
O QUE É UM MODELO PEDAGÓGICO?

Contribuições filosóficas a um problema de metodologia histórica

Fabiano Lemos*

Resumo: A ideia de modelo tem sido ampla e, quase sempre, irrestritamente utilizada nas pesquisas acadêmicas circunscritas naqueles limites que, há pouco mais de dois séculos, nos acostumamos a denominar *as ciências do homem*. Nesse domínio, o uso de tal ideia tem despertado debates incontáveis, mas, relativa e paradoxalmente, uma atenção menor tem sido dedicada ao próprio problema da dedução do estatuto de objetividade dos modelos empregados. A partir do mapeamento destas dificuldades, o que se propõe é a construção de uma epistemologia alternativa do modelo, não de acordo com a maneira estritamente filosófico-analítica com que ela vem sendo tratada e não contrária às outras de modo absoluto, mas anterior, elaborada a partir de um deslocamento para um nível dos discursos onde a distinção entre objetos práticos e teóricos é visada como o resultado da articulação de regularidades que os antecede e que pode ser colocada em questão.

Palavras-chave: modelos, epistemologia, metodologia da pesquisa histórica

WHAT IS A PEDAGOGICAL MODEL? PHILOSOPHICAL CONTRIBUTIONS TO A HISTORICAL METHODOLOGY ISSUE

Abstract: The idea of model has been broadly and, in almost all cases, unrestrictedly used in academic research within the boundaries known as, for almost two centuries now, *human sciences*. Under this framework, the use of such idea has driven into countless debates, but, relatively and paradoxically, little if no attention has been paid to the question on the deduction of objective status for those models. Mapping these difficulties, this paper proposes an alternative epistemology for models, not accordingly to those strictly analytical instruments with which it has been approached, but elaborated from a displacement towards the discursive level, where distinction between practical and theoretical objects is viewed as a result from the articulation of regularities that precedes them and that might be under scrutiny.

Keywords: models, epistemology, historical methodology research

* Pontifícia Universidade Católica (Rio de Janeiro, Brasil).

QU'EST-CE QU'UN MODÈLE PÉDAGOGIQUE? CONTRIBUTIONS PHILOSOPHIQUES À UN PROBLÈME DE MÉTHODOLOGIE HISTORIQUE

Resumé: L'idée du modèle a largement été utilisée, et sans restrictions, dans la recherche académique à l'intérieur de ce que, il y a deux siècles, nous appelions *les sciences de l'homme*. Dans ce domain-là, l'utilisation de ces idées a éveillé d'innombrables débats, mais, paradoxalement, presque aucune attention n'a été accordée à la question de la déduction du statut objectif des modèles. À partir d'une cartographie de ces difficultés-là, nous proposons une épistémologie alternative des modèles, non pas selon les instruments philosophico-analytiques avec lesquels elle est habituellement abordée, mais développés à partir d'un déplacement vers un niveau discursif où la distinction entre objets pratiques et théoriques est visée comme résultat de l'articulation des régularités qui les précèdent et qui peuvent être mises en question.

Mots-clés: modèles, épistémologie, méthodologie de la recherche historique

1. Introdução

«... les prodiges ne sont pas des modèles»

(François Xavier Talbert, 1774)

No continente do empírico, o filósofo é um estrangeiro. Nem sempre voluntariamente. Olhado com desconfiança, como alguém que tem os pés fora do chão – como se isso fosse sequer possível! – e uma lâmina afiada, por vezes canhestra, mas sem densidade, cabe-lhe, frequentemente, o papel de convidado indesejado, de inspetor das coerências, ou, pior, o de polícia do método. Não tenho nem vocação, nem competência, nem, sobretudo, o desejo para me inscrever nestes papéis. Em última análise, nem sequer sou filósofo, uma vez que meus objetos de investigação estão sempre aquém ou além do horizonte da verdade, do ser, da unidade transcendental ou do absoluto – figuras cujo rosto desconheço exemplarmente, mas cujas entranhas, um lugar menos iluminado e menos confortável, tenho me habituado a frequentar. Portanto, os problemas que procuro assinalar não podem senão pertencer a este mesmo lugar. Método e coerência são, nesse contexto, estratégias concretas de produção e distribuição dos discursos e se questionar sob as condições de sua constituição, de seu rigor, de sua espessura e abrangência não é acusar uma teoria de verdadeira ou falsa, muito menos negar integralmente a legitimidade do discurso ou acusar seus produtores, mas conhecer o lugar de onde este discurso soa – apenas para podermos nos posicionar em um mapa muito complexo dos poderes e do controle narrativos. Uma questão, portanto, certamente política. Mas ninguém é político, nesse sentido, impunemente. Não tenho dúvidas de que a velha e estranha distinção entre o

empírico e o teórico continuará funcionando e continuará forçando o filósofo para além da fronteira de um país que é o seu mesmo.

O título que dei a este ensaio, no entanto, ainda me coloca um outro problema. A pergunta *O que é um modelo pedagógico?*, erguida assim, em voz alta, parece tão grandiosa que tentar respondê-la propondo teses e definições universais vai de encontro aos protocolos da atual etiqueta do filósofo. Essa etiqueta, ou essas regras de polidez e convivência, parece ter levado o filósofo, não sem razão, e não sem relutância, a praticar a humildade acadêmica e a evitar as explicações globais, definitivas. Estou muito longe de arriscar uma resposta nesse sentido; e, mais uma vez, não sendo filósofo, sinto-me à vontade para abordar essa questão de outro modo, o que poderá decepcionar alguns. De fato, meu interesse não é elaborar uma *síntese* para um problema tão escorregadio, mas, ao contrário, arriscar uma *análise* onde se trata de diluir a objetividade pronta e singular dos modelos, de precisar as dificuldades envolvidas nesta questão enrolada muitas vezes sobre si mesma. Pois compreender o que é um modelo pedagógico significa não apenas compreender a resposta à questão, mas, também, e antes, compreender as perguntas que atravessam e se alojam nesta primeira, metodologicamente ampla e geral. Mais ainda: significa sondar as condições em que essa pergunta pode surgir e que outras condições podem tornar possível respondê-la de outros modos. Tarefa menor, portanto; prope-dêutica – menos gloriosa. Alguém disfarçado de filósofo entra pela porta dos fundos.

2. Posição do problema

É preciso, de partida, determinar o estado da questão. O uso que o debate teórico, em educação, tem feito da expressão «modelo pedagógico» se mostra, na maior parte das vezes, consideravelmente impreciso. Muitas vezes não encontrarmos, nesta área, uma elaboração suficientemente clara dos pressupostos metodológicos relacionados a esta expressão. Assim, nos inúmeros desenvolvimentos desta discussão, ela pode significar muitas coisas. Por um lado, pode se referir a uma metodologia de ensino, com ênfase na dedução da técnica para apreensão de uma determinada competência cognitiva – é o caso, por exemplo, quando nos deparamos com referências ao *modelo psicopedagógico de Piaget* (Meadows, 2001)¹ ou ao *modelo sociopedagógico de Bernstein* (Bernstein, 2000)². O modelo é compreendido, portanto, como uma abstração das tecnologias educativas. Por outro, de modo ainda mais indeterminado, pode se referir à expectativa de formação profissional baseada em um conteúdo curricular – como é

¹ Especialmente o capítulo 4: *Models of cognition in childhood*.

² Para uma discussão da divisão dos modelos pedagógicos entre «modelos de competência» e «modelos de performance».

o caso, por exemplo, quando pretendemos assinalar as diferenças entre o modelo pedagógico do *Gymnasium* e da *Fachhochschule* na Alemanha desde o século XIX ou ainda hoje (Wagner et al., 2009; Heinz, 2000)³, ou entre os modelos laicos e religiosos ou, simplesmente, entre perfis de ensino bilíngue ou multilíngue nas escolas e universidades. Algo como um referencial ou uma escala de valores éticos associados à formação e à profissionalização.

Foi justamente essa escala de valores que foi posta em questão, de modo ideologicamente partidário, pelas elites acadêmicas alemãs que, na segunda metade do século XIX sentiram que era seu horizonte de valores que estava em risco com as mudanças curriculares que tiveram lugar a partir do aceleração da industrialização nos estados germânicos e com a entrada, nas escolas e universidades, de uma elite econômica recém emergida naquela paisagem social. A posição desta classe, deste *Kulturkreis*, contra o ensino básico universal (como é o caso do jovem professor Nietzsche [1988: 698] em Basileia⁴) e contra o avanço das disciplinas técnicas é extremamente sintomática (Ringer, 1969). A própria circulação desta escala de valores como modelo nos coloca uma série de problemas cuja amplitude talvez ainda não tenha sido medida. Por exemplo, em 1928, a revista americana especializada *The Classical Journal* publicou um editorial cujo título era «Em defesa do Gymnasium humanista», onde se lê nas primeiras linhas: «Na Alemanha, como em toda parte, a educação clássica é atacada, e lá, como em toda parte, encontra amigos firmes em altos postos» (*In defense of the humanistic gymnasium*, 1928: 321). Determinar em que consiste esta escala de valores, convertida em ideologia de uma classe, e como ela pôde ser, atravessar o Atlântico e ser reproduzida por uma outra classe, nos exige pensar o modelo como algo cuja definição é mais escorregadia que a de um conjunto de correspondências biunívocas entre formação e hierarquização social.

É útil não apenas do ponto de vista hermenêutico, mas também das estratégias discursivas que a evidência estrutural do modelo seja colocada em questão lá mesmo onde estas escalas parecem mais sólidas, ou ainda, lá onde elas emergem como o resultado atávico de investimentos cuja cientificidade é mais presente na superfície que nas premissas de seus discursos. Não seria esse o caso de escalas modelizantes elaboradas com cada vez maior sofisticação estatística e lexical no campo da educação, tais como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) ou o Protocolo de Bolonha? É claro que este processo não é um fenômeno recente. Associações entre valores éticos e perfis curriculares se constituíram como modelos de forma sistemática desde, pelo menos, a difícil cristalização dos sistemas nacionais de ensino na Europa na passagem do século XVIII para o XIX, o que permitiu aos estados-nações a criação

³ Exemplos de análise recente deste tipo, que leva em consideração a diferença em termos de *modelos*.

⁴ «Portanto, a formação cultural da massa [Bildung der Masse] não pode ser nosso objetivo: antes, é a formação cultural de alguns homens isolados, selecionados e equipados para as obras grandes e permanentes» (Nietzsche, 1988: 698).

de um esquema comparativo orientado segundo um modelo ainda mais geral, cujo coeficiente comum, a partir de todos os modelos locais, repousava no par *educação individual– desenvolvimento social*. Mas a questão que subsiste é: os estatutos de objetividade desta relação, assim como os limites entre os níveis de abrangência que ela pressupõe, estão metodologicamente sustentados?

Além disso, frequentemente todas estas perspectivas parecem nos conduzir a um ou outro conjunto de teses específicas sobre o sentido filosófico e/ou político da educação, fazendo coincidir a expressão «modelo pedagógico» com «modelo ideológico», estabelecendo uma teleologia pragmática que vincula ideias e horizontes antropológicos metafísicos, incontornavelmente, a práticas de ensino. O modelo surge, então, como o conjunto de pontos de tangência entre a febril imaginação das teses pedagógicas e o espaço árido e excessivamente concreto da sala de aula. Para esta posição metodológica, o problema do *modelo* se deixa apreender como uma espécie de *interface de aplicabilidade* do ideal no real.

Por si só, estas determinações do modelo não são totalmente problemáticas, embora deixem algumas questões em aberto. Na verdade, muitas vezes elas aparecem em interessantes possibilidades combinatórias. Éric Mangez, sociólogo que, mais recentemente tem procurado discutir as dimensões modelares do PISA (Mangez & Cattonar, 2009), precisou, em um trabalho anterior, se dedicar a definir o *modelo pedagógico*. Partindo de Bernstein, ele afirma: «todo modelo pedagógico é constituído de três dimensões: o currículo, a hierarquia e os critérios de apreciação» (Mangez, 2004: 66). Ora, por mais atenta que esta posição seja para as complexidades do modelo, ela não parece colocar, em nenhum momento, o problema do modo como essas dimensões tão heteróclitas, cujos processos de objetivação obedecem a princípios tão diversos, podem se associar em uma síntese capaz de promover práticas de ensino e, ao mesmo tempo, produzir escalas de valores e determinar espaços de poder. Portanto, o problema surge quando cada uma destas três perspectivas faz funcionar o modelo no interior de suas argumentações de modo incoerente. Em uma alternativa metodológica, a meu ver mais rica, tratar-se-ia de evitar as sínteses horizontalizantes que, por um mesmo mecanismo hermenêutico não muito explícito, conduziriam as diversas práticas discursivas a um mesmo e instável plano ontológico. Ou antes, de pensar a possibilidade de substituí-las pela alternância entre sínteses e análises em profundidade, verticais, onde as estratégias de passagem de um plano a outro devem ser descritas. Um outro exemplo de teorização dos modelos que pode levantar tais críticas é o de Elwyn Thomas, que em um artigo publicado há dez anos, procurou estabelecer uma classificação tendo em vista o sucesso da relação entre formação de professores e planejamento escolar. Partindo de uma compreensão do modelo que ele mesmo denomina como «organizacional» (Elwyn, 1997: 108), «geral» e «adaptativa» (Elwyn, 1997: 106), Thomas elenca uma série de *funções* que determinariam práticas de ensino distintas:

Um modelo pode descrever, prever, explicar, iniciar ideias ou atos como uma estrutura [framework] para a ação. Modelos são usados por artistas de modo representativo e podem ser usados por políticos como base para persuasão. Cientistas, matemáticos e engenheiros da computação desenvolvem e utilizam modelos com rigor e precisão para explicar tanto fenômenos simples quanto complexos. (Elwyn, 1997: 107)

No entanto, todas estas diferentes funções, vinculadas a vários esquemas teóricos (filosóficos, epistemológicos, psicológicos, sociológicos) parecem poder ser reduzidas a um mesmo coeficiente comum pedagógico cuja competência é examinada na medida em que esses modelos «podem auxiliar os administradores educacionais (...) de modo que os objetivos quantitativos e o desenvolvimento da educação dos professores possam também ser atingidos» (Elwyn, 1997: 108-109). Ou seja, os modelos são compreendidos de modo tão vago e inconsistente que podem ser generalizados a ponto de sua eficiência ser escalonada segundo uma mesma régua de princípios quantitativos. O problema aqui – e em inúmeros outros exemplos – está na dedução rigorosa da metodologia, que é substituída pela reificação. O modelo pedagógico passa, através de um mecanismo inexplicável, a representar uma intermediação ontológica entre a circulação das ideias – em um nível excessivamente abstrato – e as transformações sociais, institucionais, políticas – excessivamente cegas para seu sentido histórico. Chega-se a uma *ontologia modelisante do real*, que tensiona e distende arbitrariamente o estatuto ontológico do discurso teórico, tornando-o mais ou menos «adaptado» às práticas, conforme o interesse de uma pesquisa cujos resultados parecem programados desde o início a serem obtidos.

Ora, o que essa reificação deixa intocada é justamente a legitimidade da diferença entre discurso teórico e prática. Tomada como dada, essa diferença tem sido exemplarmente eficiente na constituição das perspectivas pelas quais nós visamos os processos educativos. Ela está tão embutida na ingênua ansiedade dos alunos que buscam o correspondente pragmático do *Emílio* de Rousseau quanto nos comentários mais especializados que pretendem, por exemplo, identificar como um sistema de pensamento – filosófico, literário, científico – pode ser benéficamente convertido em uma proposta pedagógica modelar. Tudo isso, em geral, em nome de uma estranha exigência de dignidade do real em detrimento do conceitual – e da diferença tão incontornável quanto metodologicamente imprecisa entre esses dois níveis. Em termos metodológicos, a situação parece ainda mais complicada, uma vez que a crença na diferença imediata entre teórico e prático muitas vezes acarreta, nestes termos, a inconsistência de pesquisas que, sob outros aspectos não deixam de ser sérias e interessantes. Utiliza-se o método, portanto, de maneira hesitante, somente até certo ponto: lança-se mão do aparato metodológico de um autor apenas parcialmente ou apenas até o momento em que ele começa a contradizer os resultados que se procura, talvez desde o começo, obter. É o caso daqueles, por exemplo, que buscam em certas passagens mais tardias de Nietzsche subsídios para uma pedagogia libertária, ignorando – voluntária ou involuntariamente – seu caráter romântico aristocrático e seu vínculo

a tradições magisteriais muito bem definidas em seus primeiros textos que, apesar das profundas transformações em sua filosofia, parecem, sob certos aspectos, resistir e tornar leituras liberais de sua ideologia pedagógica absolutamente incompatíveis com seu horizonte de valores (Britto, 2008)⁵. Observações análogas poderiam ser feitas a respeito das apropriações de Marx, Freud, Foucault, Deleuze que, infelizmente, parecem determinar a maneira como estes autores são recebidos, o que não é uma deficiência exclusiva da área, mas que alguns já identificaram como derivada de uma pauperização de processos comparativos que atravessam a arquitetura geral das ciências humanas (Kaelble & Schriewer, 2003)⁶.

Há, por fim, uma posição ainda mais renitente e mais sutil – já que nem sempre explicitamente formulada – que nos diz que o método só é útil até o momento em que o empírico impõe sua complexidade. Esta posição está longe de ser ingênua e, de fato, se constitui como uma crítica vigorosa e muito pertinente às tendências relativistas da História. No entanto, o problema com esta posição, digamos, *pragmatista ontológica*, é que ela considera a existência concreta dos objetos de modo independente da análise, como se o mundo luminoso dos fatos sempre tivesse estado aí, entre nós, e o método fosse o artifício imperfeito para desvendar sua complicada pureza. Mas essa luminosidade mesma não é, ao contrário, um ofuscamento? Ela não poderia ser, ao invés do efeito da luz densa e própria do real, uma encenação, um produto da incandescência do método? Retomamos, portanto, à velha questão kantiana: ainda podemos acreditar que as coisas podem ser consideradas, para nós, independentemente de nossos instrumentos de percepção? Deslocando a questão para o campo da história comparada, e, portanto, para a área da história da educação que tem de lidar mais insistentemente com *modelos pedagógicos*, o historiador alemão Joahnn Gustav Droysen, já afirmava, em meados do século XIX que «nem a crítica procura os inícios, nem a interpretação as exige. No mundo ético não há nada que não tenha sido mediado [unvermittelt]» (Droysen, 1858: 14).

É importante notar que não se trata de negar a concretude das coisas através de um solipsismo anárquico. Antes, gostaria de assinalar que, desde o início, no interior dos discursos – em especial dos discursos acadêmicos – nós só podemos nos referir a objetos a partir de uma matriz de inteligibilidade, de um método ou modelo. E mesmo se afirma que tal fato ou tal conjunto empírico resistem ao método, é de dentro de um método ou modelo qualquer que eu formulo esse juízo, um método ou um modelo que modifica os objetos referidos no momento mesmo em que os define como «resistentes».

⁵ O livro *Nietzsche, Ethics and Education*, de Peter Fritzsims (2007) e a leitura dispersa de Rorty (1983) acerca de Nietzsche me parecem sofrer consideravelmente desse problema.

⁶ A questão da transversalidade da comparação é discutida mais longamente no artigo redigido por este último sob o título *Problemdimensionen Sozialwissenschaftlicher Komparatistik*.

3. Modelos e campos semânticos

Seria possível, portanto, reconsiderar a função do modelo resultante do método adotado nas pesquisas em pedagogia a partir justamente deste ponto esquecido ou pouco abordado, ou seja, a partir de um questionamento mais detido sobre a evidência da distinção entre teórico e prático, até aqui pressuposta por estas mesmas pesquisas. As opções metodológicas de que elas fazem uso se distribuem – ainda que por vias muito diferentes – comumente sob essas três rubricas: ou o modelo pedagógico é compreendido como um conjunto objetivo de teses filosóficas em sentido mais ou menos amplo; ou como um conjunto objetivo de práticas educativas; ou, ainda, como um conjunto também objetivo de signos resultantes da aplicação daquelas teses a estas práticas. Essa extensa reificação, consideravelmente simplista, não está reservada a um ou outro nicho da pesquisa em pedagogia. Ela submete tanto os trabalhos de caráter mais quantitativo em sociologia da educação ou, mais especificamente, em educação comparada (Torres, 2003)⁷, quanto parece ter-se inserido de forma sólida nas questões de ordem histórica. É por esta via que se tem determinado os mecanismos de transformação e adaptação política de modelos educacionais nacionais, por exemplo (Charle & Verger, 1994; Charle, 1997).

No âmbito da questão da circulação histórica dos modelos pedagógicos, com a qual venho trabalhando nos últimos anos, estes problemas vêm se somar à enorme dificuldade do campo da história comparada em encontrar um princípio heurístico que garanta suficientemente a homogeneidade da comparação como instrumento ao longo da pesquisa sem encarcerá-la, por outro lado, sob demandas universalistas do tipo «tal pesquisa só pode ser obtida a partir deste método» ou ainda, o que é pior, «nenhuma pesquisa é possível». Estes universalismos negativos, no fundo, tornariam a reificar os termos comparados. Há, deste modo, um duplo trabalho por fazer, que corresponderia a estabelecer uma epistemologia do modelo pedagógico muito específica: por um lado, recusar a chantagem da divisão dos objetos em teóricos e práticos e, por outro, evitar a universalização engessante dos esquemas explicativos. No que se segue procurarei avaliar a pertinência desse trabalho exclusivamente no domínio da história comparada da educação – o que não quer dizer que considero esta avaliação menos importante em outras áreas da pedagogia (Morandi, 2002)⁸.

⁷ É desta perspectiva que Rosa-Maria Torres pode chegar a 18 características fundamentais que determinam o «modelo educacional convencional».

⁸ No campo da didática, por exemplo, Franc Morandi se esforçou para implementar uma epistemologia do modelo que respondesse a problemas análogos àqueles com que estou lidando aqui: «Na análise, um modelo se refere aos dois ângulos de atividade pedagógica, habitualmente separados ou opostos: os modos de pensamento e as práticas» (Morandi, 2002: 139); ou ainda: «Um modelo “existe” sob diferentes facetas; implícito ou explícito, instituído (como a pedagogia diferenciada) ou consuetudinário (pedagogia tradicional), sob a forma de organização, de métodos, de procedimentos,

Em primeiro lugar, talvez fosse possível pensar um certo deslocamento para um nível semanticamente anterior na produção do conhecimento pedagógico, que não seria nem teórico nem prático exclusivamente, mas que, antes, colocaria em jogo as condições – concretas, sem dúvida – de objetivação do real, seja sob a forma de estratégias práticas, seja sob a forma de enunciados teóricos, ambos discursivos. Sem levar em conta a possibilidade de ultrapassar a polarização que subjaz ao uso do termo *modelo* entre o conceito e a instituição, entre a ideia e a política, me parece que, particularmente no que se refere às investigações históricas, o campo de pesquisa sofre, em muitos casos, de grave falta de rigor metodológico ou, ao menos, de um sintomático esgotamento dos resultados. Nesse sentido, algum esforço tem sido empreendido na tentativa de questionar as mencionadas opções metodológicas, embora nenhuma especificamente no âmbito da educação. Foi, por exemplo, no nível dos processos de formação do horizonte semântico das culturas que Reinhardt Koselleck (1979)⁹ e, de modo ainda mais radical, Michel Foucault (1966)¹⁰ se detiveram, e penso que seria interessante questionar, deste ponto de vista, o que seria um modelo pedagógico.

Com isso não pretendo eliminar integralmente o valor de pesquisas históricas que não têm tratado de modo central da questão do *modelo*, como aquelas desenvolvidas por Jacques Verger ou, de modo mais extrínseco, pela assim autodenominada história cultural. Do ponto de vista da trajetória histórica da disciplina, elas podem ser lidas como um avanço em termos metodológicos. Apenas gostaria de propor uma reformulação metodológica capaz de dar conta de problemas surgidos em um nível ainda pouco explorado. Também não pretendo responder longamente às dificuldades, em geral pertinentes, apontadas por esta história cultural em torno da construção do *modelo* como categoria de análise. De uma maneira muito ampla, elas são retomadas por Peter Burke quando reconhece que a maior dificuldade desta categoria seria o reducionismo que ela inevitavelmente operaria sobre o real, delimitando tipos e generaliza-

de material, sob a forma de representações individuais ou sociais invocadas para a descrição dos projetos e das práticas» (Morandi, 2002: 141). No entanto, não oferece uma dedução clara da unidade heurística do modelo.

⁹ Koselleck chega a problematizar aquilo que ele chama de «a tensão viva [lebendige Spannung] entre realidade e conceito» (a tradução disponível em português ameniza um pouco o adjetivo utilizado no texto, traduzindo *lebendige* por *dinâmica*). Mas mantém a distinção entre os níveis linguístico/conceitual e o não-linguístico/não-conceitual. É este o sentido da afirmação «toda historiografia se movimenta sobre dois planos [Ebenen]» (Koselleck, 1979: 127). Donald R. Kelley (1996) criticou – a meu ver, de forma bastante sólida – os limites equívocos desta separação, apontando para o fato de que mesmo quando Koselleck procurou se manter nos limites do texto (ou seja, de um *modelo* teórico), frequentemente ela escamoteou articulações meta-textuais (ou seja, próprias de um *modelo* de contextos concretos).

¹⁰ A questão da relação entre teoria e prática atravessa todo o trabalho de Foucault, especialmente nos textos que tratam dos problemas em torno da *épistémê*, como é o caso de *Les Mots et les Choses* e *L'Archéologie du Savoir*. Tema raramente abordado de forma direta e extensiva pelos seus leitores, no entanto, mereceu a atenção de Paul Veyne (1979) e de Lawrence Olivier (1994). Quanto ao tema do *modelo*, ele pode ser entrevisto nas páginas que se dedicam a discutir o que Foucault chama de «regularidades» do discurso.

ções que se caracterizariam, sobretudo, por se constituírem como uma «construção intelectual» (Burke, 2002: 46)¹¹. Aqui, Burke toca mais no problema dos limites da instrumentalidade de uma categoria de análise elaborada nos quadros abstratos de uma teoria do que em um aspecto que lhe é anterior – e que é o objeto deste meu ensaio. Está claro que é legítimo pensar nos atos de modelização como procedimentos exclusivamente analíticos a partir da reflexividade da investigação, mesmo que a questão da universalidade pretendida por estes modelos possa ser discutida. Seja como for, na maior parte das referências a *modelos pedagógicos* – notadamente no que diz respeito à sua circulação – o que está em jogo é algo além de um instrumento conceitual de pesquisa: é um *objeto*. É, portanto, algo cuja espessura torna tangível, torna possível que ele seja manipulado socialmente, traduzido, que se transforme historicamente, que promova ou se contraponha a horizontes mais especificamente ideológicos, enfim, que *circule*. Algo cuja dedução ontológica é diferente da de instrumentos formais. Ao nos deslocarmos para o nível das condições mesmas de formação das ideologias e das práticas (e esse conectivo indiferenciador é fundamental), para aquele que Foucault chamou de *nível arqueológico do saber*, o modelo é, ao mesmo tempo, uma categoria de análise e um campo semântico ou um horizonte simbólico concretamente acessível pelas práticas, pelas políticas e pelo desejo em circulação nas culturas: «um tal tipo de análise diz respeito, portanto, a um nível como que *pré-conceitual*» (Foucault, 1969: 81)¹².

O primeiro passo aqui é, portanto, estabelecer o lugar de onde se fala quando nos referimos a *modelos* como campos semânticos. Ora, um campo semântico é constituído de valores, articulações valorativas, símbolos representacionais, metáforas, relações de poder, hierarquizações ligadas a um cânone vernacular, etc. Em outras palavras, está relacionado a um conjunto de signos que podem ser atualizados em diversos *usos*, conceituais ou pragmáticos, nos limites dos discursos e que obedecem a certas regularidades relacionais que não podem, deste nível, ser explicadas, mas apenas *descritas*. Não se trata de um elemento da teoria linguística, mas, de modo mais abrangente, da análise dos discursos (Monnier, 1999; Barros, 2004).

Deste modo, por exemplo, a leitura dos textos programáticos escritos por Wilhelm von Humboldt quando diretor do Departamento de Ensino Público e Culto do Ministério do Interior da Prússia entre 1809 e 1810 evidencia uma conexão entre termos como *língua nacional*,

¹¹ Deve-se notar que Burke, no entanto, considera essa limitação como intrínseca ao ofício do historiador, apenas amenizada por processos de tipificação que não utilizem critérios identitários essencialistas ou obtusamente «monotéticos», isto é, com mecanismos de identificação baseados em apenas um único critério formal. Um tratamento análogo da dimensão simplificadora do modelo é ensaiado pelo linguista russo Isaak Revzin (1969).

¹² Nesse nível, as próprias categorias de análise da pesquisa podem surgir como objetos de investigação histórica, a partir de então, descritas em um quadro mais amplo, em um *modelo* que é a descrição de seus processos de formação. É o que fez, por exemplo, a respeito das categorias de análise das ciências humanas (Foucault, 1966).

Estado e Formação cultural [Bildung] muito frequente nas propostas de ensino do período das reformas neo-humanistas no Estado germânico (Humboldt, 1903)¹³. O mesmo vínculo simbólico entre estes termos é retomado na gradual atitude de desconfiança dos eruditos alemães acerca da língua francesa, presente em vários documentos e fontes da imprensa da época. Essa atitude se instanciou em uma dimensão política bastante clara quando o mercado editorial germanófono investiu em publicações, em língua alemã, das lendas e histórias lidando com o passado mítico e unitário da nação àquela altura politicamente dispersa (Magill, 1948)¹⁴. A expansão desse mercado de livros no início do século XIX na Alemanha se orientou, estrategicamente, na direção da constituição de um público leitor que, apesar de fragmentado entre os diversos estados e seus independentes poderes governamentais, podia se reconhecer em uma língua e uma temática unificada. Essa unidade, ao substituir e se opor ao antigo gosto da classe média pelas obras em francês, fazia surgir, aos seus olhos, a cultura e a educação propriamente alemãs – mais perenes e firmes que a dominação dos exércitos napoleônicos na Prússia poderia sequer supor (Elias, 1994)¹⁵. É essa regularidade dos vínculos simbólicos, que se instancia, ora no âmbito do discurso científico, ora no interior das práticas políticas ou econômicas, que poderíamos denominar *modelo*.

Obviamente, o exemplo usado acima é absolutamente esquemático. Modelos históricos, e, em particular, modelos pedagógicos em história da educação são tão mais complexos quanto mais relações simbólicas ou semânticas eles descrevem em termos de regularidades. De fato, aqui o caráter *descritivo* assume uma importância fundamental. Diferentemente dos modelos reificados, que só funcionam a partir de uma lógica da causalidade – por exemplo, quando se afirma que o modelo teórico *x* pôde ser implementado em determinada sociedade *por causa* de tais ou tais acontecimentos políticos, ou vice-versa – o campo semântico nunca pode ser completamente descrito ou esgotado. O conjunto das relações identificadas vai sempre variar de acordo com os pressupostos metodológicos utilizados na investigação. Ou seja: descrições não são verdadeiras ou falsas, assim como descrições mais simples não são melhores ou piores, a não ser se tomamos como referência a coerência com os pontos de partida metodológicos da pesquisa. Enquanto os modelos reificados têm um critério de verdade universal, pressuposto pela lógica causal das explicações, o modelo do campo semântico constitui seus critérios de coerência em função das perspectivas utilizadas nas descrições – perspectivas que podem,

¹³ Por exemplo, na rápida mas significativa comparação da Prússia com as políticas governamentais da França, Áustria e Espanha frente à Europa como um todo empreendida no primeiro parágrafo do capítulo.

¹⁴ Consultar Green (2001) para uma compreensão mais ampla das reações do Estado diante da expansão do mercado editorial no século XIX.

¹⁵ Sobre a transformação da atitude do Estado diante da língua nacional e da *Bildung*, as breves, mas interessantes notas do autor, de Norbert Elias em *O Processo Civilizador* sintetizam a posição histórica do problema.

portanto, variar. A questão do método se apresenta, com isso, como parte essencial, incontornável, do trabalho de reconstrução de modelos e seus padrões de circulação nas análises dos discursos – isso caso não se deseje retornar à lógica do verdadeiro e do falso, o que seria inconsistente em relação aos pressupostos descritivos.

4. Modelos e *ethos* crítico

O projeto de constituição de uma epistemologia alternativa do modelo, de uma epistemologia descritiva dos campos semânticos, coloca um problema para os historiadores da educação que não desejem se deter longamente em especulações que podem parecer excessivamente teóricas ou filosóficas. Pois deter-se neste nível é, para essa epistemologia alternativa, um trabalho necessário ao longo de toda pesquisa. O *ethos* imposto por tal compreensão do modelo é o *ethos* monótono do detalhe, o cuidado não apenas com o arquivo da história, mas com a criação intermitente de um sistema catalográfico para este arquivo – sistema sem o qual o arquivo permaneceria opaco e impenetrável. Neste sentido, quando nos referimos aos campos semânticos como regularidades comparativas, estamos muito próximos do que certa leitura da *semiologia* propôs. Não daquela erguida nos limites mais rígidos do estruturalismo, como a de Roland Barthes em seu fundamental estudo *Elementos de Semiologia* (Barthes, 1992), mas, por exemplo, da de Julia Kristeva, que se dedicou a explicitar o elo entre semiologia e atitude crítica. É apenas para não nos restringirmos tão fortemente ao tema das estruturas que evito aqui a nomenclatura *campo semiológico*. Com isso, na medida em que Kristeva compreende que «o gesto de base da semiologia» se constitui justamente em torno de «uma formalização, uma produção de modelos» (Kristeva, 1968: 81); «nesse sentido, falamos, mais do que de uma semiologia, de um nível semiológico, que é o nível de axiomatização (da formalização dos sistemas significantes» (Kristeva, 1968: 82)¹⁶, aquilo que ela afirma sobre a pesquisa semiológica pode ser retomado aqui, ponto a ponto, a respeito da investigação dos modelos como campos semânticos:

A semiologia é, portanto, um tipo de pensamento onde a ciência se vê (é consciente) a partir do fato de que ela é uma teoria. A cada momento onde ela se produz, a semiologia pensa seu objeto, sua ferramenta e a relação entre eles, portanto, se pensa, e se torna, neste retorno sobre ela mesma, a *teoria da ciência que ela é*. O que quer dizer que a semiologia é, a cada vez, uma reavaliação de seu objeto e/ou de seus modelos, uma *crítica* destes modelos (portanto, das ciências às quais eles são emprestados) e de si mesma (como sistema de verdades constantes). (Kristeva, 1968: 82-83)

¹⁶ E na página seguinte: «Nesse sentido, falamos, mais do que de uma semiologia, de um *nível semiológico*, que é o nível de axiomatização (da formalização dos sistemas significantes)».

Por isso, o ponto de partida daquilo que Kristeva denomina *semiologia* e do que aqui se denomina *campo semântico* só pode ser «o modelo da própria semiologia [ou do *campo*, diríamos] a fim de criticá-lo e revertê-lo» (Kristeva, 1968: 83); «Toda semiologia não pode se fazer a não ser como crítica da semiologia» (Kristeva, 1968: 84).

Além disso, a passagem do nível da reificação, das relações causais, para o nível pré-reificado nos permite alcançar os velhos temas da epistemologia da comparação com novos instrumentos. Por exemplo, aquilo que Peter Burke, na crítica mencionada anteriormente, reconhece como reducionismo pode também ser lido aqui como um mecanismo positivo que é posto em funcionamento, tanto pelos enunciados discursivos, quanto pelas práticas culturais. Um exemplo radical deste mecanismo precisamente neste nível é o da tipificação do *judeu* no anti-semitismo nacional-socialista na Alemanha. Essa tipificação não era o resultado puramente conceitual da generalização que se seguia à representação das qualidades individuais em um grupo social. Mais que isso, ela foi uma prática, violentamente tangível, tecida não antes, mas concomitantemente e no interior de estratégias políticas de distribuição econômica, geográfica, demográfica, etc. No nível dos campos semânticos de que se servem, tanto discursos, quanto práticas, a *generalização dos tipos* –, e, portanto, os *modelos* – não são apenas uma atividade intelectual – embora possam sê-lo *também* – mas um complexo muito preciso de *ações programáticas*. Com isso, acredito estar mais próximo não apenas de Foucault, mas também de Fernand Braudel, que abordou o tema do *modelo* de modo mais direto:

Comparei por vezes os modelos a navios. O navio construído, o meu interesse é pô-lo na água, ver se flutua, depois fazê-lo subir ou descer, à minha vontade, as águas do tempo. O naufrágio é sempre o momento mais significativo. (...) Para mim, a pesquisa deve ser sempre conduzida da realidade social ao modelo, depois deste àquela, e assim por diante, por uma sequência de retoques, de viagens pacientemente renovadas. *O modelo é, assim, alternadamente, ensaio de explicação da estrutura, instrumento de controle, de comparação, verificação da solidez e da própria vida de uma estrutura dada.* Se eu fabricasse um modelo a partir do atual, gostaria de recolocá-lo imediatamente na realidade, depois fazê-lo remontar no tempo, se possível, até seu nascimento. Após o que, calcularia sua *vida* provável, até a próxima ruptura, segundo o movimento concomitante de outras realidades sociais. A não ser que, servindo-me dele, como de um elemento de comparação, eu o faça passear no tempo ou no espaço, em busca de outras realidades capazes de se iluminar graças a ele, com uma luz nova. (Braudel, 2009: 68)¹⁷

Podemos, portanto, compreender o *modelo pedagógico* menos como uma estrutura ideológica ou concreta objetivada em algum nível e mais como as condições dinâmicas de formação destas estruturas; um instrumento inventado, político (um instrumento «vivo»), cuja existência

¹⁷ Gunther Roth (1979) parece, no entanto, ter razão ao apontar a resistência de algumas ambiguidades no uso que Braudel faz do termo *modelo*. Até onde vejo, no entanto, essa ambiguidade deriva do estatuto pré-reificado dos modelos, como explico a seguir.

mede o real, mas é, concomitantemente, medida por este mesmo real. A afirmação de Braudel de que «é irrisório dizer que o homem faz a história; ele a sofre» (Braudel, 2002: 357) e sua reiterada exigência em diferenciar seu trabalho dos estruturalistas «pernósticos» (Braudel, 2002: 356) é melhor compreendida se considerarmos o acento crítico que ele dava à própria noção de estrutura, assinalando um princípio do modelo que me parece absolutamente preciso: «Fique claro que a estrutura não é imobilidade rigorosa. Ela só me parece imóvel em relação a tudo o que, em torno dela, se move, evolui, mais ou menos depressa» (Braudel, 2002: 356)¹⁸. Em outras palavras, o termo *modelo* não estaria necessariamente vinculado a um conjunto de teses, de instituições ou procedimentos concretos, mas aos longos processos nem sempre imediatamente dados (nem na teoria, nem na prática) de classificação de valores, de distribuição do poder discursivo, de constituição de campos semânticos precisos que atravessam a história da educação.

Foucault, Kristeva, Braudel: esses autores, que trazem contribuições fundamentais ao problema do estatuto do modelo nas investigações históricas não deve ser reduzido a um cânone, apesar de ser isso exatamente o que tem acontecido, especialmente com Foucault. Em última análise, a pergunta *o que é um modelo pedagógico?* não me leva a respondê-la senão desde o seu avesso, ou seja, desde a questão dos critérios de coerência de que as pesquisas que buscam respondê-la lançam mão – ou não. Até onde posso ver, a concepção reificada de *modelo pedagógico* exige uma argumentação em sentido explicativo, e, portanto, causal. O que tentei fazer aqui foi elaborar uma alternativa consistente a esse modelo, deslocando-me para um nível onde o discurso não fosse mais considerado como dado, mas no interior de uma série extensa de processos de formalização, pré-teóricos, como também, pré-pragmáticos. Procurei identificar, ainda que de forma apenas esboçada, sob que condições esse modelo considerado como descrição autocrítica das regularidades dos campos semânticos traz à luz uma série de problemas novos para o campo de investigação.

Mas volto a dizer que, neste ponto, trata-se de uma questão de escolha metodológica, portanto, pessoal. Não é possível reunir todas as metodologias possíveis em história comparada e examiná-las sob uma única e mesma lupa afim de decidir sobre a melhor ou a pior – nem sequer faz sentido pretender que modelos explicativos são melhores ou piores que modelos descritivos. O que não é – e não pode ser – uma opção, contudo, é o rigor metodológico. Posso não concordar, por exemplo, com as arraigadas premissas psicológicas da sociologia de Norbert Elias, mas tenho de reconhecer que ela persegue os princípios heurísticos de seu trabalho de

¹⁸ Essa é, poderíamos dizer, a mesma diferença entre Foucault e os estruturalistas. É interessante marcar que Braudel, em diversas ocasiões, assinalou o nível não-reificado das estruturas que formavam seus *modelos*: «As civilizações criam, com efeito, elos, quer dizer, uma ordem, entre milhares de bens culturais de fato heteróclitos, como que estranhos uns aos outros à primeira vista, depois aqueles que remetem à espiritualidade e a inteligência, até os objetos e ferramentas da vida cotidiana» (Braudel, 1979: 494).

modo consistente do começo ao fim – e o grande interesse que suas pesquisas podem despertar depende deste rigor. Há uma constelação quase infinita de métodos e modelos a serem utilizados, nada nos obriga a escolher um ou outro – há ainda outros tantos a serem inventados. Mas um trabalho histórico não pode integrar essa mapa se não soubermos de onde ele fala – caso contrário, o interesse que nos despertam é ainda impreciso.

Neguei, duas vezes no começo deste ensaio que era filósofo. Talvez eu tenha mentido – ou me enganado – até certo ponto. Talvez eu seja um pouco filósofo. Mas apenas o suficiente para, naquele caótico continente do empírico que se quer tranquilo, levantar uma série de questões incômodas.

Correspondência

Email: fabianolemos@gmail.com

Referências bibliográficas

- In defense of the humanistic gymnasium (1928). *The Classical Journal*, 23(5), 321-322. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3289270>
- Barros, Lídia Almeida (2004). *Curso básico de terminologia*. São Paulo: Edusp.
- Barthes, Roland (1992). *Elementos de semiologia*. São Paulo: Cultrix.
- Bernstein, Basil (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity*. Maryland: Rowman & Littlefield.
- Braudel, Fernand (1979). *Civilisation matérielle, économie et capitalisme, XVe. XVIIIe. siècles, t. 1: Les structures du quotidien*. Paris: Armand Colin.
- Braudel, Fernand (2002). Escritos sobre o presente. In Fernand Braudel (Org.), *Reflexões sobre a história* (pp. 329-335). São Paulo: Martins Fontes.
- Braudel, Fernand (2009). História e ciências sociais: A longa duração. In Fernand Braudel (Org.), *Escritos sobre a história*. São Paulo: Perspectiva.
- Britto, Fabiano Lemos (2008). Nietzsche, *bildung* e a tradição magisterial da filologia alemã. *Analytica: Revista de Filosofia*, 12(1), 149-181. Retrieved from: <https://revistas.ufrj.br/index.php/analytica/article/view/539/494>
- Burke, Peter (2002). *História e teoria social*. São Paulo: Unesp.
- Charle, Christophe (1997). La mémoire des lieux. *Sociétés Contemporaines*, 28, 103-110. Retrieved from http://www.persee.fr/doc/socco_1150-1944_1997_num_28_1_1549
- Charle, Christophe, & Verger, Jacques (1994). *Histoire des universités*. Paris: P.U.F.
- Droysen, Johann Gustav (1858). *Grundriss der historik*. Jena: Friedrich Frommann.
- Elias, Norbert (1994). *O processo civilizador* (Vol. 1). Rio de Janeiro: Zahar.
- Elwyn, Thomas (1997). Models of teacher education and their role in educational planning. In James Lynch Celia Modgil, & Sohan Modgil (Eds.), *Education and development: Tradition and innovation* (pp. 106-121). London: Continuum.

- Foucault, Michel (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- Foucault, Michel (1966). *Les mots et les choses*. Paris: Gallimard.
- FritzSimons, Peter (2007). *Ethics and education*. Rotterdam: Senses.
- Green, Abigail (2001). Intervening in the public sphere: German governments and the press, 1815-1870. *The Historical Journal*, 44(1), 155-175.
- Heinz, Walter R. (2000). Le modele allemand d'apprentissage est en crise. *Revue de l'OFCE*, 72(1), 193-201.
Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-de-l-ofce-2000-1-page-193.htm>
- Kaelble, Hartmut, & Schriewer, Jurgen (Eds.). (2003). *Vergleich und transfer: Komparatistik in den Sozial-, Geschichts- und Kulturwissenschaften*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Kelley, Donald R. (1996). On the margins of *Begriffsgeschichte*. In Hartmut Lehmann & Melvin Richter (Eds.), *The meaning of historical terms and concepts* (pp. 35-40). Washington: German Historical Institute.
- Koselleck, Reinhart (1979). *Vergangene Zukunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Kristeva, Julia (1968). La semiologie: Science critique et/ou critique de la science. In Michel Foucault (Ed.), *Théorie d'ensemble* (pp. 83-96). Paris: Seuil.
- Magill, C. P. (1948). The german author and his public in the mid-nineteenth century. *The Modern Language Review*, 43(4), 492-499. doi:10.2307/3717922
- Mangez, Éric (2004). La production des programmes de cours par les agents intermediaries: Transfert de savoir et relations de pouvoir. *Revue Française de Pédagogie*, 146, 65-77.
- Mangez, Éric, & Cattonar, Branka (2009). A posição do PISA na relação entre a sociedade e o sector educativo na Bélgica francófona. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 10, 15-26.
- Meadows, Sara (2001). *The child as thinker: The development and acquisition of cognition in childhood*. New York: Routledge.
- Monnier, Jean-Michel (1999). Traitement informatique du texte poétique: Problèmes d'interprétation. In Andrée Chauvin & François Migeot (Eds.), *Vers une sémiotique différentielle: Texte-Lecture-Interprétation* (pp. 313-338). Paris: Presses Universitaires Franc-Comtoises.
- Morandi, Franc (2002). *Modelos e métodos em pedagogia*. Bauru: Edusc.
- Nietzsche, Friedrich (1988). Über die Zukunft unsere Bildungsanstalten. In Friedrich Nietzsche (Ed.), *Sämtliche Werke: Kritische Studienausgabe*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Olivier, Lawrence (1994). Michel Foucault: Théorie et pratique. *Revue Québécoise De Science Politique*, 25, 89-113. doi:10.7202/040338
- Revzin, I. (1969). Les principes de la théorie des modèles en linguistique. *Langages*, 15, 21-31.
- Ringer, Fritz K. (1969). *The decline of the German mandarins: The German academic community, 1890-1933*. New England: Harvard University Press
- Rorty, Richard (1983). Postmodernist Bourgeois liberalism. *The Journal of Philosophy*, 80(10), 583-589. doi:10.2307/2026153.
- Roth, Guenther (1979). Duration and rationalization: Frenand Braudel and Max Weber. In Guenther Roth & Wolfgang Schluchter (Eds.), *Max Weber's vision of history* (pp. 166-194). Berkeley: University of California Press.
- Torres, Rosa-Maria (2003). Improving the quality of basic education? The strategies of the world bank. In Edward R. Beauchamp (Ed.), *Comparative education reader* (pp. 299-328). New York: Routledge.

- Veyne, Paul Marie (1979). *Comment on écrit l'histoire, suivi de Foucault révolutionne l'histoire*. Paris: Seuil.
- von Humboldt, Wilhelm (1903). «Vorschläge zur Organisation der Behörden». In Wilhelm von Humboldt & Bruno Gebhardt (Eds.), *Gesammelte Schriften* (pp. 289-298). Berlin: B. Behr's.
- Wagner, Wolfgang, Helmke, Andreas, & Schrader, Friedrich-Wilhelm (2009). Die Rekonstruktion der Übergangsempfehlung für der Sekundarstufe I und der Wahl des Bildungsgangs auf der Basis des Migrationsstatus, der sozialen Herkunft, der Schulleistung und schulklassenspezifischer Merkmale. In Jürgen Baumert, Kai Maaz, & Ulrich Trautwein (Eds.), *Bildungsentscheidungen: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (pp. 183-204). Switzerland: Springer.

