, a educação social assume-se prioritariamente como um “espaço profissional desenhado no ponto de encontro, e de cruzamento, entre a área do trabalho social e a área da educação” (Carvalho, A. e Baptista, I. 2004: 83). Como prática profissional, caracteriza-se como uma intervenção sociopedagógica de índole técnica, relacional e ética com pessoas e grupos humanos em situação de vulnerabilidade e/ou em risco de exclusão social com a finalidade de facilitar a emergência de uma pessoa (ou grupo) que seja capaz de se ‘recriar a si mesma’ enquanto, ao mesmo tempo, co-recria os ‘laços sociais’. O ‘objecto’ da intervenção é, então, a própria relação que efetive o ideal *paidéutico* da promoção da humanidade de cada Homem por via da construção de projetos pessoais que favoreçam uma integração social ativa, ambas co-promotoras da identidade e da dignidade pessoais. Assumindo este

⁴ Sugere-se a consulta das seguintes obras: CARRERAS, Juan Sáez y MOLINA, José García (2006). *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial; CARVALHO, Adalberto; BAPTISTA, Isabel (2004). *Educação Social, fundamentos e estratégias*. Porto Editora; PETRUS, Antonio (coord.) (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona: Editorial Ariel. ROMANS, Mercê; PETRUS, Antoni; TRILLA, (2003). *Profissão: Educador Social*. São Paulo: Artmed Editora.

perfil formativo e articulando-o com o desiderato humanista a promover na contemporaneidade, o educador social está desafiado a socorrer-se dos fundamentos éticos e antropológicos necessários à construção das suas competências profissionais.

3 RELATO DA SITUAÇÃO DE ENSINO E DILEMA MORAL EMERGENTE

Apresenta-se, de seguida, uma proposta de superação dos impasses experimentados em sala de aula a partir do losango de problematização sugerido por Fabre & Musquer (2009), instrumento que serviu de apoio à problematização da “invisibilidade” dos habitantes experimentada pelos estudantes.



3.1 Introdução ao problema

Para determinar se a zona urbana de Campanhã evidenciava características de não-lugares antropológicos, os estudantes realizaram um trabalho de campo a partir de uma grelha de observação e de um guião de entrevista cujos dados se encontram disponíveis⁵. Em sede de aula de aula, foram apresentados os relatos mais significativos⁶. O processo pedagógico que se desenvolveu a partir destes e de outros dados recolhidos e partilhados pelos estudantes em sala de aula permitiu alcançar os objetivos de ensino então previstos: o de identificar os “lugares” e os “não-lugares” antropológicos da zona urbana em causa, na perspectiva dos seus habitantes, e, dessa forma, verificar se os futuros educadores sociais se apropriavam de uma das problemáticas contemporâneas da globalização –

os “não-lugares antropológicos” – e, partindo desta, teriam as bases para o desenho de projetos de intervenção socioeducativa.

3.2 Posição do problema

Se o objetivo de ensino ficou parcialmente conseguido no decorrer dessa aula do ponto de vista cognitivo e também experiencial, o exame ao discurso oral dos estudantes e uma análise de conteúdo mais fina aos seus textos punha a nu um dado relevante: nas entrevistas, citavam marginalmente os nomes dos sujeitos, referindo-se aos mesmos como representantes de algum grupo (o homem do café; o funcionário da estação; a senhora idosa residente em Campanha; o taxista; etc.) e nas grelhas de observação enumeravam muitos detalhes depreciativos, emitindo até alguns juízos de valor (a zona é escura e suja com casas velhas e degradadas; não se vêem jovens nas casas e só velhos; as pessoas idosas fecham a janela com medo de nós...).

3.2.1 Dados significativos

Não obstante os estudantes realizarem a tarefa que lhes havia sido pedida atingindo os objetivos previstos, as categorizações que os estudantes fazem dos seus entrevistados e/ou observados (homem do café, taxista...) – tornando-os literalmente invisíveis – não corresponde ao perfil humanista que se espera que assumam na sua formação profissional.

3.2.2 Condições do problema:

Socorrendo-se o professor de um conjunto de estratégias e técnicas pedagógicas, espera que os estudantes descubram que não ‘vêem’ o outro entrevistado/observado na sua singularidade e, com isso, tomem consciência das diversas razões ou mecanismos que constroem essa ‘invisibilidade’ do outro.

3.2.3. Formulação de hipóteses

A partir daqui pôde ter início um caminho de problematização para o professor, pois esta acontece quando na situação existe “uma zona crepuscular” do pensamento “animada pela dúvida, a conjectura, a hipótese” elementos mediadores entre o conhecido e o desconhecido (Fabre, 2009). As dúvidas, conjecturas e hipóteses de trabalho puderam traduzir-se nas seguintes perguntas:

— Se não existe um apagamento físico das pessoas en-

trevistadas ou observadas no campo de visão dos estudantes, o que faz com que sejam invisíveis aos seus olhos e estes façam registros de desvalorização das suas singularidades?

— Esta invisibilidade é uma questão de sensibilidade e de formação pessoal de origem psicológica do futuro educador social ou compreende, porventura, outras dimensões ainda não identificadas?

— Esta invisibilidade é, em primeiro lugar, responsabilidade dos tornados invisíveis ou diz mais acerca de quem projeta esta invisibilidade?

— Em caso afirmativo, como se conjuga esta incompetência de ver as pessoas na sua singularidade com o apelo a uma formação humanista que se espera que o educador social possua para que desenhe projetos de intervenção também eles humanistas?

— Se o educador social não consegue descentrar-se de si para compreender uma relação respeitosa com a alteridade neste trabalho de campo, esta dinâmica de ‘apropriação’ do outro como objeto de investigação não será mais do foro moral do que da construção epistemológica?

4 IDENTIFICAÇÃO DE ALGUNS INDUTORES DE PROBLEMATIZAÇÃO

Para poder construir o problema, o professor necessitava de encontrar indutores dos vários tipos a), b), d) e) para que se tornasse mais claras quer a posição do problema quer a resolução do problema.

4.1 Um indutor do tipo a) – aquele que propõe uma relação entre a informação enunciada no problema e as condições do mesmo problema (invisibilidade do

5 Os registos dos estudantes podem ser consultados na plataforma Moodle da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti na unidade curricular “Antropologia Aplicada ao Trabalho Comunitário”, no ano letivo de 2010/11.

6 A) Presentemente, os residentes pouco dialogam entre si, e raramente existe um local de reunião fixo. Existe um grande movimento de pessoas, contudo é “de um lado para o outro, e cada um faz a sua vida sem olhar para o outro que partilha o mesmo passeio/ transporte”, comenta o proprietário do Café Foguete. A população residente é “a mesma de há 50 anos, e os jovens não compram casas por estes lados”. Alega ainda que o “Metro apenas veio piorar a situação; cada vez há menos encontros de pessoas, apesar de ainda existirem alguns grupos de idosos e de jovens que se juntam aqui para jogar uma partida de snooker ou apenas para falarem”. B) Entrevistando o senhor Joaquim Francisco – funcionário da empresa ferroviária que se desloca diariamente da cidade vizinha de Paredes –, e perante a pergunta “Considera-

outro) –, pôde ser recriado a partir de uma experiência física em sala de aula. Explicando melhor: na física, a invisibilidade é a qualidade ou estado de um objeto que não pode ser visto. Está lá, mas não se vê, torna-se invisível. Existem instrumentos que possibilitam que dado objeto não possa ser visto, seja por meios tecnológicos ou por ilusão ótica. Também se afirma na física que um objeto só pode ser reconhecido quando reflete a luz que incide na sua superfície e esta atinge a vista do observador. Inversamente, um objeto torna-se invisível quando não reflete nem absorve a luz, permitindo que ela passe através de si. Com esta experiência os estudantes compreenderam que a visibilidade depende do olhar de quem vê e dos instrumentos de que este se serve para reconhecer o objeto. Com esta constatação, ficou aberto o caminho que permitiu reanalisar os trabalhos escritos elaborados por eles e identificar nestes a presença ou ausência dos interlocutores entrevistados, inferindo desse dado algumas hipóteses explicativas.

4.2 Os dados obtidos anteriormente constituíram um ponto de partida para construir o indutor tipo b) – aquele que se situa entre a informação do problema e os dados significativos (na nossa opinião, a ausência de formação humanista do educador social na tarefa realizada). Para ultrapassar este dilema, solicitou-se que os estudantes lessem um texto com as propostas teóricas que preconizam um perfil formativo humanista do educador social e as confrontassem com os resultados dos trabalhos que realizaram para descobrirem neles a ausência de pessoas de nome e rosto. Foi importante, nesta altura do processo, interpelar os estudantes sobre

se um genuíno representante de Campanhã? Porquê? O que o distingue dos outros?”, ele respondeu: “Não sou representante de Campanhã. Venho para cá todos os dias pois trabalho aqui na estação. Digamos que represento o pessoal que aqui trabalha. Há alguém que é superior e que nos representa como funcionários da CP, mas não como representantes de Campanhã. Não conheço nenhuma pessoa que represente genuinamente Campanhã.” C) Quando tentamos entrevistar um senhor que trabalhava lá num café, este respondeu-nos que não residia lá e que não tinha qualquer conhecimento acerca dos seus clientes. Ou seja podemos concluir que este senhor apenas se limitava a fazer o seu trabalho sem interferir na vida dos seus clientes, sem mostrar qualquer intimidade. E quando entrevistamos a senhora da entrevista 1 deparámo-nos com uma situação semelhante à anterior. Esta senhora sabia onde as pessoas se cruzavam e se relacionavam mas por sua própria opção não queria manter quaisquer ligações com os outros, dizendo que não saía muito de sua casa.

o sentido e o significado de tal ausência, mais do que valorizar e aceitar justificações e explicações.

4.3. Para operacionalizar um indutor do tipo d) – aquele que se situa entre as condições do problema e a formulação das hipóteses –, pedia-se que o docente explorasse alguns conceitos explicativos que resultaram das apreciações negativas feitas aos habitantes da zona urbana, tais como ‘preconceito’ e ‘estigma social’. O professor punha a hipótese, nesta altura, que o olhar nada inocente – embora muitas vezes inconsciente – do futuro educador social pudesse estar carregado de defesa, pois o movimento de categorização do sujeito que ele produziu (taxista, idosa, etc.) poderá servir para tornar previsível o seu comportamento e, nessa medida, expectáveis os resultados da sua investigação. Nesse movimento, além de indiferença, é à luz do preconceito e do estigma social proveniente do olhar do futuro educador social que, projetando esta luz sobre os outros observados, ele, estudante, os pode tornar ‘invisíveis’. Neste olhar coisificante, a idosa ou o taxista reduzir-se-iam à sua condição de objecto: o que se vê não é a pessoa, na sua individualidade, mas o alvo de uma interpretação que se faz dela no contexto a observar. Durante esta aula, o docente não foi capaz de encontrar uma resposta estratégica que pudesse operacionalizar este indutor.

4.4. A operacionalização de um indutor do tipo e) – aquele que se situa entre os dados do problema (ausência de formação humanista) e a formulação das hipóteses –, consistiu em descobrir com os estudantes a distinção entre “singularidade” e “identidade” de uma pessoa no espaço público. Para desarticular esta vinculação, socorremo-nos de F. Guattari⁷ que opera uma distinção muito útil quando defende que “a singularidade é [antes de mais] um conceito existencial; já a identidade é um conceito de referência, de circunstância da realidade a quadros de referência, quadros estes que podem ser imaginários”. Assim, enquanto que a identidade se refere a um ‘tomar conhecimento’ [*Erkennen*] do outro no sentido empregue por A. Honneth, a singularidade congrega os elementos personalizadores do sujeito e configura uma aproximação às condições de possibilidade de ‘reconhecimento’ [*Anerkennen*] no sentido empregue pelo mesmo au-

⁷ Guattari, Félix e Rolnik, Suely (1986). Micropolítica: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 68.

tor. Em nosso entender, é justamente a ocultação desta singularidade do outro na percepção do eu (via representação) que o torna ‘socialmente invisível’. Tal conclusão legítima afirmar que na relação intersubjetiva existem estruturas (cognitivas, epistemológicas, psicossociais, de linguagem) que interagem e influenciam a efetivação da identidade.

4.5. O processo conduzido em sala de aula não foi de introduzir o indutor da construção do problema (c) – que se situa entre os dados e as condições – e que consistiria, a nosso ver, na delimitação do campo de explicações possíveis para a ausência (invisibilidade) dos nomes dos entrevistados/observados e o seu significado profundo quando relacionado com as expectativas de uma formação humanista dos educadores sociais e a determinação das condições em que tais explicações fazem sentido.

5 O DESAFIO DO DILEMA MORAL POR TRABALHAR COM OS ESTUDANTES

A perspectiva com que o docente abordou este fenómeno da ‘invisibilidade social’ em sala de aula com ajuda do losango, só num primeiro momento foi de cunho sociológico; visava antes compreender o impacto antropológico da ‘invisibilidade social’ de determinados homens e mulheres para a formação do futuro educador social, compreensão mediada pela dimensão epistemológica e com reflexos no campo ético. A hipótese teórica de que partimos, juntamente com Axel Honneth (2003), é que se torna importante compreender a invisibilidade em sentido epistemológico e ético, na medida em que esta articulação esclarece indiretamente o que é preciso levar em conta no ‘conhecimento’ [*Erkennen*, na expressão do autor] de uma pessoa, para fazer disso um ato de ‘reconhecimento’ [*Anerkennen*] da pessoa.

Este olhar aparentemente insignificante do futuro educador social (a indiferença que origina a ‘invisibilidade social’ do outro por via da noção de representação e pela linguagem estereotipada) foi, sobretudo, de origem epistemológica, mas encerra, na nossa opinião, significados morais. A incapacidade do estudante compreender o alcance de tais atos na sua percepção

configura uma verdadeira iliteracia moral na relação intersubjetiva em geral e nas exigências de competência profissional do educador social em particular. Até porque quanto mais se reforça inconscientemente a distância psíquica e social entre o ato praticado (olhar estereotipado do educador social) e as suas consequências (invisibilidade da alteridade), tanto mais se acentua o fosso entre decência moral pessoal e imoralidade das repercussões sociais desse mesmo ato. A invisibilidade das vítimas torna-se ainda mais refinada quando, coisificando-as ou esvaziando-as da sua humanidade, as excluímos do nosso ‘universo de obrigações’⁸.

⁸ A expressão ‘universo de obrigação’ proposta por Helen Fein (1979) [Accounting for Genocide: National Response and Jewish Victimization during the Holocaust. New York: Free Press, 4] designa os limites exteriores do território social, dentro do qual se pode colocar alguma questão moral com algum sentido de responsabilidade pelo outro. Quando as vítimas são retiradas para fora desse ‘universo de obrigação’ não só se tornam ‘socialmente invisíveis’, mas desumanizam-se, porque existencialmente irrelevantes e ontologicamente vulneráveis.

BIBLIOGRAFIA

- AUGÉ, Marc (1992). *Non-lieux. Introduction à une Anthropologie de la Surmodernité*. Paris : Éd. Du Seuil [Ed. Port. Não-Lugares. Introdução a uma Antropologia da Sobremodernidade. Lisboa: 90 Graus Editora, 2005].
- BACHELARD, Gaston (1938). *La formation de l’esprit scientifique*. Paris : Vrin [Ed. Port. A formação do espírito científico. Lisboa : Dinalivro. 2006, 1.ª edição].
- CARVALHO, Adalberto (2008). “Estatuto antropológico e limiars epistemológicos da educação social”. In *Cadernos de Pedagogia Social* n.º 2. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 31-44.
- CARVALHO, Adalberto; BAPTISTA, Isabel (2004). *Educação Social, fundamentos e estratégias*. Porto Editora.
- CARVALHO, Adalberto Dias de et THEODOROPOULOU, Elena (2009) «La «voie exodique» comme une voie de problématisation et les dilemmes moraux comme outils de formation». In : *Percurso & Ideias*. 2.ª Série. N.º 1. Porto: ISCET, pp. 207-217.
- CARVALHO, Adalberto Dias de et THEODOROPOULOU, Elena (2010). «Pédagogie spécialisée, situation-limite et gestion du problème. Les cas de la solitude intraitable». In : *Expérience et Problématisation en Éducation. Aspects philosophiques, sociologiques et didactiques*. Porto: Ed. Afrontamento.
- FABRE, Michel (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin.
- FABRE, Michel & MUSQUER, A. (2009). *Vers un répertoire d’inducteurs de problématisation. Analyse d’une banque de situation-problèmes*. *Spiral-E*, n.º 43, p 45-68.
- GONÇALVES, José Luís & BRANDÃO ALVES, Fernando (2008) “Que rosto de lugar público na cidade competitiva?” In: *Filosofia e a Cidade*. Porto: Campo das Letras.
- GONÇALVES, José Luís (2007). “Invisibilidade e Reconhecimento: a construção da literacia moral em Pedagogia Social”. In *Cadernos de Pedagogia Social* n.º 1. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 83-104.
- GUATTARI, Félix e Rolnik, Suely (1986). *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes.
- HONNETH, Axel (2003). *Unsichtbarkeit. Stationen einer Theorie der Intersubjektivität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- HONNETH, Axel (1994). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- SERRES, Michel (1985). *Les cinq sens*. Paris : Hachette [Ed. Port. Os Cinco sentidos – Filosofia dos corpos misturados – 1. Editora Bertrand, 2001].

PROBLEMATIZAÇÃO E CONCEPTUALIZAÇÃO EM CIÊNCIAS E NAS APRENDIZAGENS CIENTÍFICAS¹

Christian Orange

IUFM des Pays de la Loire

CREN / Universidade de Nantes

Na maioria dos países, os currículos estão cada vez mais marcados pelas referências à vida cotidiana e à implementação de uma “educação para” (a saúde, o desenvolvimento sustentável, a cidadania). Uma tal evolução merece a priori uma aceitação generalizada. Todavia, deve ser questionado se não é geralmente acompanhada de uma minimização dos saberes disciplinares em benefício de competências. Ora, se as aprendizagens escolares não se podem limitar a conhecimentos do tipo declarativo, não se podem reduzir também, por maioria de razões, à aquisição de competências muitas vezes epistemologicamente mal fundamentadas. Pensar as aprendizagens escolares em termos de problematização significa dotar-se dos meios para superar a oposição entre conhecimentos e competências tendo como objetivo permitir a aquisição pelos alunos de saberes teóricos críticos. Esta é a condição para a construção de uma escola que não se limite a preparar os alunos para as exigências sociais imediatas, mas que reivindique plenamente o exercício da sua função emancipadora.

Christian Orange

RESUMO

A problematização está na moda: ela é invocada um pouco por todo o lado. Mas designará sempre o mesmo processo? Este artigo tenta explicitar, com base em Bachelard, Canguilhem e Popper, o que é a problematização científica, ao estudar as relações entre problematização e conceptualização em ciências e nas aprendizagens científicas. Para isso, descreve algumas etapas de investigações conduzidas desde há vários anos sobre estas questões no seio do CREN (Universidade de Nantes).

Palavras-chave Problematização, conceptualização, casos, apoditicidade, quadro epistémico

ABSTRACT

Problematization is fashionable: it has been invoked a bit everywhere. But does it always mean the same process? This article attempts to explain, based on Bachelard, Canguilhem and Popper, what is the scientific problematization, by studying the relationships between problematization and conceptualization in Sciences and scientific learning. Therefore, it describes some steps of investigations undertaken for several years on these issues within CREN (University of Nantes).

Keywords Problematization, conceptualization, cases, apodicticity, epistemic framework

RÉSUMÉ

La problématisation est à la mode : elle est invoquée un peu partout. Mais désigne-t-elle toujours le même processus ? Cet article tente d'explicitier, en référence à Bachelard, Canguilhem et Popper, ce qu'est la problématisation scientifique, en étudiant les relations entre problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. Pour cela, il retrace quelques étapes de recherches menées depuis plusieurs années sur ces questions au sein du CREN (Université de Nantes).

Mots clés Problématisation, conceptualisation, cas, apodicticité, cadre épistémique

RESUMEN

El cuestionamiento está de moda: es invocado un poco por toda parte. Pero quiere siempre designar el mismo proceso? Este artículo trata de explicar, según Bachelard, Canguilhem y Popper, qué es el cuestionamiento científico, estudiando las relaciones entre la problematización y conceptualización de las Ciencias y el aprendizaje científico. Por lo tanto, se describen algunos pasos de las investigaciones hechas durante varios años sobre estas cuestiones en el CREN (Universidad de Nantes).

Palabras-clave Problematización, conceptualización, casos, apoditicidad, cuadro epistémico.

INTRODUÇÃO

As relações entre problemas e aprendizagens foram, sob diversas formas, trabalhadas em vários campos científicos: psicologia, ciências da educação e didáticas, etc. Esta questão tomou bastante recentemente uma nova perspectiva com o desenvolvimento da noção de problematização. Se não se quiser reduzir esta palavra a um estereótipo, importa operacionalizar o conceito, podendo assim este assumir uma verdadeira função crítica. É o que nós tentamos há vários anos no domínio da didática das ciências, ao procurar compreender melhor as relações entre aprendizagens científicas e problematização. (Orange C., 1993, 2002; Fabre M. & Orange C., 1997). As nossas investigações apoiam-se por um lado nos aspetos gerais da problematização desenvolvidos no seio do CREN (Fabre M., 1999) e aprofundam paralelamente as especificidades de uma problematização científica, tanto do ponto de vista dos investigadores como do dos estudantes.

Esta contribuição tem como finalidade fazer um ponto de situação sobre estas questões, retomando elementos de discussão que foram desenvolvidos nestes últimos anos no «seminário problematização» do CREN e a partir dos resultados de investigações conduzidas pela equipa. Para este efeito, escolhemos o ponto de vista específico das relações entre a construção dos problemas científicos e a conceptualização.

A apresentação far-se-á em três momentos. Primeiramente descreveremos a problematização como uma maneira de pensar as relações entre problema e solução. Este ponto de vista, que foi o desenvolvido no início das nossas investigações, permite vislumbrar o processo, mas não permite compreender completamente as particularidades da problematização científica e das suas relações com a conceptualização. Estas surgirão mais claramente assim que esta problematização for, num segundo momento, definida como a construção explícita de um campo de possibilidades, em relação com duas características essenciais do trabalho científico: a relação dinâmica entre saberes e problemas, e a apodicidade (o carácter de necessidade) dos saberes produzidos. O terceiro momento será consagrado à importância da tarefa da transposição para discurso das problematizações e conceptualizações científicas. De um ponto de vista didático, trata-se de pensar as relações entre pensamento e linguagem aquando da passagem dos conceitos comuns aos conceitos científicos; o que estudaremos num dos casos.

1 A PROBLEMATIZAÇÃO:

ENTRE PROBLEMA IDENTIFICADO

E SOLUÇÃO

Os trabalhos de psicologia cognitiva e de ciências da educação desenvolvem diferentes pontos de vista sobre as relações entre aprendizagens e resolução de problemas (Champagnol, 1974; Fabre, 1993). Os primeiros trabalhos da nossa equipa sobre esta questão conduziram-nos à necessidade de introduzir o processo de problematização, entre problema, solução e conhecimentos. Iremos explicar porquê.

1.1 Uma relação circular entre conhecimentos, problemas e soluções

Bachelard observa que «*para um espírito científico, todo o conhecimento é uma resposta a uma questão*» (1938); Popper afirma que a ciência começa pelos problemas (1991, p. 287; 1985, pp. 230, 329).

Todavia, as relações entre conhecimentos, problemas e soluções não são simples nem de sentido único. Numa primeira abordagem, há uma circularidade que se pode descrever da seguinte maneira:

— a resolução de um problema traz consigo novos conhecimentos que permitem, por sua vez, resolver outros problemas;

— os conhecimentos de uma pessoa podem-se revelar insuficientes em tal situação (fracasso ou enigma) ou conduzir a soluções que se opõem às propostas por outros (controvérsias); daqui nascem problemas cuja resolução modifica os conhecimentos;

Mas, a este nível de generalidade, estas relações não estão adequadas à atividade e aos conhecimentos científicos; elas podem, contudo, encontrar-se a partir dos problemas e conhecimentos práticos e quotidianos.

Surgem então duas questões:

— Como se passa de um problema identificado (fracasso, enigma, controvérsia) a uma solução?

— Que relações existem entre as soluções dos problemas e os novos conhecimentos construídos? Pode-se identificar uns e outros, como uma interpretação rápida dos propósitos de Bachelard acima referenciados o poderiam deixar entrever?

Vamos, numa primeira abordagem, atender à primeira destas questões, o que nos permitirá avançar sobre a segunda. Fá-lo-emos apoiando-nos em vários exemplos, servindo-nos de experiências de pensamento.

1.2 Três exemplos para pensar no tratamento de um problema

a) O primeiro caso corresponde a um problema prático. Um carro que arranca mal, e que avaria mesmo por vezes: aqui vê-se bem o que é o problema identificado. O proprietário do carro tenta resolver o problema. Assinala os indícios, no caso da avaria, que o levam a pensar que se trata de um problema de bateria. A compra de uma nova bateria parece, efetivamente, ainda que por pouco tempo, resolver a situação. Um mecânico confrontado com o problema, diagnostica um alternador enfraquecido. Sublinhemos que esta solução do alternador tinha sido admitida pelo proprietário, mas rejeitada pelo facto de que a avaria podia por vezes ser ultrapassada empurrando o carro.

Não se pode simplesmente resumir este caso dizendo: o mecânico encontrou a solução boa e o proprietário não encontrou. Com efeito, estas duas pessoas construíram uma perceção da situação, entre o problema identificado e a solução proposta, graças a um questionamento (Dewey, 1993): os indícios emergiram ou foram procurados, com base nos conhecimentos sobre o funcionamento de um automóvel e nos diferentes saberes práticos. Não foram encontradas apenas duas respostas, mas duas construções diferentes do problema. E se o proprietário do carro aprendeu alguma coisa sobre mecânica automóvel, tal não se reduz à boa solução do mecânico, ainda menos à sua má solução, mas corresponde a uma articulação crítica entre as hipóteses consideradas e os indícios assinalados.

b) O segundo caso é o de uma turma de 3º ciclo da «école élémentaire»² (níveis 4 e 5 da escola obrigatória) que tenta explicar as relações entre a nutrição e a “força” das diferentes partes do corpo (Orange C., 2003b). Os alunos produzem para isso, em grupos, um cartaz com texto e esquema. Há uma certa variedade nas soluções propostas, mas parece, na discussão que se segue, que todas estas soluções se apoiam sobre uma mesma distinção entre os «bons» alimentos e os «maus» alimentos. Estas tomam igualmente em conta a existência de excrementos. Estes elementos, uns pertinentes para um biólogo (o ter em conta os excrementos) e outros menos (os «bons» e os «maus» alimentos), não estão de modo algum inscritos na questão de partida. Foram desenvolvidos a partir do quadro de pensamento mobilizado pelos alunos e dos seus conhecimentos. E os alunos, com as suas diferentes soluções, inventaram ou convocaram para esta resolução ideias próximas, como a da seleção ou transformação dos alimentos³. Limitar o que se constrói nesta atividade às soluções propostas, é passar ao lado de uma atividade

muito importante dos alunos sob o ponto de vista dos saberes a construir. Porque se todas estas soluções são «falsas», as ideias desenvolvidas para aí chegar revelam o seu compromisso com os saberes científicos (cf. parte 3).

c) Finalmente, se se toma o exemplo, clássico em psicologia, da resolução do problema, do jogo da Torre de Hanói (cf. Richard, 1990, pp. 332-381), há diversas maneiras de o resolver. Pode-se chegar ao fim rapidamente, por acaso ou por tentativa/erro, sem saber exatamente como; ou assumindo que é mais eficaz começar por um determinado movimento; ou ainda mantendo um algoritmo que permite resolver sistematicamente o problema no caso de um jogo com 5 discos; ou, por fim, construindo o espaço da tarefa tal como é apresentada nas obras de psicologia (Ibidem, p.382). Duas pessoas poderão ter construído o problema de maneira diferente, diante da mesma tarefa, que lhes coloca um problema, isto é, para a qual não têm resposta imediata. Esta construção, ligada aos projetos em que se envolvem e aos conhecimentos que já possuem, conduzi-las-á à elaboração de um conhecimento que não será de maneira nenhuma o mesmo; embora para um observador as suas soluções possam parecer próximas.

1.3 A importância da construção do problema (ou problematização)

Estes casos esclarecem, cada um à sua maneira, o que se passa entre o problema identificado e uma solução: - Se duas pessoas chegam a duas soluções diferentes (o caso da avaria e o da nutrição), isto pode ser por causa dos conhecimentos diferentes. Mas estes conhecimentos não são, na maior parte do tempo, o que dá diretamente a solução: permitem conduzir o processo de questionamento, selecionar os indícios, que se irão constituir como dados, de perspetivar diferentes soluções possíveis, de rejeitar algumas, etc.

— Soluções diferentes podem mobilizar pontos de referência comuns (caso dos alunos a debater sobre a nutrição).

— Soluções aparentemente semelhantes (partes da Torre de Hanói) podem resultar de um trabalho de investigação diferente.

Há pois uma atividade intelectual importante entre o problema identificado e a solução. Esta coloca em jogo os conhecimentos da pessoa, mas também os aspetos mais abrangentes que fazem parte do que se pode chamar, no esteio de Piaget, (1983), o seu quadro epistémico: no caso da nutrição, abordada no 3º ciclo da «école élémentaire», a categorização em «bons e maus alimen-

tos»; mas também a crença de que as forças dos músculos devem ser explicadas por um fornecimento nutritivo direto a estes músculos, ou, pelo contrário, que basta que o corpo tenha recolhido o alimento em qualquer parte, no estômago, por exemplo. Uma ou outra destas crenças conduz a uma problematização diferente. Se agora se puser a questão dos saberes construídos no tratamento destes problemas, acontece que não é necessariamente quem encontrou a solução quem aprendeu mais (caso da avaria); que um mesmo saber (a ideia mais o conceito de triagem, para a nutrição: cf. 3ª parte) pode ser construído mesmo que as soluções aduzidas sejam diferentes; que conhecimentos diferentes são por vezes construídos mesmo que a solução produzida pareça a mesma (Torre de Hanói). Tudo isto aduz ainda argumentos no sentido de dar uma grande importância ao que se passa entre problema definido e solução, e para não o reduzir a uma simples representação do problema como acontece por vezes: é sobretudo de uma construção que se trata, a do problema, ou problematização. Vê-se também as relações que devem existir entre esta problematização e os saberes construídos, que não podem, de maneira nenhuma, limitar-se à solução do problema.

1.4 Existe uma especificidade dos problemas e da problematização científica?

O que acabamos de apresentar quanto à necessidade de pensar em termos de problematização para compreender as relações entre problemas, soluções e conhecimentos vale tanto para os problemas e saberes científicos como para os problemas e conhecimentos práticos ou quotidianos⁴. Se se pode falar em todos estes casos de conceptualização, é preciso entendê-lo de maneira geral, numa teoria que procure unificar a questão dos conhecimentos e das suas aprendizagens, como o faz Vergnaud (1994, 1995) com o conceito de esquema. Mas pode-se também avançar, e é a opção que promoveremos aqui, que todos os conhecimentos construídos nos casos apresentados acima não são da mesma ordem. Assim, para a Torre de Hanói, só há saberes científicos⁵ construídos se o jogador desenvolve todo ou parte do espaço das tarefas de maneira explícita; caso contrário, só acede a saberes de ação, fortemente contextualizados. Há então lugar para nos interrogarmos sobre o que poderia constituir a especificidade dos problemas e da conceptualização científica. A questão não é simples e recebeu respostas diferentes. Dewey minimiza as especificidades dos problemas científicos. Para ele, «o objeto e os procedimentos cien-

tíficos nascem dos problemas e dos métodos decorrentes do senso comum» (1993, p.127). Propõe todavia que o carácter abstrato do processo de questionamento científico se sustém no facto de este não estar preso à referência direta às ocupações de um grupo limitado (Ibidem, p.180); este interessa-se sobretudo mais pelas relações do que pela qualidade dos elementos.

Para outros autores, Popper e Toulmin (1973), particularmente, as ciências caracterizam-se por uma incidência nos problemas explicativos: «a finalidade da ciência», diz Popper, «é descobrir explicações satisfatórias de tudo o que nos espanta e parece necessitar de uma explicação» (1991, p.297) e os problemas científicos são «problemas ligados à descoberta de explicações» (1985, p. 329). É assim que se pode integrar os problemas científicos fundamentais com os problemas de construção de modelos, em que se trata de articular dois registos, um e outro construídos: o registo dos modelos explicativos e o registo empírico (Martinand J.-L., 1992; Orange C., 2002). Mas a produção de explicações não é específica das ciências: está igualmente presente nos mitos (Popper, 1985, p.191; cf. também Jacob, 1981, pp. 29-30).

Precisamos então completar esta caracterização dos problemas e das problematizações científicas. Fá-lo-emos ao referirmo-nos, uma vez mais, a Popper e a Bachelard.

2 A PROBLEMATIZAÇÃO COMO CONSTRUÇÃO EXPLÍCITA DO CAMPO DOS POSSÍVEIS

O segundo ponto de vista sobre a problematização nas atividades e aprendizagens científicas que nós queremos expor aqui, parte então de um pressuposto que decorre das epistemologias da demarcação (Popper) ou da rutura (Bachelard e Canguilhem): nestas epistemologias, os saberes científicos são de uma natureza fundamentalmente diferente dos conhecimentos comuns. Esta diferença traduz-se por duas características que marcam as relações entre problemas e saberes, e logo entre problematização e conceptualização: o dinamismo destas relações e a necessidade dos conceitos.

2.1. A relação dinâmica entre saberes e problemas

Fala-se de problema em ciências como na vida corrente, e, nos dois casos, estes problemas permitem frequentemente progredir no conhecimento. Mas, na vida corrente, os problemas são tidos como negativos; eles são, de uma certa maneira suportados. Pelo con-

trário, no trabalho científico, os problemas são vistos como desafios intelectuais, mesmo se estes colocam por vezes em causa a resistência emocional dos investigadores: não somente não são evitados, mas são procurados pela comunidade científica.

Assim, antes de ser uma atividade de resolução de problemas, a ciência é uma atividade de produção de problemas. Kuhn refere que uma das qualidades importantes dos paradigmas é que eles abrem «perspetivas suficientemente vastas para fornecer... todas as espécies de problemas para resolver» (1983, p. 30). E Popper, para quem, vimo-lo, a ciência começa por problemas, precisa: «*Os eruditos propõem-se sempre, de maneira explícita, resolver problemas elaborando teorias que permitirão trazer-lhes as soluções: explicando, por exemplo, observações acidentais que permaneciam inexplicadas. Mas toda a teoria inédita que apresenta um interesse real gera problemas novos... E a sua fecundidade radica-se essencialmente nos problemas novos que suscita*» (1985, p. 329).

Dito de outra forma, um saber científico não é somente um saber que permite resolver problemas; é também um saber que permite formular novos cujo desenvolvimento fará progredir, por sua vez, os saberes. Esta característica pode-se aproximar da ideia de conhecimento questionante e questionado de Bachelard (cf. por exemplo, 1972, p. 27). Esta dinâmica conduz Popper «*a uma representação da ciência como processo tendo como ponto de partida e por termo a formulação de problemas sempre mais fundamentais e dos quais a fecundidade não cessa de aumentar, dando lugar a outros problemas ainda inéditos*» (1985, pp. 329-330).

Esta relação dinâmica entre saberes e problemas não é certamente apanágio das ciências da natureza. Ela é válida para todo o projeto de construção de saberes teóricos⁶. Mas ela não existe para os conhecimentos comuns nem, na maior parte das vezes, para os saberes práticos. É o que avança Malglaive quando afirma que os saberes práticos estão inscritos numa lógica de sucesso, enquanto que os saberes teóricos estão inscritos numa lógica de fracasso, de análise minuciosa (Malglaive G. & Weber A., 1982; Astolfi J.-P., 1992, p. 38). Encontramos aqui uma característica essencial da atividade científica, que importa precisar mais para compreender como se geram os problemas científicos. Intervêm aqui diferentes processos, que podem globalmente descrever-se dizendo que as soluções propostas são sistematicamente submetidas à crítica (Popper, 1985, p.191; Jacob, 1981, p.30).

Esta crítica que, segundo Popper (1985), distingue unicamente a ciência dos mitos, não é só, nem mes-

mo antes de mais, uma crítica empírica, por observação ou experiência; ela não funciona num quadro refutacionista simples, como o podiam deixar entrever as primeiras posições de Popper (1984). Esta tradição crítica é impulsionada pela vontade de procurar permanentemente outras explicações e de as discutir; ela é assim responsável pelo «*caráter exploratório da ciência*» (Ibidem, p.194).

Vejamos o caso do estudo da digestão nos séculos XVIII e XIX (para informações históricas, cf. Cangulhem, 1969). A transformação dos alimentos no tubo digestivo é evidente: vê-se. Mas não é suficiente para construir um saber científico: poderia ser um epifenómeno, uma consequência sem significado biológico da mudança do meio do alimento ingerido. Esta constatação de uma transformação reenvia para duas questões críticas: como é possível esta transformação? E sobretudo: podia ser de outra forma? Esta segunda questão recebeu desde há muito tempo (pelo menos desde Galien, no séc. II) uma resposta: para que o alimento possa passar no sistema sanguíneo, deve ser transformado, o que atribui uma função a esta transformação. A primeira questão pode ser então pensada de acordo com os quadros teóricos da época: iatromecânicos vs iatroquímicos (séc. XVIII); química no séc. XIX. As experiências de Réaumur e de Spallanzani⁷ (séc. XVIII) mostram então que as transformações físicas (a trituração) não são as únicas a intervir. Contudo, as transformações químicas adquirem a sua total significação não através desta evidência empírica, mas na necessidade, para que a assimilação seja possível, de formar os mesmos nutrientes a partir de alimentos variados; esta necessidade só está verdadeiramente construída no séc. XIX.

Como se verifica, através desta evolução da ciência da digestão, rapidamente esboçada, a dinâmica dos problemas não se faz apenas através de conjeturas e refutações; há desenvolvimento e transformação de problemáticas, ao colocar em jogo os dois tipos de questões acima assinaladas (Como é possível? Poderia ser de outro modo?), num quadro teórico não estabilizado. É este trabalho do pensamento científico (sempre em sentido lato) que confere características específicas às problematizações desenvolvidas: não se trata de simplesmente construir um problema para produzir uma solução, mas de explorar, e de «mapear» o campo dos possíveis. Esta exploração tem por resultado um caráter essencial dos saberes científicos: a sua «necessidade» (apoditicidade).

2.2. Problematização e apoditicidade: os conceitos científicos

O caráter apodítico dos saberes científicos, proposto por Bachelard (1949) e Canguilhem (1988), é para nós fundamental, porque permite compreender o que está em causa numa problematização científica e as suas relações com a conceptualização. Isto verifica-se tanto no trabalho do investigador como nas aprendizagens dos alunos.

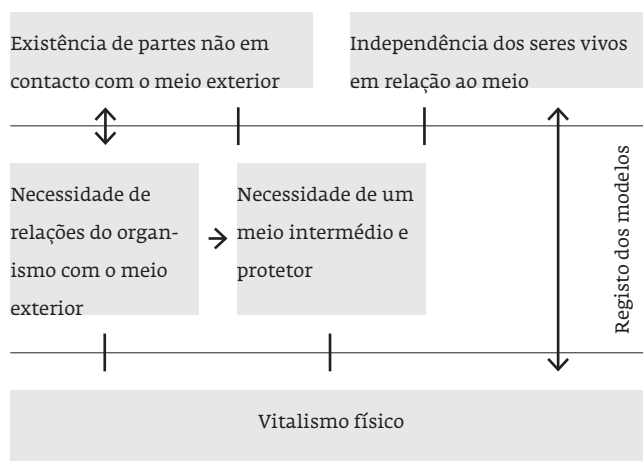
Se se retomar o exemplo da digestão rapidamente acima descrito, as diferentes problemáticas conduzem à necessidade da transformação dos alimentos no tubo digestivo (para permitir a passagem para o sangue) e seguidamente à necessidade da sua transformação química (para tornar possível a assimilação). Estas necessidades, que não resultam apenas de constatações empíricas, mas da construção crítica de modelos explicativos num quadro referencial, conferem aos saberes sobre a digestão e a nutrição o seu verdadeiro valor científico e institui-se assim, em várias etapas, o conceito da digestão.

Desta maneira, os saberes científicos escapam à contingência dos conhecimentos factuais, assertivos, e adquirem um caráter apodítico: «Há cultura na proporção em que se elimina a contingência dos saberes» (Bachelard, 1949). Em ciências, saber não é apenas saber que, mas saber que não pode ser de outro modo (Reboul, 1992). Com este caráter de necessidade, está-se no cerne da conceptualização científica: esta não se reduz à construção de conceitos categoriais⁸ ou ainda de conceitos em atos, mas a construções teóricas explícitas cuja necessidade se impõe⁹.

Estudámos este processo de conceptualização científica no caso da construção do conceito de «meio interior», por Claude Bernard no séc. XIX (Orange, 2003a). Este caso é interessante pela sua duração (mais de 25 anos) e pela variedade de textos de Bernard que o referem (Grmek, 1997). No início da década de 50 do séc. XIX, Bernard coloca o problema assim: a vida resulta do contacto do organismo com o meio; ou, no caso dos animais de grande porte, nem todas as partes do organismo podem estar em contacto com o meio exterior; «é preciso então, para que elas estejam em contacto com o meio, um artifício... Este artifício é a circulação, o sangue é o meio» (cit. Grmek, 1997, p. 129). Assim, desde a primeira forma do conceito, este corresponde a uma necessidade construída pela tensão entre considerações teóricas e elementos empíricos, num quadro epistémico (Piaget, 1983) correspondendo ao que o próprio Bernard nomeia como «vitalismo físico». Um pouco mais tarde (fim da década de 50 do séc. XIX),

Bernard introduz a questão da independência aparente dos seres vivos em relação às condições do meio. Ora isto parece estar em contradição com as relações necessárias que devem ter estes seres vivos com o meio; o que conduziu Bernard à necessidade de um meio interior protetor. O conceito de meio interior enriqueceu assim o seu caráter apodítico, ao mesmo tempo que permite unificar dois problemas biológicos importantes: a relação indispensável do ser vivo com o meio e a sua relativa independência. A figura 1, representando o que chamamos um «espaço dos constrangimentos», tenta dar conta desta problematização como espaço de conflito entre registo empírico e registo dos modelos.

Figura 1 Espaço dos constrangimentos da problematização do meio interior, por Claude Bernard, por volta de 1857

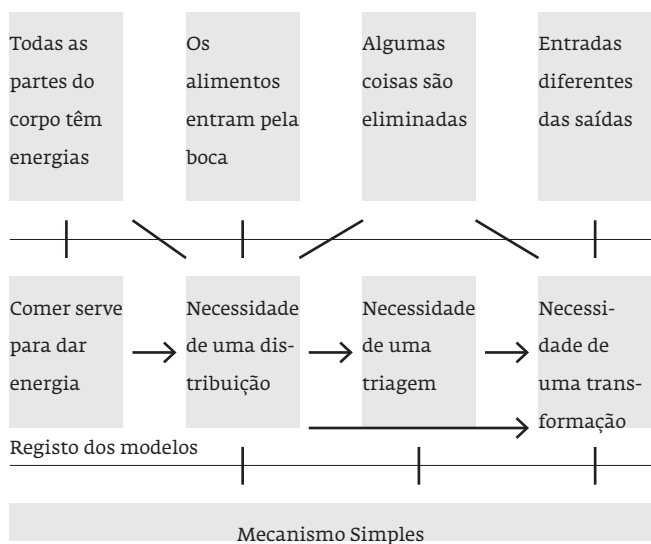


Quadro Epistémico

Se agora se considera que o caráter apodítico dos saberes científicos se deve encontrar nos saberes científicos escolares, isto gera algumas implicações didáticas. Retomemos o exemplo da turma do 3º ciclo da «école élémentaire» (caso 1.3. b. acima) ou de alunos de ensino secundário (Lhoste, 2004) que trabalhem sobre nutrição. Em que condições podem dizer que acedem a um saber científico neste domínio? Não basta que constatem as transformações digestivas: estar-se-ia perante uma simples justaposição de factos. Nem que estabeleçam o trajeto dos alimentos até à passagem dos nutrientes para o sangue: que significado biológico isto teria? Os seus saberes só serão científicos se construírem certas necessidades essenciais mediante a colocação em conflito do registo empírico e do registo de modelos: a necessidade de transformação dos alimentos (pode haver nutrição sem transformação?), mas também a da triagem entre o que se passa

no sangue e o que é rejeitado nos excrementos. A estas necessidades correspondem igualmente conceitos científicos que se articulam no conceito mais lato de nutrição. Esta construção de necessidades só se pode fazer se se permitir aos alunos tomar consciência do que é possível e do que não é, por exemplo ao confrontar as suas ideias sobre a questão num debate. A figura 2 corresponde ao espaço dos constrangimentos trabalhados num tal debate. Esta exploração e esta organização do campo dos possíveis, dito de outra maneira, esta problematização científica, é uma condição de acesso a verdadeiros saberes científicos, através da construção de razões.

Figura 2 Espaços de constrangimentos em jogo aquando de um debate sobre nutrição, em CM1-CM2



Quadro Epistémico

2.3. Conclusão

Assim que se toma em consideração a dinâmica dos problemas científicos e a construção das necessidades, as relações entre concetualização e problematização científicas emergem na sua plenitude. De certa forma, a dinâmica crítica da ciência leva ao extremo, graças à verbalização e à argumentação, o que emergia já em todo o problema (cf. primeira parte): os saberes construídos nunca se reduzem à solução. Esta dinâmica crítica, que torna a problematização explícita e os saberes apodícticos, só manifesta-se necessariamente através da produção de textos (orais ou escritos) que constituem estes saberes. Ora a produção essencial de um problema científico não é tanto o texto da sua solução mas antes a explicitação da sua problematização.

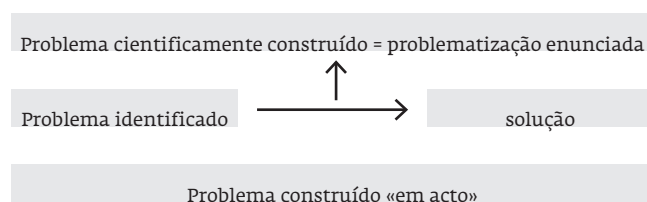
Tal facto é consentâneo com a ideia do pensamento redobrado de Bachelard. Encontramos aí igualmente características dos saberes científicos de Popper que fazem parte do que este designa como terceiro mundo¹⁰ (Popper, 1991) e cujos habitantes mais importantes são «o que se pode designar como estado de uma discussão ou como estado de uma permuta de argumentos críticos» (Popper, 1991, pp182-183).

Esta descrição da problematização científica, que produz texto misturando solução e razões (explicitação das necessidades e dos constrangimentos), tem várias consequências teóricas:

— A enunciação¹¹ da problematização não pode ser simplesmente considerada como uma tradução de uma problematização que já existiria, implicitamente, na «mente» do investigador. Prova-o todo o trabalho de pensamento ligado à verbalização, atestado quer por aquilo que os próprios investigadores referem a esse respeito, quer pelos psicolinguistas de tradição vygotskiana. A problematização científica está, portanto, necessariamente ligada a um trabalho sobre a linguagem: este último não é senão um epifenómeno.

— A problematização científica, indissociavelmente ligada à verbalização, não pode ser considerada como uma etapa intermediária obrigatória entre o problema identificado e a solução. Desde já, porque todo o problema identificado que culmina numa solução não dá necessariamente lugar, mesmo na atividade científica, a uma tal verbalização¹²; e ainda porque, no trabalho científico, quer do investigador quer do aluno, esta problematização explícita constrói-se frequentemente mais tarde, a partir de soluções propostas. Dito de outra forma, e contrariamente ao primeiro ponto de vista sobre a problematização que desenvolvemos (cf. primeiro parágrafo), não podemos considerar o trabalho sobre os problemas científicos (ou, em termos mais vastos, sobre os problemas teóricos, conduzindo a conceitos científicos em sentido lato) de forma linear: problema identificado, problematização, solução. Importa ver na problematização científica uma segunda dimensão relativamente a este par problema/solução. (figura 3)

Figura 3 As duas dimensões do trabalho dos problemas científicos



A importância que damos à linguagem na atividade científica poderia ser entendida como um risco de deriva para um «totalitarismo da linguagem», o qual conduziria a um certo relativismo. Do nosso ponto de vista, trata-se, justamente do contrário. Valorizar o papel das linguagens nas ciências não significa negligenciar o papel das investigações empíricas na construção dos problemas científicos (cf. Orange, C. 2003c), mas antes insistir sobre o trabalho crítico, o qual diz respeito tanto aos aspetos empíricos como aos teóricos. Este trabalho crítico, responsável pela problematização científica e, portanto, pelo acesso às razões, só é possível pela argumentação e, logo, pela sua enunciação. Podemos, uma vez mais, apoiar-nos em Popper (1991, p. 200):

«Sem o desenvolvimento de uma linguagem descritiva exossomática, de uma linguagem que, como uma ferramenta, se desenvolve externa ao corpo -, não seria possível constituir-se nenhum objeto para a nossa discussão crítica. Mas, com o desenvolvimento de uma linguagem descritiva (e, mais tarde, de uma linguagem escrita), um terceiro mundo linguístico pode emergir; e é unicamente por este meio, e unicamente neste terceiro mundo, que os problemas e as normas da crítica racional se podem desenvolver.

É justamente a este desenvolvimento das funções superiores da linguagem que nós devemos a nossa humanidade, a nossa razão, pois as nossas capacidades de raciocinar não são nada mais do que capacidades de argumentação crítica.»

A ligação entre problematização, concetualização científica e enunciação que acabámos de explicitar confere toda uma importância didática aos debates científicos em aula. De facto, se é teoricamente concebível que uma problematização científica possa ser «monogerida», na prática, mesmo para os especialistas, a troca de argumentos constitui uma ajuda preciosa. É, pois, a estes aspetos da enunciação da problematização e da concetualização que dedicaremos a terceira parte.

3 O TRABALHO DE ENUNCIÇÃO, PROBLEMATIZAÇÃO E CONCETUALIZAÇÃO

Pretendemos agora apresentar um terceiro aspeto, o mais recente, dos trabalhos da nossa equipa, que diz respeito às relações entre atividades de enunciação, problematização e concetualização científicas.

Contrariamente às partes que a precedem, esta será, em grande medida, consagrada ao estudo de um caso didático. Há duas razões que o justificam:

-As atividades de enunciação da problematização dos investigadores são bastante menos acessíveis que as dos alunos. Encontramos, efetivamente, nos escritos científicos, vestígios desta problematização, mas trata-se de um trabalho, na maior parte dos casos, reconstruído, sujeito às normas. Podemos, ocasionalmente, ter acesso a escritos mais «em bruto», como apontamentos e blocos de notas, mas quase nunca a registos de interações orais «*problematizadoras*» entre investigadores.

-Este estudo, correspondendo aos trabalhos que desenvolvemos atualmente, exige, mais até do que os aspetos precedentes, já publicados, uma certa explicitação.

3.1 Atividades de enunciação, problematização e concetualização num debate científico em sala de aula

Procuraremos precisar agora as relações entre a atividade de enunciação, a problematização e a concetualização científicas a partir de um caso de debate científico em sala de aula. Este caso foi já aqui evocado previamente em duas ocasiões: trata-se do debate sobre a nutrição numa turma do 3º ciclo da «*école élémentaire*» (aula de J.-P. Bourbigot; cf. Orange C, 2003b).

No nosso quadro teórico, o que está em jogo neste debate é levar os alunos a construir as necessidades constituintes do saber científico sobre a nutrição: estas são, entre outras, as necessidades de transformação e de triagem. Estas necessidades, que correspondem a conceitos científicos no sentido em que os definimos, não devem ser confundidas com as ideias correspondentes: evocar que os alimentos são triturados, que são separados entre «bons e maus» alimentos, etc., é

bem diferente de enunciar a necessidade destes processos. De certa forma, pode-se dizer que este debate tem como função didática fazer os alunos passar das ideias às necessidades ou ainda das soluções que construíram à problematização explícita.

A fim de podermos acompanhar mais precisamente o trabalho de enunciação que permite essa passagem, limitar-nos-emos a uma parte do debate, aquela que corresponde à discussão do terceiro cartaz (cf. anexo 1); e aos episódios relativos unicamente à questão da triagem, i.e., a separação entre uma parte do conteúdo do tubo digestivo que é distribuída por todo o corpo e uma outra que é rejeitada nos excrementos (Orange C., 2004).

A ideia de triagem está presente em certos cartazes e emerge rapidamente na discussão, sem que as palavras triagem e triar sejam aí utilizadas. Eis, por exemplo, um extrato do cartaz nº 3: «*Depois, algumas comidas descem pelo tubo dos excrementos. As outras irão nos tubos para os músculos*».

A necessidade da triagem, por si só, só se constrói no debate crítico e essencialmente em torno do cartaz nº 3. Assinalamos, nos extratos propostos em anexo (anexo 2), marcas da construção desta necessidade (cf., por exemplo, as intervenções 196, 199, 203, 238, 325, etc.), que se desenvolve em vários episódios e culmina num enunciado explícito sob forma de uma crítica ao cartaz discutido: «*Elas esqueceram-se de dizer que há triagem porque senão há comida má que vai para os músculos*» (Quentin, 333).

Neste trabalho que conduz da ideia à necessidade, podemos distinguir um duplo movimento discursivo que marca duas formas de abstração e que corresponde a um certo número de desnivelamentos linguísticos:

— Há um movimento que se traduz pela mobilização progressiva de noções¹³. Partimos da crítica precisa de Auberi (196, 199, 203), que se apoia no esquema do grupo 3 e numa argumentação muito gestual: «*é um bocado esquisito porque parece que aqui, vai para os músculos (aponta para o tubo para baixo) e ali... para o músculo também (aponta para os tubos de lado)*».

Surgem¹⁴ depois as noções do que «*é bom*» e do que «*não é bom*» (Jennifer, 240; Marion, 246; Juliette, 247) e de vitaminas (Steven₁, 303; Steven₂, 314; Juliette, 315 e 317...) que permitem designar as distinções intervenientes na triagem e torná-las assim mais gerais. Por fim, emergem as palavras que designam os processos ligados à triagem: isto separa-se (Steven₁ 318), isto mistura-se (Clément, 319), etc. Por exemplo: «*Sim, mas é preciso que antes disso se faça a triagem*» (Steven, 318). Se a intervenção de Auberi, no início da discussão sobre o cartaz 3, é muito pertinente e heurísticamente

eficaz, ela é apenas válida para o esquema e o cartaz em discussão; não pode ser imediatamente transposta, nem no espaço nem no tempo, para uma outra produção. A partir do momento em que se fala em «é bom», «não é bom», «misturar» e «triar», torna-se possível transferir as questões para outros casos e, portanto, generalizar. Trata-se de um movimento de abstração que assinala o aparecimento no debate destas noções, as quais podemos identificar com conceitos quotidianos, no sentido de Vygotski (1985).

— Há ainda um outro movimento discursivo que diz respeito à natureza dos enunciados acerca da triagem. É mais hesitante e apresenta avanços e recuos numa escala que vai da simples ideia de triagem («*Eu estava a dizer que nas batatas fritas, se calhar há alguma coisa que é boa e que vai para o músculo e depois os outros alimentos, vão descendo*», Marion, 246), a um sinal de discordância («eles não dizem que é uma parte das comidas que nós comemos que... que vão para os músculos», Steven₁, 233), passando pela capacidade de desenvolver argumentos que visam mostrar que aquilo que o cartaz apresenta não funciona («*Eu acho que é verdade o que diz o Steven, não há triagem nem nada. É como se tudo avançasse de qualquer maneira. Há vitaminas que vão com os excrementos*», Clément, 324), até à designação explícita, sob forma de nome ou de um verbo, de uma necessidade («*Sim, mas é preciso que antes disso se faça a triagem*», Steven, 318) ou de uma impossibilidade («*Elas esqueceram-se de dizer que há triagem porque senão há comida má que vai para os músculos*», Quentin, 333).

Este segundo movimento discursivo, que se apoia, em parte, nas noções trazidas para a discussão pelo primeiro, participa igualmente no trabalho de abstração: a necessidade ou impossibilidade designada vale para além da solução ali discutida. Permite assim a construção de um conceito científico de triagem (Orange C., 2004), i.e., de uma triagem assente na sua necessidade.

Tudo isto se desenvolve, com efeito, sobre três episódios desta parte do debate, separados por episódios assentes em outras necessidades, como a de uma transformação. O quadro do anexo 3 procura dar conta da dinâmica destes dois movimentos associados, ao longo destes três episódios. Em suma, a tarefa do debate permite à turma passar de uma ideia de triagem (não designada) para uma necessidade explicitada e designada: «*é preciso que se faça a triagem*».

Globalmente, tal traduz-se numa enunciação sucessivamente elaborada do saber. Mas, paralelamente, há aspetos que permanecem implícitos, tais como sa-

ber o que é que está por trás da distinção entre «bons e maus alimentos», ou por que razão é impossível que os maus alimentos se distribuam por todo o corpo. Estes não-ditos partilhados constituem mesmo uma condição para que a problematização possa progredir no debate: qualquer tentativa, por iniciativa do professor ou de um aluno, de explicitar estes pontos, tem todas as probabilidades de interromper os movimentos que acabámos de descrever. Esta articulação dinâmica entre o domínio do verbal e do não-verbal é, do nosso ponto de vista, um processo didático maior. Do seu controlo, conscientemente ou não, pelo professor e pelos alunos, depende a progressão da problematização e, por conseguinte, dos saberes.

3.2 Comparação com o trabalho de enunciação de um investigador

Como já referimos, não temos senão poucos elementos para estudar a atividade de enunciação «*problematizante*» dos investigadores. Apenas alguns casos são indiretamente acessíveis. No caso de Claude Bernard e da construção do meio interior, por exemplo, as pesquisas de Grmek (1997) deixaram-nos, para além dos escritos oficiais, as notas de trabalho e de aulas que nos permitem estabelecer uma rápida comparação com o que descrevemos no caso dos alunos¹⁵, mesmo tendo em consideração que temos, de um lado, interações orais e, do outro, escritos.

— Nas notas de Bernard encontramos, tal como no discurso dos alunos, quer ideias, quer o desenvolvimento de necessidades. Na primeira destas categorias, podemos dar o seguinte exemplo (anotado numa folha solta, por volta de 1857): «*Todos os tecidos vivem em líquidos: vegetais – seivas; animais – sangue. A secura extingue a vida completa ou momentaneamente*» (citado por Grmek, 1997, p.132). E eis um caso de desenvolvimento de necessidades: «*O animal deve relacionar-se com o mundo exterior. A vida resulta do contato do organismo com o meio. Ora, numa célula, este contato é possível diretamente, mas no caso de um animal grande, são necessários meios indiretos localizados; são os aparelhos, etc. (...) Mas é preciso, em seguida, que estes alimentos sejam transportados pelo organismo, a todas as células orgânicas; trata-se do sangue – circulação.*» (caderno de notas, 1851, citado por Grmek, 1997, p.125)

— No caso de estabelecimento de uma necessidade, tal como no excerto acima, encontramos muito frequentemente a seguinte organização: uma necessidade já estabelecida é relembrada (neste caso, a necessidade

das relações com o meio), depois as possibilidades e/ou as impossibilidades são exploradas, as quais culminam numa nova necessidade (no caso, a dos aparelhos e do sangue).

A organização é bastante menos nítida no discurso dos alunos: a necessidade de partida permanece muito frequentemente implícita e as construções argumentativas são mais fragmentadas. Tais aspetos são certamente acentuados pelo registo oral¹⁶.

— Constatámos já a importância da designação de categorias ou de processos para a progressão da problematização dos alunos. É possível encontrar procedimentos semelhantes no caso do investigador, mas estes são totalmente dominados até atingirem uma verdadeira tematização que intervém na construção de necessidades. Por exemplo, numa lição de 1857: «*Nos corpos vivos (...) há uma evolução orgânica espontânea que, ainda que necessite do meio para se manifestar, é, no entanto, independente na sua evolução (...) Esta espécie de independência decorre daquilo que (...)*» e, mais adiante: «*Esta independência torna-se, aliás, cada vez maior...*». Esta noção de independência vem reforçar, no discurso de Bernard, a necessidade de um meio interior.

Tudo isto mereceria ser mais explorado. Mas podemos, ainda assim, assinalar, no caso dos investigadores, procedimentos discursivos implicados na problematização científica e, no caso dos alunos, marcas de procedimentos semelhantes quando estes progridem no estabelecimento das necessidades. Trata-se de processos mais desenvolvidos e melhor dominados pelos profissionais; mas que, no nosso quadro teórico, não devem ser considerados como exteriores ao processo de problematização, pois fazem, na íntegra, parte dele.

CONCLUSÃO

Procurámos apresentar diferentes etapas dos trabalhos conduzidos desde há vários anos sobre a problematização científica e aos quais se dá continuidade atualmente. Estes trabalhos revelam uma aposta teórica, na medida em que fazem parte das investigações sobre os processos de problematização mais gerais conduzidos no seio do CREN. Optámos por colocar, a priori, uma reserva metodológica: a de que a construção dos problemas funciona da mesma forma em todos os domínios.

Se se quisesse reter uma especificidade da problematização científica, seria o seu funcionamento em duas dimensões, enquanto que a construção dos problemas

comuns se reduz a um único trajeto linear, eventualmente percorrido várias vezes: problema identificado, problema construído, solução. Graças à tradição crítica da ciência, a problematização já não está ao serviço da resolução do problema; a relação inverte-se: as soluções possíveis servem a problematização. Esta desdobra-se numa segunda dimensão, a de uma problematização explícita e enunciada, que existe apenas através de um jogo renovado e submetido ao par problema-solução¹⁷. De forma metafórica, em ciências, os trajetos problemas-soluções permitem construir o mapa da problematização, o do campo dos possíveis e das necessidades que a organizam. E é justamente isso que institui os conceitos científicos. Na verdade, os domínios científicos utilizam conceitos categoriais (Lemeignan & Weil-Brais, 1993), que explicitam o melhor possível, mas os seus conceitos fundamentais (nutrição, meio interior, nutrientes, etc.) são organizados pelas necessidades.

As nossas investigações têm igualmente objetivos mais práticos, ligados à formação de professores. Ao caracterizar a problematização científica mediante a construção de necessidades e conduzindo pesquisas empíricas que determinam, para um dado domínio, as necessidades acessíveis aos diferentes níveis de escolaridade, podemos fornecer a estes profissionais referências para conduzirem a problematização dos alunos; aquilo que podemos designar como «*mapas da problematização possível*», tomando a forma de «*espaços de estrangimentos*» (cf. acima). Por outro lado, as análises das atividades de enunciação mostram-nos deslocamentos – designação de noções que servem de apoio, designações das necessidades construídas, por exemplo – que favorecem a problematização e que constituem igualmente indicações para os professores. Isto na condição de não considerarmos as correspondentes produções enunciadas como metas, mas como uma atividade integrada no próprio processo de problematização.

BIBLIOGRAFIA

- ASTOLFI J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris: ESF.
- BACHELARD G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Vrin. (1986).
- BACHELARD G. (1949). *Le rationalisme appliqué*. Paris: P.U.F.
- BACHELARD G. (1972). *L'engagement rationaliste*. Paris: P.U.F.
- CANGUILHEM (1969). *Le XVIIIème siècle, Physiologie animale*. In Taton R. (dir.). *La science moderne*. Paris: PUF.
- CANGUILHEM G. (1988). *Idéologie et rationalité dans l'histoire des sciences de la vie*. Paris: Vrin.
- CHAMPAGNOL R. (1974). *Aperçus sur la pédagogie de l'apprentissage par résolution de problèmes*. *Revue Française de Pédagogie*, 28.
- CULIOLI A. (2002). *Variations sur la linguistique*. Klincksiek.
- DEWEY J. (1993). *Logique, la théorie de l'enquête*. Paris: P.U.F. (1938).
- FABRE M. (1993). *De la résolution de problème à la problématisation*. *Les Sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*. 4-5, 1993, 71-101.
- FABRE M. & ORANGE C. (1997). *Construction des problèmes et franchissement d'obstacles*. *ASTER*, 24, 37-57.
- FABRE M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris: P.U.F.
- GRMEK M. D. (1997). *Le legs de Claude Bernard*. Paris: Fayard.
- JACOB F. (1981). *Le jeu des possibles*. Paris: Fayard.
- KUHN Th (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris: Flammarion (1962).

- LEMEIGNAN G. E WEIL-BARAIS A. (1993). Construire des concepts en physique; l'enseignement de la mécanique. Paris: Hachette.
- LHOSTE (2004). Problématisation et pratiques langagières lors d'un débat scientifique en SVT sur le thème de la nutrition au collège. Mémoire de DEA de Sciences de l'éducation. Université de Nantes.
- MALGLAIVE G. & WEBER A. (1982). Théorie et pratique, approche critique de l'alternance en pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 61. Paris: INRP.
- MARTINAND J.-L. (1992). Présentation in Enseignement et apprentissage de la modélisation en sciences. Paris: INRP.
- ORANGE C. (1993). Repères épistémologiques pour une didactique du problème. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 4-5, 33-49.
- ORANGE C. (2002). Apprentissages scientifiques et problématisation. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*. 35, 1, 25-42.
- ORANGE C. (2003a). Un exemple de problématisation en biologie: Claude Bernard et le milieu intérieur. in *Actes des troisièmes journées scientifiques de l'ARDIST*, Toulouse, octobre 2003.
- ORANGE C. (2003b). Débat scientifique dans la classe, problématisation et argumentation: le cas d'un débat sur la nutrition au cours moyen. *ASTER*, 37, 83-107.
- ORANGE C. (2003c). Investigations empiriques, constructions de problèmes et savoirs scientifiques in Larcher (coor.). *La pratique expérimentale dans la classe*. Paris: INRP.
- ORANGE C. (2004) Analyse des savoirs en jeu lors d'interactions verbales: de la connaissance commune aux savoirs scientifiques dans un " débat scientifique " au cycle 3. *Actes du colloques « faut-il parler pour apprendre »*. Arras, 24, 25 e 26 março de 2004.
- Piaget J. & Garcia R. (1983). *Psychogenèse et histoire des sciences*. Paris: Flammarion.
- POPPER K. (1984). *La logique de la découverte scientifique*. Paris: Payot (edição original, 1959).
- POPPER K. (1985). *Conjectures et réfutations*. Paris: Payot (edição original, 1963).
- POPPER K. (1991). *La connaissance objective*. Paris: Aubier (edição original, 1972).
- REBOUL O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris: P.U.F.
- RICHARD J.-F. (1990). *Les activités mentales*. Paris: Armand Colin.
- TOUMIN S. E. (1973). *L'explication scientifique*. Paris: Armand Colin (1961).
- VERGNAUD G. (dir.) (1994). *Apprentissage et didactiques, où en est-on?* Paris: Hachette.
- VERGNAUD G. (1995). Quelle théorie pour comprendre les relations entre savoir-faire et savoir? in *Les entretiens Nathan*, actes V. Paris: Nathan.
- VYGOTSKI (1985). *Pensée et langage*. Paris: Messidor (1934).

NOTAS

- 1 Tradução autorizada da obra original Orange C. (2005). *Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques*. *Les Sciences de l'éducation, Pour l'ère nouvelle*, 38, 3, 69-93. Tradução Cristina Vieira e Marta Martins. Revisão: Adalberto Dias de Carvalho.
- 2 N.T: O 3º ciclo da «école élémentaire» é composto pelos anos CE2, CM1 E CM2 em França. Estes anos correspondem, respetivamente, ao 3º, 4º e 5º ano da escolaridade portuguesa.
- 3 Estas palavras (triagem, transformação) não são necessariamente as que são utilizadas pelos alunos; tentam unicamente traduzir as ideias que estes desenvolvem.
- 4 Neste texto, utilizaremos o termo «conhecimentos» de maneira geral, quer estes sejam «comuns» quer não. Reservaremos «saberes» para os saberes científicos (ciências sendo usadas em sentido lato, não limitado às ciências da natureza). Não dependem desta distinção as expressões utilizadas habitualmente e que designam conhecimentos ligados às ações: saberes práticos ou saberes de ação.
- 5 Recordamos que não limitamos os saberes científicos às ciências da natureza, mas que aí incluímos as construções de cariz teórico; pelo menos as que respondem aos critérios de demarcação de Popper.
- 6 E certamente também para a arte. Na realidade, para tudo o que Popper (1991) coloca no «terceiro mundo».
- 7 Trata-se particularmente de experiências que consistem em fazer animais (ou o próprio homem) engolir, e depois recuperar, um tubo metálico perfurado contendo diferentes alimentos.
- 8 Para uma discussão de uma distinção entre conceitos categoriais e conceitos científicos de acordo com Cassirer, cf. também Lemeignan & Weil-Barais (1993).
- 9 Uma tal conceptualização não tem nada a ver com a determinação de atributos que, se pode eventualmente descrever a construção dos conceitos categoriais, não é equivalente para os conceitos científicos, «apodícticos».
- 10 O primeiro mundo de Popper corresponde aos ob-

jetos e aos estados físicos, o segundo aos estados de consciência e o terceiro aos conteúdos objetivos do pensamento (Popper, 1981, p181).

11 N.T. Assumimos a tradução de termos como “mise en texte de la problématisation”, “travail langagier” ou ainda “activité langagière” como enunciação, no sentido de ato ou efeito de utilização da língua pelo falante, ao produzir um enunciado linguístico num dado contexto comunicativo, exprimindo, por escrito ou oralmente, um pensamento, de acordo com a Teoria da Enunciação de Antoine Culioli citado neste mesmo artigo.

12 Estes problemas não são, portanto, cientificamente construídos; podem ser problemas técnicos, relativamente aos quais apenas importa a solução, ou então problemas explicativos que serão explicitamente construídos a posteriori.

13 Usa-se aqui o termo noções no sentido de Culioli (2002) para designar «um feixe de propriedades físico-culturais». Pretende-se assim distingui-las dos conceitos científicos, ligados a uma necessidade.

14 Reaparecem, efetivamente, pois estas noções estão já presentes em certos cartazes e nas discussões em torno dos dois primeiros cartazes.

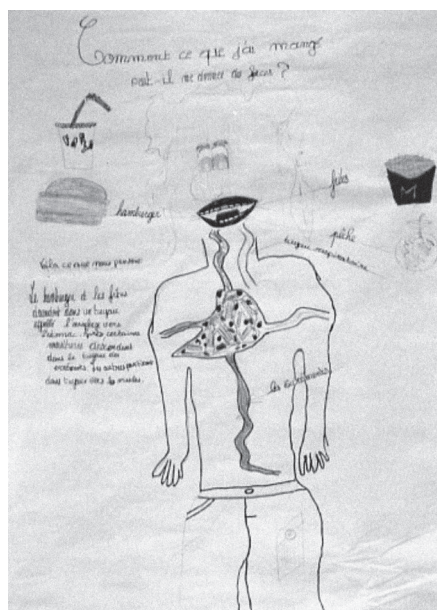
15 Outros estudos estão em curso, igualmente no que respeita a Claude Bernard.

16 Tal não significa, evidentemente, que estes alunos sejam capazes de problematizar por escrito.

17 Ou ainda de tríades orientadas: problema identificado, problematização implícita, solução.

Anexo 1

Cartaz do grupo n.º 3 (CM1-CM2, nutrição)



Anexo 2 Extratos do guião de debate

(NB: o trabalho em torno do cartaz 3 inicia-se no bloco 186 pela apresentação do cartaz pelo grupo; a intervenção de Auberi dá praticamente início à discussão sobre este cartaz). Prof. designa o professor, XXX é usado quando o discurso é inaudível.

187 Juliette (lê o cartaz) Aqui está o que nós pensamos. O hambúrguer e as batatas fritas descem por um tubo chamado esófago para o estômago. Depois, algumas comidas descem pelo tubo dos excrementos. As outras... as outras irão nos tubos para os músculos.

196 Auberi : No vosso desenho, há qualquer coisa de esquisito porque, vês, há um tubo do esófago e depois XXX E depois há uma coisa que vai por ali e outra vai por ali. Mas não sabemos o que vai XXX exatamente. Parece que vai tudo por um lado e XXX vai pelo outro. É assim, esquisito. (Dirige-se ao quadro junto ao cartaz).

199 Auberi (Explica mostrando o cartaz) Vocês desenharam tudo, mas é um bocado esquisito porque parece que aqui, vai para os músculos (aponta o tubo para baixo) e ali... para o músculo também (aponta para os tubos de lado).

203 Auberi (voltando para o seu lugar) Parece que nos músculos, que vai por todo o lado.

233 Steven1 Assim que chega ao estômago, fica desfeito... E eles não dizem que é uma parte das comidas que nós comemos que... que vão para os músculos.

234 Jennifer Sim, eles dizem que há por todo o lado (aponta para os tubos laterais) e depois há outras comidas que vão para aqui (aponta para o tubo de baixo)

235 Clément Mas é para as pernas!

236 Auberi Não, são os excrementos!

237 Marion São os excrementos

238 Auberi Parece que é de qualquer maneira XXX

240 Jennifer Há qualquer coisa que é boa e qualquer coisa que não é boa nisto

242 Jennifer Eu estava quase a dizer que há comidas que vão por aqui, comidas que vão por ali e comidas que vai por lá (aponta para os três tubos)

243 Juliette: Sim, mas a comida que vai por aqui XXX (aponta para o tubo de baixo)

244 Marion Sim, há comida que vai por lá (tubo da esquerda)...

246 Marion Eu estava a dizer que nas batatas fritas, se calhar há alguma coisa que é boa e que vai para o músculo e depois os outros vão descer (aponta para o cartaz).

247 Juliette É como uma espécie de máquina de lavar. Isto gira e depois, a seguir, aí há lados que passam por lá e aqueles que não são bons e esses ficam e vão... (aponta para a parte inferior do desenho)

303 Steven1: Isso prova, mesmo assim, que é também o estômago que desfaz tudo. Depois do estômago, desfaz-se tudo... Todas as vitaminas vão para os músculos e depois, bem, tudo o que é mau XXX no estômago

314 Steven2 (aponta para o esquema) Eles dizem que não são as vitaminas que vão para o músculo, eles dizem que é todo o alimento.

315 Juliette Se calhar nos alimentos há vitaminas

317 Juliette Nos alimentos, há vitaminas e há alimentos e isso desce (aponta para o cartaz)...

318 Steven1 Sim, mas é preciso que antes disso se faça a triagem

319 Clément Os excrementos ali (aponta de longe o esquema) descem de qualquer maneira. Há vitaminas que ficam lá dentro... Não, mas lá, isso mistura-se e depois isso XXX por todos XXX excrementos.

320 Prof O que é que vocês pensam desta ideia de triagem de que fala o Steven? Marion?

324 Clément: Eu acho que é verdade o que diz o Steven, não há triagem nem nada. É como se tudo avançasse de qualquer maneira. Havia vitaminas que iam com os excrementos XXX

325 Jennifer Há os excrementos e a comida que vai nos excrementos. E depois há a comida que se separa assim, mas é só comida. Se tu fazes isso cada vez assim, no final tu não vais ter mais nada... no estômago. Não haverá nada lá dentro, porque se isso for sempre assim, a comida boa deve também transformar-se em excrementos, no final, tu não vais ter mais nada no estômago.

332 Prof O que é que vocês pensam acerca do que o Steven diz? A propósito da triagem. O que é que acham disso?

333 Quentin Elas esqueceram-se de dizer que há triagem porque senão há comida má que vai para os músculos

Anexo 3 Nutrição, CM1-CM2, debate sobre o terceiro cartaz: Dinâmica dos «movimentos enunciativos de abstração» ao longo dos três episódios a propósito da triagem

		Enunciado de uma diferença ou de uma separação	Designação das categorias 2	Designação do processo (triar, misturar)
Discussão das necessidades	Nenhuma	<i>Juliette 187, 201</i> Jennifer 242 Juliette 243 Marion 244 1	Jennifer 240 Marion 246 Juliette 247 Steven1 303 Juliette 317	
	Afirmção de uma discordância	Steven1, 233 Jennifer 234	Steven2 314	3
	Argumentação sobre a impossibilidade de um caso	<i>Auberi 196, 199, 203</i> Auberi 238	Jennifer 325	Clément 319 Clément 324
	Necessidade ou impossibilidade designada			Steven1 318 Quentin 333

As três elipses delimitam as intervenções mais significativas, no que diz respeito à triagem, dos três episódios da discussão do cartaz nº 3 consagrados a esta questão. Episódio1(187-203)/episódio2(233-247)/**episódio3(303-333)**