

---

# CONCEITUAÇÃO DO OBJETO DE UMA CIÊNCIA SOCIAL DA EDUCAÇÃO

**Maria Cecília Lorea Leite  
Nestor Luiz João Beck\***

## RESUMO

O trabalho propõe-se a conceituar a educação como objeto de uma ciência social e, por conseguinte, numa primeira etapa, discute a educação como ação social dotada de sentido. A seguir, discute o próprio ensino como interação social. O estudo do conceito de educação nesses termos é baseado, principalmente, em Kratochwill (1987), Wigger (1987), Fenstermacher (1989), Shulman (1989) e Erickson (1989).

A partir dessa tematização, registra-se a preocupação em encontrar uma metodologia adequada ao objeto assim definido.

## PALAVRAS-CHAVE:

Ciência da Educação, Ciências Sociais: Educação, Metodologia da Ciência da Educação, Pesquisa Educacional, Educação: Conceito.

## ABSTRACT

This paper intends to define Education as object of a Social Science. Therefore, it begins with the discussion of Education as a meaningful social action and continues discussing the act of teaching as social interaction. This analysis of the concept of Education is based mainly in Kratochwill (1987), Wigger (1987), Fenstermacher (1989), Schulman (1989) and Erickson (1989).

After these considerations it is registered our concern about finding out a methodology appropriate to the object conceptualized.

## KEYWORDS:

Science of Education, Social Sciences: Education, Methodology of the Science of Education, Educational Research, Education: Concept.

\* Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: Mestrado em Educação.

## 1 - INTRODUÇÃO

Este trabalho foi elaborado a partir dos estudos desenvolvidos para a dissertação do Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e foi norteado pela preocupação em enfocar o objeto da ciência da educação e encontrar uma metodologia adequada ao objeto assim definido.

Na verdade, parte-se de uma concepção de educação como ação social. Admitindo-se a educação como uma forma de ação social, entende-se que o que a distingue de outros tipos de ação social é exatamente a sua finalidade específica, qual seja, a comunicação do conhecimento com vistas à humanização de seres humanos em formação.

A partir da contribuição do interacionismo simbólico de Blumer (1969), destaca-se que as ações sociais humanas são construídas pelos seus sujeitos a partir de um processo interpretativo e definitivo das condições da situação e do lugar onde estão agindo. A ação conjunta de um grupo social, quando chamado a agir, é constituída pelas unidades de ação de seus componentes, através de um processo interpretativo.

Relacionando essa contribuição com a realidade de sala de aula, introduz-se o estudo de Wigger (1984) que, através de enfoques teórico-educativos, destaca diferentes concepções de ação.

A seguir, a partir das contribuições de Kratochwill (1987) e de Fenstermacher (1989), destaca-se a necessidade de interpretação das ações pedagógicas a partir de acontecimentos reais e de critérios que permitam compreendê-las. Kratochwill enfatiza a meta da auto-formação, enquanto que Fenstermacher dá destaque aos meios para ter acesso ao conhecimento, visando a auto-compreensão do aluno, de suas ações e de seu lugar no mundo.

Ambas as conceituações dão destaque às ações do professor e dos alunos. Estes, como reforça Shulman (1989, p.20), trabalham em conjunto, desenvolvendo o exercício de pensar e agir. Na formação dessas ações

fazem-se presentes suas experiências, suas crenças, seus sentidos, através do processo interpretativo e definitivo.

Erickson (1989, p.220) lembra que, nesse espaço pedagógico como em outros espaços sociais, atuam influências locais e extra-locais. Sublinha, assim, que a desconsideração do contexto do espaço referenciado resultaria inadequada com vistas ao objeto da investigação. Este argumento se alinha às novas conquistas na área da pesquisa em educação, cuja tendência evidencia uma relação estreita com a prática.

Considerando o exposto, este trabalho pretende contribuir para a reflexão sobre as ações educacionais em sala de aula, destacando as interpretações de significado e as ações de indivíduos e grupos que interagem e mapeiam uma ação comum, na busca do domínio do conhecimento.

## 2 - EDUCAÇÃO COMO AÇÃO SOCIAL

O tema deste trabalho são as interações educacionais em sala de aula. Como se pode observar, o tema diz respeito a um conceito, extraído da teoria, a qual tem, por si só, a propriedade de esclarecer que se dirige a fenômenos da realidade que se identificam como ações sociais educacionais.

Alinhamo-nos, assim, à tematização da educação como ação social que vem sendo desenvolvida nos últimos anos (Kratochwill, 1987; Wigger, 1987; Flitner, 1981; Fenstermacher, 1989; Shulman, 1989; Erickson, 1989). Este ensaio está apoiado em dois eixos principais, ambos convergentes e concorrentes para sua proposição e desenvolvimento, quais sejam, teorias de educação e teorias sociológicas.

O estudo da ação social é desenvolvido pelas ciências sociais, que contribuem não só com seus conceitos mas também com seus princípios metodológicos, a partir das teorias sociológicas de cunho interpretativo da ação humana, que buscam compreensão e sentido mais do que leis. Por outro lado, são estudadas teorias educacionais que dêem conta da especificidade das ações sociais desenvolvidas em sala de aula. Esta, por

sua vez, é considerada o espaço por excelência da experiência pedagógica e é destacada na cotidianidade vivida, pelos seus sujeitos.

Entende-se que, em uma sala de aula, desenvolvem-se interações sociais, sendo que uma parte das mesmas configura-se como interações educacionais. Tal afirmação exige que se aclare o que se entende por **ação social**, inclusive quanto à sua causação.

Weber (1984, p.5) trabalhou o conceito de ação, identificando dois importantes elementos. O primeiro diz respeito à conduta humana, quer a mesma se traduza em um fazer externo ou em um fazer interno, num permitir ou num omitir. O segundo diz respeito à associação de um sentido subjetivo a essa conduta humana. A partir desses dois elementos, o autor constrói seu conceito de ação: uma conduta humana à qual se associa um sentido subjetivo. A ação social, por conseguinte, é definida por Weber como a ação resultante da adaptação recíproca de dois ou mais sujeitos em função do significado que lhe outorgam. Pode-se dizer, portanto, que a ação social se orienta pela ação dos outros. Esta pode ser uma ação passada, presente ou prognosticada como futura. Trata-se, pois, de uma conduta plural, reciprocamente referida, orientada pelo significado que os sujeitos lhe outorgam.

Ao traçar seu conceito de ação social, Weber oferece elementos para o estudo da causalidade das ações humanas e ratifica a conhecida distinção entre ciências naturais e ciências humanas proposta por Dilthey (1948, p.27-39). Segundo este último, os métodos das ciências humanas deveriam ser interpretativos ou hermenêuticos, com a finalidade de descobrir e comunicar as perspectivas de significado das pessoas estudadas. A posição de Dilthey foi adotada por contemporâneos seus, bem como por outros cientistas sociais e filósofos, como o próprio Weber e Husserl, o criador da fenomenologia.

Há que lembrar que essas idéias divergiam bastante das idéias de pensadores empiristas como Comte e Durkheim. Como se sabe, Comte propôs, em meados do século XIX, uma ciência positivista da sociedade, baseada nas ciências físicas, que pressupunha

a existência de relações causais semelhantes às da mecânica e física de Newton. Durkheim, discípulo de Comte, argumentou que a sociedade deve ser tratada como uma entidade em si mesma, uma realidade *sui generis*, contrariando a noção de que o indivíduo é a unidade fundamental da sociedade. Assim, para Durkheim, o principal não eram as perspectivas dos atores em sociedade, mas os fatos sociais constituídos por sua conduta. (Durkheim, 1984, p.41-68)

Nas ciências naturais, a questão da causalidade pode ser abordada em termos biológicos, químicos ou mecânicos. Na física de Newton, por exemplo, a causalidade mecânica estuda as relações entre a força e a matéria e os encadeamentos físicos através dos quais se exerce a força. (Erickson, 1989, p. 211). Ocorre que as ciências sociais com enfoque positivista e condutivista tomaram das ciências naturais o pressuposto da uniformidade da natureza e construíram metáforas mecânicas, químicas e biológicas para as relações causais entre entidades individuais. (Erickson, 1989, p. 212). Essa abordagem, que se convencionou chamar de processo-produto, se refletiu no ensino e na pesquisa durante muitos anos. (Erickson, 1989, p. 212).

O ensino foi estudado, nessa perspectiva, especialmente por psicólogos educacionais e sociólogos positivistas. Desenvolveram-se observações fundamentadas em modelos causais lineares e deduziram-se relações causais entre diversas variáveis comportamentais. Esse tipo de pesquisa era compatível com uma sociedade voltada para o rendimento e ensejava uma organização perfeita do processo de aprendizagem. No entanto, ocorreram prejuízos nas interações professor x alunos, considerados portadores de papéis com vistas a claras metas de aprendizagem. Na verdade, pode-se observar que houve uma perda da dimensão pessoal no ensino. (Bartels, 1980, p.41-43)

Os seres humanos criam interpretações das coisas que os rodeiam e atuam à luz de suas interpretações. Assim, a uniformidade da conduta cotidiana que se pode observar em um indivíduo, ou entre distintos indivíduos, não pode ser considerada como prova de uma uniformidade subjacente. (Erickson, 1989, p. 213)

Na vida social, a uniformidade é muito mais aparente do que real. Muitas vezes, as semelhanças superficiais encobrem uma diversidade de fundo. Os seres humanos compartilham sistemas aprendidos através da cultura para definir significados e, em determinadas situações de ação prática, muitas vezes parecem criar interpretações de significado que são similares. No entanto, em uma determinada situação de ação não se pode presumir que a conduta de dois indivíduos, com atos físicos de características semelhantes, tenha o mesmo significado para ambos. (Erickson, 1989, p.214)

Transpondo-se essa colocação para uma determinada sala de aula, destaca-se que a possível semelhança de condutas dos alunos, por exemplo, não implica necessariamente em interpretações equivalentes de significado quanto à ação pedagógica ou quanto ao conteúdo ali desenvolvido.

Esse dado enseja, para o pesquisador, um trabalho de descobrir o significado do ponto de vista dos sujeitos envolvidos em uma determinada situação investigada.

Considerando-se que as pessoas atuam com base em sua interpretação das ações de outros, pode-se afirmar que a interpretação de significado, em si mesma, é causal para as ações dos seres humanos. (Erickson, 1989, p.214). Isso, evidentemente, não acontece na natureza. Nas ciências naturais, o cientista não precisará descobrir significados do ponto de vista do autor. Erickson (1989, p.214) apresenta um exemplo interessante e elucidativo dessa questão:

*“A bola de bilhar não encontra nenhum sentido em seu meio, mas o ator humano em sociedade o faz, e distintos seres humanos encontram sentidos diferentes.”*

Observa-se, assim, que a natureza da causa na sociedade humana se traduz em algo bastante distinto da natureza da causa no mundo físico e biológico. O mesmo acontece com a uniformidade das ações repetidas; como essas ações se baseiam em escolhas feitas a partir da interpretação de significado, sempre estarão abertas à possibilidade de uma reinterpretação e de uma

mudança (Erickson, 1989, p.214). Por conseguinte, desde a perspectiva de uma ciência interpretativa da ação social, a análise sistemática do significado é considerada essencial na investigação social, incluindo-se aí a investigação sobre o ensino. (Erickson, 1989, p.215).

A abordagem interpretativa faz com que a atenção do pesquisador, em uma sala de aula, por exemplo, se dirija para além das aparências e faz com que o mesmo se interrogue sobre o sentido das interações que ali se desenvolvem e o que significam os acontecimentos para as pessoas que deles participam. Neste sentido, é importante a contribuição do interacionismo simbólico de Herbert Blumer. Apoiando-se nos estudos de Weber sobre a ação social, ele apresenta uma elucidativa visão de sociedade, a partir do sentido que emerge do processo de interação entre as pessoas.

Na verdade, a chamada escola da interação simbólica teve origem no final do século XIX, com autores clássicos da sociologia, dentre os quais se destaca George Herbert Mead. Blumer (1969, p.82), talvez o mais importante discípulo de Mead, apresenta no ensaio *Sociedade como Interacionismo Simbólico* uma visão de sociedade resumida nesses termos:

*“A sociedade humana é feita de indivíduos que têm um self, isto é, que fazem indicações a si mesmos;*

*♦Ações humanas resultam não de descarga, mas de construção: são construídas pelo indivíduo ao assinalar e interpretar as condições da situação em que está agindo;*

*♦Ações coletivas ou de um grupo consistem em acertar e alinhar ações individuais, considerando e interpretando reciprocamente as ações dos outros;*

*♦A sociedade humana deve ser vista como consistindo de pessoas em ação e a vida da sociedade deve ser vista como consistindo de suas ações.”*

As ações sociais dos indivíduos numa sociedade, segundo Blumer (1969, p.85), são construídas por eles através de um processo de interpretação que,

na verdade, leva em conta um lugar e uma situação. A vida grupal é constituída, portanto, de unidades de ação que desenvolvem ações para enfrentar situações nas quais elas estão inseridas. Assim como o indivíduo age socialmente com relação a outras pessoas, ele também interage socialmente consigo mesmo, podendo, inclusive, tornar-se objeto de suas próprias ações.

De acordo com Blumer, são três as premissas básicas do interacionismo simbólico (1969, p.3):

1. O ser humano age com relação às *coisas* com base no sentido que elas têm para ele. Essas *coisas* incluem todos os objetos físicos, outros seres humanos, categorias de seres humanos, instituições, idéias valorizadas, atividades dos outros e outras situações que o indivíduo encontra na sua vida cotidiana;
2. O sentido dessas *coisas* é derivado, ou surge, da interação social que alguém estabelece com seus companheiros;
3. Esse sentido é manipulado e modificado através de um processo interpretativo usado pela pessoa ao lidar com as *coisas* que ela encontra.

Blumer argumenta que a utilização do sentido implica num processo interpretativo que se desdobra em duas fases. A primeira se traduz num processo social internalizado, quando o ator indica a si mesmo as coisas em direção às quais ele está agindo e as coisas que têm sentido. Essa fase é representada pela pessoa em processo de comunicação consigo mesma. A segunda fase é aquela na qual a interpretação passa a representar a forma de manipulação do sentido, à luz da situação em que o ator está colocado e da direção de sua ação. Por conseguinte, a interpretação, segundo o autor, é um processo formativo e não uma aplicação sistemática de um sentido já estabelecido.

Segundo Blumer (1969, p.7), a interação social representa uma interação entre atores e não entre fatores que sobre eles atuam. Os grupos humanos "existem em ação" e assim devem ser vistos, destaca Blumer. Assim, a vida do grupo pressupõe a interação

entre os membros do grupo. A sociedade consiste de indivíduos interagindo uns com os outros, e suas atividades ocorrem predominantemente como resposta de um ao outro, ou como relação de um com o outro.

Transpondo essa constatação para o grupo de sala de aula, ela pressupõe a interação entre os sujeitos - o professor e os alunos - bem como as respostas de um ao outro com vistas ao objetivo em questão.

Para que se compreenda as ações das pessoas, é preciso considerar seu universo de objetos. Esses objetos, em termos de seu sentido, são criações sociais, ou seja, são formados através da interação humana, a partir de processos de definição e interpretação.

Na perspectiva interacionista, a vida de um grupo humano representa um vasto processo de formação, sustentação e transformação de objetos, uma vez que seu sentido se modifica, modificando o mundo das pessoas. Assim, em uma sala de aula, destaca-se o dinamismo do processo de atuação do grupo constituído por professores e alunos.

A ação por parte do ser humano "consiste em levar em consideração as várias coisas que ele nota, construindo uma linha de conduta na base de como ele as interpreta." (Blumer, 1969, p.15). Blumer (1969, p.16) assim se pronuncia sobre o processo de formação da ação:

*"Devemos reconhecer que as atividades dos seres humanos consistem no enfrentamento de uma seqüência de situações nas quais eles devem agir, e que suas ações são construídas à base do que eles notam, de como eles avaliam e interpretam o que eles notam, e do tipo de linhas de ação projetadas que eles mapeiam".*

Considerando que as normas de ação humana se aplicam indistintamente tanto para a ação individual como para a ação coletiva, Blumer esclarece o que se chama de **ação conjunta**. Ela é constituída através de um processo interpretativo, quando um grupo enfrenta situações nas quais é chamado a agir. Embora

constituída a partir do movimento de diferentes linhas de ação dos indivíduos componentes, a ação conjunta tem um caráter *sui generis*, na medida em que a articulação ou a vinculação das ações individuais resulta de um somatório diferente dessas ações. Apesar desse seu caráter distintivo, a ação conjunta também segue um processo de formação. Embora, muitas vezes, apresente formas estabelecidas e repetitivas de ação, na verdade, cada uma de suas unidades deve ser formada novamente a cada vez que houver uma variação no envolvimento e/ou na participação dos agentes nessa ação conjunta.

A ação conjunta é constituída, e se configura como tal, a partir das ações prévias de seus participantes que, por sua vez, se utilizam de seu próprio mundo de objetos, de seu próprio conjunto de significados e de seus próprios esquemas de interpretação. Depreende-se, assim, que a ação conjunta resulta não só de uma relação com as ações dos participantes, mas também da relação com suas respectivas ações prévias. Além disso, a ação conjunta é sustentada por um conjunto de significados que têm vida própria. Por último, a ação conjunta é formada por ações que não são idênticas ou similares entre si, posto que cada um dos agentes tem um grau de envolvimento e de participação diferenciado, segundo a visão que os mesmos têm do processo em que estão envolvidos e do contexto em que estão atuando.

Segundo Blumer, não são as regras que criam e sustentam a vida em grupo, mas, ao contrário, é o processo social de vida grupal que cria e mantém as regras.

Uma vez que depende de cada um a decisão e o empenho de dominar o conteúdo o qual, por sua vez, também varia em função da forma pela qual cada agente percebe o processo do qual está participando e o contexto em que está atuando, observa-se que essa ação conjunta pode se dar em escala, ou melhor, em intensidades diferentes. No entanto, é importante ressaltar que, através das interações educacionais, através da ação conjunta que resulta da ação do professor e dos alunos em uma sala de aula, pode-se proporcionar uma nova dimensão à capacidade cognitiva indi-

vidual. Por meio da ação conjunta, consegue-se chegar àquilo que o sujeito, individualmente, talvez não pudesse ter alcançado.

Considera-se que toda ação social e toda ação conjunta possui uma finalidade, um objetivo, que é inerente ao conceito de ação social. Essa finalidade, esse objetivo é que, na verdade, distingue uma ação social educacional, conjunta ou não, de outras ações sociais, conjuntas ou não. Tem-se presente que a ação social educacional tem por finalidade a comunicação/aquisição do conhecimento com vistas à humanização do ser humano.

Observa-se, no entanto, que os estudos sobre a concepção de educação nem sempre convergem quanto à caracterização da ação social e à definição de suas finalidades. Neste sentido, Wigger (1987, p.39) concebe a Pedagogia como ciência prática, ou seja, como ciência que se concebe como prática e que se orienta para a prática. Esse autor destaca a importância de se ter em mente o conceito de ação, o processo de formação da ação e a finalidade da mesma, para que se possa compreender em que consiste a prática pedagógica e, também, para conceber e concretizar a meta educativa da capacidade de ação.

Segundo o referido autor, todas as teorias e concepções de educação contêm, de uma forma mais ou menos implícita, uma idéia de ação, um conceito de ação. Destaca, através da análise de enfoques teórico-educativos, distintas concepções de ação (Wigger, 1987, p.39-59). Estas incluem, por exemplo, a redução da ação à teoria do comportamento, isto é, à concepção do fazer humano como comportamento causalmente produzido; desconhecendo sua razão, a vontade subjetiva e o livre arbítrio dos agentes. Em função de uma orientação metodológica da pedagogia, educando e educador são vistos de uma maneira técnica, segundo o modelo das ciências naturais. Entre outros enfoques, o autor contempla também aquele que analisa a ação educativa a partir da teoria da comunicação. Neste sentido, refere-se a Mollenhauer (apud Wigger, 1987, p.52) que, apoiando-se na teoria da comunicação de Watzlawick e na teoria do discurso de Habermas, interpreta a educação como interação, como ação co-

municativa simbolicamente mediada. A educação, no caso, é considerada primordialmente interação e, como tal, é requisito prévio para o discurso no qual são problematizadas e discutidas normas que não foram objeto de reflexão, embora possam reger a interação. Para Mollenhauer, o espaço pedagógico é um contexto de sentido identificável, constituído das intenções das ações de todos os sujeitos das interações, levando em consideração, por pressuposto, a intenção do educando e do educador. (apud Wigger, 1987, p.53).

Wigger (1987, p.55) ressalta que a teoria da comunicação, ao destacar que em toda a comunicação há um aspecto substancial (conteúdo) e outro relacional, considera este último como fator dominante, subestimando o papel do conteúdo sobre o qual os interlocutores se entendem e que também é conteúdo da relação. Considerando, no entanto, essencial para a educação ter presente quais conteúdos serão ensinados e aprendidos, lembra que as relações também podem fracassar ou ser obstaculizadas devido à diferença na concepção do conteúdo.

Observa-se, a partir do estudo de Wigger (1987), que os diferentes autores que descrevem a ação educacional, ou a ação ensino, como ação social, divergem em suas concepções da ação e suas finalidades.

Afirma Kratochwill (1987, p.106) que, se a ação é concebida como algo a ser interpretado, somente se poderia desenvolver uma teoria geral da ação com base em uma teoria da descrição ou da interpretação. Vale dizer, sobre um fundamento hermenêutico. Nesses termos, destaca-se o conceito de sentido que, em conexão com a ação, tem um duplo significado. Enquanto marco de **realização** da ação, o sentido serve para o manejo, a orientação e a construção da ação. Enquanto marco de **reflexão** sobre a ação, o sentido tem função da exegese: de compreensão, de reconstrução de um acontecimento enquanto ação. (Kratochwill, 1987, p.106).

Entendida como um fenômeno de ação, a educação traduz-se como uma forma de ação social de um educador sobre um educando com a meta de possibili-

tar a sua auto-formação, compreendida como um diálogo do indivíduo com o mundo externo para configurar seu mundo interno (Kratochwill, 1987 p.102). Destaca-se a ação de acompanhar, de conduzir cada ser humano como pessoa-sujeito, com a finalidade de que o educando promova sua auto-formação e seja uma pessoa livre, com personalidade, isto é, uma pessoa em sentido pleno. Identifica-se a diferença entre a educação e outras formas de atuar social e comunicativo, tais como a manipulação, a doutrinação e o condicionamento, pela **intenção** da ação educacional, que consiste em prestar ajuda para que cada sujeito chegue a converter-se em um ser maduro e capaz de auto-formação. (Kratochwill, 1987, p.103).

A comunidade da ação consiste, no caso da educação, de pelo menos duas pessoas: o educador, enquanto autor da ação; e a pessoa a ser educada, enquanto companheira da ação. Segundo a compreensão pedagógica, as ações de uma pessoa madura (educador) somente devem ser interpretadas como "educação" quando se dirigirem a uma pessoa a ser educada, enquanto sujeito da ação. Presume-se, por isso, uma ação de resposta que consiste em aceitar a ação educativa, modificá-la ou rejeitá-la. (Kratochwill, 1987, p.114).

O próprio autor esclarece que, na língua alemã, o conceito de educação está, de certa forma, sempre atrelado ao objetivo último de formação da pessoa, no sentido da auto-formação. Entende-se, assim, por que o autor não destaca o objetivo de aquisição ou construção do conhecimento, uma vez que este é absolutamente necessário para aquele. Não é este, no entanto, o caso de autores americanos como Shulman e Fenstermacher que destacam a aquisição do conhecimento sem, no entanto, deixar de ressaltar em quem essa ação vai resultar.

Para os autores alemães, a formação supõe o conhecimento e, portanto, não o destacam necessariamente em separado. Ao contrário, autores americanos como os já citados, fazem questão de destacar expressamente a aquisição de conhecimento com vistas à formação da pessoa.

### 3 - ENSINO COMO INTERAÇÃO SOCIAL

A principal preocupação do estudo até aqui realizado consistiu na reflexão sobre educação como ação social. Considerando que os argumentos relativos à educação como ação social se concretizam no ensino de sala de aula, pretende-se analisar, a partir de agora, o ensino como interação social.

A escola na qual se transmite apenas conhecimentos supõe uma redução de suas funções sociais (Bartels, 1980, p. 47). Em consonância com Bartels, considera-se a sala de aula como um sistema social onde se encontram diferentes sujeitos, com diferentes histórias e diferentes metas, inter-agindo juntos naquele espaço e naquele tempo com vistas ao domínio do conhecimento.

Fenstermacher (1989, p.172) argumenta que

*“educar um ser humano consiste em proporcionar-lhe os meios para estruturar suas próprias experiências de modo que contribuam para ampliar o que a pessoa sabe, tenha razões para crer (ou duvidar) e compreende também as capacidades dessa pessoa para a ação autônoma e autêntica e para perceber o lugar que ocupa na história”.*

Observa-se que Fenstermacher, através dessa conceituação, valoriza a ação de proporcionar ao educando os meios para ter acesso ao conhecimento e, se possível, aumentá-lo, para a compreensão de si próprio, de suas ações e da situação em que atua. Nesse contexto, o autor conceitua o ensino como sendo a ação de possibilitar e permitir ao estudante realizar as tarefas de aprendizagem. Assim, a aprendizagem é um resultado do estudante, não um efeito do ensino enquanto causa. Tanto no caso da educação, “educar um ser humano”, como no caso do ensino, o “estudante realizar as tarefas de aprendizagem”, destacam-se as ações dos sujeitos.

Na verdade, nos termos deste trabalho, a ação de ensinar é considerada uma atividade na qual aluno(s) e professor trabalham em conjunto, desenvolvendo

ambos o exercício de pensar e de agir (Shulman, 1989, p.20). E mais; entende-se que professor e alunos estão construindo, em conjunto, os significados que, por sua vez, estão sujeitos a contínua revisão. Tanto as ações, como as interpretações e os significados, somente poderão ser entendidos no campo das relações que estabelecem entre sujeitos reais e concretos em uma determinada situação concreta: no caso, a sala de aula.

Percebe-se que a realidade de uma sala de aula é composta das várias ações dos sujeitos que a integram. Na formação dessas ações, suas experiências, crenças e conjuntos de sentido fazem-se presentes através do processo interpretativo e definitório. Além disso, a cada momento, a cada passo das interações, no desenvolvimento do conteúdo, estão se gerando, mudando e renegociando significados. A repetição de ações conjuntas dependerá de designações e definições comuns, o que as coloca em permanente possibilidade de mudança.

Observa-se, pois, que a realidade da sala de aula é única, singular e extremamente dinâmica, especialmente quando se está atento às interações educacionais. As ações ali desenvolvidas no sentido do ensinar e do aprender estão sendo, continuamente, determinadas por sujeitos e referidas a outros sujeitos, também determinados, com base nos significados que cada um lhes atribui, em seus conhecimentos, vivências, sentidos e definição de situação (cf. Goffman, 1985, p.18).

Através do ensino, estabelece-se uma relação que, no âmbito deste trabalho, é identificada como triádica, na medida em que, como foi visto, pelo menos duas pessoas estarão implicadas na aquisição de um determinado conhecimento ou habilidade. Considera-se que essas três partes são fundamentais, de tal forma que, sem uma delas, não se estabelece a relação de ensino.

Smith (apud Shulman, p.21) lembra que o professor interage com o estudante dentro e através do conteúdo e o estudante interage com o professor do mesmo modo. Entende-se que a abordagem do ensino em termos de interação social dá destaque às ações, aos processos de pensamento e à geração de

significados, do ponto de vista do professor e dos alunos, na busca do domínio de determinado conhecimento ou habilidade.

Argumenta Fenstermacher (1989, p.154) que a pessoa que possui o conhecimento ou habilidade tenta transmiti-lo a outra pessoa, cabendo a esta, por sua vez, uma resposta que poderá resultar na aquisição, ou não, do conhecimento ou habilidade em questão. Tanto a ação do professor quanto a resposta do aluno estão ligadas às suas respectivas perspectivas de significado.

Fenstermacher considera que o conceito de estudante é o conceito que mais corresponde ao ensino. Sem estudante não se teria o conceito de professor e, sem este, não se teria o conceito de aluno (1989, p.154). A essa colocação do referido autor pode-se aduzir a questão do conteúdo a aprender. Se não houvesse o conteúdo, não se teria estudantes e, por conseguinte, não se teria, também, o professor.

Segundo Fenstermacher (1989, p.154), a tarefa do professor consiste em apoiar o desejo do aluno de "estudantar" (ação de ser estudante) e melhorar sua capacidade de fazê-lo. Na verdade, o quanto o aluno aprende pelo fato de ser estudante é, em grande parte, função da maneira como "estudanta" (exerce a função de ser estudante).

Assim, segundo o mesmo autor, possibilitar e permitir ao estudante realizar as tarefas de aprendizagem é uma tarefa central do ensino. (Fenstermacher, 1989, p.155).

Observe-se que as colocações em tela dão destaque à idéia de que a aprendizagem é, e assim deve ser vista, um resultado do estudante e não um efeito do ensino enquanto causa.

Na relação que se estabelece entre professor e aluno, o conteúdo ocupa um papel importante. No presente trabalho, ele é considerado o terceiro elemento da relação triádica já citada. Considera-se que as interações educacionais se desenvolvem a partir de ações entre sujeitos e que essas ações, por sua vez, envolvem conhecimento e estudo.

O conteúdo pode ser identificado como *coisas*, objetos culturais que o homem precisa conhecer, dominar, para viver em sociedade e, se for o caso, exercer uma profissão nessa sociedade.

É através do conteúdo que os alunos, em uma sala de aula universitária, por exemplo, entram em contato com a cultura própria de uma determinada área profissional, adquirem e constroem conhecimentos e desenvolvem habilidades que os qualificam para a vida profissional, possibilitando-lhes movimentar-se com destreza nessa área, bem como estabelecer relacionamentos com seus pares e com outros sujeitos do mundo social. Na abordagem interacionista, a aprendizagem está ligada à apreensão de novos significados, a um processo de intercâmbio de reflexões, de informações e de opiniões.

Relacionando o conteúdo à cultura, é importante destacar a contribuição de Geertz (1982, p.15):

*"Acreditando como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significado que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado."*

A pedagogia tradicional considerava o conteúdo como uma variável do contexto. Esta não é, entretanto, a abordagem deste trabalho. Como Shulman (1989, p.21), entende-se que os conteúdos e os propósitos pelos quais se ensina são o coração do processo de ensino e estudo.

O ensino ultrapassa o conceito de uma série de passos racionais, abrangendo não só o registro racional do assunto de que se trata, mas também, sobretudo, a compreensão de novos significados. Pöggeler (1984, p.130-132) argumenta que ensinar consiste também em educar, quando o professor não somente gera um contato cognoscitivo com o conteúdo, mas, também, uma responsabilidade em seu favor.

Quando alguém se propõe a ensinar, entende-se que tem, pelo menos, uma direção para orientar suas ações, implicando este fato não só numa concepção de

educação e numa concepção de ensino, mas também numa intenção, num significado. Além disso, através do seu fazer pedagógico, da comunicação com seus alunos, esse alguém estabelece relações sociais, gerando uma dimensão relacional.

Através dos argumentos até aqui colocados, parece estar claro que o ensino é um processo social e como tal deve ser tratado. Manifestando-se a este propósito, Schäfer & Schaller (1982, p.145) apontam que o ensino não apenas é influenciado pelas condições sociais não escolares, mas também precisa ser considerado, em si mesmo, como um processo social. Acrescentam, ainda, os referidos autores que o estudo do processo de interação social do ensino só fará jus a toda a sua importância quando colocar, no centro da análise crítica do ensino, os processos de interação social ligados às questões de matéria e método.

Ensinar, conforme Fenstermacher (1989, p.175), implica em colocar o conhecimento à disposição do estudante, visando oferecer condições para que ele compreenda o significado daquilo que é ensinado, para que aumente sua capacidade de compreensão do mundo e de influência sobre ele. Assim, o conteúdo não é ensinado com a finalidade de preparar o estudante para ser um especialista; mas sim, sobretudo, para proporcionar-lhe elementos para compreender o seu mundo, a si próprio e para estabelecer relações com esse seu mundo.

Arnold (1990, p.12) constata que, com frequência, o professor que atua num nível profissional (como engenheiro civil ou engenheiro industrial, por exemplo) com orientação preferentemente técnica, configura a aula a partir da estrutura objetiva do conhecimento. Sua preocupação central é o ensino, ou seja, o esforço insistente para que o conteúdo transferido passe a ser propriedade também do aluno. Nesta perspectiva, pode-se afirmar que os alunos são tidos como receptores dos esforços didáticos do professor, contrastando fortemente com as colocações de Fenstermacher (1989) antes referidas.

A ação de ensinar implica numa visão de mundo e numa intenção que é passada através do conteúdo da comunicação. Esse processo, quando norteado pela

finalidade de emancipar o homem, ou seja, de aumentar sua capacidade de compreender a si próprio, ao seu mundo e de agir de forma autônoma e autêntica, identifica-se plenamente com o conceito de educação exposto e defendido no presente trabalho.

Este posicionamento contrasta, evidentemente, com o conceito de educação que se refere a processos de ensino centrados no professor, que submetem os alunos a ações autoritárias, impedindo a maioria e enfatizando a submissão.

Como já foi visto, as ações educativas são sempre intencionais, refletindo diferentes posicionamentos e concepções de homem, mundo, sociedade e conhecimento. Nelas observa-se, também, ora o primado do objeto, ora do sujeito, ora da intenção de ambos.

Considerando-se a sala de aula como uma organização formal, pode-se afirmar que é possível identificar-se nela dois tipos de sistemas: o sistema formal e o informal. É importante lembrar que o grupo de sala de aula tem sua origem estabelecida, entre outros aspectos, pelo princípio do rendimento e da competência na sociedade; além disso, encontra-se frente a uma estrutura de classe definida pelas relações sociais e emocionais dos alunos entre si, bem como pelos seus interesses e aspirações individuais (Bartels, 1980, p.49). Bartels lembra que a estrutura de uma sala de aula escolar se caracteriza pela tensão entre o princípio formal da organização, ou seja, o grupo de alunos formado pelos critérios de competência e rendimento, entre outros, e o princípio informal, constituído pelas relações sociais dos alunos.

Nesse sentido, Erickson (1989, p.217) argumenta que as pessoas, em sua vida cotidiana, atuam juntas, em termos de definições tanto oficiais como extra-oficiais do status e do papel. Acrescenta, ainda, que na conjugação das duas dimensões da vida em sala de aula pode-se encontrar a essência da organização social e cognitiva como ambiente de aprendizagem. Observar as interações educacionais em sala de aula implica, portanto, estar atento à ecologia social em seu processo e em sua estrutura.

Considera-se que todos os grupos humanos têm alguma forma de organização social. A mesma coisa ocorre em sala de aula. Alunos e professor, interagindo regularmente, constroem normas culturais segundo as quais se organiza sua ecologia social. Professor e alunos, em suas ações conjuntas, constituem ambientes uns para os outros. Pressupõe-se, assim, que a organização do significado na ação é, por sua vez, o ambiente de aprendizagem e o conteúdo a aprender. (Erickson, 1989, p.217).

Pode-se considerar, ainda, que a organização social tem um caráter local e um caráter extra-local.

Erickson (1989, p.218-219) entende que os significados em ação, compartilhados pelos membros de um conjunto de indivíduos que interagem no tempo, são locais em pelo menos dois sentidos. Em primeiro lugar, por serem próprios desse particular conjunto de indivíduos que, ao interagirem ao longo do tempo, chegam a compartilhar certas concepções e tradições locais específicas: uma microcultura distintiva. Essas microculturas são características de todos os grupos humanos cujos membros se associam de uma forma intermitente; são os chamados grupos naturais, que constituem a unidade de análise típica dos investigadores de campo. Em segundo lugar, num sentido mais radical, são considerados locais em relação ao caráter local da execução, momento a momento, da ação social em tempo real. Assim, existiriam diferenças entre dois momentos consecutivos da fala de uma pessoa e a correspondente reação dos ouvintes.

Transpondo a colocação acima para a sala de aula, poder-se-ia identificar diferenças tanto nos turnos de processos discursivos, como de uma aula para outra, na mesma disciplina e na mesma turma.

Observa-se, ainda, que, durante a execução de certos tipos de acontecimentos reiterativos - como, por exemplo, as aulas de uma determinada disciplina para uma dada turma de alunos -, algumas perspectivas individuais passam a ser partilhadas pelos membros do conjunto interagente. Propicia-se, assim, uma aproximação de perspectivas que poderá resultar numa certa correspondência, mas não identidade, entre os distin-

tos pontos de vista individuais. Considerando-se que cada indivíduo do conjunto é único, o conteúdo específico das noções compartilhadas em qualquer momento dado, e em diferentes momentos e dias, é exclusivo desse conjunto particular de indivíduos. Vale dizer, por conseguinte, que, num determinado momento da ocorrência de um fato ou acontecimento e durante o transcurso da vida partilhada, certos conjuntos particulares de indivíduos podem adquirir significados em ação locais e distintos. (Erickson, 1989, p.220).

Pode-se dizer, ainda, que esses significados têm também origem extra-local. Apesar de haver relativo consenso sobre a especificidade das relações sociais face a face, pode-se convir que os elementos com que se constrói essa especificidade não são criados dentro da situação e no seu exato momento. Assim, a cultura pode identificar-se como uma influência extra-local sobre a ação local. (Erickson, 1989, p.220).

A percepção que os membros de um grupo têm dos interesses ou das restrições fora do seu círculo de relações face a face também pode ser considerada outra forma de influência extra-local (Erickson, 1989, p.220). Assim, uma influência extra-local em uma sala de aula pode ser representada pelo conjunto de normas institucionais relativas à avaliação, por exemplo, ou pela experiência desenvolvida com um professor de outra disciplina, ou, inclusive, pela administração da escola.

Na verdade, observa-se que a vida da sala de aula está inserida numa estrutura social na qual podem ser identificados níveis superiores e inferiores, como, por exemplo, a sociedade, a escola, o grupo de estudos e a área profissional.

Numa sala de aula, formas locais e extra-locais de organização social e de cultura se relacionam com as atividades de pessoas concretas, quando estas fazem opções e realizam juntas uma ação social.

De que forma se estabelecem estas relações? Neste sentido, Berger & Luckmann (1985, p.87) trazem uma expressiva contribuição. Segundo os referidos autores, estabelece-se uma relação dialética entre

o homem, o produtor, e o mundo social, produto dele. Vale dizer, o homem e seu mundo social atuam reciprocamente um sobre o outro.

É importante que se destaque essa argumentação, para que se tenha presente que, tanto as formas locais quanto as extra-locais de organização social e de cultura, não têm o poder de causar determinada ação. Estabelece-se, isto sim, uma relação dialética entre o homem e a realidade social que, por sua vez, também é produzida pelo homem.

#### 4 - CONCLUSÕES

A discussão teórica da educação como ação social permite compreender o ensino que se realiza em sala de aula a partir dos significados individuais e sociais das interações dos seus integrantes, considerando-se a tríade professor-aluno-conhecimento.

A abordagem do ensino em termos de interação social dá destaque às ações, processos de pensamento e geração de significados, do ponto de vista do professor e dos alunos, na busca do domínio de determinado conhecimento ou habilidade.

Considerando-se que as relações docente-aluno e aluno-aluno são interativas, admite-se que existe uma reciprocidade nas ações desenvolvidas em sala de aula. Portanto, não se pode considerá-las como determinadas por uma influência causal unidirecional, enquanto fenômeno comportamental. Ao contrário, é necessário observá-las e compreendê-las como referenciadas umas às outras, em função da atribuição de significados por seus próprios agentes.

Por conseqüência, o estudo de uma sala de aula não pode se cingir ao estudo da uniformidade de comportamentos, ou seja, à relação entre a forma de uma conduta e seu correspondente significado de modo que o investigador identifique o significado dessa conduta cada vez que ela se manifeste. Ao contrário, a sala de

aula precisa ser vista como uma realidade multidimensional própria de um grupo social, destacando-se a organização social e cognitiva de formas particulares de vida em aula como ambientes imediatos para a aprendizagem dos alunos.

A partir da contribuição de Blumer, tem-se que a ação conjunta do grupo social de sala de aula é constituída pelas unidades de ação de seus componentes, através de um processo interpretativo. Na formação dessas ações, portanto, fazem-se presentes suas experiências, suas crenças e seus sentidos. Por conseguinte, a ação conjunta não reflete apenas uma relação com as ações dos participantes na sala de aula, mas, também, com suas respectivas ações prévias. Tendo em vista que os sujeitos de sala de aula podem diferir quanto à visão que têm do processo de ensinar e aprender e do contexto em que atuam, e que deles depende o seu envolvimento e a sua participação, admite-se que a ação conjunta é formada por ações que não são idênticas ou similares. Destaca-se, assim, a importância da análise das perspectivas dos sujeitos de sala de aula, com vistas a compreender a ação conjunta do grupo social.

É preciso que o investigador que se propõe a tal tarefa utilize metodologias próprias que dêem conta da interpretação dos significados das ações humanas e da dinâmica da interação social. Retomando-se a distinção entre as ciências naturais e ciências humanas, proposta por Dilthey (1948, p.27-39), pode-se afirmar que as ciências naturais e a ciência social empírica trabalham com objetos empíricos e, por isso, com uma metodologia adequada ao objeto, ou seja, observação, descrição e quantificação. No caso das ciências sociais interpretativas (ciências da ação social), seu objeto é o significado das ações sociais, o que exige uma metodologia adequada para a compreensão/interpretação do significado dessas ações. Nessa linha, é importante a contribuição de Erickson (1989, p. 289) com seu estudo sobre a investigação interpretativa que se caracteriza por destacar os significados das ações humanas na vida social. ♦

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNOLD, Rolf. Aspectos Teóricos y Prácticos de la Enseñanza y Orientación para la Acción en la Educación Profesional. *Educación*, Tübingen, v. 47, p.7-39, 1990.
- BARTELS, Klaus. La Dimension Personal en la Classe. Su Abandono y Redescubrimiento Crítico en las Modernas Teorías de la Enseñanza. *Educación*, Tübingen, v. 21, 1980, p. 41-59.
- BECK, Nestor. O interacionismo simbólico de Herbert Blumer: implicações para a Educação. *Caesura*, Canoas, n.3, jul-dez 1993, p.7-14.
- BLUMER, Herbert. *Symbolic Interaction: perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1969.
- DILTHEY, Wilhelm. *Introducción a las Ciências del espíritu*. v.I e v.II. Buenos Aires: Espasa/Calpe, 1948.
- DOYLE, Walter. Themes in Teacher Education Research. In: Houston, W. Robert (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan Publishing Company, 1990, p.3-24.
- DURKHEIM, E. *As Regras do Método Sociológico*. 2 ed. Lisboa: Presença, 1984.
- ERICKSON, Frederick. Método Cualitativo de Investigación sobre la Enseñanza. In: WITTRICK, Merlin (Ed.). *La Investigación de la Enseñanza, II*. Barcelona: Paidós, 1989, p.195-301.
- FENSTERMACHER, Gary D. Tres aspectos de la Filosofía de la Investigación sobre la Enseñanza. In: WITTRICK, Merlin (Ed.). *La Investigación de la Enseñanza, I*. Barcelona: Paidós, 1989, p.149-179.
- FLITNER, Andreas. Una ciência para la Praxis? *Educación*, Tübingen, v. 25, p.99-112, 1981.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- GOFFMAN, Erwing. *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*. 4ed. Petrópolis: Vozes, 1989.
- HABERMAS, Jürgen. *Dialética e Hermenêutica: para a crítica da hermenêutica de Gadamer*. Porto Alegre: L & PM, 1987.
- HABERMAS, Jürgen. *Conhecimento e Interesse*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- HABERMAS, Jürgen. *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- KRATOCHWILL, Leopold. El concepto de la Educación desde la perspectiva de la Teoría de la Acción. *Educación*, Tübingen, v.35, p.98-120, 1987.
- PÖGGELER, Franz. En la Discusión de Nuevo: El Ethos del Maestro. *Educación*, Tübingen, v.30, p.98-120, 1984.
- SCHÄFER, K. & SCHALLER, K. *Ciência Educadora Crítica e Didática Comunicativa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1982.
- SCHUTZ, Alfred. *Fenomenología del Mundo Social: Introducción a la Sociología Comprensiva*. Buenos Aires: Paidós, 1972.
- SCHUTZ, Alfred. *Fenomenologia e Relações Sociais: textos escolhidos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- SHULMAN, Lee S. Paradigmas de Investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In: WITTRICK, Merlin (Ed.). *La Investigación de la Enseñanza, I*. Barcelona: Paidós, 1989, p.9-91.
- WATZLAWICK, Paul. *A Pragmática da Comunicação Humana*. São Paulo: Cultrix, 1967.
- WIGGER, Lothar. Acción y Educación: un análisis crítico de las concepciones de Acción en las Teorías Educativas. *Educación*, Tübingen, v.30, p.39-59, 1984.