

Vol. 18, Nº 2, Jul/Dez 1993

educação & realidade

*Desconstruindo,
o construtivismo*



Desconstruindo o construtivismo pedagógico Tomaz Tadeu da Silva	3
Abordagem sociológica do sujeito epistêmico Nadja Mara Hermann Prestes	11
Linguagem, escola e subjetividade: elementos para um discurso pedagógico crítico Henry A. Giroux e Peter McLaren	21
A escola na televisão: quem se reconhece na "Escolinha do Professor Raimundo"? Rosa Maria Bueno Fischer	37
De bandidos, boyzinhos e doidões ou de como e por que ser ou não ser peão : a constituição de identidades masculinas entre jovens trabalhadores favelados Suzana Lanna Burnler Coelho	49
A teoria da ciência em Kuhn e a sociologia de Bourdieu: as diferenças Alfredo José da Veiga Neto	57
A interdisciplinaridade como necessidade e como problema de ciências sociais Gaudêncio Frigotto	63
Produção do conhecimento e interdisciplinaridade Norberto J. Etges	73
Posicionamento de Gramsci frente aos diferentes tipos de saber: buscando os elos entre a educação e a produção do conhecimento Maria Lúcia C. Wortmann	83
Interesses humanos e currículo: paradigmas, tendências ou dimensões? José Pedro Bouffleuer	97
Antecipação de Kant ao problema das vertentes epistemológica e ética da educação Rosa Maria F. Martini	109
Estado, escola e trabalho: para além da educação do trabalhador Araci Hack Catapan, Tânia Lúcia Lupatini e Zelma Rebouças Corrêa Thomé	119
Estágio no exterior: algumas considerações Juliete B. Ramos Desautniers	127

Digitação: Nilo Salvagni e Shirle Nunes Oliveira Salvagni -
fone 229 2442

Editoração Eletrônica: Aldo L. Jung

Assinaturas e números avulsos

Pedidos de assinaturas devem ser enviados, juntamente
com cheque cruzado em nome de **Educação e Realidade**
para

Educação e Realidade
Faculdade de Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, 8º andar
CEP 90040-060 - Porto Alegre - RS
Fone (051) 228 1633, ramal 3268
Brasil

Assinatura para 1993

até março de 1993	Cr\$ 120.000,00
nº avulso	Cr\$ 90.000,00

No exterior, via aérea

assinatura 1993	US\$ 20,00
nº avulso	US\$ 12,00

ISSN 0100-3143

**educação
realidade**

v.18, nº2, JUL/DEZ 1993

Educação & Realidade é uma publicação semestral da
Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul.

Editores: Fernando Becker e Rovílio Costa

Conselho Editorial: Balduino A. Andreola (presidente),
Alceu Ferraro, Aldaneir Areias, Fernando Becker, Maria
Estela Dal Pai Franco, Méron Campos Bordas, Norma
Reginas Marzola, Rosa Mª Hessel Silveira, Rovílio Costa,
Rute Vivian Baquero.

Secretária: Jacy Busato

Composição: Central de Produções da Faculdade de
Educação

Desconstruindo o construtivismo pedagógico

TOMAZ TADEU DA SILVA

Uma nova onda pedagógica percorre, de forma avassaladora, a educação brasileira, ameaçando tornar-se a nova ortodoxia em questões educacionais. Ela começa a se tornar hegemônica nas faculdades de educação, nos encontros científicos e até mesmo no discurso oficial sobre a educação. É fácil adivinhar que estamos falando do construtivismo. Com base nas teorias de Piaget, com reformulações e revisões tendo como fundamentação Vigotsky e Luria e, no que tange à área específica da leitura e da escrita, a forte influência de Emilia Ferreiro, o construtivismo tornou-se, de repente, dominante. Nem bem tínhamo-nos refeito da influência da agonizante "pedagogia dos conteúdos", vemo-nos às voltas com o predomínio crescente desse novo conjunto de idéias educacionais e pedagógicas.

Como ocorre no campo intelectual, esta predominância não se faz sem conflitos e discussões. Entretanto, tanto quanto posso vislumbrar, esses conflitos e discussões têm permanecido no âmbito interno dessa nova onda educacional. São conhecidas as discussões veiculadas através de revistas como *Cadernos de Pesquisa* e *Educação & Realidade*, para citar apenas duas das mais conhecidas. O que não tenho visto, entretanto, é uma análise das condições sociais dessa predominância e influência do construtivismo, nem uma crítica realizada de fora de seus pressupostos. É precisamente a esta tarefa que me proponho dedicar neste trabalho, embora de uma forma limitada, limitação advinda exatamente da falta de um debate mais amplo e aberto, problema que pode ser superado na medida em que mais pessoas se dispuserem a contribuir para a discussão na direção aqui sugerida e iniciada.

A entusiasmada adoção do construtivismo como teoria educacional e pedagógica por um número crescente de educadores e professores deve ser entendida no contexto mais amplo da discussão e análise da educação brasileira dos últimos anos. Como se sabe, tem sido predomi-

nante — ao menos no pensamento educacional e no segmento de "vanguarda" da prática educacional — uma análise do sistema educacional e de seu funcionamento que se pode caracterizar como crítica e progressista. Frequentemente, privilegiaram-se nessa análise os fatores políticos e macrosociológicos, como o papel do Estado, a função de reprodução social da educação, seu papel na perpetuação da desigualdade social, seu envolvimento na transmissão de uma visão política conservadora. A teoria e a análise caracterizaram-se, em geral, por privilegiar a crítica da situação existente, por descrever o sistema educacional e a escola como ela é e por tentar descobrir as causas dessa situação; em suma, por tentar descrever a situação existente como uma "distorção" daquilo que deveria ser a verdadeira educação e o verdadeiro ensino e currículo.

Raramente esteve presente nos anos em que predominou esta orientação uma tentativa mais sistemática de desenvolver uma teoria educacional e pedagógica "positiva", prescritiva, uma teoria que tentasse expressar claramente o que caracterizaria uma prática educacional progressista, crítica. É verdade que a teorização de Paulo Freire teve um pouco esta preocupação, mas que era precisa e detalhada apenas numa área muito específica, a de alfabetização de adultos, tendo aqueles que se dedicavam a outras áreas da prática educacional que se contentar com princípios muito gerais. Mais recentemente, pode-se dizer que a chamada "pedagogia dos conteúdos" se dirigiu especificamente a essa necessidade de desenvolver princípios que fundamentassem a prática pedagógica. Mas, de novo, estes princípios eram muito genéricos para serem de utilidade para as pessoas diretamente envolvidas na prática pedagógica. De qualquer forma, seu relativo sucesso, ao fornecer uma certa direção para a prática pedagógica, é um indicador dessa necessidade que veio a ser preenchida, agora, pelo construtivismo.

Parte da predominância atual do construtivismo deve-se, precisamente, à sua dupla promessa. De um lado, ele aparece como uma teoria educacional progressista, satisfazendo portanto aqueles critérios políticos exigidos por pessoas que, em geral, se classificam como de "esquerda". De outro, o construtivismo fornece uma direção relativamente clara para a prática pedagógica, além de ter como base uma teoria de aprendizagem e do desenvolvimento humano com forte prestígio científico. Comparem isto com, de um lado, por exemplo, as teorias macrosociológicas e políticas sobre a escola, tais como as chamadas teorias da reprodução, apenas para citar uma delas. Faltam aqui aqueles ingredientes práticos, de direção para a "ação na sala de aula na segunda-feira de manhã". E, por outro lado, coloquem o construtivismo lado a lado com o tecnicismo, por exemplo. Obviamente, o tecnicismo tem toda aquela aura conservadora que nenhuma pessoa que se considere como progressista quer — nesta altura do debate — carregar.

Um dos pontos centrais deste trabalho consiste precisamente em argumentar que, em certo sentido, a predominância do construtivismo constitui uma regressão conservadora. Isto não implica em que os construtivistas sejam conservadores; o que estou dizendo é que a constituição social do construtivismo representa uma tendência com efeitos conservadores. A presente onda construtivista representa uma regressão conservadora por mais de uma razão.

A predominância do construtivismo tem conseqüências conservadoras na medida, sobretudo, em que representa a volta do predomínio da Psicologia na Educação e na Pedagogia. (Obviamente alguns de seus defensores dirão que não se trata de uma Psicologia, mas de uma Epistemologia. Sim, talvez, mas de uma Epistemologia muito particular, muito restrita, uma Epistemologia Psicológica). Como se sabe, a Pedagogia e a Educação moderna se desenvolveram, em grande parte, sob a égide da Psicologia. Foi esta que forneceu àqueles que planejaram e desenvolveram os sistemas escolares de massa deste século o instrumento de justificação científica e de gerenciamento do comportamento humano exigido por seus propósitos de regulação e controle. Como diz Valerie Walkerdine (1991, p. 21), "desde o princípio [da história de escolarização de massa] existiu uma conexão entre um projeto de contenção e de governo das massas e um projeto psicológico de transformação da produção do 'indivíduo'". "É, portanto, necessário, compreender", prossegue Valerie, "que surgiram uma série de estraté-

gias de governo, de modos de regulação, que se basearam na produção de uma população que se acreditava a si mesma livre e sem coações e que aceitaria a democracia burguesa em vez de optar pela rebelião. Esta última se converteu numa patologia que devia ser corrigida. A psicologia jogou um papel central neste processo e sua inserção no interior da educação proporcionou as ferramentas necessárias para torná-lo possível" (Walkerdine, 1991, p. 21).

Em grande parte da história da escolarização de massa do século XX, a história da Pedagogia confunde-se com a própria história da Psicologia Educacional. Ainda hoje esta influência é bastante forte, como se pode verificar, por exemplo, através de um exame dos currículos das escolas normais ou dos cursos de Pedagogia e licenciaturas. Os cursos de licenciatura, em geral, têm em seu currículo Psicologia Educacional (várias) e Didática — esta tributária também da Psicologia, mas não Sociologia ou Filosofia da Educação, por exemplo.

Tem-se, em geral, reconhecido as bases ideológicas deste predomínio da Psicologia na educação. Como bem demonstrou Foucault, a Psicologia, como as outras ciências de conhecimento do homem, está envolvida num processo de individualização, vigilância e controle do homem. Ela se insere no objetivo de conhecer para melhor controlar, para produzir subjetividades e identidades. Como dizem Julia Varela e F. Alvarez-Uria (1991, p. 53), "esta nova ciência se encarregará de fabricar o mapa da mente infantil para assegurar de forma definitiva a conquista da infância. À colonização exercida pela escola de crianças aprisionadas na carteira se acrescentará então uma autêntica camisa de força psicopedagógica que inaugura uma neocolonização sem precedentes que apenas começava".

Pode-se dizer que a história da educação de massas no século XIX e XX se caracteriza, no front político mais amplo, externamente, por um esforço de controle e regulação, de controle de uma população vista como potencialmente perigosa e de conformação de uma força de trabalho às condições do trabalho capitalista. Ao mesmo tempo, internamente, a escola de massas procurou ocultar esses vínculos com a política, ao adotar um tratamento "científico" e "psicológico" da aprendizagem e do ensino. Neste sentido, a psicologia educacional representa um esforço de despolíticação da educação, o que, na verdade, a torna ainda mais eficaz do ponto de vista daqueles objetivos políticos mais amplos. Além disso, a ênfase na Psicologia e nos seus tributários — Teoria do

Currículo, Didática, Metodologia — tem implicado, também, numa operação de isolamento da educação de seu contexto social, de seus componentes políticos. Na medida em que se transportam os pressupostos da Psicologia, como ciência, para um contexto social e político, como é a Educação, tende-se, exatamente, a separar o processo educacional de seu aparato social e político. A psicologização da educação implica, necessariamente, na sua despolitização. E não é suficiente afirmar, a título de defesa — de forma simplista — que determinada psicologia leva em conta os fatores sociais. De qualquer forma, está-se falando, neste caso, dos determinantes sociais do comportamento individual. O que importa, ao contrário, é destacar a existência de um aparato social e político, como é a educação institucionalizada, e as implicações disto.

O advento do construtivismo não parece que altere, em essência, estas consequências do predomínio da Psicologia na educação. Pelo contrário, ele tende a acentuar suas consequências conservadoras, na medida em que o movimento construtivista tem procurado se apresentar como uma tendência progressista e democrática, crítica e radical. Neste sentido, o construtivismo representa a volta triunfal do predomínio da Psicologia no pensamento e na prática educacional.

De certa forma, ao se apresentar como progressista e radical, o movimento construtivista tem, paradoxalmente, implicações ainda mais regressivas que as tendências psicológicas anteriores. Pois o construtivismo não apenas isola, como as outras psicologias, a educação institucionalizada de seu aparato social e político. O construtivismo pretende se apresentar, através de uma boa parte de seus adeptos, como um substituto de uma teoria social da Educação. De forma não diferente das pretensões de movimentos como o progressista nos Estados Unidos (John Dewey), o construtivismo se apresenta como a possibilidade de instauração da democracia através da Pedagogia. Segundo esta pretensão, o construtivismo traria embutido, ao favorecer relações de aprendizagem mais democráticas, um potencial radical, libertador, no sentido político. Crianças educadas sob o construtivismo tenderiam a favorecer em sua vida adulta — este é o raciocínio — relações mais democráticas, tenderiam a não aceitar facilmente, em sua vida política e de trabalho, relações autoritárias. É fácil ver a falta de fundamento de uma tal pretensão. Mais difícil será, talvez, compreender quanto esta posição está imbuída de conservadorismo, ao atribuir às

relações de sala de aula propriedades que pertencem à esfera das relações econômicas e políticas mais amplas.

Esta tentativa de "politizar" o construtivismo é bastante interessante do ponto de vista da operação de recontextualização de uma teoria pedagógica. É evidente que em sua formulação original, no âmbito da Psicologia Cognitiva e do Desenvolvimento, não existe esta pretensão política, na medida em que aí o que interessa é a aprendizagem individual, fora de um contexto social e institucional como é a escola. Ao transportar esta Psicologia para um contexto em que está presente um aparato social e político, como é o da escolarização, os adeptos do construtivismo procuram introduzir este componente político — ausente no contexto original — através da única possibilidade que um referencial psicológico pode proporcionar, o do comportamento individual e interpessoal. Obviamente, o resultado de uma tal operação consiste em reduzir o político e o social a uma Psicologia Social, pelo qual a democracia e a política tornam-se sinônimos de relações interpessoais.

Um exemplo interessante desse processo de psicologização e conseqüente despolitização é o proporcionado pela influência de Emilia Ferreiro na área de alfabetização. Aqui, ao reduzir o problema do analfabetismo a um problema de aquisição, isolam-se todos os componentes sociais e políticos associados ao fenômeno e ao problema do analfabetismo. O analfabetismo deixa de ser uma questão social e política, e cultural, para se tornar um problema de aprendizagem, solucionável através da escola e de métodos que levem em conta uma melhor compreensão da gênese da leitura e da escrita. Os construtivistas ligados à alfabetização fariam bem em tomar conhecimento da vasta literatura histórica sobre a leitura e a escrita, a qual coloca estes processos sociais e culturais numa perspectiva bem mais ampla.

Uma outra conseqüência do predomínio de uma visão psicológica da Educação, como é o construtivismo — estreitamente relacionada com a que vimos analisando — é sua tendência à biologização e à naturalização. Com sua ênfase na compreensão do processo de construção das estruturas mentais, o construtivismo, de novo, ajuda a construir a noção do conhecimento como um processo biológico e natural, isolado das funções sociais e políticas da educação institucionalizada. A escola não é uma instituição apenas — e talvez nem principalmente — para a aprendizagem de conceitos. Como diz Valerie Walkerdine (1984, p. 185), a Pedagogia torna-se a observação e o registro do desenvol-

vimento naturalizado. A escola é uma instituição inserida numa teia de poder e controle, na qual, talvez, a aprendizagem de conceitos seja a menos importante. A sala de aula — assim como a escola e o sistema educacional — não é um laboratório. Como diz Popkewitz (1991, p. 183), o construtivismo faz com que as distinções sociais se tornem invisíveis, através de uma linguagem que faz com que escolhas curriculares pareçam problemas de raciocínio universal. Na medida em que pressupõe uma gênese mental, há uma naturalização da cultura e da história. Como bem demonstrou Ariès (1973), a própria noção de infância — e acrescentaríamos: também a de "desenvolvimento" — é histórica e, mais do que isto, está ligada à própria história da escola. Ou seja, não se pode pensar a infância e o desenvolvimento (humano, infantil) como noções "naturais", desligadas das condições históricas e das bases sociais de seu aparecimento. Tudo isto é muito mais amplo e profundo do que simplesmente "introduzir o social na aprendizagem".

Há um outro aspecto importante deste processo de transporte da Psicologia à Educação, que deve ser considerado. Evidentemente, uma psicologia não é uma pedagogia, nem uma teoria educacional. A Psicologia pesquisa o indivíduo. A Pedagogia diz respeito a como formar e controlar o indivíduo no contexto de uma rede institucional de relações sociais. A aplicação da Psicologia à Educação, à Pedagogia, necessita de um aparato pedagógico, de um aparato institucional, que torna a Pedagogia algo mais que a Psicologia e, ao mesmo tempo, diferente dela. (Uma outra concepção do desenvolvimento e da aprendizagem exigiria um outro aparato). Nesta passagem, neste transplante, isolam-se as características sociais, políticas, contextuais, institucionais que caracterizam a escola. A Psicologia (ou Epistemologia) construtivista diz respeito a como se aprende. A pedagogia construtivista tem que, necessariamente, dizer como se deve aprender. Ou seja, a Psicologia construtivista ao passar para o âmbito da Educação deve adquirir e acrescentar certos componentes que não estavam presentes no âmbito original de sua elaboração. Uma pedagogia deve dizer algo sobre a relação entre transmissores e adquirentes, sobre o ritmo da transmissão, sobre o tempo e o espaço da transmissão e sobre a ordem social da transmissão (Bernstein, 1992), ou seja, para usar as palavras de Bernstein, uma pedagogia diz respeito não apenas a um discurso instrucional, mas a um discurso regulativo (o que regula e o que conta como ordem legítima, as relações entre trans-

missores, adquirentes, competências e contextos).

Um exemplo recente talvez ilustre melhor o que estou tentando argumentar. A Secretaria de Educação do Município de Porto Alegre anunciou recentemente (setembro de 1992) a inauguração da primeira escola com arquitetura construtivista. Não importam aqui os detalhes desta arquitetura. É fácil ver que os elementos de uma tal "arquitetura construtivista" não estão presentes, nem poderiam estar, na Psicologia (ou Epistemologia) construtivista. A arquitetura é um daqueles elementos do aparato institucional e material que constitui a educação institucionalizada e que a tornam algo mais que uma psicologia ou epistemologia. Ao adotar uma arquitetura "construtivista", a Secretaria construtivista da Prefeitura de Porto Alegre, com certeza, de forma implícita, compreende que uma Educação ou Pedagogia construtivista é algo mais que a Psicologia ou Epistemologia construtivista que lhe serve de base. O que ela não entende é, primeiro, que a educação institucionalizada é mais do que a arquitetura da escola ou da sala de aula. Ela inclui uma série de outros elementos constituintes de seu aparato institucional e social que, talvez se prestem menos à operação de uma transformação construtivista: seu caráter estatal, sua regulamentação legal, o formato de sua divisão do tempo, etc. (remeto aqui, de novo, às lições históricas de Ariès). Em segundo lugar, o construtivismo da Secretaria de Educação porto-alegrense certamente não consegue extrair todas as implicações de sua semi-lucidez, a mais importante delas sendo que dada a condição de aparato social da educação institucionalizada nenhuma teoria de base psicológica pode se arvorar em teoria total da Educação, como exatamente é a pretensão do construtivismo pedagógico.

Há uma outra pretensão implícita do construtivismo que desejo comentar. O construtivismo, de certa forma, pretende passar a idéia de que, contrariamente às outras pedagogias, ele não está envolvido no processo de controle e de poder, inerente ao processo educacional, mas num processo de liberação e democratização. Não vamos enfatizar demasiadamente aqui a já referida contribuição de Foucault, segundo a qual uma ciência de conhecimento do indivíduo diz respeito essencialmente ao controle e ao poder sobre o indivíduo. Mas lembrar apenas que o aparato pedagógico está envolvido, de qualquer forma, numa relação de controle e poder. O que distingue as diferentes pedagogias é a maior ou menor visibilidade do processo,

como tão bem destacou Bernstein. As pedagogias invisíveis, para usar sua terminologia, ao enfatizar uma maior exposição da intimidade do sujeito, controlam de uma forma mais invisível, mas nem por isso, menos eficaz — talvez até mesmo de forma mais eficaz.

O construtivismo também está envolvido num entendimento restritivo do conceito de Epistemologia, ao restringi-lo à gênese das estruturas mentais individuais — por mais que se considere a influência do meio, da história de cada um, etc. Comparem isto, por exemplo, com a concepção de epistemologia de Foucault, para o qual a epistemologia envolve o conhecimento — *sobre* o homem — construído historicamente e não apenas o conhecimento *dentro* do homem, como no construtivismo. Essa concepção restrita de Epistemologia tem implicações para a aplicação pedagógica do construtivismo, na medida em que naturaliza o processo de conhecimento. O processo de transmissão educacional não envolve apenas um ato psicológico de aprendizagem de conceitos "naturais". O processo de conhecimento e de transmissão do conhecimento (e de sua aquisição) é um ato social e político, em que estão envolvidas relações de poder, de controle e interesse que os tornam atos sociais e históricos. Para usar outra vez Popkewitz (1991, p. 179), o construtivismo busca saber como o indivíduo conhece sem levar em conta a constituição social do conhecimento (não confundir isto com "levar em conta fatores sociais — dizer que o conhecimento é constituído socialmente não é a mesma coisa que dizer que o conhecimento individual é influenciado pelo social, mas que o conhecimento tem uma existência social, supra-individual).

O mais interessante disto tudo é que o construtivismo, apesar de sua elisão dos aspectos políticos e sociais da educação, quer fazer se passar por uma teoria social. Ou seja, o construtivismo, ao menos na visão dos seus mais ardorosos defensores no âmbito da educação, pretende ser uma teoria abrangente de compreensão da educação e sua prática. É exatamente esta pretensão que — ao pretender substituir uma teoria social da educação, ignorando ao mesmo tempo tudo aquilo que uma verdadeira teoria social nos ensinou sobre os aspectos sociais e políticos da educação — faz com o/que o construtivismo, uma vez mais, tenha uma tendência regressiva, conservadora.

Não se deve confundir o que venho argumentando aqui com certas soluções "fáceis" com relação ao problema da falta de uma perspectiva política e sociológica do construtivismo. Uma delas consiste em reconhecer que,

sim, falta a certas formulações do construtivismo uma consideração dos aspectos sociais, mas que elas podem ser facilmente introduzidas e, na verdade, certos autores até já o fazem. Não é a este tipo de objeção que se dirigem meus argumentos. Não se trata de reconhecer ou não os elementos sociais envolvidos no processo de aprendizagem "puro", por assim dizer, mas os elementos sociológicos e políticos presentes numa situação de educação institucionalizada, os quais são ignorados na operação de simples transplante que se faz das teorias psicológicas (ou epistemológicas, isto não faz diferença, trata-se sempre de epistemologias no sentido psicológico) para a escola, como já tentei demonstrar. O problema não consiste em introduzir elementos sociais na cognição, mas em levar em consideração as bases sociais e políticas da educação institucionalizada. Isto uma teoria psicológica ou uma Epistemologia psicológica evidentemente não podem fazer. Não há como acrescentar algo a uma teoria que, por definição e escolha, não se propõe a isto (a não ser na concepção equivocada de seus transplantadores pedagógicos).

A outra solução "fácil" consiste em reconhecer, num raro momento de humildade "epistemológica", as limitações políticas e sociológicas da teoria construtivista e admitir, então, que ela seja "complementada" com uma análise política e sociológica da educação. O problema com esta "solução" é que ela deixa de ver que não se trata apenas de uma questão de "complementação", mas de questionar globalmente toda uma concepção que enfatiza a aprendizagem, a psicologia e a pedagogia, ao invés de colocar no centro do debate os aspectos políticos e sociais da educação. Não basta, por isto, acoplar "abordagens" diferentes. Além disto, esta formulação, ao deixar o construtivismo fora da análise política e sociológica, esquece-se que o próprio construtivismo é que pode ser o problema (do ponto de vista sociológico e político).

Numa outra chave, o construtivismo faria bem em prestar atenção às bases sociais das diferentes pedagogias, como tão bem nos ensinou Bernstein. Como destaquei antes, diferentes pedagogias implicam diferentes aparatos, diferentes arranjos, diferentes noções de espaço e de tempo, diferentes regras de ordem, controle e regulação. Pedagogias visíveis, por exemplo, têm uma noção de tempo e de espaço clara e rigidamente marcadas, ao contrário das pedagogias invisíveis, como o construtivismo. Pedagogias visíveis supõem um ponto de chegada clara e antecipadamente

definido — centram-se nos resultados, ao contrário das pedagogias invisíveis, mais preocupadas com o processo. No primeiro caso, o *aprendiz* sabe onde deve chegar. No segundo caso, o *professor* é quem sabe quais elementos caracterizam os diferentes estágios de desenvolvimento.

Os diferentes discursos regulativos das diferentes pedagogias fazem com que elas tenham diferentes exigências quanto às características com que o aprendiz chega à escola e, portanto, quanto ao tipo de processo de socialização predominante na família. Quando há congruência entre a socialização familiar e a Pedagogia, como no caso das classes médias dedicadas ao campo simbólico (socialização aberta na família— pedagogia invisível na escola) não há interrupção no processo de transmissão e, portanto, há sucesso escolar (e social), pois, como diz Bernstein, o currículo requer dois locais de aquisição. Além disto, as diferentes pedagogias também fazem diferentes exigências quanto ao contexto pedagógico da família. O fato de que as pedagogias invisíveis se centrem no processo, por exemplo, faz com que os pais das crianças da classe trabalhadora tenham dificuldade em ajudar seus filhos no processo de aprendizagem, isto para não falar das condições de espaço, tempo, silêncio, inexistentes em suas casas.

Também deve-se pensar nas exigências de ritmo e tempo das diferentes pedagogias. Uma pedagogia invisível exige um ritmo muito mais lento e um tempo imprevisível que uma pedagogia visível, com seus resultados e seqüências claramente delimitados. Isto talvez explique por que as pedagogias invisíveis têm se limitado aos níveis primário e pré-primário, em que as famílias não chegam a se preocupar com os resultados. É universalmente conhecida a tendência à reversão a pedagogias visíveis quando se aproxima o secundário. Podemos dizer que no nível primário e pré-primário, as pedagogias invisíveis predominam porque neste caso a Pedagogia está voltada para a família (de classe média, simbólica), onde uma socialização congruente é adotada. No nível secundário, o referencial não é mais a socialização familiar, mas as perspectivas da universidade e da estrutura ocupacional, que não podem, na competição, ficar sujeitas às incertezas de uma pedagogia invisível. O construtivismo faria bem em refletir um pouco mais sobre as razões pelas quais sua adoção não passa daqueles níveis. Como diz Bernstein (1992, p. 81), se todas as crianças deixassem a escola aos 14 anos, não haveria pedagogias invisíveis. E o construtivismo

não seria dominante, diríamos nós. Se, como diz Bernstein, é verdade que as pedagogias invisíveis exigem uma vida educacional longa — significando que as possíveis desvantagens de uma pedagogia invisível numa idade precoce podem ser ainda ser compensadas mais tarde — não estaríamos colocando as crianças das classes trabalhadoras em desvantagem com a adoção do construtivismo, ou, ao menos, com a adoção de um construtivismo que ignore as bases sociais e materiais da educação e da Pedagogia?

A aprendizagem institucionalizada não se dá no terreno imaculado e neutro que os pressupostos intelectualistas e naturalistas do construtivismo nos fazem crer. As condições materiais de existência são uma pré-condição para a aprendizagem de toda cultura legítima — e é disto que trata a educação institucionalizada — como bem demonstra Bourdieu (1984, p. 54). "Contrariamente ao que certas teorias mecanicistas sugeririam", diz ele, "...a ação pedagógica da família e da escola opera no mínimo tanto através das condições sociais e econômicas que são a pré-condição de sua operação quanto através dos conteúdos que inculca" (Bourdieu, 1984, p. 54). Faria bem ao construtivismo pedagógico adotar uma noção menos asséptica de "ambiente", um dos elementos de sua famosa equação.

A manifestação mais perversa dessa ignorância demonstrada por alguns pedagogos do construtivismo dá-se através da proposição aparentemente progressista de que, sejam lá quais forem as condições de pobreza e de miséria material, não existe nunca nenhum dano cognitivo irreversível e definitivo. Aqui a tendência naturalizante do pedagogismo construtivista aparece na sua face política mais francamente reacionária. Por detrás de uma aparência benigna, não é possível deixar de ver nessa proposição uma justificação ingênua da pobreza.

Com todas estas críticas, não se quer subtrair ao construtivismo sua especificidade e seu lugar no pensamento e na prática educacional. O problema surge quando o construtivismo pretende se erigir numa perspectiva global da educação ou, ainda mais grave, numa teoria social da educação sem os conceitos, construtos e instrumentais para tal, numa teoria social, sem as bases de uma teoria social.

Como já mencionei anteriormente, a própria noção de epistemologia adotada pelo construtivismo parece bastante restritiva e limitada. É uma noção intelectualista que, mais uma vez, deixa de lado os aspectos de construção social do conhecimento, enfatizados por

tantos autores, de tantas perspectivas diferentes. De uma perspectiva mais abrangente de Epistemologia, o próprio construtivismo pedagógico e educacional deveria ser visto como uma prática discursiva, nos termos de Foucault. Sob esta perspectiva o construtivismo seria visto como aquilo que realmente é: uma prática discursiva que tem efeitos práticos sobre a formação de subjetividades e de identidades, de produção de sujeitos, uma prática discursiva que produz efeitos sociais. A própria Epistemologia construtivista necessita urgentemente de uma operação de desconstrução epistemológica que a coloque no centro daquilo que deve ser questionado. Deste ponto de vista, o construtivismo pedagógico e educacional talvez seja o problema, não a solução. Ademais, se concordamos com Popkewitz e Pereyra (1992, p. 23), segundo os quais, "as práticas reguladoras do ensino não são apenas resultantes do jogo social, constituindo um lugar de produção social do ponto de vista de formação da sociedade", então precisamos ver o presente predomínio do construtivismo pedagógico não apenas como mais uma onda, como mais um inocente modismo, mas como uma prática discursiva que pode estar agindo regressivamente sobre todo nosso esforço para ver a educação institucionalizada como um campo político e social onde se travam batalhas decisivas pelo controle cultural e simbólico da sociedade. É por isto que nenhuma perspectiva intelectualista, psicológica, epistemológica (no sentido psicológico) pode substituir uma boa perspectiva política, histórica e sociológica de análise da escola. Uma perspectiva política, histórica e sociológica também não pode ser construída como mero acréscimo a uma teoria psicológica ou a uma epistemologia psicológica da educação. Se quisermos ver a educação de forma política, é exatamente esta perspectiva que deve estar no centro de nossas análises. Proceder de outra maneira é esquecer as lições aprendidas sobre o papel político da educação institucionalizada.

Entretanto, mesmo como teoria meramente pedagógica, o construtivismo se apresenta bastante deficiente para uma teoria que se pretende globalizante e inclusiva. Não existe nada no construtivismo, por exemplo, que aponte

para alguma teoria de currículo. Que o construtivismo tem a nós dizer sobre o que deve ser ensinado, por que deve ser ensinado, etc., além de vagos e ingênuos apelos ao valor do conhecimento universal? Que tem a dizer sobre as complexas relações entre currículo e cultura? Outra vez, uma teoria da aprendizagem ou uma epistemologia psicológica diz respeito ao "como se aprende", não ao "que se deve aprender". Esta última questão exige considerações éticas, filosóficas e políticas que estão além do alcance epistemológico do construtivismo, considerações que não podem ser simplesmente derivadas de teorias psicológicas (Popkewitz, 1987, p. 16).

É possível que o construtivismo tenha se instalado tão decisiva e confortavelmente na cena educacional brasileira, passando-se por um projeto educacional de esquerda, devido exatamente à falta de formulação — por parte dos educadores mais politicamente orientados — de um tal projeto. Foi neste vácuo que entraram os pedagogos e pedagogas de visão estreita, munidos, para esta tarefa, de todo um aparato discursivo que apenas parece progressista, mas que é, na sua própria estreiteza e miopia política, regressivo e retrógrado. Este projeto educacional progressista, naturalmente, ainda está por se construir. Ele deveria, na minha opinião, recuperar diversos dos elementos que, nos últimos vinte anos, têm caracterizado a teorização crítica em educação, assim como os princípios que, desde Marx, têm sido centrais a um projeto socialista de educação, como, por exemplo, a vinculação entre educação e trabalho. Evidentemente, ainda há muito por ser feito em relação a isto. Está claro, entretanto, por tudo que hoje sabemos sobre as relações entre a educação institucionalizada e as estruturas políticas, sociais, econômicas, que este projeto não pode ter por centro uma teoria da aprendizagem ou uma teoria pedagógica ou uma epistemologia psicológica, por mais "progressistas" que estas pareçam. Um projeto progressista e socialista de educação deve estar baseado, centralmente, numa lúcida e crítica economia política da educação e não numa alienada, despolitizada e auto-suficiente psicologia/epistemologia das aprendizagens.

Referências bibliográficas

- ARIÈS, P. *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris, Seuil, 1973.
- BERNSTEIN, B. *The structuring of the pedagogic discourse*. Londres, Routledge, 1992.
- BOURDIEU, P. *Distinction. A social critique of the judgment of taste*. Cambridge, Harvard University Press, 1984.
- POPKEWITZ, T.S. (Ed.). *The formation of school subjects. The struggle for the american curriculum*. Londres, Falmer Press, 1987.
- POPKEWITZ, T.S. *A political sociology of educational reform*. Nova York, Teachers College Press, 1991.
- POPKEWITZ, T.S. e PEREYRA, M. A. Prática de reforma na formação de professores em oito países: esboço de uma problemática. In: António Nóvoa e Thomas S. Popkewitz (Orgs.). *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa, EDUCA, 1992.
- VARELA, J. e ALVAREZ-URIA, F. *Arqueologia de la escuela*. Madrid, La Piqueta, 1991.
- WALKERDINE, V. "Developmental psychology and the child-centered pedagogy: the insertion of Piaget into early education". In: Julian Henriques et alii. *Changing the subject*. Londres, Methuen, 1984: 153-202.
- WALKERDINE, V. Enseñanza comprensiva y educación progresiva en Gran Bretaña. *Archipiélago*, 6, 1991: 20-26.

* * *

Tomaz Tadeu da Silva é professor do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS.

Abordagem sociológica do sujeito epistêmico

NADJA MARA HERMANN PRESTES

Permitida a "licença" dada por Bourdieu (1990, p. 41) que, em "Coisas Ditas", afirma a possibilidade de se recorrer a autores como "companheiros", no sentido artesanal como alguém a quem se pode pedir uma mão, o trabalho pretende fazer uma incursão na teoria de Bourdieu para melhor compreender uma das questões básicas hoje na prática educacional, ou seja, a constituição do sujeito epistêmico.

A escolha recaiu em Pierre Bourdieu, pois o mesmo tem um extenso e profundo trabalho teórico, numa perspectiva inovadora, na medida em que desenvolve a análise sociológica a partir da mediação entre agente e sociedade. A ação de natureza dialética entre o sujeito e o meio social aponta novas perspectivas na configuração das estruturas mentais.

Mais especificamente, há uma tentativa de buscar a complementaridade no processo de constituição das estruturas de representação simbólica para além das operações lógicas, através dos conceitos teóricos do agente e meio social. Há, portanto, a busca de entendimento de como o poder simbólico atua no pensamento.

Tal enfoque tem sua motivação em observações da prática pedagógica e na crença que os embates teóricos são produtivos, já que as relações de complementaridade e interdisciplinaridade ampliam a análise da referida prática. No caso específico deste ensaio, procura-se compreender o pensamento e as estruturas mentais que, enquanto objeto de ações educativas, têm privilegiado enfoques operativos, quando não reducionistas. O suporte teórico para a atividade pedagógica está, de modo geral, baseado na tradição clássica grega, que entende o pensamento como liberação do pensamento puro e solitário, frente às cadeias de linguagem e às estruturas sociais. Com isto, constata-se uma condução equivocada do agir pedagógico, com autonomização do pensamento no plano cognitivo e voluntarismo no plano político.

1. COMPREENSÃO LÓGICA DAS ESTRUTURAS MENTAIS

A partir da modernidade, a questão do sujeito busca sua fundamentação como auto-consciência, reflexividade e autonomia, originando os paradigmas construídos desde o século XVIII

Anteriormente a Kant, a racionalidade é um princípio exterior (em Platão são as idéias, em Aristóteles é a substância, na Idade Média é Deus) e na modernidade o sujeito passa a ser o fundamento. Portanto, o sujeito é um conceito-chave em todo o discurso filosófico da modernidade. A ciência, a ética, a educação e a ordem jurídica se organizam em função desse conceito.

A psicologia problematizou esse tema, elaborando teorias para explicar a construção do sujeito epistêmico, de forma a apoiar cientificamente a tese de um sujeito que constrói a si e ao mundo. Trata-se do sujeito de conhecimento.

Pelas exigências decorrentes do projeto da modernidade, a escola é definida como a instituição encarregada de formalizar o processo educativo, através da transmissão de conhecimentos historicamente acumulados e a conservação da cultura e da tradição. A realização dessa tarefa, entre outros aspectos, requer a compreensão de "como" o homem (sujeito) conhece e "como" organiza suas estruturas de pensamento. Nesse sentido, a Epistemologia Genética de Jean Piaget oferece possibilidade para interpretar as práticas que ocorrem no interior da escola, expressas na constituição do sujeito epistêmico, autônomo intelectualmente.

Esta teoria postula a construção, pelo próprio sujeito, de suas estruturas cognitivas, a partir da ação operatória, ação de um organismo vivo com o meio que o cerca, em etapas sucessivas. Os instrumentos de pensamento deixam de ser dados, para serem formulados e reformulados em contínua ação e interação.

A Epistemologia Genética fundou o méto-

do clínico baseado na observação e experimentação, que fornece as bases da gênese do conhecimento e pensamento humano, a partir de um enfoque interacionista.

Jean Piaget tem várias obras nas quais desenvolveu a psicogênese das estruturas da consciência. Entre elas cabe referir "Pensamento e Linguagem" (1923), o "Nascimento da Inteligência" (1936) e "A formação do símbolo na criança" (1946). Uma visão sincrética de sua teorização é encontrada na obra Epistemologia Genética (1970), na qual o autor pretende "insistir", conforme refere na Introdução, que

"o conhecimento não poderia ser concebido como algo predeterminado nas estruturas internas do indivíduo, pois que estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nos caracteres preexistentes do objeto, pois que esses são conhecidos graças à mediação necessária dessas estruturas; e estas estruturas os enriquecem e enquadram" (Piaget, E. G., p. 7).

Assim, na teoria piagetiana há uma refutação das teses do empirismo e inatismo. A observação da criança, desde os primeiros dias de vida, mostra que o conhecimento e o pensamento resultam da ação entre sujeito e objeto. Os esquemas inatos evoluem e pela própria ação se modificam; portanto o esquema é, ao mesmo tempo, estruturado e estruturante.

A força modificadora da ação humana está presente desde as primeiras ações do recém-nascido. Assim, o estímulo do meio ambiente vai produzir efeito pela capacidade assimiladora do sujeito.

No seu desenvolvimento mental, a criança evolui para estágios mais complexos: parte do estágio **sensório-motor**, quando começa a descentralização de ações em relação ao próprio corpo. Evolui para o período **pré-operacional**, onde o uso da linguagem, dos símbolos e das imagens promovem uma nova etapa de desenvolvimento mental. A esse se segue o estágio **operacional-concreto**, onde se verifica uma descentração progressiva em relação à perspectiva egocêntrica, entrando num mundo de várias perspectivas e o pensamento passa a ter uma lógica reversível. Essa etapa conduz ao estágio final chamado de **operatório formal**, onde o sujeito pode operar com hipóteses verbais. As hipóteses são proposições e é possível estabelecer relações entre relações. A dedução lógica passa a ser um novo instrumento de operar o real.

O desenvolvimento cognitivo se refere, a

estruturas de pensamento e de ação que a criança adquire através de um enfrentamento ativo com o mundo objetivo. Pouco a pouco a criança vai construindo o universo externo e interno e a evolução cognitiva resulta de um processo de descentração de compreensão de um mundo inicialmente egocêntrico.

É importante ainda registrar que a linguagem, num primeiro momento, não é estruturante do pensamento. Para Piaget, a lógica não provém da linguagem, mas da coordenação das ações e esta se faz de maneira bastante complexa, em idade anterior ao aparecimento da linguagem.

Portanto, a capacidade de conhecer e compreender é fundamentada empiricamente, através de aplicação de método clínico.

A questão que se coloca no âmbito do presente trabalho é o **risco da unilateralidade lógica** do processo de construção das estruturas mentais e da representação simbólica.

A teoria de J. Piaget que considera estruturas de pensamento construídas a partir de um esquema **sensório-motor**, simultaneamente estruturado e estruturante, não tematiza como incidem, selecionam e se incorporam as simbolizações que estão presentes num mundo social.

É a determinação do poder simbólico na configuração das estruturas sociais e mentais que as pesquisas de Pierre Bourdieu vão desenvolver. Nessa teoria, as estruturas mentais, além de seu desenvolvimento operativo-formal, são determinadas socialmente, porque sua gênese não se dá num vazio social; ao contrário, todo o sujeito é submetido à fortes coações que influenciam e condicionam sua própria visão do mundo. Ou seja, o percebido já está determinado pela estrutura que condiciona o perceber, não só no sentido formal, mas carregada de simbolizações.

Assim, a explicação de como os sujeitos apreendem ativamente tem uma duplicidade: por um lado, a forma de construção do pensamento enquanto capacidade de operar o real têm uma dimensão lógica e formal; e, por outro lado, as estruturas mentais tem uma dimensão social, isto é, como as estruturas do mundo social se interiorizam de modo a serem determinantes da visão que o sujeito constrói de si e do mundo.

A possibilidade de uma relação de complementaridade entre essas abordagens (a construção das estruturas mentais e da representação simbólica sob o ângulo da Epistemologia e Sociologia) auxiliam na superação de uma unilateralidade lógica do processo e ampliam a compreensão para além do caráter operativo.

A interpretação teórica de Bourdieu sobre as relações entre o agente e a sociedade permitem reconhecer na estruturação da mente a força do poder simbólico.

A Epistemologia de Piaget analisa a gênese das estruturas que viabilizam o processo cognitivo, conferindo um caráter epistemológico à constituição da racionalidade; ou seja, a racionalidade é uma construção do sujeito. Sem recusar a relevância dessas pesquisas, há uma maneira de compreender as estruturas mentais vinculadas às determinações sociais, pela tradição sociológica. A razão não se constitui fora do mundo prático e da história. Conhecer a gênese das estruturas cognitivas não abarca a totalidade dos aspectos que constituem a racionalidade. Daí o risco da unilateralidade lógica. Nessa perspectiva, pretende-se compreender a força do social no pensamento humano.

Os estudos de Bourdieu impõem uma dimensão histórica e social ao processo de pensamento, reequacionando a questão da interioridade/exterioridade para a superação de dicotomias improdutivas.

2. O SOCIAL COMO ESTRUTURANTE DA REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA: AS CATEGORIAS DE PIERRE BOURDIEU

2.1 O "Habitus"

Para o entendimento adequado da obra de Pierre Bourdieu, faz-se necessário, inicialmente, situar as correntes do subjetivismo e objetivismo naqueles aspectos em que o autor as considera limitadoras da compreensão, do social. Ou seja o subjetivismo compromete tal compreensão, na medida em que reduz as estruturas à interação e o objetivismo, por sua vez, deduz as ações e interações das estruturas. Desse modo, no objetivismo, conhecidas as regras se deduz a prática e as ações e, no subjetivismo, há um sujeito que se pretende autônomo perante o social. Bourdieu (1990, p. 152) propõe uma superação dialética dessa oposição:

"(...) de um lado, as estruturas objetivas que o sociólogo constrói no momento objetivista, descartando as representações subjetivistas dos agentes, são o fundamento das representações subjetivas e constituem as coações estruturais que pesam nas interações; mas de outro lado, essas representações também devem ser retidas, sobretudo se quisermos explicar as lutas cotidianas, individuais ou coletivas, que visam transformar ou conservar essas estruturas".

A superação entre objetivismo e subjetivismo é um "leit motiv" na obra de Bourdieu e o conceito de "habitus" deve ser compreendido nesse contexto. Trata-se de um conceito com alto potencial explicativo das relações entre interioridade/exterioridade, de forma a romper com a ausência de sujeito do estruturalismo e também com a autonomia do sujeito transcendental da filosofia (particularmente aqui está presente a ruptura com a filosofia do sujeito, da qual o idealismo alemão é exemplar).

Bourdieu analisa o momento dialético entre estrutura e agente, construindo uma teoria da prática. Segundo Harker e outros (1990 p. 21) a contribuição do autor é única porque "essa teoria da prática repousa no interior da vida real - usando o 'habitus' - e ao mesmo tempo incorpora a teoria da dominação enquanto existindo no interior dos campos sociais".

O "habitus" orienta a ação, direciona valores e incorpora os sistemas de classificações que emanam das representações sociais. Toda a interpretação da realidade e a sua legitimação está determinada por uma interiorização. O processo de subjetividade é resultado de uma objetividade interiorizada.

Esse conceito básico - "habitus" - aparece pela primeira vez na obra "La reproduction" (1970) e é definido pelo autor como:

"sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas, predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente 'reguladas' e 'regulares' sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente" (Bourdieu, 1982, p. 61).

Assim, o "habitus" tem uma dimensão social, que se revela nas práticas diversas, como no caso do estilo de vida¹, e uma dimensão individual, na medida em que o agente internaliza a objetividade.

As instituições e sobretudo a escola tem um papel privilegiado na interiorização do "habitus", reproduzindo o arbitrário cultural, como forma de dominação social. Em "A reprodução" (1982, p. 56), Bourdieu afirma que "(...) numa formação determinada, o modo de inculcação dominante tende a responder aos interesses das classes dominantes".

O "habitus" explicita o sentido, ao mesmo

tempo, produtor e reproduzidor das ações. As normas, valores, princípios sociais e expectativas são interiorizadas de modo tácito e, embora não passando por um processo consciente, garante a adequação entre ações do sujeito e realidade objetiva. O "habitus" provoca ação sem que haja um cálculo estratégico realizado conscientemente. Entretanto, opera em nível de cálculo de probabilidades que pressupõe uma certa realização dentro das potencialidades objetivas.

Os estímulos simbólicos só vão agir em função da capacidade de serem percebidos (o que pressupõe a incorporação de estruturas) e, segundo Bourdieu "tendem a se impor de maneira incondicional e necessária quando a inculcação do arbitrário abole o arbitrário da inculcação e das significações inculcadas" (1983, p. 62).

Bourdieu evidencia que as práticas e experiências humanas estão orientadas por um "habitus", que por sua vez é apropriação do sujeito. Há, portanto, uma implicação dialética entre o agente e o mundo social. Dessa forma o "cultural" torna-se "natural" e gera implicações na direção dos processos de pensamento e de representação simbólica.

Insistentemente sublinhando os limites do mecanicismo, como do objetismo e subjetivismo, Bourdieu afirma que a prática do agente só pode ser entendida.

"se colocamos em relação a estrutura objetiva que define as condições sociais de produção do habitus (que engendrou essas práticas) com as condições de exercício desse habitus, com a conjuntura que, salvo transformação radical, representa um estado particular dessa estrutura" (Bourdieu, 1983, p. 65).

É o próprio autor quem alerta para o aspecto aparentemente paradoxal das práticas que são orientadas para fins sem consciência desses fins.

A noção de "habitus", ao interiorizar o mundo social, torna o conjunto de disposições incorporadas necessárias, com aparência de ação racional e consciente. Há um "senso prático" a orientar os agentes, sempre com a participação dos mesmos. Este é um dos aspectos em que a sociologia de Bourdieu evidencia mais uma vez sua ruptura com o idealismo, que, ao tornar o sistema necessário, elimina o contingente. Ao contrário, Bourdieu salva o contingente, pois o sistema de condições sociais que viabilizam uma determinada maneira de ser ou fazer não é necessário "em si", mas só se torna necessário com a ação do agente. Este, entretanto, não tem apropriação dessa

ação, pois não há tomada de consciência. Nesse sentido, o autor refere a "autêntica cumplicidade ontológica" que o "habitus" mantém com o mundo social, originando um "conhecimento sem consciência" ou uma intencionalidade sem intenção (Bourdieu, 1990, p. 24).

Faz-se necessário, contudo, registrar a participação do agente ativo na construção do "habitus", que Bourdieu recupera da tradição materialista.

2.2 Campo social e capital cultural

A finalidade da ação encontra-se na relação entre "habitus" e campo social.

O conceito de "campo" envolve a idéia de campo de forças, dinâmico, onde existem várias potencialidades. Mas a autonomia do campo é parcial, na medida que no seu interior também ocorrem lutas e conflitos para determinar posições que podem conservar ou transformar tal campo. As posições dos agentes são determinadas pela alocação de capital e, uma vez obtida, podem interagir com o "habitus".

Um exemplo de campo é o científico, onde se dá a luta pelo monopólio de autoridade científica que confere legitimidade a um agente determinado. O funcionamento do campo revela os "interesses" que estão nas ações dos agentes, assim como também define as estratégias assumidas para atender aos interesses.

Isso implica numa duplicidade: por um lado, aquilo que é percebido como interessante é o que tem potencialmente chance de ser reconhecido como interessante e, por outro lado, a chance de se tornar interessante está na disposição para percebê-lo.

O campo, seja científico, artístico, literário, entre outros, permite romper com as idéias abstratas de "contexto social", de "meio", na medida em que ele é o mundo social absolutamente particular, onde se dão relações de forças, estratégias e interesses.

O capital, que regula a lógica do campo social, se refere à relação social no interior de um sistema de trocas e diz respeito a todos os bens materiais ou simbólicos que tenham significados culturais como prestígio, status e autoridade. Nesse sentido, o capital cultural inclui um amplo espectro como a arte, a educação, as formas de linguagem.

O capital disponível no campo é o que lhe confere significado. O valor do capital está relacionado com as características culturais do "habitus". Dessa forma percebe-se uma conexão direta entre "habitus", campo e capital.

Ao analisar os "interesses dominantes"

entre pesquisadores no campo científico, especificamente no funcionalismo americano, Bourdieu mostra a pretensão de impor uma definição de ciência legítima, como resultado de uma luta no interior do campo (no caso, o predomínio do paradigma a ciência da natureza).

As instâncias de legitimidade retiram sua força, não de um juiz externo, mas da força relativa dos grupos, cujos interesses elas exprimem.

"A autoridade científica é pois, uma espécie particular de capital que pode ser acumulado, transmitido e até mesmo, em certas condições, reconvertido em outras funções" (Bourdieu, 1983, p. 130).

O capital está na base da dominação. Tanto que vários tipos de capital podem ser trocados por outros, criando o jogo da conversão.

Segundo Bourdieu (1989b, p. 135).

"a forma que se reveste, em cada momento e em cada campo social, o conjunto das distribuições das diferentes espécies de capital (incorporado ou materializado), como instrumentos de apropriação do produto objetivado do trabalho social acumulado, define o estado das relações de força - institucionalizadas em estatutos sociais duradouros, sociais, reconhecidos ou juridicamente garantidos - entre agentes objetivamente definidos pela sua posição nestas relações".

O estudo dos campos sociais permite verificar que as relações entre os agentes reproduzem as relações objetivas da sociedade.

2.3 A representação do mundo social, o poder simbólico e os esquemas de pensamento

O simbólico é resultado de uma construção através de lutas nos diferentes campos sociais, o que vai determinar a representação do mundo social.

Essa representação é resultado de um duplo processo:

a) um lado objetivo que se refere à percepção socialmente estruturada, uma vez que se oferecem autonomamente aos agentes;

b) um lado subjetivo que está vinculado a esquemas de percepção e apreciação utilizadas pelos agentes, que são produtos de lutas simbólicas e revelam o estado em que se encontram as relações de força simbólica.

Na teoria de Bourdieu (1989b, p. 141) a representação do mundo social não se dá numa

perspectiva intelectualista da construção do conhecimento, mas opera-se na prática. Conforme afirma o autor:

"As categorias de percepção do mundo social são, no essencial, produto da incorporação das estruturas objetivas do espaço social. Em consequência, levam os agentes a tomarem o mundo social tal como ele é, a aceitarem-no como natural, mais do que a rebelarem-se contra ele, a oporem-lhe possíveis diferentes".

Conservar ou transformar a visão do mundo é um processo que ocorre no interior do jogo político, quando se dá o conhecimento do mundo social, tornando explícitas suas categorias.

Nomear as categorias do mundo social é torná-las explícitas, públicas, gerando o "senso comum" de um grupo, ou seja, o poder de criar a "versão oficial do mundo social". O poder de representar, nomear encontra-se enraizado no capital simbólico.

Aquilo que é percebido como legítimo é resultado de lutas simbólicas e o processo de passagem do implícito ao explícito não é automático. Assim, a mesma experiência do social pode estar presente em expressões diferentes e, por outro lado, as diferenças objetivas podem estar dissimuladas por diferenças mais visíveis.

Na luta simbólica para ter o monopólio de nomeação, a lei representa a legítima ordem social e o uso da violência simbólica condiciona essa visão. A operação de nomear é o poder de constituir as categorias e pensar o mundo social. Este impõe sua significação através da distribuição desigual do capital cultural.

A força simbólica das partes envolvidas num determinado espaço nunca é autônoma, pois é dependente da posição que o agente ocupa. Bourdieu (1989b, p. 150) ao apreender o movimento social na dialética entre agente e sociedade, refere que

"o mundo social é, em grande parte, aquilo que os agentes fazem, em cada momento, contudo eles não tem probabilidades de o desfazer e de o refazer a não ser na base de um conhecimento realista daquilo que ele é e daquilo de que nele são capazes em função da posição nele ocupada".

No conjunto da produção de Bourdieu, o poder simbólico é um conceito criado para expressar esse poder invisível que circula no campo social e que, ao circular, se incorpora em cada agente, sendo reproduzido com acréscimo de violência simbólica.

Mais uma vez, reafirmando rupturas com idealismo e sublinhando o caráter ativo do agente, Bourdieu (1989b, p. 10) compreende o poder simbólico como estruturas estruturadas, ou seja, é um

"poder de construção da realidade, que tem função gnoseológica. Os símbolos permitem um certo consenso sobre o significado do mundo social, influenciando diretamente na sua reprodução; ou seja, 'a integração lógica é a condição da integração moral'".

Nessa perspectiva, o poder simbólico desempenha, junto à sua função gnoseológica, uma função política de imposição da dominação de uma classe sobre a outra. Nisso se constitui a violência simbólica.

Da luta entre os interesses de classe ou segmentos de classe resulta a imposição da visão do mundo social.

A educação é um dos sistemas em que Bourdieu analisa como ocorrem os processos de inculcação do poder simbólico, como forma de dominação. Não se trata de uma perspectiva de incorporação de conteúdos, com caráter ideológico. Trata-se do aspecto estrutural do processo cognitivo; ou seja, como os sistemas de ensino constroem esquemas de pensamento e ação, dando uma direção determinada através da constituição de estilos específicos de pensar.

Há um conjunto de práticas, estilos, normas e procedimentos que criam uma estrutura mental própria. Conforme Bourdieu (1974, p. 206), a escola tem uma função "lógica", além da capacidade operativa formal, que é produtora de significado.

"Na verdade, os indivíduos 'programados', quer dizer, dotados de um programa homogêneo de percepção, de pensamento e ação, constituem o produto mais específico da escola".

É essa homogeneidade de percepção que garante a criação de um senso comum num determinado campo social e a imposição do arbitrário cultural. A cultura que a escola promove é aquela correspondente aos grupos dominantes (que detém o poder sobre os recursos econômicos, políticos e sociais).

Conforme foi argumentado anteriormente neste ensaio, Bourdieu não tem uma interpretação mecanicista das formas de reprodução cultural, pois ela só ocorre porque o pensamento estruturado garante essa reprodução. A aprendizagem escolar auxilia na formação de esquemas interiorizados de pensamento que direcionam as aquisições posteriores do sujeito.

Essa determinação social e cultural do pensamento evidencia que a análise das estruturas mentais sob ângulo de sua constituição formal, não dá conta da complexidade do próprio processo de pensar.

Conforme Bourdieu (1974, p. 211) afirma, a

"escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamento particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, aos quais pode-se dar o nome de 'habitus' cultivado".

3. ESBOÇO PRELIMINAR DAS RELAÇÕES DE COMPLEMENTARIDADE

Da análise das categorias teóricas que Bourdieu constrói para compreender a dinâmica do social, percebe-se uma dialética que percorre toda a obra. Assim, o arbitrário cultural é a exterioridade que se torna interioridade e ao efetivar-se como tal reafirma a exterioridade. Esta categoria reedita, sob certas condições, alguns movimentos da dialética hegeliana², mas simultaneamente rompe com o idealismo, pois Bourdieu não constrói ilusões de subjetividade, tampouco autonomiza o sujeito. O agente social não se põe como desdobramento do absoluto; ao contrário, está submerso em relações de poder, relações sociais determinadas pelas lutas que se estabelecem no campo social.

Justamente pelo caráter dialético de seu trabalho, Bourdieu não se enquadra em perspectivas dualistas, dicotômicas que, por um lado, encerram o sujeito em esquemas especificamente reprodutores e, por outro, autonomizam o sujeito, absolutizando o poder da consciência. Assim, a teorização de Bourdieu permite entender que as estruturas de pensamento não se reduzam a uma dimensão lógica. A consciência é constituída por uma operação do "habitus", em que as estruturas objetivas penetram nas estruturas cognitivas.

A análise da relação de complementaridade de possível entre a constituição das estruturas cognitivas na Epistemologia e na Sociologia, aponta para categorias que apresentam pontos comuns a ambas as teorizações, a saber: sujeito ativo, estruturas estruturantes, tomada de consciência.

O Sujeito ativo - O sujeito em Piaget e o agente em Bourdieu são expressões de um

princípio comum; a atividade. Do ponto de vista epistemológico, a ação é estruturante do próprio processo conhecedor e, do ponto de vista sociológico, garantia de manutenção do mundo social interiorizado na consciência.

A origem do conhecimento conceitual é resultado de uma coordenação de ações do sujeito sobre os objetos. Não há conhecimento conceitual sem ação.

Enquanto explicação de operações lógicas, resultado de sucessivas abstrações, a Epistemologia Genética reafirma a ação do sujeito. Todas as obras de Piaget afirmam que o conhecimento não é uma cópia. A ação, o sujeito realmente ativo continua sendo a contribuição mais importante para a Epistemologia.

O progresso das capacidades cognitivas não corresponde necessariamente a uma aproximação da verdade, mas uma liberação das condições imediatas do meio ambiente; ou seja, da capacidade de descentração. Portanto, é pela apropriação da ação que o sujeito adquire as condições de liberar-se.

Bourdieu (1991, p. 115) tematiza o sujeito ativo para incorporar os determinantes sociais e tornar eficaz o arbitrário cultural, na medida em que sua ação já é encaminhada por esse próprio arbitrário.

"O milagre da eficácia simbólica anula-se se percebemos que esta verdadeira ação mágica de influência ou, a palavra não é suficientemente forte, de ~~possessão~~, não é bem sucedida senão na medida em que aquele que a sofre contribui para sua eficácia, que ela não constrange senão na medida em que ele está predisposto por uma aprendizagem prévia para reconhecer-la".

Para Bourdieu existe uma estrutura social que dá direção à própria ação do homem e mantém, simultaneamente, a própria estrutura. É o agente, que através de sua ação, reproduz as condições sociais.

Esse princípio comum - a atividade, a ação - homólogo nas duas tradições, a epistemológica e a sociológica, tem implicações diferenciadas na prática pedagógica. A questão que aqui se impõe é a insuficiência de uma atividade cognitiva desprovida da análise reflexiva do arbitrário cultural presente na ação pedagógica. A lógica construída pela ação tem caráter formal. A ação pode e deve ter sua análise ampliada, ou seja, como participa na configuração do mundo social.

A estrutura estruturante - Tanto Piaget como Bourdieu partilham de uma visão estrutu-

ralista, em que a estrutura é estruturada simultaneamente.

Para a epistemologia piagetiana as estruturas endógenas (o esquema sensório-motor) são as condições da ação, mas desde o primeiro momento já se modificam. Uma vez construídas, as estruturas se impõem ao meio e também se reestruturam em função da própria ação. Em termos de conhecimento, nada é compreendido, se não houver esquemas construídos para percebê-lo.

Igualmente, para Bourdieu (1989b, p. 9), as estruturas se impõem na percepção do mundo social. O poder simbólico é imposto pela estrutura. Conforme afirma Bourdieu: "Os 'sistemas simbólicos', como instrumentos de conhecimento e comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados".

Os princípios estruturantes da visão do mundo social tem origem nas estruturas objetivas da sociedade, que estão presentes na consciência e garantem a dominação.

A tomada de consciência - Esta categoria é decorrente do reconhecimento do caráter ativo do sujeito. É nesta categoria que reside o fio invisível que separa a manutenção e a ruptura; que permite que a ação seja travada para dela o sujeito apropriar-se e redimensionar a própria ação.

Para Piaget, a tomada de consciência leva o sujeito a descentrações progressivas e a processos cada vez mais complexos de abstração reflexionante. O sujeito reconhece a ação realizada, apropria-se de estruturas cognitivas e as utiliza com novos fins que não aqueles do plano anterior. Ou seja, a tomada de consciência é o processo por excelência do pensamento e que permite sua expansão.

Em Bourdieu, essa categoria não se encontra tão explicitada como as anteriores, mas é referida em relação aos processos de ruptura e de transformação das estruturas sociais.

A tomada de consciência é um dos fatores que impede a ação exclusivamente reprodutiva do arbitrário cultural.

Em entrevista recente à Menga Lüdke, Bourdieu refere-se à recepção equivocada da parte de sua obra, especificamente "A Reprodução", no sentido de considerar que a educação é inteiramente reprodutora da estrutura social. Essa visão simplista retira da análise seu movimento dialético. Uma leitura atenta de Bourdieu permite evidenciar que, numa teoria relacional, seria inconsistente referir-la como exclusivamente reprodutora.

Os espaços possíveis para a transforma-

ção são decorrentes das lutas, das rupturas e da tomada de consciência. Os momentos em que o autor faz referência ao processo de tomada de consciência deixar explícita essa possibilidade de transformação, refutando, entretanto, os mitos e as crenças e retirando "as ilusões" dos voluntarismos e da ingenuidade.

Nesse sentido, tomada de consciência refere-se à destruição do poder de imposição simbólica, ou seja, nas palavras de Bourdieu (1989b, p. 15)

"a revelação da verdade objetiva e o aniquilamento da crença: é na medida em que o discurso heterodoxo destrói as falsas evidências da ortodoxia, restauração fictícia do doxa, e lhe neutraliza o poder de desmobilização, que ele encerra um poder de mobilização e de subversão, poder de tornar atual o poder potencial das classes dominadas".

São as lutas simbólicas que conservam ou transformam a estrutura e os agentes só podem fazer ou refazer a visão do mundo social em função do conhecimento que possuem da posição ocupada na dinâmica própria do espaço social. Bourdieu acrescenta um importante aspecto ao processo de construção da capacidade reflexiva, na medida em que evidencia os condicionamentos sociais que interferem na consciência. A construção do sujeito epistêmico por si só não dá conta da complexidade desse mesmo processo. Na busca de conexões entre estruturas sociais e mentais Bourdieu (1989b, p. 152) não poupa críticas à "metodologia da tomada de consciência", apontando que não basta ao agente conhecer as explicações sobre sua posição para daí decorrer a mudança política.

"Os que ocupam as posições dominadas no espaço social estão também em posições dominadas no campo de produção simbólica e não se vê de onde lhes poderiam vir os instrumentos de produção simbólica de que necessitam para exprimirem o seu próprio ponto de vista sobre o social".

Como o mundo não é unidimensional, mas multidimensional, a ruptura não se dá de forma linear, pois as diferentes objetivações do mundo decorrem de diferentes posições no espaço social e não apenas em relação a posição nas relações de produção econômica, como quer o marxismo.

Diferentes posições no espaço social produzem, portanto, diferentes visões do mundo social que estão continuamente em luta simbóli-

ca para tornar legítima sua produção. A possibilidade de ruptura do "círculo de produção simbólica" está no fato de que podem se estabelecer alianças, baseadas na homologia das posições, que distribuem os mesmos bens simbólicos.

Dessas análises pode-se depreender que o sujeito na tradição da Epistemologia Genética tem uma vinculação à noção de autonomia e, como consequência imprime, de certo modo, um caráter autônomo à tomada de consciência. Contrariamente, Bourdieu relativiza a autonomia do agente, constringendo-a a uma dependência da estrutura social e submetida aos processos de lutas simbólicas.

As relações com a educação - Bourdieu comprova empiricamente⁵ que a escola, em seu funcionamento, reafirma as desigualdades sociais e inculca um arbitrário cultural que reproduz as desigualdades sociais. Assim, mesmo desenvolvendo o acesso ao saber escolar (capital cultural) e paralelamente promovendo o sujeito cognitivo competente capaz de operar em nível formal, o aluno (enquanto agente) incorpora esquemas estruturados de pensamento e ação formados a partir das divisões de classe e que garantem a manutenção das hierarquias sociais, pela distribuição desigual do capital cultural.

O que Bourdieu esclarece com seu instrumental teórico é que ação do professor, baseada na sua vontade, não é determinante de alterações no processo reprodutivo. Ou seja, o sujeito ativo não muda sua configuração de pensamento porque assim lhe foi dito. As estruturas incorporadas de uma forma pré-reflexiva precisam, por um lado, de um processo de auto-reflexão para apropriar-se do caráter arbitrário da estrutura. Ou seja, há uma dimensão individual, cognitiva da tomada de consciência que permite ao sujeito apropriar-se de estruturas não conscientes. É o momento do reconhecimento da inversão que tornou "natural" o "cultural". Por outro lado, a estrutura, dada sua origem social, depende de **ações coletivas** para sua transformação.

Portanto, a tomada de consciência é condição necessária e não suficiente, para a alteração das estruturas sociais. É justamente neste ponto que Bourdieu faz a diferença fundamental com as ilusões do idealismo e, por extensão, do marxismo, que reconhecem como necessário o sistema (necessidade lógica gera necessidade real), não permitindo o espaço do contingente e indicando um fim pré-determinado à história.

Uma medida real do que deve e pode ser

feito na educação é um grande alerta que Bourdieu lança, sobretudo para uma cultura eivada de ilusões liberais. É nesse sentido que Bourdieu (1990, p. 88) explicita também a noção de liberdade, como sendo o processo que permite tomar consciência de onde falta liberdade;

"É através da ilusão da liberdade em relação às determinações sociais (...) que se dá a liberdade de se exercerem as determinações sociais (...). Assim, paradoxalmente, a sociologia liberta libertando da ilusão de liberdade, ou, mais exatamente, da crença mal colocada nas liberdades ilusórias. A liberdade não é um dado, mas uma conquista, e coletiva".

Notas

1. Conforme Bourdieu no texto "Gostos de classe é estilos de vida", estilo de vida "são sistemas de desvios diferenciais que são a retradução simbólica de diferenças objetivamente inscritas nas condições de existência" (1983, p. 82).
2. Ver Ciência da Lógica, v. 1, "A doutrina do Ser", de G. Hegel.
3. Ver dados estatísticos apresentados em suas pesquisas sobretudo "A economia das trocas simbólicas" (1974), "Gosto de classe é estilo de vida" (1983); "A Reprodução" (1970).

Referências bibliográficas

- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo : Perspectiva, 1974.
- _____. Esboço de uma teoria. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo : Ática, 1983, p. 46-81.
- _____. Gostos de classe e estilo de vida. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo : Ática, 1983, p. 82-121.
- _____. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo : Ática, 1983, p. 122-155.
- _____. *Lições de aula*. São Paulo : Ática, 1988.
- _____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *Educação em Revista*, 10, 1989a, p. 3-15.
- _____. *O poder simbólico*. São Paulo : Difel, 1989b.
- _____. *Coisas ditas*. São Paulo : Brasiliense, 1990.
- _____. Estruturas sociais e estruturas mentais. *Teoria & Educação*, 3, 1991 : 113-119.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. *A reprodução*. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1982.
- HARKER, R. Reprodução, habitus e educação. *Teoria & Educação*, 1, 1990 : 79-92.
- _____. *An introduction to the work of Pierre Bourdieu*. Londres : Mcmillan, 1990.
- LÜDKE, Menga. Entrevista com Pierre Bourdieu. *Teoria & Educação*, 3, 1991, p. 3-8.
- PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro : Zahar , 1971a.
- _____. *A epistemologia genética*. Petrópolis : Vozes, 1971b.
- _____. *A linguagem e o pensamento*. Rio de Janeiro : Fundo de Cultura, 1973.
- _____. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro : Zahar, 1982.

Nadja Mara Hermann Prestes é professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e do Instituto de Educação General Flores da Cunha.

Linguagem, escola e subjetividade: Elementos para um discurso pedagógico crítico

HENRY A. GIROUX
PETER MCLAREN

Nas páginas que se seguem, argumentaremos que os esforços até agora feitos para a criação de uma linguagem teórica que possa examinar o processo de escolarização, que permita realizar pesquisas empíricas em contextos educacionais e que nos possibilite ter uma compreensão mais crítica das dimensões sociais, culturais e políticas da aprendizagem não têm sido nada satisfatórios. Na verdade, seus resultados têm sido bastante inadequados. Existe, em nossa opinião, uma necessidade fundamental, na pesquisa educacional, de se encontrar um novo vocabulário teórico que assuma seriamente o primado da linguagem e da experiência, e da construção social do significado e da subjetividade. A ausência de um tal vocabulário teórico é evidente não apenas no interior do domínio da pesquisa convencional sobre a escola, mas também na recusa dos teóricos críticos em desenvolver uma compreensão mais abrangente da relação entre a linguagem e a experiência do estudante, vista como uma dinâmica central na qual os estudantes vêm a experienciar a si mesmos como sujeitos; é também evidente na recusa dos teóricos críticos em desenvolver uma teoria que desnude a forma como a cultura dominante produz em suas representações e práticas sociais qualidades negativas que transformam o desvalorizado Outro não no sujeito, mas no objeto da História; é também evidente na recusa dos educadores críticos em desenvolver formas de pedagogia nas quais a compreensão histórica e a produção da experiência funcione como uma forma de contra-memória, isto é, como relatos de lutas que falem da nomeação de experiências nas quais os grupos subordinados operam de uma posição de poder e possibilidade ao invés de uma posição de marginalidade e silêncio. Na verdade, ao subestimar a importância da lingua-

gem, da experiência e do poder, os educadores críticos têm fracassado na tentativa de desenvolver um discurso que vincule subjetividade, pedagogia e história com uma linguagem de visão e de vida pública.

Na primeira seção tentamos descrever a crise atual na pedagogia crítica, a qual caracterizamos como incapacidade para ir além de uma linguagem de crítica e dominação. Na segunda seção tentamos traçar uma moldura teórica para examinar a linguagem e sua relação com a formação da subjetividade e da práxis e tentar convencer o leitor de que a escolha da linguagem que fazemos como educadores, ao descrever, interpretar e analisar a realidade social, é um fator crucial na mudança educacional e social. Após uma discussão de como a linguagem funciona para construir e mediar socialmente a realidade, passamos para o atual debate entre educadores críticos, quanto à questão de saber se é verdade ou não que a linguagem da teoria educacional crítica é demasiado confusa e pouco prática. Por fim, oferecemos um esquema rudimentar de uma pedagogia crítica para o uso na sala de aula que contém ao menos um vocabulário mínimo de idéias para criar uma cidadania ativa e crítica.

A pedagogia crítica e a crise no interior da linguagem teórica

A pedagogia radical, tal como se tem desenvolvido na Inglaterra e nos Estados Unidos, na última década, tem-se baseado fortemente em formas particulares da economia política, da crítica ideológica e da crítica cultural. Sua principal tarefa e realização consistem em ter servido à importante função de contestar o que tem sido frouxamente chamado de ideologia

da teoria e da prática educacional tradicional. A pesquisa educacional tradicional conseguiu o feito paradoxal de despolitizar a linguagem da escolarização, ao mesmo tempo que reproduzia e legitimava ideologias capitalistas. Em oposição à tentativa dos tradicionalistas em suprimir teoricamente importantes questões relativas às relações que se dão entre conhecimento, poder e dominação, os teóricos educacionais críticos foram capazes de desenvolver uma nova linguagem teórica e uma forma de crítica que sugeria que as escolas eram amplamente (embora não exclusivamente) agências de produção econômica, social e cultural. Na melhor das hipóteses, as escolas ofereciam uma mobilidade limitada aos membros das frações das classes subordinadas mas, em última instância, elas serviam primariamente como poderosos instrumentos para a reprodução das relações sociais capitalistas e para as ideologias legitimadoras dos grupos dominantes. A despeito de seu êxito em desenvolver lúcidas análises teóricas e políticas da escola, a teoria educacional radical sofria de alguns sérios defeitos, o mais significativo sendo seu fracasso em ir além da linguagem da crítica e da dominação. Isto é, os educadores radicais continuaram atolados numa linguagem que vinculava as escolas primariamente às ideologias e às práticas de dominação. Nessa visão, as escolas eram vistas quase exclusivamente como agências de reprodução social, produzindo trabalhadores obedientes para o capital industrial; o conhecimento escolar era geralmente descartado como uma forma de ideologia burguesa, e os professores eram freqüentemente retratados como estando enredados num aparato de dominação que funcionava com uma precisão incessante e uma certeza marcial.

Naturalmente, é importante reconhecer que o modelo reprodutivo da escola tornou-se cada vez mais sofisticado teoricamente à medida que os teóricos críticos usavam-no para explorar o papel que as escolas exerciam nos processos de acumulação de capital, de legitimação ideológica e de produção de conhecimento, necessários para levar a efeito as crescentes exigências de uma sociedade capitalista em mudança. O que é notável aqui é que embora o leque do âmbito teórico se ampliasse para preocupações mais amplas, a lógica subjacente que inspirava essa posição não mudara. Este modelo de análise ainda operava rigidamente dentro e em resposta à lógica do capital. Dito de forma direta, a teoria reprodutiva da escola é basicamente um modelo reativo de análise, um modelo que repetidamente simplifica em excesso a complexidade da vida social e cultural e

que em última análise ignora a criação de um discurso teórico que transcenda os imperativos de possibilidade existentes no interior das configurações capitalistas existentes de poder. O principal defeito dessa posição consiste em impedir que os educadores de esquerda desenvolvam uma linguagem programática na qual eles possam teorizar *para* as escolas. Em vez disso, os educadores radicais têm teorizado primariamente *sobre* as escolas como agências de dominação, e, como tal, eles têm raramente se preocupado com a possibilidade de construir abordagens novas, alternativas, da organização escolar, dos currículos e das relações sociais da sala de aula.

Ao ver as escolas como lugares primariamente reprodutivos, os educadores radicais não têm sido capazes de desenvolver uma teoria da escolarização que ofereça uma possibilidade viável de luta contra-hegemônica e contestação ideológica. Dentro desse discurso, as escolas, os professores e os estudantes são com freqüência de forma implícita vistos meramente como extensões da lógica do capital. Em vez de lidar com as escolas como lugares de contestação, negociação e conflito, os educadores radicais tendem a produzir uma versão excessivamente simplificada da dominação, a qual sugere que as escolas não podem ser vistas como lugares que oferecem a possibilidade de intervenção e mudança construtiva.

Além de prejudicada pela linguagem da crítica, a teoria educacional radical tem também fracassado em explorar e desenvolver várias preocupações importantes que acreditamos serem centrais para uma teoria crítica da escola. Em primeiro lugar, ela tem fracassado em desenvolver uma filosofia pública que integre as questões de poder, política e possibilidade com respeito ao papel que as escolas possam exercer como esferas públicas democráticas. Os teóricos educacionais radicais têm estado tão envolvidos em descrever a realidade das escolas *existentes* que têm fracassado em levantar questões de finalidade e significado com respeito àquilo que as escolas *deveriam* ser. Na falta de qualquer visão substantiva, os teóricos radicais têm ignorado a tarefa de desenvolver as bases de uma filosofia pública progressista como um quadro de referência para reconstruir as escolas como esferas públicas democráticas. Neste caso, esses educadores têm fracassado em construir um discurso programático para fornecer aos estudantes o conhecimento, as habilidades e os valores que eles necessitam para exercer a compaixão e a liderança necessárias para encontrar suas próprias vozes,

aprendendo ao mesmo tempo a compreender e a vincular essas vozes ao exercício da responsabilidade social e da coragem cívica. Por exemplo, os educadores radicais não têm sido capazes de propor uma visão da escola que vincule a educação pública aos imperativos da democracia, ao invés de às estreitas demandas do mercado, ou a uma lógica cultural que vá além do etnocentrismo; isto é, há uma ausência neste discurso de uma discussão sobre como o significado e a natureza da educação pública podem ser situados num contexto mais amplo. O contexto ao qual nos referimos inclui uma visão particular das escolas como lugares importantes para a formação de uma cidadania crítica e engajada, como lugares sociais a partir dos quais se podem organizar as energias de uma visão moral que possa contestar o instrumentalismo estéril, o egoísmo e o desprezo por uma comunidade democrática que tem se tomado a marca dos anos oitenta.

Em segundo lugar, os teóricos educacionais radicais têm virtualmente ignorado qualquer tentativa para desenvolver um teoria da ética que possa fornecer um quadro de referência que possibilite tanto justificar sua própria linguagem quanto legitimar as práticas sociais necessárias para defender uma visão particular daquilo que as escolas podem se tornar. Presos no paradoxo de mostrar indignação moral sem o benefício de uma teoria bem definida de ética e de moralidade, os educadores radicais têm sido incapazes de passar de uma postura de crítica para uma visão substantiva. Existe uma hesitação nessa visão com respeito a quais seriam os princípios éticos que inspirariam esse discurso; há também pouca compreensão a respeito de quais poderiam ser os referentes morais que baseariam uma defesa de práticas sociais e culturais particulares, assim como não existe uma compreensão de quais valores precisam ser defendidos no interesse de uma visão emancipatória da escola.

Em terceiro lugar, a teoria educacional radical tem sido incapaz de desenvolver formas de análises que tratem as escolas como lugares que ativamente produzem e legitimam formas privilegiadas de subjetividade e de vida. Há, nessa linguagem, uma ausência de preocupação com questões relacionadas a como as subjetividades são escolarizadas, como o poder organiza o espaço, o tempo e o corpo, como a linguagem é usada tanto para legitimar quanto para marginalizar diferentes posições-de-sujeito, ou como o conhecimento não apenas mistifica, mas também funciona para produzir identidades, desejos e necessidades. Com efeito, como Philip

Corrigan (1987) tem observado, não existe nenhum discurso moral e político na teoria educacional radical que trate como as formas sociais existentes encorajam, destroem, deformam, diluem, marginalizam, tornam possível, ou sustentam capacidades humanas diferenciadas que ampliam as possibilidades que os indivíduos têm para viver numa sociedade e num mundo verdadeiramente democrático e em favor da vida.

Em quarto lugar, a teoria educacional radical tem amplamente subestimado a importância de se redefinir os papéis reais que os professores poderiam exercer como críticos e intelectuais engajados tanto nas salas de aula quanto como parte de um movimento mais amplo em favor da mudança social. Por um lado, os professores têm sido tratados e reduzidos ao status de funcionários ao invés de serem incluídos como agentes auto-determinados da mudança política e pedagógica; por outro lado, pouco tem sido feito pelos teóricos educacionais radicais para tratar do papel que os professores poderiam exercer a fim de abordar as questões de planejamento de medidas políticas e de mudança como parte de um movimento educacional e sócio-político mais amplo. Exemplos dessas alianças entre professores e pais de crianças negras, latinas e brancas de baixa renda têm-se generalizado durante a era Reagan. Por exemplo, em Chicago os pais se uniram aos professores para criar os *Parent Equalizers de Chicago*, liderados por Dorothy Tillman. Como resultado desse movimento, centenas de pais aprenderam muito sobre o funcionamento do sistema escolar, como se tornar realmente envolvidos nas escolas, e como conseguir se eleger para vários postos dos conselhos de decisão das escolas. Esses pais se livraram de um programa de leitura indesejável, criaram conselhos locais de melhoria das escolas e exerceram um papel ativo na crítica e na reforma educacional. Queremos argumentar que um fator contribuinte sério para o fracasso da teoria educacional radical tal como a estamos discutindo deve-se às deficiências inerentes à sua linguagem de análise.

Linguagem e realidade: bases conceituais

A fim de tratar de alguns dos problemas que levantamos na seção anterior, queremos nos centrar na necessidade de uma linguagem teórica mais abrangente que seja capaz de conceber as escolas como lugares complexos que não podem ser compreendidos tão-somente

com a utilização seja das teorias da reprodução seja das teorias da resistência. Parte do projeto de transformar nossa compreensão do processo de escolarização reside na forma como falamos sobre o próprio processo de escolarização. Isso, por sua vez, envolve um esforço com relação ao vocabulário teórico e ético que empregamos ao analisar como as escolas funcionam em nossa sociedade. Queremos argumentar que o propósito de desenvolver uma linguagem crítica sobre o processo de escolarização não é o de descrever o mundo mais objetivamente, mas de criar um mundo mais eticamente capacitador, que encoraje uma maior consciência a respeito da forma pela qual o poder pode ser mobilizado para a liberação humana. A teoria educacional crítica precisa de uma linguagem que faça da compreensão da forma como a experiência é produzida, legitimada e organizada um aspecto central da pedagogia. Precisamos examinar a linguagem e sua produção como uma forma de argumento histórico; além disso, precisamos de uma linguagem que seja crítica sobre seus próprios mecanismos de autoridade. A linguagem educacional crítica que vislumbramos é uma linguagem na qual a diferença é vista como um local tanto de afirmação quanto de reelaboração, como uma prática crítica na qual a possibilidade de vida pública democrática se torne uma referência central tanto da crítica quanto da possibilidade.

Entender melhor a escola como um empreendimento culturalmente complexo, político, significa reconhecer a natureza social da linguagem e sua relação com o poder e formas de conhecimento. Esta relação é crítica para compreender as limitações da forma pela qual atualmente interpretamos o papel da escola em nossa sociedade. Mas antes de explorar esta questão, é importante conhecer algo sobre a forma pela qual a linguagem funciona como um fator mediador e constitutivo daquilo que tomamos como sendo a realidade. O primeiro ponto que queremos enfatizar é que a linguagem constitui um meio simbólico que molda e transforma ativamente o mundo. Isto é, a linguagem é o meio primário através do qual os indivíduos constroem socialmente seu conhecimento do real e o meio pelo qual eles são posicionados numa rede de significados sociais. A linguagem não é nenhum conduto que leve a uma imutável ordem de coerência e estabilidade, mas é gerativa da realidade que evoca e à qual se dirige. O conhecimento nesta visão é construído simbolicamente pela mente (e pelo corpo) através da interação social e é fortemente dependente da cultura, do contexto, do costume e

da especificidade histórica (McLaren, 1988, 1989). O que isto significa, de acordo com Richard Brown (1987), é que devemos renunciar à bifurcação que separa o literal e o objetivo do metafórico, do simbólico e do subjetivo. Brown enfatiza que "as realidades à qual os símbolos se referem são também simbólicas isto é... elas são planejadas por atores humanos e dentro de alguma moldura comum de perspectiva". Para Brown, como para nós, isto sugere que as palavras não são signos para coisas, mas antes as coisas são signos para as palavras, uma vez que não existe nenhuma realidade social que não seja experienciada através de uma matriz social de discurso. Embora a linguagem não seja a única fonte de realidade (claramente existe um mundo não-discursivo fora da linguagem), é em geral através da linguagem que se cria significado.

Isto significa que não existe nenhum mundo ideal, monolítico, autônomo ou pristino, que possa ser compreendido fora da natureza social da linguagem e ao qual nossas construções sociais necessariamente correspondam. Existe sempre um campo referencial no qual os símbolos são situados e este campo referencial particular (isto é, linguagem, cultura, local, tempo) influenciará a forma como os símbolos geram significado. A linguagem marca o mundo com uma presença social que não é nunca neutra ou desproblematizada. A linguagem não reflete uma imagem imaculada da realidade "lá fora"; seja lá que imagem ou objeto ou evento ela procure representar, ela o faz através de um processo de refração e distorção. Isto equivale a dizer não que o conhecimento seja sempre falso, mas antes que ele não é nunca completo. Podemos dizer, portanto, que a linguagem produz compreensões *particulares* do mundo, isto é, significados particulares. Quando o significado é produzido através da linguagem de forma não-refletida, ao ponto de se tornar sedimentado como conhecimento de senso comum — aquilo que chamamos ideologia —, ele tende a se apresentar como "verdades fixas" ou "fatos existentes" sobre o mundo social, como se esses fatos fossem imunes a relações particulares de poder ou interesses materiais. A linguagem, entretanto, é sempre situada no interior da ideologia e de relações de poder/conhecimento que governam e regulam o acesso de comunidades interpretativas particulares a práticas específicas de linguagem. E isto não é menos verdade a respeito da linguagem que nós, como educadores, empregamos a fim tanto de compreender teoricamente nosso próprio trabalho com os estudantes quanto de ensiná-los. Os

significados de qualquer evento ou experiência estão disponíveis apenas através da linguagem selecionada pela comunidade interpretativa particular que deseja tornar esses eventos inteligíveis. A linguagem está sempre localizada em discursos ou famílias de idéias e a gama de discursos disponíveis a qualquer comunidade interpretativa é sempre limitada ou "seletiva", uma vez que a cultura dominante legitimou e tornou disponível certos discursos ao mesmo tempo que desacreditou e marginalizou outros. O espaço de significado é sempre um espaço colonizado no qual a necessidade e o desejo já inscreveram através de códigos culturais as regras "anônimas" do discurso e o campo mais amplo das relações políticas, econômicas e sociais. A linguagem pode, portanto, ser usada para enquadrar e legitimar diferentes leituras do mundo. É tanto um sintoma quanto uma causa de nosso conhecimento cultural e de nossas práticas sociais.

Linguagem e subjetividade

Um importante ponto sobre a linguagem, enfatizado por Richard Brown e outros, é que a linguagem que usamos sempre implica uma "avocação de realidades", que é politicamente parcial; ela sempre age como uma forma de "simbolização persuasiva", isto é, ela sempre age *retoricamente* (Brown, 1987). A idéia que Brown está enfatizando aqui pode ser remontada a Wittgenstein e a Vico e a pensadores anteriores e sugere que a verdade não é independente dos processos e objetivos políticos e lingüísticos pelo qual ela é evocada. Em outras palavras, a verdade não pode ser nomeada fora de suas dimensões retóricas. Neste sentido concordamos com Robert Scholes (1985), quando diz que a linguagem, em certo sentido, sempre contém um aspecto de violência e alienação no fato de que, como parte do processo de nomear a realidade, separa os seres humanos daquilo que é nomeado. Além disso, toda vez que usamos a linguagem, envolvemo-nos num ato sócio-político altamente parcial. Usar a linguagem é parcial e político porque cada vez que a usamos também permitimos que processos culturais sejam inscritos em nós. Em troca, nós escrevemos e produzimos nossos próprios *scripts* para nomear e negociar a realidade. Não podemos reivindicar nenhuma imunidade diplomática com relação às consequências da linguagem que empregamos. A identidade reside amplamente no interior das dimensões retóricas da linguagem, isto é, no

interior dos processos políticos e lingüísticos pelos quais ela é trazida à vida (Brown, 1987). A linguagem que usamos para ler o mundo determina, em grande medida, a forma como pensamos e agimos no e sobre o mundo.

Se é verdade que fazemos sentido da realidade social através da linguagem, que está sempre repleta com uma gama de discursos sustentados por interesses materiais e formas de poder social, então segue-se que através da linguagem somos produzidos como *sujeitos* (por exemplo, providos com posições-de-sujeito ou pontos de vista). Seguindo este raciocínio, pode também ser dito que a linguagem ajuda a constituir a subjetividade (a qual é, com frequência, construída a partir de uma multiplicidade de posições-de-sujeito). (Veja a excelente discussão da constituição da subjetividade em Weedon, 1987). Usamos o termo "subjetividade" aqui como sendo diferente de "identidade", porque a "subjetividade" nos permite reconhecer e tratar das formas pelas quais os indivíduos dão sentido a suas experiências, incluindo seus entendimentos conscientes e inconscientes e as formas culturais disponíveis através das quais tal entendimento é ou reprimido ou permitido. O termo "identidade", por outro lado, implica que existe uma essência fixa, independentemente da gama de discursos tornados disponíveis aos indivíduos. Isto é, o termo identidade sugere um sujeito soberano, unitário, auto-constituído, cujas características autônomas, primordiais, são pré-discursivas por natureza, supostamente constituídas fora da linguagem, da história ou do poder. Karl Racevskis enfatiza este ponto quando escreve:

A identidade é o que é naturalmente dado e é portanto considerada uma possessão; contudo é também aquilo que possui o indivíduo. Se, por um lado, a identidade é constituída por uma experiência pessoal e uma história individual, é também inevitavelmente um produto da alteridade dos determinantes culturais, sociais e lingüísticos. Como o indivíduo reconstrói e reflete sobre uma identidade imaginária, ele/ela cultiva uma ilusão de controle consciente que apenas serve para obstruir a natureza aleatória e contingente desta essência imaginária (1988, p. 21).

Neste contexto, a identidade é imaginária (no sentido lacaniano) e, de acordo com teóricas feministas tais como Luce Irigaray, uma tal construção do eu é invariável e inevitavelmente masculina (Whitford, 1988).

A subjetividade, por outro lado, sugere uma presença individual sem essência e subli-

inha a contingência da identidade e o fato de que os indivíduos consistem de um fluxo descentrado de posições de sujeito altamente dependentes do discurso, da estrutura social, e do investimento afetivo para manter um senso de coerência num mundo de mudança constante. Preferimos este termo porque enfatiza o fato de que a posição-de-sujeito é um ponto de vista adotado por um locutor no interior de um discurso que pode ser afirmado ou colocado em oposição às posições adotadas por outros locutores. Os discursos são investidos de formas materiais e institucionais e governados por práticas discursivas que, seguindo Foucault, referem-se a regras históricas anônimas que governam o que pode ser dito e o que deve permanecer não-dito, quem pode falar com autoridade e quem deve escutar (McLaren, 1989). Da perspectiva da escolarização, um discurso pode ser definido como um "sistema regulado de asserções" que estabelecem diferenças entre campos e teorias de educação (Smith & Zantiotis, 1989). Uma vez que os discursos emergem, e são constituídos, de configurações particulares de poder, eles estão necessariamente ligados a uma posição ideológica. Os discursos são ideológicos não simplesmente como reflexos de uma base econômica, mas em seus efeitos de poder. Como tal, eles podem ser considerados em si mesmos como práticas materiais. Os discursos localizam a história não apenas no registro de uma noção universalizada de verdade, mas antes na noção de práticas significantes (Kaplan, 1987).

Nós, usualmente, consentimos em assumir posições-de-sujeito que nos são familiares e nas quais nos sentimos confortáveis. É através da gramática textual do discurso (isto é, das regras pelas quais os significados são gerados) que nos constituímos a nós mesmos como um ente político e também observamos, com Richard Brown (1987), que a "transformação das gramáticas de um ente político é uma definição de revolução". Argumentamos que os discursos não cimentam totalmente identidades ou subjetividades mas produzem uma gama de posições-de-sujeito em torno das quais as subjetividades tendem a se agrupar e/ou resistirem-se mutuamente (Donald, 1985).

Linguagem, experiência, e práxis

A importância da linguagem está no fato de que é através da linguagem que ao mesmo tempo nomeamos a experiência e agimos, como resultado da forma como interpretamos aquela

experiência. Isto é importante não apenas para pesquisadores que estão tentando entender o processo da escolarização, mas também para estudantes que estão tentando analisar criticamente sua experiência cotidiana. *A luta em torno da forma como nomeamos e transformamos a experiência é uma das questões mais cruciais na pedagogia crítica e no embate pela mudança social.* Esta luta é, em parte, influenciada pela luta em torno da linguagem e da forma como ela é empregada. Como uma prática humana socialmente organizada e culturalmente produzida, a linguagem nunca atua sozinha, mas em conjunção com leitores, com suas localizações sociais, com suas histórias, e com suas necessidades e desejos subjetivos. Apenas quando podemos nomear nossas experiências — dar voz a nosso próprio mundo e afirmar a nós mesmos como agentes sociais ativos, com uma vontade e um propósito — podemos começar a transformar o significado daquelas experiências, ao examinar criticamente os pressupostos sobre os quais aquelas experiências estão construídas. Usar a linguagem sob formas específicas pode ajudar a constrianger ou a possibilitar formas particulares de comportamento. Isto pode ser visto na linguagem usada por etnógrafos críticos e praticantes da pesquisa-ação que, tendo teorizado a cultura dominante como constituída de constrangimentos opressivos e impostos sobre os sujeitos sob estudo, com frequência trabalharam para mudar as características opressivas em ação nos seus locais de pesquisa, em vez de simplesmente descrevê-las. Sem uma teoria da dominação, os pesquisadores com frequência consideram seus locais como neutros em termos de valores e escolhem agir como observadores desinteressados, "objetivos".

Os pesquisadores educacionais que são capazes de nomear a injustiça social com frequência ampliam seu papel de pesquisadores para o de ativistas sociais. Mas se os conceitos de dominação e opressão não fazem parte do vocabulário do pesquisador, então com frequência segue-se que a análise do pesquisador tenderá a permanecer desinteressada, neutra e vazia de crítica social. A linguagem faz circular poder através de sua capacidade para acomodar, produzir, e historicamente resistir a configurações específicas de poder. Como uma prática dominante, o uso da linguagem compromete-se a si mesmo não simplesmente ao nomear o mundo de forma a sustentar relações de opressão e exploração, mas também através de sua recusa em questionar a natureza construída de suas próprias categorias e as visões seletivas que corporifica em sua própria geografia social.

A linguagem da teoria educacional convencional com frequência torna-se em sua instância um sistema totalizador e opressivo precisamente porque é incapaz de questionar sua própria produção discursiva do real e das relações sociais que tanto constrói quanto sustenta, relações que com frequência negam, em vez de tornarem possível, uma vida sem exploração e sem sofrimento humano.

Krystyna Pomorska (1980) escreve que predicar ou nomear constitui o núcleo do poder criativo da linguagem e que ao "predicar ou nomear, criamos a realidade". A natureza da linguagem que usamos determina, ao menos em parte, a forma como damos sentido a nossas experiências e o tipo de ação social na qual escolhemos nos envolver como resultado do ato de interpretar nossas experiências. Ela também determina a gama de possibilidades que temos para organizar nosso mundo social, para desenvolver novas formas de sociabilidade, e, como professores, novas formas de pedagogia. Se a experiência é, em geral, entendida através da linguagem, e a linguagem molda a forma como vemos e agimos com e sobre o mundo, então segue-se que a experiência em si mesma não garante a verdade, uma vez que ela está sempre aberta a interpretações conflituosas e contraditórias. Isto é, nossa experiência não é alguma essência fixa ou fluida, ou alguma realidade concreta que exista previamente à linguagem, esperando para ser refletida pela linguagem. Em vez disso, a experiência é constituída pela linguagem (Weedon, 1987).

A experiência — "eventos e comportamentos que ocorrem em formações sociais" (DeLauritis, 1987) — é altamente constitutiva da subjetividade. Uma vez que a linguagem nos permite interpretar nossa experiência, então se segue que a linguagem é constitutiva também da subjetividade. Temos observado que a experiência não fala por si mesma, fora dos quadros de referência (discursos) associados com a linguagem que selecionamos ou que são dados, a fim de dar sentido àquela experiência. A questão séria aqui diz respeito às formas pelas quais fomos inseridos na linguagem tanto como professores quanto como alunos. Situar refletivamente a nós mesmos no discurso — na linguagem — é historicizar nosso papel como agentes sociais. Se pensamos apenas aqueles pensamentos para os quais já temos as palavras para expressá-los, então nossa presença na história permanece mais ou menos estática. Parte do estado desta crise é refletida na indisponibilidade de posições-de-sujeito nas quais seja permitido aos estudantes praticar formas de crítica

radical e se envolver em práticas sociais inspiradas por um compromisso com o estabelecimento de uma ordem social mais democrática.

Os professores e estudantes recebem posições-de-sujeito na linguagem, as quais governam sua gama de perspectivas de interpretação do mundo. O acesso a formas particulares de subjetividade é também regulado pelo próprio ato de ler, em adição às relações sociais institucionalizadas e às relações de poder que com frequência fornecem o contexto para privilegiar certas leituras com base na raça, na classe e no gênero. Tomemos o exemplo das subjetividades construídas-com-base-no-gênero; como observa Chris Weedon, os discursos dominantes sobre a sexualidade feminina definem a sexualidade entre as mulheres como naturalmente passivas e constroem definições do feminino que privilegiam um papel subordinado da mulher na ordem social (Weedon, 1987). Os interesses das mulheres são subordinados aos interesses dos homens através do exercício de discursos patriarcais. Sobre isto, Leslie W. Rabine (1987-88) observa que "as próprias estruturas da linguagem ocidental excluem as mulheres e só funcionam apenas por causa do silenciamento das mulheres e da repressão dos desejos sexuais femininos" e que nossa futura existência depende de "ultrapassarmos as estruturas sexistas da subjetividade" (p. 21). Se a subjetividade é estruturada pela linguagem, então a luta se traduz em desenvolver novas formas de subjetividade e linguagem que possam integrar-se em lutas sociais (Rabine, 1987-88). Esta opressão através da linguagem ocorre tanto nos discursos encontrados nas salas de aula quanto naqueles encontrados em consultórios médicos, cortes judiciais ou em teorias sobre a escola. Nossas subjetividades são construídas na linguagem através do jogo dos discursos e de posições-de-sujeito que consentimos em assumir. Os discursos não podem ser entendidos fora dos padrões institucionais, das formas de transmissão, das práticas sociais e de interesses materiais que os inspiram e os sustentam. A linguagem, em si mesma, não é naturalmente exclusiva de um gênero, mas as posições de sujeito que assumimos no interior de certos discursos são de fato moldadas pelo gênero e são sustentadas pelo poder social e institucional patriarcal (Weedon, 1987).

Os textos criam significados particulares e modos de entendimento que precisam ser investigados. Em nossas salas de aula, estamos começando a reconhecer a exiguidade dos textos sobre a resistência histórica das mulheres ao patriarcado (que chega mesmo ao silencia-

mento das mulheres), exigüidade *que tem privado os estudantes de conhecerem a história de posições-de-sujeito resistentes e alternativas que ilustrem o status não-natural das normas atuais de gênero* (Weedon, 1987, p. 170). A advertência de Weedon é importante:

Embora precisemos de textos que afirmem as posições marginalizadas de sujeito, é importante, entretanto, termos constante cautela quanto aos perigos de se fixar posições e significados de sujeito para além do momento em que são politicamente produtivos (1987, p. 172).

O que Weedon está entatizando é que todos os textos (e estamos usando o termo "texto" para significar representações diversas tais como instituições, salas de aula, comportamentos, e práticas sociais) precisam ser entendidos em sua especificidade histórica, política e cultural. Isto é, nenhum texto é *entendido* da mesma forma por leitores que ocupam contextos diferentes em cruzamentos históricos diferentes. Por exemplo, é errado supor que as leituras feitas por homens e mulheres, ou pelos ricos e pelos pobres, sejam homogêneas. Tratando desse tema, Tony Bennett (1986; Kaplan, 1987) reconhece o reiterativo e já codificado status da produção de conhecimento. Bennett ataca a noção da experiência única, unitária, do significado de leitura, ao argumentar que os sujeitos abordam um texto com percepções já codificadas do que ele chama de "formações de leitura", constituídas de um conjunto de determinações discursivas e textuais que organizam e animam a prática da leitura. Estas formações de leitura podem, como observa Bennett, ser moldadas pelos códigos dominantes que governam o texto popular ou por códigos subculturais tais como feminismo, sindicalismo, marxismo, o pensamento da Maioria Moral, o pensamento branco dominante, e assim por diante. Em alguns casos, o leitor recusa a posição oferecida e nega a interpolação e pode também haver uma discrepância ideológica com relação à raça. A questão para os educadores pode ser sintetizada desta forma: Em que medida as práticas de escolarização convencionais duplicam as formações de leitura já construídas de professores e estudantes?

Até aqui, na nossa discussão, parece que o molde está feito, que "o jogo da linguagem" fixou-nos como estudantes, professores e pesquisadores, como sujeitos "sempre já falados" pelo discurso em vez de nos permitir que nos tornemos agentes sociais que ativamente contestam a prisão da linguagem. A fim de nos

libertar da prisão da linguagem, tanto os estudantes quanto os professores e pesquisadores, precisamos entender que a realidade não é idêntica às categorias do discurso, uma vez que entender o contrário significaria limitar a mudança social às permutações de discurso no interior do mesmo conjunto de categorias (Whitford, 1988). Allan Megill nos faz lembrar que

se adotamos... a visão de que tudo é discurso ou texto ou ficção, os reais são realmente trivializados. As pessoas reais que realmente morreram nas câmaras de gás em Auschwitz ou Treblinka tornam-se apenas discurso (1985, p. 345)

Irigaray e Castoriadis nos convocam para lutar pela mudança no interior da próprio inconsciente social ou da ordem simbólica; precisamos acreditar que "transformações radicais do imaginário social *podem* ocorrer, e uma configuração nova e antes inimaginável pode tomar forma" (Whitford, 1988, p. 121). É nesta arena do imaginário social que a pedagogia crítica, como uma forma de política cultural, pode fazer uma intervenção necessária. Ao reconhecer que os indivíduos são produzidos através do choque de discursos e posições de sujeito conflitantes, a pedagogia crítica *pode nos ajudar a criticamente questionar aqueles discursos*, permitindo-nos desenvolver um senso de "agência crítica". A agência, neste caso, refere-se à habilidade dos indivíduos em analisar a subjetividade, refletir sobre as posições de sujeito que assumiram, e ou selecionar ou criar aquelas que têm a maior capacidade para transformar a sociedade no interesse da justiça social.

O que isto significa pedagogicamente para educadores críticos não é fácil de ser articulado. Sentimos que para os estudantes isto significa ensiná-los a ler textos como linguagens construídas através da ordenação de códigos particulares, que nomeiam e legitimam a realidade e identidades sociais de formas específicas. Os estudantes precisam aprender a ler não como um processo de submissão à autoridade do texto mas como um processo dialético de compreensão, crítica, e transformação. Eles precisam escrever e reescrever as histórias nos textos que eles lêem de forma a serem capazes a mais prontamente identificar e desafiar, se necessário, como tais textos ativamente trabalham para construir suas próprias histórias e vozes. Ler um texto deve ser uma forma de aprender a como escolher, como construir uma voz, e como localizar a si mesmo na história. Isto significa intervir na formação do próprio eu e na

formação do eu de outros. Uma vez que os discursos que trabalham através da linguagem levam a práticas sociais e institucionais particulares, um conhecimento dos discursos que inspiram nossas subjetividades pode levar à construção de novas formas de subjetividades, de relações sociais, e de arranjos sociais mais receptivos à igualdade e à justiça social. Para os professores e pesquisadores educacionais isto significa ser capaz de reconhecer as limitações que a teoria social convencional tem imposto à forma pela qual entendemos a escolarização e sua relação com a sociedade mais ampla e como isto tem moldado nossas subjetividades como intelectuais envolvidos em nomear e produzir uma visão particular do mundo.

Todos falamos de uma posição-de-sujeito ou outra, o que significa dizer que não podemos nunca escapar da ideologia ou dos efeitos do discurso. As posições de sujeito, como observamos, dão-nos a ilusão de estarmos temporariamente fixados como autores autônomos de significado e agentes de prática social. A questão não é lamentar nossa falta de autonomia total, mas ativamente envolvemo-nos em formas de "agência crítica" através da compreensão dos arranjos de poder e dos interesses que são legitimados, ao assumirmos de forma não-crítica posições particulares de sujeito. Estamos advertindo aqui contra a sobredeterminação da linguagem na produção do sujeito social. Como Richard Johnson (1986/87) observa, devemos considerar seriamente a noção de vontade política e a auto-produção discursiva de sujeitos.

A questão, naturalmente, é como, através da linguagem na análise educacional, os professores tornaram-se produzidos como sujeitos sociais e como isto afeta seus papéis como pesquisadores e instrutores. Uma vez que os educadores tenham reconhecido as múltiplas formas pelas quais eles são produzidos através da linguagem, eles podem começar a proporcionar a seus alunos uma linguagem crítica que os ajude a tornarem-se côncios de sua própria auto-formação. Na próxima seção descrevemos mais especificamente alguns problemas centrais com a linguagem que atualmente constitui a teoria educacional radical.

A linguagem e a primazia do projeto político

A inadequação política e estratégica de grande parte da linguagem que atualmente constitui a teoria educacional radical é evidente em sua recusa global em utilizar os ganhos teóricos que têm caracterizado os campos dos

estudos literários, da teoria feminista, do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, da teoria democrática. Teoricamente isolados das muitas inovações que estão ocorrendo no mundo mais amplo da teoria social, muitos teóricos educacionais radicais deixaram de criticamente desafiar as limitações dos projetos políticos implícitos em seu próprio trabalho e têm-se inclinado, em vez disso, a pregar a importância da linguagem do simplismo e a privilegiar a prática sobre a teoria. O apelo para escrever numa linguagem que é exaltada como clara e acessível cada vez mais desmorona sob o peso de seu próprio anti-intelectualismo. De forma similar, a teoria dissolve-se agora na prática, sob o apelo angariador de votos, para focalizar-se no concreto como a esfera abrangente de estratégia e relevância educacional. O propósito de se argumentar contra estas preocupações não é apenas o de um engenhoso exercício dirigido a simplesmente reverter a relevância das categorias, de forma que a teoria seja priorizada em detrimento da prática, ou a linguagem abstrata em detrimento da linguagem das metáforas do senso comum. Nem estamos simplesmente sugerindo que os educadores críticos elaborem um argumento igualmente reducionista contra o uso de uma linguagem clara ou contra a importância da prática. O que está em questão aqui é a necessidade tanto de questionar quanto de rejeitar o reducionismo e as exclusões que caracterizam as oposições binárias que inspiram esses sentimentos abertamente pragmáticos.

A linguagem é sempre construída com respeito à especificidade da audiência à qual se dirige e deveria ser julgada não apenas em termos pragmáticos mas também com respeito à viabilidade teórica e política do projeto que ela articula. Não é a complexidade da linguagem que está em questão aqui, mas a viabilidade do quadro teórico que ela constitui e promove. Além disso, a relação entre teoria e prática é multifacetada e complexa. Colocado de forma simples, a teoria em algumas instâncias orienta diretamente a prática, enquanto em outras, a prática reestrutura a teoria como uma força primária de mudança. Em alguns casos a teoria (no sentido mais limitado da prática de produção de narrativa e retórica) fornece o refúgio para se pensar além das formas presentes da prática, de modo a vislumbrar aquilo que "ainda não é". Privilegiar a prática sem a devida consideração das complexas interações que assinalam a totalidade das relações teoria/prática e linguagem/significado não é apenas reducionista, mas também uma forma de tirania a serviço da prática. Desautorizar a teoria desta forma

equivale a ignorar o valor político do "discurso teórico" no contexto de uma conjuntura histórica específica. Isto é, ao invés de examinar a linguagem da teoria como parte de um momento histórico mais amplo de auto-exame, a linguagem e a política são simplesmente reduzidas a uma preocupação desproblematizada com a clareza, ao invés de ser vista como um desafio à própria certeza. A intimidade da dialética entre teoria e prática é reduzida a uma oposição entre teoria e complexidade, por um lado, e entre prática e clareza por outro. Isto constitui a marca de um anti-intelectualismo insípido, pragmático, cuja tendência niveladora obstrui o papel da linguagem na construção da teoria como uma prática histórica específica, que torna possíveis a política e a práxis, como parte de um envolvimento com as particularidades e os problemas de um dado lugar e tempo.

Na conjuntura histórica atual, com seu apelo à universalidade, sua visão totalizante da história, sua formulação etnocêntrica de cultura, e sua celebração da ambição e do individualismo, as questões a serem feitas sobre linguagem e teoria podem começar com as condições necessárias para desenvolver formas de prática teórica capazes de recuperar a história como o discurso do Outro, advogando a democracia como um local de luta dentro de uma visão socialista mais ampla, e desenvolvendo uma ética radical que rejeite o finalismo e o consenso como a voz da diferença e do diálogo. No momento atual, a teoria oferece a oportunidade para uma prática discursiva cuja identidade e valor político podem ser entendidos apenas sob circunstâncias particulares, sob a inspiração da conjuntura histórica que lhe dá seu significado. Como expressou Bruce Robbins (1987/88), o debate real em torno da teoria é tanto sobre o conteúdo ideológico específico dos vários discursos teóricos quanto sobre as "circunstâncias que dão a essas idéias seus limites e sua força de convencimento" (p. 9). O que está em questão aqui é se a linguagem da teoria trabalha no interesse de tornar o familiar estranho, reconhecendo a diferença como a base para uma filosofia pública que rejeite teorias totalizantes que vêem o outro como déficit, e fazendo questões que a cultura dominante acha muito perigosas para levantar. O que muitos educadores "radicais" esquecem é que a importância da linguagem como uma prática teórica vem de seu poder como um discurso crítico e subversivo. Julgar a teoria com a simples medida da clareza muito frequentemente representa um fracasso dos educadores em refletir sobre sua própria prática na conjuntura histórica presente, uma

prática que tem mais a ver com uma defesa do *status quo* que com uma política viável de teoria, linguagem e escolarização.

Além de argumentar contra a preocupação com a clareza em detrimento do projeto político que a linguagem busca iluminar, também desconfiamos dos novos discursos pós-estruturalistas que com frequência fetichizam o texto às custas daqueles para os quais a análise supostamente deve servir. Gostaríamos de deixar claro desde o início que o tipo de linguagem crítica que estamos advogando não endossa, como o fazem desconstrucionistas como Derrida, a posição de anti-refencialidade (a negação da possibilidade da presença, da percepção e também da experiência, que acarreta a afirmação de que nunca experienciamos qualquer coisa porque encontramos apenas traços retardados de coisas, isto é, apenas uma estrutura de recorrência infinita ou puras diferenças nas quais há apenas traços previamente a qualquer entidade à qual eles se refiram). De forma similar, não queremos anular o mundo ao argumentar que a referência é simplesmente uma miragem da linguagem. Isto não é a mesma coisa que argumentar em favor da percepção sem mediação ou afirmar que o mundo não é textualizado por relações de poder e interesse; em vez disso, significa, nas palavras de Robert Scholes (1985), afirmar que a linguagem *acomoda a realidade tanto quanto a constrói*, que "a linguagem humana intervém num mundo que já interveio na linguagem" (p. 112). Não estamos de forma alguma sugerindo que a teoria social pós-estruturalista e desconstrutivista deva ser rejeitada. Uma tal posição é ridícula e deixa de compreender muitos dos ganhos teóricos importantes feitos pelos diversos proponentes a partir dessas perspectivas. Estamos particularmente convencidos pelo argumento pós-estruturalista que afirma que não existem grandes teorias com as quais justificar práticas sociais que sejam neutras e apolíticas — isto é, fora da ideologia e além da especificidade e da luta históricas. Além disso, endossamos plenamente aquelas abordagens desconstrutivistas e pós-estruturalistas que sugerem que as concepções de conhecimento do Iluminismo, verdade, objetividade, e razão são os efeitos de formas assimétricas de poder social.

Nossa preocupação principal com o legado pós-estruturalista e suas várias manifestações na crítica literária, na teoria dramática, e em outros locais da academia é a forma com que ele nega a viabilidade do trabalho político ao expressar o discurso do ceticismo profundo. Sua carência total de uma filosofia pública, sua

carência de conexões orgânicas com uma esfera pública mais ampla, sua ênfase numa noção estreita de textualidade, sua dominação por intelectuais de escolas de elite, e seu pedantismo quase ilegível convertem-no não numa ameaça às configurações estabelecidas de poder, mas num aliado involuntário. Existe um elemento domesticador em sua prática, um elitismo, que ameaça sufocar seus mais importantes *insights* teóricos, ao isolá-lo daqueles que são mais oprimidos, e uma presunção que substitui a ação e a substância real pela convenção acadêmica. Existe uma certa polidez que governa esse discurso, que o torna muito domesticado para ser levado a sério, uma estreiteza de visão, que alimenta a própria sociedade à qual ele diz se opor. Robert Scholes se dirige a algumas dessas questões:

para a geração cujas sensibilidades foram moldadas pelos anos sessenta, a irreverência narcisística da desconstrução exerce uma profunda atração. Para aqueles que ainda se lembram dos slogans do passado o bastante para pensar em si mesmos como tendo se rendido, como tendo sido cooptados pelo sistema, a postura verbal ou textual oferecida pelo discurso desconstrutivista é quase irresistível. Seu apelo é tão forte porque ele permite um deslocamento do ativismo político em direção a um mundo textual onde a anarquia pode se tornar o sistema sem ameaçar as sedes reais do poder econômico e político. O radicalismo político pode assim ser diluído ou sublimado num radicalismo textual que pode alegremente teorizar seu próprio desligamento de realidades desagradáveis (1988, p. 284).

No contexto da educação superior nos Estados Unidos, a desconstrução tem estreitado o alcance e a substância da resistência, ao deslocar categorias mais antigas de opressão tais como classe, gênero e raça (Christian, 1987); ela tem solapado a noção de agência numa época em que muitos grupos subordinados estão tentando localizar-se como parte de um movimento social mais amplo por justiça cultural, econômica e política. É com este sentimento em mente que Barbara Christian (1987, p. 55) escreve:

a nova ênfase na teoria crítica literária é tão hegemônica quanto o mundo que ela ataca. Vejo a linguagem que ela cria como uma linguagem que mistifica, em vez de clarificar nossa condição, tornando possível para umas poucas pessoas que conhecem aquela linguagem particular controlar a cena crítica — aquela linguagem emergiu, por coincidência, exata-

mente quando a literatura das pessoas de outras raças, de mulheres negras, de latino-americanas, de africanos começou a se mover para o "centro".

Desenvolvendo um discurso de pedagogia crítica e de alfabetismo crítico

Nesta seção final tentamos oferecer um esboço de uma abordagem educacional que leve a sério a questão da produção de conhecimento através da linguagem e da experiência. A pedagogia crítica toma como um de seus objetivos mais fundamentais uma compreensão de como as experiências e necessidades construídas e, com frequência, contraditórias dos estudantes podem ser tornadas problemáticas de forma a fornecer a base para explorar a interface entre suas próprias vidas e os limites e possibilidades da ordem social mais ampla. Tradicionalmente, os educadores radicais têm enfatizado a natureza ideológica do conhecimento (seja como uma forma de ideologia-crítica, seja como conteúdo ideologicamente correto a ser levado aos estudantes) como o foco primário para o trabalho educacional crítico. É central a esta perspectiva uma visão do conhecimento que sugere que ele é produzido na cabeça do educador como professor/autoridade e não em um envolvimento interacional e primariamente cultural, expresso através do processo de escrever, falar, debater e discutir sobre o que conta como conhecimento legítimo. Nesta perspectiva, a produção de conhecimento está limitada à aquilo que se passa fora da sala de aula, e as formas pelas quais professores, alunos e textos interagem para produzir leituras particulares e formas de conhecimento são geralmente ignoradas. Uma teoria crítica da educação precisa reconhecer que o próprio processo pedagógico representa um aspecto importante da produção do conhecimento nas salas de aula. Isto é crucial não apenas para se compreender como os estudantes se baseiam ativamente em seus recursos culturais para produzir significado, mas também porque teoricamente legítima as várias formas de investimentos que os estudantes fazem no próprio processo de aprendizagem. A própria pedagogia não está meramente preocupada com transmitir conhecimento, ela está primariamente preocupada com a forma como o conhecimento produz tanto significado quanto afeto, como ela vem a ser uma moeda cultural que ressoa e amplia os interesses que tanto professores quanto estudantes partilham no contexto da sala de aula.

O tipo de pedagogia crítica da linguagem e da experiência que deriva dos processos produtivos e interativos que formam o encontro de sala de aula está fundamentalmente preocupada com a experiência dos estudantes num sentido triplo. Primeiramente, o conceito de experiência do estudante é validado como uma fonte primária de conhecimento e a subjetividade do aluno é vista como um repositório multifacetado, com frequência contraditório, de significados. Nesta perspectiva, a experiência e a subjetividade não se confundem com a noção humanista de um ego integrado como a fonte de todas as ações e comportamento (embora esta posição tenha se inclinado a olhar para a forma como a memória e a história fornecem algum sentido de continuidade fluida ao eu). De forma similar, se a experiência do estudante é vista como constituída a partir da diferença e como enraizada em práticas discursivas e não-discursivas contraditórias, então tanto as experiências que os estudantes trazem para as escolas quanto as formas culturais a partir das quais elas são produzidas operam no interior de tensões que não são nunca fechadas ou inepugnáveis. O conceito do sujeito que emerge desta nossa visão da experiência do estudante como um terreno de luta é articulado por Larry Grossberg:

Este sujeito "pós-humanístico" não existe com uma identidade unificada (mesmo se entendida como uma estrutura hierárquica articulada de seus vários posicionamentos de sujeito) que de alguma forma se manifesta a si mesmo em todas as práticas. Em vez disso, é um sujeito que é constantemente refeito, remoldado, como um conjunto movelmente situado de relações, num contexto fluido. O sujeito nômádicó é como uma ameba, lutando para ganhar algum espaço para si mesmo na situação local. O próprio sujeito tornou-se um campo de luta, um campo contínuo de articulação, com seus próprios efeitos, determinações e história (Grossberg, 1985, p. 197).

Em segundo lugar, uma tal pedagogia tenta fornecer aos estudantes os meios críticos para examinar suas próprias experiências particulares vividas e as formas de conhecimento subordinadas. Isto significa ajudar os estudantes a analisar seus próprios significados culturais e interpretações dos eventos, de forma a iluminar e intervir nos processos pelos quais eles são produzidos, legitimados ou desautorizados. A experiência do estudante é o meio fundamental de cultura, agência, e formação de identidade e deve ganhar prioridade num currículo emancipa-

tório. É portanto imperativo que os educadores críticos aprendam a compreender, afirmar, e analisar essa experiência. Isto significa não apenas reconhecer os limites e as possibilidades inerentes às formas culturais e sociais através das quais os estudantes aprendem como definir a si mesmos, mas também aprender como envolver a experiência dos estudantes numa pedagogia que seja tanto afirmativa quanto crítica e que ofereça os meios para o eu e para a transformação social. (Estas questões são plenamente desenvolvidas em Giroux, 1988).

Em terceiro lugar, um discurso pedagógico crítico precisa incorporar uma teoria viável de alfabetismo crítico, um discurso que neste caso se centra nos interesses e pressupostos que orientam a própria geração de conhecimento. Isto é particularmente importante para desenvolver uma pedagogia, como o expressaria Paulo Freire, tanto para ler o mundo quanto para ler a palavra (Freire & Macedo, 1988).

Os textos escolares são, na maior parte, os produtos de interesses que inspiram os grupos sociais e culturais dominantes. O alfabetismo crítico tenta desestabilizar as constelações de fatos reificados e desfamiliarizar os mitos domesticantes que, com frequência, servem para legitimar relações de poder e privilégio entre grupos dominantes. Os textos são questionados tanto pelo que não dizem — por seus "silêncios estruturados" — quanto pelo que dizem. Agir a partir de uma posição de alfabetismo crítico significa reconhecer que o conhecimento nunca fala por si mesmo (Giroux, 1987). Mesmo as alegadas grandes obras de literatura não transcendem a história ou a especificidade contextual dos discursos que as geram; argumentar que essas obras merecem ser universalmente conservadas, independentemente das formações de leitura particulares dos estudantes aos quais o currículo pretende servir, é deixar de fazer este reconhecimento. Isto é, o conhecimento não deve ser apresentado como inexoravelmente dado e auto-justificado por sua valoração acadêmica através dos tempos, mas deve ser abordado como uma forma de produção que não perde de vista a natureza socialmente constitutiva tanto de leitores quanto de textos. Desta forma, os educadores podem vir a compreender por que, por exemplo, o conhecimento de alto status das obras literárias clássicas tornou-se o único tipo de conhecimento considerado imutável e sagrado o suficiente para garantir sua inclusão no proposto currículo "nacional" e por que os conhecimentos subjugados dos grupos economicamente em desvan-

tagem, das mulheres, das minorias, são insistentemente relegados.

Uma pedagogia voltada para alfabetismo crítico deve fazer mais do que questionar e desmistificar os interesses que orientam as formas de conhecimento dominantes; ela deve também incluir e trazer para o centro do currículo aquelas formas de conhecimento que constituem as esferas do cotidiano e do popular. Estas são formas de conhecimento que constituem a experiência dos estudantes; elas são também parte daquelas formações culturais mais amplas que promovem formas de manipulação historicamente sem precedentes neste país. O conhecimento de massa e popular é desconstruído como parte de uma teoria crítica de ensino e aprendizagem. Os educadores precisam adquirir mais conhecimento sobre a forma como os estudantes se envolvem nessas formas de conhecimento popular e de massa; eles precisam compreender como essas formas de conhecimento operam através de diversos circuitos de poder; sua produção na economia, sua legitimação no mercado de massa, e sua apropriação pelos estudantes. Para o alfabetismo crítico ser eficaz ele deve estar imerso nas condições concretas de vida dos próprios estudantes. A este respeito, é especialmente importante explorar a conexão entre a alienação dos estudantes e a resistência de sala de aula com as novas formas de narrativa atualmente sendo construídas no domínio do popular. Um alfabetismo crítico situa-se a si mesmo na intersecção da linguagem, da cultura, do poder, e da história — o nexo no qual as subjetividades dos estudantes são formadas através de incorporação, acomodação, e contestação. A luta é uma luta que envolve *sua* história, *sua* linguagem, e *sua* cultura. O que faz com que o alfabetismo seja "crítico" é sua capacidade para tornar o aprendiz consciente de como as relações de poder, as estruturas institucionais, e os modelos de representação trabalham sobre e através da mente e do corpo do aprendiz para mantê-lo impotente, aprisionado numa cultura de silêncio. Na verdade, uma perspectiva crítica exige que o próprio processo ideológico da linguagem seja questionado.

Uma pedagogia da linguagem e da experiência significa ensinar os estudantes a ler criticamente tanto a palavra quanto o mundo, com uma consciência da codificação cultural e da produção ideológica envolvida nas várias dimensões da vida social. Isto significa, como observa Robert Scholes, ensinar os estudantes a ler, interpretar e a criticar. Ao ler, produzimos um texto *dentro* de um texto; ao interpretar,

criamos um texto *sobre* um texto; e ao criticar, construímos um texto *contra* um texto. Ler o mundo e a palavra significa compreender os códigos culturais e genéricos que nos permitem construir as palavras para formar uma história — história que podemos dizer em nossas próprias palavras, e de diferentes pontos de vista. Interpretar significa ser capaz de tematizar e generalizar sobre as narrativas que constituem a experiência social. Em suma, significa ser capaz de revelar as pressuposições e motivos ocultos que estruturam nosso sistema cotidiano de valores. Em outras palavras, refere-se a apreender os elementos ideológicos de nosso mundo social. Criticar significa compreender a construção da vida social como um modo particular de produção que pode ser analisado juntamente com outros textos culturais que se referem a outros modos de discurso ético e formas de sociabilidade nos quais os estudantes podem basear sua ação social no mundo. (Estas categorias são extraídas de Scholes, 1987).

Em suma, o que uma pedagogia crítica da linguagem e da experiência tenta fazer é prover os estudantes com "contra-discursos" ou "posições-de-sujeito resistentes" — em suma, com uma nova linguagem de análise — através dos quais eles possam adotar uma distância crítica de suas posições de sujeito mais familiares, a fim de se envolverem numa práxis cultural mais apta a fortalecer o projeto de transformação social. Precisamos ajudar os estudantes a problematizar a especificidade histórica da produção de suas próprias posições-de-sujeito e modos de sociabilidade e seu lugar na rede hegemônica atual de poder social. O poder, como vimos, é exercido através de formas de subjetividade que significam que as posições-de-sujeito que adotamos de forma acrítica e sem um conhecimento de alternativas mais progressistas podem levar à produção de práticas sociais opressivas. Naturalmente, desenvolver uma pedagogia crítica da linguagem e da experiência para uso com os estudantes pode apenas vir do desenvolvimento e da utilização de uma nova linguagem teórica para os educadores que desejam fortalecer sua compreensão crítica de como as escolas funcionam no contexto da sociedade mais ampla, e como elas ajudam a influenciar a construção das subjetividades de seus estudantes.

Claramente, a pedagogia crítica prestou um importante serviço ao iluminar, através de uma linguagem crítica, as condições que envolvem as escolas, a sociedade mais ampla, e o exercício do poder cultural que poderia, de outra forma, permanecer obscuro e oculto. Sua utiliza-

de ideológica e política principal tem sido a de deslindar a forma pela qual as escolas reproduzem a lógica do capital através de formas ideológicas e materiais que estruturam as vidas dos estudantes de grupos de classes, etnias e gêneros diferentes. Mas, a fim de ir além de simplesmente mudar nossa opinião da escola através da revelação das condições opressivas da escolarização, é necessário adotar uma linguagem diferente de análise teórica, que seja capaz de remodelar radicalmente nossa própria compreensão da relação escola/sociedade. Para conseguir isto, temos consistentemente argumentado

ao longo deste artigo que a rede hermenêutica a partir da qual nossas atuais compreensões da escolarização são extraídas deve ser retecida a fim de capturar uma compreensão contextual mais ampla da relação entre escolarização e economias de privilégio e circuitos de poder em funcionamento na sociedade mais ampla. Nossa posição tem sido a de que uma transformação das dimensões opressivas da escolarização deve ser precedida por uma transformação da linguagem que usamos para falar sobre, e portanto compreender, interpretar, e criticar o processo e o propósito da escola.

Referências Bibliográficas

- BENNETT, T. Texts in history: The determinations of readings and their texts. In D. Attridge, G. Bennington, & R. Young (Eds.). *Post-structuralism and the question of history*. Cambridge: Inglaterra, Cambridge University Press, 1986.
- BOWLES, S. & Gintis, H. *Democracy and Capitalism*. Nova Iorque, Basic Books, 1986.
- BROWN, R.H. *Society as text: Essays on rhetoric, reason, and reality*. Chicago, The University of Chicago Press, 1987.
- CHRISTIAN, B. The race for theory. *Cultural Critique*, 6, 55, 1987.
- CORRIGAN, P. In forming schooling. In D. W. Livingstone (Ed.). *Critical pedagogy and cultural power*. South Hadley, MA, Bergin and Garvey, 1987.
- DE LAURETIS, T. *Technologies of gender*. Bloomington, IN, Indiana University Press, 1987.
- DONALD, J. Troublesome texts: On subjectivity and schooling. *British Journal of Sociology of Education*, 6(3), 1985: p. 344.
- FREIRE, P. & Macedo, D. *Literacy: Reading the world and the word*. South Hadley, MA, Bergin and Garvey, 1988.
- GIROUX, H.A. Educational reform and the politics of teacher empowerment. *New Education*, 9 (1/2), 1987: 3-13.
- GIROUX, H.A. *Schooling and the struggle for public life*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1988.
- GROSSBERG, L. History, politics and postmodernism: Stuart Hall and cultural studies. *Journal of Communication Inquiry*, 10(2), 1985: p. 72.
- JOHNSON, R. What is cultural studies anyway? *Social Text*, 1986/87, p. 69.
- KAPLAN, E.A. *Rocking around the clock*. Nova Iorque e Londres, Methuen, 1987.
- MCLAREN, P. Language, social structure and the production of subjectivity. *Critical Pedagogy Network*, 1 (2/3), 1988: 1-10.
- MEGILL, A. *Prophets of extremity: Nietzsche, Heidegger, Foucault, Derrida*. Berkeley, University of California Press, 1985.
- POMORSKA, K. The overcoded world of Solzhenitsyn. *Poetics Today*, 1(3), 1980: 163-70.
- RABINE, L.W. *Ecriture Feminine as metaphor*. *Cultural Critique*, 8, 1987-88, p. 21.
- RACEVSKIS, K. Michel Foucault, Rameau's nephew, and the question of identity. In J. Bernauer & D. Rasmussen (Eds.). *The final Foucault* (p. 21). Cambridge, MA, MIT Press, 1988.
- ROBBINS, B. The politics of theory. *Social Text*, 6(3), 1987-88, p. 9.
- SCHOLES, R. *Textual power*. New Haven, CT e Londres, Yale University Press, 1985.
- SCHOLES, R. Deconstruction and communication. *Critical Inquiry*, 14, 1988, p. 284.
- SMITH, R. & Zantiotis, A. Teacher education, cultural politics, and the avant-garde. In H. Giroux & P. McLaren (Eds.). *Schooling, politics, and cultural struggle*. Nova Iorque, SUNY Press, 1989.

WEEDON, C. *Feminist practice and poststructuralist theory*. Nova Iorque, Basil Blackwell, 1987.

WHITFORD, M. Luce Irigaray's critique of rationality. In M. Griffiths & M. Whifford (Eds.). *Feminist perspectives in philosophy* (pp. 108-130). Bloomington, Indiana University Press, 1988.

Este texto foi originalmente publicado no livro *Contemporary Issues in U.S. Education*, organizado por Kathryn M. Borman, Piyush Swami e Lonnie P. Wags

taff e publicado por Ablex Publishing Corporation. Publicado aqui com a autorização dos autores. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva.

Henry A. Giroux e Peter McLaren são professores da Miami University, Ohio, Estados Unidos da América.

A escola na televisão: quem se reconhece na "Escolinha do Professor Raimundo"?

ROSA MARIA BUENO FISCHER

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um exercício. Um exercício, em primeiro lugar, de imaginar a possibilidade de construir um objeto de investigação sobre o que vou chamar de "campos de produção e recepção televisiva", usando alguns conceitos da teoria praxiológica de Bourdieu — **habitus**, campo, poder simbólico, relações de força, gosto, estilos de vida e cultura legítima.

Nas investigações de Bourdieu, noções como **habitus** e campo "vivem" concretamente. Contra todos os fetichismos das teorias, ele nos ensina a pôr em ação os conceitos e propõe uma superação dos modos objetivista e interacionista de conhecer o mundo social: para Bourdieu, é preciso abandonar abstrações reificadas, pelas quais, por exemplo, conceitos como classe social, sujeito ou cultura são transformados em realidades autônomas, como se por si só fossem responsáveis pela história. Ao contrário, o que ele reivindica é construir uma teoria da prática, que tenha como objeto as estruturas sociais objetivas e as relações entre essas mesmas estruturas e aquilo que ele denomina **habitus** — as "disposições estruturadas". Em outras palavras, é necessário produzir uma teoria praxiológica, que dê conta de como, nas práticas, o externo é internalizado e o interno se exterioriza.

Expor os conceitos a uma operação investigativa é "sujar as mãos". Significa não temer o risco da "conversão do olhar", de um rigoroso diálogo da teoria com as práticas dos agentes sociais, aprendendo a desejar o processo mais do que o produto acabado — este que é tão caro ao **homo academicus**. Assim é que, para mim, imaginar o estudo da televisão — de um lado, a prática de ver televisão e selecionar, como preferidos, alguns programas; de outro, a prática de produzir tevê, no Brasil —, dentro do

universo teórico de Bourdieu, exige em primeiro lugar o esforço de escapar à "persuasão clandestina" de algumas explicações, tornadas já quase senso comum, no meio acadêmico e inclusive na crítica jornalística, a respeito da comunicação de massa e da indústria cultural. Tais explicações funcionam como elementos básicos de um objeto "pré-construído", do qual às vezes torna-se difícil fugir. É o caso, por exemplo, das análises que interpretam o consumo da televisão, pelas camadas populares, como a grande fonte, para elas, de passividade política, rebaixamento do gosto estético, deterioração da linguagem, degradação de costumes e valores morais, destruição da pureza e da originalidade "genuinamente popular".

Já uma interpretação oposta, otimista, buscaria dados comprovadores de que vivemos uma época altamente desenvolvida, da "eletrônica do cotidiano", que não podemos negar. Os avanços tecnológicos, corporificados em instrumentos como os computadores e a televisão, atingiriam a vida da grande maioria da população, tornando-a mais qualificada, em termos de democratização da informação, participação numa verdadeira "aldeia global", como queria McLuhan, com a consequente abertura a novos e diferentes modos de pensar e agir, inclusive o acesso a valores e aspirações de um Primeiro Mundo. Não raras vezes este tipo de explicação é associado àquela visão apocalíptica, citada anteriormente: a televisão em si não seria "ruim", mas o uso que se faz dela; daí as propostas, principalmente entre educadores, de estudar formas de utilização didática da televisão, a partir de tudo o que ela oferece de "positivo".

Não vou aqui apresentar nem uma síntese dessas interpretações nem sua mera condenação. Muito menos uma solução conciliadora ou salvacionista. Aliás, os casos citados não se

referem a uma teoria específica da cultura, e sim a conclusões idealizadas e simplificadoras dos fatos sociais, no estilo daquelas análises que, ao invés de buscarem explicar, por exemplo, por que a escola no Brasil é o que é, ficam especulando sobre o que ela deveria ser (Silva, 1992, p. 147). Para o trabalho de investigação científica, não se trata de ficar em juízos de valor, em análises adjetivas ou em descrições meramente jornalísticas. No caso de estudos sobre a comunicação de massa, é importante lembrar aqui pesquisas, especialmente na área da Antropologia, que, desde o início dos anos 80, começam a apontar para novas questões, a partir do estudo de grupos sociais em interação com a tevê, perguntando sobre que trocas há entre o que é produzido e veiculado pelas emissoras, e as pessoas que vivem cotidianamente uma relação de quase intimidade com personagens e situações da televisão, a propor-lhes idéias e modos de viver. Cito duas dessas questões. O reprocessamento do que é vivido através das imagens — baseado nas experiências pessoais e grupais, e que tais estudos ressaltam — estaria revelando uma eficácia pouco significativa da tevê, na alteração das formas de vida dessas pessoas? Ou realmente estariam sendo criadas novas representações do mundo, com influência direta no comportamento dos grupos sociais?¹

Perguntas desse tipo nascem desde o momento em que, junto com a análise da produção televisiva propriamente dita, é contemplado o pólo da recepção, não em sua pré-concebida passividade nem em sua mística de sujeito puro e autônomo. Dependendo do foco teórico que orienta a pesquisa, tem-se um conjunto de dados e a possibilidade de um avanço do conhecimento, questionando justamente aquelas abstrações reificadas de que nos fala Bourdieu, já que aí há um verdadeiro movimento de apreender as práticas, não de fora, como se elas fossem fatos acabados, mas de dentro, "no próprio movimento de sua efetivação" (Bourdieu, 1983, p. 47).

HABITUS: AMAR O INEVITÁVEL

É o conceito de *habitus* que permite conhecer as práticas "de dentro": os agentes socializados teriam o que Bourdieu chama o "sentido do jogo", ou seja, o domínio prático de uma lógica, adquirida na experiência do jogo social e que se inscreve em seus próprios corpos, funcionando quase automaticamente, e não como um ato de consciência. Isso é o que caracteriza o *habitus* — esse sistema de disposi-

ções duráveis, esse senso prático, adquirido desde os primeiros anos de vida, na vida familiar, definidor do que "a todo instante deve ser feito", na vida escolar, nas atividades de lazer, no trabalho (Bourdieu, 1990, p. 81).

Não se trata de respostas mecânicas a regras codificadas, e sim de um jogo social transformado em natureza, em que as possibilidades de respostas às situações são múltiplas, imprevisíveis e até vagas, embora restritas a limites, determinados pelas condições objetivas de vida dos agentes. Os corpos estariam dispostos, por exemplo, a fazer ou não fazer certo gesto numa festa, a dizer tal palavra e não outra na sala de espera do consultório médico, a sintonizar esta e não aquela música no rádio — "naturalmente", sem que haja uma decisão deliberada e consciente.

O que Bourdieu nos ensina é que devemos buscar a correlação entre as possibilidades objetivas e as aspirações subjetivas — presentes nas práticas e, portanto, nas expressões dos *habitus*, nas estratégias diárias, nem sempre tão controláveis. Esse cruzamento permite a descoberta daquilo que Gramsci denominou "a filosofia do senso comum": ditados, máximas, provérbios, lugares-comuns e, mais profundamente, uma disposição moral, que vão reger as condutas e classificá-las em "razoáveis" ou "absurdas" (Bourdieu, 1983, p.62). Uma rápida enquete com trabalhadores (como porteiros de prédios, faxineiras, cabeleireiras, estofadores e serventes), em Porto Alegre, sobre a causa de seu afastamento da escola, ainda quando crianças², forneceu um elenco de frases como: "Nunca fui bom da cabeça mesmo"; "Sou ruim de entender as coisas, ainda mais matemática"; "Meu pai dizia sempre que mulher não precisava estudar".

O peso das experiências básicas, na família e na escola — período de formação das primeiras categorias e valores — produz, em pessoas como os trabalhadores citados anteriormente, uma disponibilidade para naturalizar o que se tornou para eles quase uma fatalidade ou, como quer Bourdieu, para afirmar a dupla negação de "recusar o recusado" e "amar o inevitável" (Bourdieu, 1983, p. 63). Interessante é que, mesmo sendo espontaneamente afirmadas, essas justificativas "naturalizadas" deixam ao estudioso um espaço para a indagação: por que a necessidade de explicar? É como se fosse tão violento e indigno não ter estudado, que a única forma de justificar essa falta seria aplicar a si mesmo uma nova violência: a negação da própria capacidade de aprender.

TELEVISÃO: UM OBJETO "COMUM"?

Bourdieu subverte a ordem acadêmica e sugere que sejam pesquisados temas nem sempre tão nobres. Para ele, é preciso fazer "a história social dos objetos mais comuns da existência corrente", essas coisas "que se tornaram tão comuns, logo, tão evidentes que ninguém lhes presta atenção" (Bourdieu, 1989, p. 37). Quando decidi pelo tema deste trabalho, várias vezes me perguntei se seria "nobre" discutir os conceitos do autor com referência a um programa de televisão como a "Escolinha do Professor Raimundo"³. À medida que estudo o conceito de *habitus*, cada vez mais me convenço de que Bourdieu oferece um belo instrumento para pensar o universo da comunicação de massa no Brasil, estabelecendo relações entre as práticas da escola e dos campos de produção e recepção televisiva.

Estou preocupada em compreender por que se compreende e como se compreende. Inspirada em Fernando Pessoa, digo a mim mesma que "pensar é descrever"⁴ e assim me ocupo das criações da televisão, de seus produtores e consumidores, estabelecendo relações entre as práticas ligadas à indústria cultural e aquelas vivenciadas na escola. Diferente da atitude de descrença, necessária ao pensamento, a maioria de nossos gestos e palavras, no cotidiano, é movida por crenças tácitas: "escutar é crer", diz Bourdieu⁵. E, como se o complementasse, Theodor Adorno acrescenta: gostar é reconhecer⁶.

É por isso que proponho um paralelo entre os *habitus* aprendidos na escola e aqueles que conformam personagens e rituais da televisão. Primeiramente, é preciso discutir o que Bourdieu afirma sobre a característica ao mesmo tempo estruturada e estruturante do *habitus*, considerando que ele analisa a realidade de um país como a França. Para o autor, haveria uma ação estruturante sobre experiências já estruturadas, de tal forma que o *habitus* adquirido na família estaria no princípio da estruturação das vivências escolares; nesse local, ele sofreria uma transformação que, por sua vez, estaria na base da estruturação de todas as experiências ulteriores, tais como o trabalho e a recepção das mensagens da indústria cultural (Bourdieu, 1983, pp. 80-81).

Num país como o Brasil, talvez pudéssemos pensar a recepção de programas televisivos como uma experiência quase primária, vivida no interior da família desde que a criança nasce, e antes mesmo que ela frequente uma escola. Sei que Bourdieu se refere a uma crono-

logia não exatamente "cronológica": primeiro a experiência na família e depois na escola. Possivelmente a idéia seria de que a qualidade da vivência familiar, concreta, ligada a uma situação muito objetiva, tenha forte influência na formação de *habitus* de classe. Influência posteriormente "enriquecida" e ratificada no ambiente escolar. Minha indagação é se, no caso brasileiro, não teríamos o concurso de uma instância de ação difusa porém eficaz na solidificação de crenças e modos de julgamento, percepção, linguagem e apreciação — a televisão, agindo simultaneamente com a família e a escola. Assim, na falta da escola formal — falta que existe concretamente para milhares de crianças —, haveria um local próprio para o re-conhecimento das pessoas, excluídas do acesso à cultura legítima. A possibilidade real de se sentirem contempladas na tevê dissimularia — e, portanto, contraditoriamente reforçaria — a constatação diária de exclusão, não só dos bancos escolares, mas dos serviços de saúde, lazer, trabalho.

CAMPO: LOCAL DE POSIÇÕES E INTERESSES

As pessoas fazem uma adequação do *habitus* a uma situação particular, de acordo com sua posição no interior de um "campo", isto é, num espaço caracterizado por relações de poder numa determinada área da produção (simbólica, material). Haveria sempre, conforme Bourdieu, uma distribuição desigual de força nos campos, de modo que, grosseiramente, os agentes se posicionariam como dominantes ou dominados, numa permanente luta de interesses, encoberta pela busca da sedimentação de um consenso. Assim, participante de vários campos, os agentes sociais poderiam posicionar-se inclusive ora no pólo dos dominados ora no pólo dos dominantes, considerando as diversas frações de classe e as diferentes caracterizações dos campos. É o caso de certos professores, em cargos de direção, em oposição a seus colegas e aos próprios alunos; ou então dos roteiristas de tevê, em oposição aos técnicos dos estúdios, embora todos objetivamente sejam trabalhadores, em oposição aos proprietários da emissora.

Compreender o espaço social assim concebido, na complexidade de seu funcionamento, é a tarefa que Bourdieu sugere ao investigador da sociedade. Qual é o sistema de relações que se estabelece entre as posições ocupadas por quem produz, reproduz e utiliza

os produtos de um determinado campo? Qual a relação entre campos tão diferentes como o da escola e o da produção televisiva? Que homologias poderíamos encontrar nesses campos, entre eles e no interior de cada um?

Essa é a tarefa que me proponho, a partir da qual. Tendo como referência o programa "Escolinha do Professor Raimundo", procurarei compreender a importância de uma produção como essa, efetivamente tão aceita e destinada a um público tão amplo — como informam os boletins de audiência da rede que a veicula⁷. Gostaria de discutir as observações de Bourdieu sobre a existência (ou não) de uma "cultura popular"; relacionar esse programa com a oferta global de produtos na televisão brasileira; buscar a homologia dos campos da produção e da recepção televisiva; compreender as possíveis relações entre uma "escolinha" na tevê e a escola oferecida às crianças, de modo especial no que diz respeito aos *habitus* aí reforçados e manifestados, através das práticas. Os agentes foram estudados empiricamente a partir de um produto que os supõe, já que, segundo Bourdieu, existe "uma homologia entre a distribuição dos produtos sociais colocados no mercado dos bens simbólicos e as posições sociais que efetivamente ocupam os consumidores" (Ortiz, 1983, p. 25).

É DISSO QUE O POVO GOSTA...

Quando os índices de audiência apontam que a televisão no Brasil, entre as 19 e as 22 horas, tem um público predominantemente (60 por cento) das chamadas classes D e E do IBOPE, tem-se mais um dado a reforçar o lugar-comum: a televisão é prioritariamente feita para as "classes populares". Tendo atingido um alto grau de sofisticação, ela tem apresentado ao mesmo tempo uma tendência, nos últimos anos, a "popularizar" seus produtos. Programas de auditório, com sorteios, concursos, disputas e a presença de grandes astros; programas de humor; fortalecimento das novelas e mini-séries; espetacularização do jornalismo — tudo se reveste de uma aura "popular", da comunicação cada vez mais fácil e apaixonada, com o objetivo de "atender a uma demanda" do público. O popular, aqui, freqüentemente, confunde-se com o que poderíamos chamar de grotesco⁸.

Colocar no ar um programa como "Aqui e Agora"⁹ seria atender ao "gosto bárbaro" das camadas populares, em oposição a uma "estética pura", reservada aos que possuem o capital social legítimo? Como se cria essa barbárie

estética? Ou isto seria realmente a forma popular de ser — um espaço concreto para a expressão dos "despossuídos"? Bourdieu diz que distinguir uma "cultura popular" é, na verdade, impor uma definição dominante de cultura. Para o autor, não existiria uma "cultura popular": o que há é uma "forma mutilada, diminuída, empobrecida, parcial, da cultura dominante" e não uma "contracultura, cultura realmente dirigida contra a cultura dominante, conscientemente reivindicada como símbolo de um estatuto ou profissão de existência separada" (Bourdieu, 1983, p. 106). Bourdieu, longe da posição mistificadora do "popular", diz que o estilo de vida das classes populares representa, na verdade, uma adaptação à sua própria situação objetiva na estrutura social. Aquelas expressões de incapacidade, de dificuldade (do tipo já citado — "Acho que tenho miolo mole...") aparecem a cada recusa de esforço em entender um texto mais elaborado, uma música menos "chorosa"; e, paradoxalmente, contêm um reconhecimento da cultura erudita.

Em outras palavras: não vou ao teatro mas posso assistir a uma mini-série baseada em obra de Jorge Amado ou José Lins do Rego; a roupa de couro está na moda e é cara, mas posso usar uma calça de tecido sintético, "quase igual" ao couro. É o sinal de que "não tenho" e de que sei o que é legítimo. Bourdieu lembra que, assim, esses agentes evidenciam uma incapacidade de "formular seus próprios fins" e isso constituiria a "forma mais sutil de alienação" (Bourdieu, 1983, p. 100).

No entanto, a análise dos produtos culturais consumidos com grande freqüência por esses agentes, a própria prática social que isso implica, poderia revelar aqueles elementos imprevisíveis, vagos, inclassificáveis — tradução da complexa relação entre as estruturas objetivas e as ações movidas pelos *habitus*. O gosto pelo espetacular, pelo emocionante, pela festa, pela grande produção, sobretudo as peças cômicas e satíricas — seria uma forma de liberar o riso e colocar "o mundo social de cabeça para baixo, invertendo as convenções e as conveniências" (Bourdieu, 1983, p. 91). Há, portanto, uma ambigüidade nessa preferência por tais espetáculos: uma reafirmação do que é legítimo e, ao mesmo tempo, a sinalização de um certo desconforto em relação à própria situação social. Isso não leva, necessariamente, a concluir que estaria aí a fonte da mudança. Mas é revelador da complexidade do mundo social e de que, nele, nada está absolutamente "dado".

Recentemente, a televisão brasileira

apresentou, dentro de uma novela, um espetáculo belíssimo: a encenação de um "Auto da Luz", dramatizado pela população da cidade fictícia de Resplendor, e que mostrou o quanto a arte dramática criada com elementos da cultura brasileira (eu não falei "popular") pode ser objeto de uma criação artística, pela televisão, sem dever nada (guardadas as diferenças óbvias) a uma bela encenação de Shakespeare na melhor sala de espetáculos de uma capital¹⁰. Portanto, se há uma opção deliberada por programas como "Escolinha do Professor Raimundo", "A Praça é Nossa" ou "Aqui e Agora"¹¹, é porque há uma opção pela oferta de um produto de fácil assimilação, a entrar no círculo vicioso da indústria cultural, e pelo qual as pessoas afirmam "gostar" do filme ou da música, quando apenas neles "reconhecem" o que infinitas vezes seu olho e seu ouvido já receberam. É importante lembrar que esse fato ocorre não apenas porque o rádio ou a televisão repetiram tais imagens e sons, mas porque há um sistema de disposições, um *habitus* de classe internalizado, que se expressa nas práticas de campos homólogos — da produção e da recepção de bens culturais. Seria o que Bourdieu chama de "a boa vontade cultural": ao mesmo tempo uma docilidade cultural (a aceitação do que é oferecido) e um sentimento de indignidade ou demissão ("isso sim eu entendo").

Em "La Distinction", Bourdieu lembra as reflexões de Bakhtin, a propósito de Rabelais e da imaginação popular. Esta, segundo Bakhtin, pode apenas inverter a relação que está no fundamento da sociodicéia estética: sublima a própria situação, através da redução ou mesmo da degradação — no burlesco, na paródia, na caricatura — de todos aqueles valores nos quais se reconhece e se afirma a superioridade dos dominantes. Assim, através do recurso à obscenidade ou à escatologia, ela nega sistematicamente a diferença, esconde a distinção e, como nos jogos do Carnaval, reduz os prazeres distintivos da alma às satisfações comuns do sexo (Bourdieu, 1979, p. 574).

ESCOLINHA DA PERVERSÃO

Esse foi o título que o articulista da Folha de São Paulo, Luís Antônio Giron, deu a seu artigo sobre a "Escolinha do Professor Raimundo". O texto é interessante justamente por associar o programa não às classes populares mas à classe média, dizendo que Raimundo Nonato (Chico Anysio) e seus alunos estariam espelhando "a delinquência ética que se apos-

sou especialmente da classe média. Uma camada boa de criticar o governo, mas incapaz de produzir conhecimento ou lidar com os próprios preconceitos. A sala de aula pode ser uma alegoria do Banco do Brasil e seus funcionários (nada mais classe média) ou do governo e seus ministros e assim por diante — em tudo que se relacione à fama de improdutividade, hierarquia bamba e hedonismo superfaturado. Raimundo é o 'capo' de uma estatal, consciente da falta de estofo dos subordinados. Não se esforça por melhorá-los. Se o fizesse, a fita pré-gravada deixaria de rir e ele perderia o emprego. Pratica a pedagogia do perverso¹².

O artigo sugere uma reflexão mais ampla sobre o consumo de produtos da indústria cultural, principalmente no sentido de que ele atingiria não só as camadas populares. O gosto fácil, a preferência pelo espetáculo em que sobressai o grande astro e a encenação pomposa, a escolha da música que "embala" — isso não é privilégio dos "despossuídos". A redução do conhecimento, as facilidades, a indiferenciação dos produtos culturais, a fragmentação do homem, características dos bens simbólicos de massa, passam a ser desejados por um público muito amplo, independente de classe social. Obviamente que, quanto mais desfavorável for a situação objetiva dos agentes, mais submetidos eles estarão a esse consumo.

É como se, neste caso, a classe média no Brasil, associada de um lado às camadas dominantes (no caso, representadas pelos proprietários das emissoras de televisão) e de outro às camadas populares (representadas pelos alunos da "Escolinha" e pelo público), se fizesse representar no próprio Professor Raimundo, ridicularizando um "povo" que ela não quer ser e, ao mesmo tempo, identificando-se com o astro, em uma situação de dominância (como ator principal e como professor que tem o poder).

Assim, preconceitos típicos da classe média — em relação ao negro, ao homossexual, ao "pobre-morto-de-fome", ao judeu, ao árabe, ao sindicalista, ao homem-do-campo — confundem-se com *habitus* das camadas populares, como aqueles ligados a uma percepção de incapacidade e à conformação, que as leva a se reconhecerem como pessoas bêbadas, violentas, ignorantes, preconceituosas com a mulher, e tantas outras qualificações. Há talvez apenas um personagem — "seu" Ptolomeu — explicitamente "classe média": bem arrumado, penteado a rigor, ele é o único que sabe "a resposta certa", dada sempre em vocabulário castiço. Ele é a expressão do que se opõe ao "povão",

quase sempre sujo, mal vestido, mal penteado, usando palavras quase sempre incorretas e de baixo calão. Professor Raimundo ratifica: "Querida ter um filho assim". (E é bom recordar quanto bem o ex-ministro da Educação, Carlos Chiarelli, ilustrou esse "modo de ser médio": enviou, em 1991, um telegrama ao programa, parabenizando seu criador pelos "altos serviços prestados à luta contra o analfabetismo").

Reapropriando-se de símbolos tradicionais — o púlpito solene do professor, em estilo clássico; o antigo guarda-pó com as iniciais da escola bordadas no bolso; o esqueleto, o mapa-múndi e a luneta na composição do cenário "didático" — a "Escolinha" é a expressão daquilo que se faz no campo da produção cultural: reinterpretar incessantemente o "tesouro comum dos discursos sagrados", apropriar-se das palavras e gestos em que está solidificado o que os grupos reconhecem como seu, adequar suas invenções ao que há de mais sedimentado nas tradições e assim ganhar legitimidade. O valor da honestidade, com seus significados próprios em grupos populares e em grupos da classe média brasileira, nos nossos dias tornou-se bandeira de qualquer programa de televisão — o discurso contra a corrupção, a favor do bom-mocismo, pode estar na boca de uma Hebe Camargo, de um Paulo Maluf, de um Antônio Carlos Magalhães ou de qualquer comentarista de telejornal ou personagem de novela. A indiferenciação acaba por anular o que era inclusive palavra de ordem de políticos talvez honestos e bem-intencionados. Não existem discursos neutros, e cada conceito recebe, em momentos particulares, um tipo de significado. O tema da honestidade — reiterado na tevê — indiferenciadamente, desgasta-se e assume um jeito "classe média", que setores da televisão brasileira bem representam, na luta pela imposição do sentido, pela criação de um consenso explícito.

No programa da "Escolinha", como em qualquer comercial que mistura bombons a uma serenata de Mozart¹³, a ordem é a fragmentação e a produção da ausência de sentido. O permanente é o professor, tanto quanto seu criador, Chico Anysio. Na luta entre ortodoxos e heterodoxos do humorismo televisivo — expressa na produção de um humor novo, do grupo "Casseta & Planeta" e do "Programa Legal", com Regina Casé e Luiz Fernando Guimarães (da Globo), em oposição às produções do tipo "A Praça é Nossa", liderada por Carlos Alberto da Nóbrega (do SBT), e dos programas como a "Escolinha" e "Chico City" (este último já fora do ar) — Chico Anysio de certa forma saiu vencedor. Há meses ele aparece todos os dias na

tevê: de segunda a sexta-feira, na "Escolinha" da tarde; aos sábados, na "aula noturna" e aos domingos nos comentários do "Fantástico". Na televisão, como no campo da produção científica e em tantos outros campos, convivem interesses aparentemente antagônicos. A assimilação da heterodoxia compõe esse esforço de assimilar o novo para com mais eficácia impor significados.

Justamente por isso Bourdieu propõe que, em cada investigação, se reconstrua o trabalho histórico das práticas, já que toda a história de um campo social está presente, de forma materializada, nos próprios agentes que fazem funcionar as instituições. Um artista como Chico Anysio se impõe historicamente, forma um público, traduz através de seus personagens um conjunto de percepções, sentimentos e avaliações da realidade. Daí que, mesmo com toda uma opinião pública mobilizada contra figuras como a ex-ministra Zélia Cardoso de Mello, ele não só a recebe em seu programa, logo após a saída do Ministério, como mais tarde casa e tem um filho com ela. Abrigando no elenco da "Escolinha" mais de trinta atores, na faixa dos 50 ou 60 anos (com algumas exceções), a maior parte deles antes desempregados, o humorista expõe literalmente os excluídos do meio artístico, que ali fazem o papel que melhor se enquadra à sua situação: o de marginalizados sociais. Assim, a ex-ministra Zélia se junta a eles, no momento de sua exclusão do governo. Mais um belo exemplo no trabalho de homogeneização de conceitos e de apreciação pasteurizada dos acontecimentos.

O sucesso, portanto, está no próprio feiticeiro, naquilo que ele construiu historicamente no campo da produção da cultura de massa; mas está também nos instrumentos que usa em suas mágicas, apreendidos de um sistema de crenças de um público amplo, ao qual ele devolve um produto no qual as pessoas se reconheçam e que as faça rir e aplaudir.

"QUEM FOI PITÁGORAS?"

A didática da pergunta-resposta-nota, tão conhecida nos meios escolares, é a base do roteiro. Não é preciso fazer análise de conteúdo. Qualquer semelhança com a escola de verdade é mera coincidência. Um professor que conhece cada um de seus alunos, que respeita suas diferenças, é permissivo (o aluno Joselino Barbacena pode querer esconder-se, dizer "Larga d'eu, pereba"; Dona Cacilda pode dizer que ela é uma onça e que ele vai cutucá-la com a "vara curta") — é também o professor mais autoritário.

Nos gestos, na voz, no olhar, ele é quem tem direito à palavra. É ele sobretudo que dá a nota, logo após a resposta à sua pergunta: "Em que país foi inventado o selo?"; "O que produz o suor?"; "Quem morreu com uma tartaruga na cabeça?"; "O que são cromossomos?"; "A que se deve a Queda da Bastilha?"; "Quem foi Pitágoras?"; "Qual a maior palavra da língua portuguesa?"; "Como se resolveu o Cisma do Papado?"; "O que é uma cobra cuspideira?".

Obviamente, os alunos não sabem a resposta. Recebem um zero ou qualquer outra nota, dependendo de sua esperteza ou capacidade de seduzir, para sair da má situação, ou ainda da simples benevolência do professor. E Raimundo Nonato vira-se para a câmera (leia-se: para o povo que está em casa), em "close", "ensinando" a verdade: "O Cisma do Papado só foi resolvido em 1917, no Concílio de Constância" e "A cobra cuspideira é encontrada na China, nas Filipinas e na África. Quando irritada, cospe veneno a uma distância de três metros". Todas as respostas dos alunos são em geral construídas em cima do trocadilho (cromossomos quer dizer "como somos", Queda da Bastilha é "queda do preço da pastilha na farmácia", a maior palavra da língua portuguesa é um enorme palavrão e assim por diante). As alusões àquilo que pertenceria ao mundo cultural legítimo — citações em latim, intimidade com deuses da mitologia grega ou com personagens da história universal, fórmulas químicas, problemas matemáticos — desfilam durante 50 minutos em cada programa, reafirmando a cada resposta errada que esse não é efetivamente o "habitat" daquelas criaturas.

"Vão ser burros assim no inferno", "O senhor, além de ignorante, é um debochado", "Vou lhe dar um zero pro senhor não ficar besta", "Sua anta descalça", "Seu cão sem dono", "Só deixo o senhor falar se prometer não dizer mais uma burrice", "A sua ignorância é uma trava" — são exemplos talvez nem tão distantes assim do que se ouve nas escolas brasileiras. A violência explícita do professor tem, em contrapartida, a resposta conformada e otimista do aluno: "Quero ser alguém na vida", "A ignorância é que trava o progresso", "Eu ainda vou ser professor — Tirando o salário, o magistério é gratificante — Professor, não entendi nada", "Fiz uma música, um sambinha: Eu não sabia / que você sabia / que eu não sabia / que você sabia / e eu não sei...".

As palavras, na "Escolinha", não dizem nada. Não estão ali para significar um "conteúdo". O que importa é o jogo que se faz com elas. Não importa muito o aluno (o telespec-

tador) não entender o que quer dizer em latim "Deo Gratias", mesmo que ouça o professor traduzir "Graças a Deus"; ou o Ptolomeu explicar o que significa "trigonometria". Como bem sadicamente diz Raimundo Nonato ao "Seu" Boneco (aquele de barriga enorme, maltrapilho, sempre com fome), "Você não pode morrer vítima de uma palavra minha". (Aliás, o professor só fala com o Boneco usando palavras referentes à alimentação, do tipo "Gosto do senhor pra chuchu". "Seu" Boneco não agüenta — "Assim, eu se desmaio" — e cai. Para a gargalhada geral da nação).

SATISFAZER O PRIMÁRIO

Maria Rita Kehl, psicanalista, em brilhante texto sobre a sedução da imagem pela televisão, fala do prazer sem limite oferecido ao espectador, prazer vivido pela ordem de que é possível atender com urgência — e sempre — aos desejos, como uma mãe que amamentasse o bebê sem jamais frustrá-lo¹⁴. No caso da "Escolinha", há uma reiteração de gestos e palavras, permanentemente associados à comida, à bebida e ao sexo. O bêbado e o morto-de-fome divertem a turma com sua carência; Dona Cacilda, Dona Capitu, Dona Flor são as mulheres para quem só interessa o sexo, como fato explícito ou como jogo de sedução. "Seu" Peru e "Seu" Mazarito (Costinha) expõem o homossexual, ao vivo ou nas historinhas sobre "bichas". Tudo gira em torno da satisfação primária. Até a explicação que "Seu" Brasilino Roxo dá sobre o que acontece "no meu País" (As crianças, no Brasil, segundo seu discurso empostado, não vão à escola porque têm pena dos professores, os quais não sabem o que fazer com tanto dinheiro, com seus carros importados e mansões. Especialmente os professores do Nordeste. Os meninos, então, ficam em casa, aprendendo culinária com os pais. Lá, aprendem o requinte da culinária nacional: calango assado). E, noutro quadro, Raimundo Nonato quer saber mais. O diálogo é este: "Por que a maioria do povo brasileiro é desdentado? / Porquê o governo mandou cortar o supérfluo / Dente é supérfluo? / Pra quem não come..."

"Posso vir por trás?" — pergunta cinicamente o professor à aluna Dona Flor, com a cumplicidade do espectador distraído. Dona Cacilda logo se "posiciona". O professor explica: "Não estou falando com a senhora". O tema é sempre o sexo: homossexualidade, traição (em geral da mulher em relação ao marido comportado), descrição dos órgãos sexuais,

explicações sobre a reprodução humana. Lembremos Foucault: nunca se falou tanto em sexo como em nossa época. Descartando a hipótese repressiva e investigando por que se expõe tanto a sexualidade ao domínio público, como se estivéssemos em permanente "confissão" (quem fala? onde?) — Michel Foucault supõe que essa emergência discursiva sobre o sexo esteja relacionada diretamente com mecanismos de poder, em diferentes instâncias, a exercerem um controle (não a repressão) sobre a sexualidade das pessoas¹⁵. O que Bourdieu analisa, através da reflexão de Bathkin, sobre a imaginação popular, faz sentido aqui. Chico Anysio interpreta um Imaginário de exclusão, transforma-o com os seus próprios conceitos (do meio televisivo, da classe média, de sua história como humorista) e devolve-o, na pele do Professor Raimundo e de seus alunos-atores-excluídos, através da piada, da alegoria de uma situação objetiva. A encenação inverte o mundo justamente expondo o que ele tem de mais violento: a fome, a não-posses da palavra legítima, através da aparência de liberdade sexual. A opção é o obsceno (não o erótico), o escatológico (não o trágico), o "meloso" (não o dramático), o grotesco (não o cômico).

Assim, a televisão contribuiria eficazmente na formação desse "gosto bárbaro" de que nos fala Bourdieu, em oposição a uma estética pura, em que as classes populares não se reconheceriam. No sentido político, o processo é o mesmo: atento ao que a sociedade respira, em cada momento, alunos e professores da "Escolinha" manifestam-se pela vida saudável ("Saúde é o que interessa, o resto não tem pressa"), contra a corrupção dos políticos, pela preservação da natureza, incorporando até um sindicalista entre os colegas de aula. Também aí o sentido do político se barbariza: Dona Gardênia, cantora de música sertaneja "country", repete o refrão que ela criou — "Só voto no PT quando a minha barba crescer"; "Seu" Celso Piquete, de megafone, puxa palavras de ordem — "Um, dois, três, quatro, cinco, mil/ queremos que o Raimundo ...— para negociar uma nota mais alta que zero; "Seu" Brasilino Roxo diz que o Brasil não teria graça sem seus corruptos, porque até a imprensa precisa deles.

Esses "conteúdos" talvez nem sejam o principal. O jogo dos personagens, o ritual da pergunta-resposta-avaliação, o movimento das câmeras, o "close" no professor, o grotesco dos gestos e das expressões faciais — tudo isso está associado ao eterno retorno do mesmo, ou seja, à reprodução da reprodução do campo televisivo: na "Escolinha", como acontece no mosaico

inteiro das programações de tevê, fala-se sempre de tevê. É a auto-alimentação da cultura de massa. O personagem que transforma histórias românticas em assassinatos, por culpa das mulheres, Bil Bebis, reproduz Gil Gomes, o repórter dublê de policial, do programa "Aqui e Agora". Um dos deuses da mídia brasileira, Nelson Piquet, dá o nome ao sindicalista Celso Piquete. Dona Cacilda incorpora Xuxa, a musa erótica das crianças. E para não parecer tão óbvio, Dona Flor, Dona Capitu, "Seu" Bertoldo Brecha e "Seu" Ptolomeu recebem nomes nobres da cultura erudita. Os dados de audiência ao programa, comparados com os de outros similares, em emissoras concorrentes — "A Praça é Nossa" — aparecem em revistas especializadas, valorizando a "qualidade" da "Escolinha". A composição dos nomes, a redação dos "scripts", a própria escolha do cenário escolar — tudo isso produz um efeito de reconhecimento da cultura legítima, do próprio campo televisivo, com seus rituais, sua lógica da indiferenciação e da fragmentação, com seus astros e mitos, e igualmente o reconhecimento dos *habitus* mesmos das classes populares. Assim, elas podem sentir-se aparentemente aliviadas da "vergonha de não saber", embora guardando distância, conhecendo o seu lugar.

"Nenhuma infâmia é amenizada pelo fato de se declarar como tal", afirma Adorno no seu texto sobre a indústria cultural¹⁶. Essa não parece ser a lógica do campo televisivo. O próprio Presidente da República confessa, em cadeia nacional de tevê: "Eu errei"¹⁷, enquanto o Professor Raimundo expõe alunos a afirmarem e a justificarem sua ignorância, diariamente. Nada disso ameniza a própria corrupção ou a exclusão das pessoas do universo escolar. Mas a lógica da televisão é justamente o que Hanna Arendt chamou de "banalização do mal". A violência simbólica é esse poder escondido, que está por toda a parte, invisível, "exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem" (Bourdieu, 1989, p. 8). Assim, eu diria que, no caso da televisão brasileira, processa-se uma dupla violência: há uma permanente exposição do mal (reportagens sobre imensas filas em hospitais, estupros incestuosos em vilas operárias, imagens de carros esfaqueados em acidentes, humor sobre fome, homossexualismo, racismo e ignorância) que transforma esse mal num fato comum, corriqueiro, de certa forma "incorporado". Então, a violência material, física e intelectual é momentaneamente (ou, por quanto tempo e em que profundidade?) reconhecida como aceitável ou pelo menos não tão

indesejável assim, porque banalizada e naturalizada, pela reiteração no campo simbólico.

ANOTAÇÕES FINAIS

A construção de um objeto de investigação, cujo tema se localiza nos campos da produção e da recepção da comunicação de massa, exige que se aprofundem algumas reflexões, considerando o exercício iniciado neste trabalho. A saber:

1. A peculiaridade do campo cultural, de modo especial da produção artística e da produção científica, segundo Bourdieu estaria no fato de esse ser um campo "protegido", exatamente por produzir um objeto "legitimamente cultural" — o qual, de alguma forma, esconde o aspecto econômico das práticas que nele se desenvolvem (Bourdieu, 1989, p. 67). No caso da televisão, que nos intervalos e dentro dos seus próprios programas está sempre vendendo coisas, as práticas em relação à produção e ao consumo de seus produtos misturariam o "cultural" e o "econômico", podendo expor-se mais facilmente à objetivação e à dessacralização. Ao mesmo tempo, essas práticas seriam constituídas de "momentos" privilegiados do "cultural", o que as aproximaria dos produtos "artísticos" propriamente ditos, quanto à "proteção" a que ficam sujeitas.

2. Nesse sentido, a proposta de Bourdieu é que se compreenda a gênese social do campo considerado, a crença que o sustenta, o jogo de linguagem que nele se joga, as coisas materiais e simbólicas que dele participam. Como? Explicando as práticas dos produtores, suas obras e o consumo delas, retirando-as de um reino do arbitrário, porém sem reduzi-las ou destruí-las (Bourdieu, 1989, p. 69). Sem realizar essa análise histórica do campo — sem ver o que ele tem histórico e de trans-histórico¹⁸ — acabam-se fazendo meras reduções. E poderemos, por exemplo, concluir que "as classes dominadas não inventam jamais nada", a não ser em relação às dominantes, conclusão a que se poderia chegar, precipitada e equivocadamente, a partir dos estudos de Bourdieu e da leitura deste ensaio¹⁹. O objeto cultural, para Bourdieu, seria um sinal, algo que produz e reproduz. "Nele se enuncia um sentido profundo, uma pulsão expressiva, biológica ou social, que a alquimia da forma imposta pela necessidade social do campo tende a tornar irreconhecível, sobretudo obrigando a pulsão a negar-se

e a universalizar-se" (Bourdieu, 1989, p. 73). Esse sentido profundo é que precisamos investigar.

3. Neste trabalho, lanço algumas questões sobre o universo da produção televisiva e percebo que, assim como no campo estritamente da arte, o campo referente à televisão caminha para uma espécie de autonomia, expressa sobretudo na linguagem de seus produtos e em como essa linguagem é percebida e usada pelos consumidores. Aos poucos, percebe-se que o campo televisivo atinge mais áreas sociais do que se poderia imaginar: não só na formação de um gosto, mas sobretudo numa educação dos sentidos para a própria estética televisiva. Assistir tevê "forma" um espectador para as truagens da edição e da própria captação das imagens. Erros de continuidade de cena são já apontados concretamente pelo espectador comum; ao mesmo tempo, é possível encontrar aqueles que supõem dominar as mágicas televisivas e interpretar, à sua maneira e de acordo com suas percepções do mundo, o que vêem na tela (podem afirmar, por exemplo, com toda convicção, que os atores, representando os casais das novelas, nem sequer se tocam ou beijam "de verdade": fazem os gestos sozinhos e depois "a televisão junta eles")²⁰. Afinal, que universo é esse, de intersecção de pelo menos dois campos — o da produção e o da recepção televisiva? Que momentos críticos e "fortes" podemos identificar nas trajetórias da própria criação de tevê no Brasil, e na constituição de um "telespectador comum"?

4. Hoje, seria quase impossível não considerar a presença da televisão no próprio trabalho do pesquisador, tanto quanto nos fatos políticos e sociais de seu tempo. Bourdieu mesmo cita, em "O Poder Simbólico", o exemplo de um debate político transmitido pela televisão, em que o jornalista moderador — e todo o aparato técnico da emissora de tevê — constituíam, naquele momento, a incorporação de um poder muito específico, a definir tempos, gestos e a própria comunicação dos políticos com o público. Da mesma forma, fala-se atualmente em "fatos produzidos pela mídia", a ponto de se discutir qual sua autenticidade real. É o caso da participação da juventude brasileira, nas passeatas que se multiplicaram pelo país, por ocasião da campanha do "impeachment" do Presidente da República. Embora associado a um acontecimento mais amplo e bem objetivo — uma CPI envolvendo o Presidente —, esse movimento estudantil teria uma característica

básica: a identificação dos mais jovens com a mídia eletrônica. Os apelos visuais, das roupas pretas e dos rostos pintados, estariam associados a um clima despertado também pela exibição da série "Anos Rebeldes", pela TV Globo²¹. Jomais, revistas, vitrines de "shopping centers", "jingles" das rádios, propaganda eleitoral e, principalmente, todo o tipo de programação, nas emissoras de tevê, exploraram à exaustão esse evento, sendo ele inclusive sujeito a análises de caráter sociológico e filosófico²².

5. Todos esses elementos, portanto, devem ser considerados na exploração científica (se assim podemos dizer) do campo cultural televisivo. De modo especial, a homologia dos campos da produção e da recepção. Um produto como "Escolinha do Professor Raimundo" estaria referido a uma realidade bem mais complexa do que uma simples reprodução humorística da situação educacional brasileira. Um modo interiorizado, tomado senso comum, naturalizado, a respeito do que seja uma escola,

está presente com as mesmas características em várias representações que a própria televisão multiplica: nos comerciais, em cenas de novela, em outros programas de humor, em reportagens sobre problemas de aprendizagem "fantásticos" ou sobre o início do ano escolar. Exploram-se, aí, símbolos como o inevitável quadro-negro com as primeiras letras do alfabeto ou uma "continha" de matemática, professores bonzinhos, repressores ou mesmo ignorantes, e crianças carentes em busca de uma merenda, em oposição a outras, "superdoadas", a explicar, com um chocolate na mão, a verdadeira fórmula da água. Esses elementos podem ser encontrados facilmente nas próprias escolas. Mas isso é mera constatação, uma "evidência primeira" que, como ensina Bachelard, não é com certeza "boa companhia". A complexidade dos campos deve ser investigada naquilo que nos escapa, no "inclassificável", no equivocado, no imprevisível das práticas — revelador e ao mesmo tempo dissimulador das condições objetivas da vida dos agentes, com todas as suas contingências cotidianas.

NOTAS

1. Alguns exemplos de pesquisas nessa perspectiva, já publicados, são: *Leitura social da novela das oito*, de Ondina Fachel Leal; *Festa no pedaço*, de José Guilherme Cantor Magnani; *Muito além do Jardim Botânico*, de Carlos Eduardo Lins e Silva.
2. Atividade de entrevistas feita com meus alunos do curso de Didática (UFRGS, Faced, 2º semestre 91).
3. "Escolinha do Professor Raimundo" é um programa humorístico, veiculado das 17h35min às 18h, de 2ª a 6ª feira, e das 21h30min às 22h25min, aos sábados. A resenista é criado pelo humorista Chico Anysio, a "Escolinha" dramatiza uma situação de sala de aula. Compõe a turma de alunos um conjunto de personagens, representativos de algumas minorias (imigrantes judeus, árabes, portugueses); de grupos marginalizados (negros, mulheres, homossexuais); e de camadas populares em geral (personagens-tipo do Rio de Janeiro, do sertão baiano, do interior do Nordeste, do Rio Grande do Sul, de Minas Gerais e do meio rural). Os exemplos citados no texto referem-se a quatro programas, veiculados nas seguintes datas (sábados): 20/06, 27/06, 04/07 e 11/07/92.
4. Trecho de um dos poemas da obra *Mensagem* (Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1981, p. 115).

"Saber? Que sei eu?"

Pensar é descrever.

— Leve e azul é o céu —
Tudo é tão difícil
De com reender!

A ciência, uma fada
Num conto de louco...
— A luz é lavada —
Como o que nós vemos
É nítido e pouco!

Que sei eu que abrande
Meu anseio fundo?
Ó céu real e grande.
Não saber o modo
De pensar o mundo!"

5. Bourdieu, nessa frase, refere-se à naturalização que caracteriza o *habitus*, fazendo-o manifestar-se nas práticas, como uma crença indiscutível. Há uma relação explícita com as relações de poder: o direito à palavra pertenceria àqueles que exercem poder sobre os que não a têm, porque ela lhes foi cassada. A expressão "escutar é crer", citada por Ortiz (ver bibliografia), está em *Economia das trocas simbólicas*, p. 20.
6. Em *O fetichismo na música e a regressão da audição*, Adorno, embora faça uma análise sobretudo filosófica e até certo ponto bastante elitista,

fiel à sua própria origem social, já aponta para a relação entre gosto e reconhecimento, num sentido que se aproxima do que é exposto por Bourdieu a respeito da caracterização do *habitus* e da definição de poder simbólico (o poder se efetiva exatamente porque aqueles que lhe são submetidos, nele se reconhecem).

7. O boletim do IBOPE a que tivemos acesso refere-se ao Rio Grande do Sul, mês de fevereiro deste ano, no qual o programa "Escolinha do Professor Raimundo", nas veiculações vespertinas, tem 14 por cento de audiência (623.446 espectadores) e, na veiculação de sábado, 40 por cento (2.267.816 espectadores), um pouco abaixo do "Jornal Nacional" (47%), "Novela das Oito" (46%), "RBS Notícias" (45%) e "Novela das Sete" (41%). (Fonte: IBOPE-TV).
8. O professor e sociólogo Muniz Sodré, em seus vários estudos semiológicos da comunicação de massa no Brasil, insiste em que a televisão esconde um Brasil real (veja-se o livro de ensaios *O Brasil simulado e o real*), reduzindo muitas vezes o popular ao grotesco, tema de *A comunicação do grotesco*, editado pela Vozes.
9. Telejornal veiculado pelo SBT, de 2ª a 6ª feira, às 18h30min, em que predominam as notícias de crimes e tragédias, apresentadas por repórteres confundidos com policiais. Dedica às notícias um tempo relativamente maior (comparado ao que ocorre nas outras emissoras), especialmente se o fato tiver algo de espetáculo.
10. Num dos capítulos finais da novela "Pedra sobre Pedra", o autor Aguinaldo Silva reescreveu para encenação na tevê o "Auto da Nossa Senhora da Luz" ou "Auto da Luz", e que teve um tratamento técnico de alto nível, não só em termos de direção como de cenografia e interpretação dos atores. Cabe uma pergunta aqui: a qualidade artística dessa exibição e o reconhecimento de sua "beleza" comunicativa podem ser isolados do contexto da própria veiculação da novela e de trama mesma da narrativa? Fica evidente, porém, que se trata de um caso excepcional dentro da televisão, a sugerir uma investigação específica, baseada principalmente nas categorias de "estética pura" e "gosto bárbaro", de que nos fala Bourdieu em *La distinction*.
11. "A Praça é Nossa" é o programa humorístico do SBT, apresentado por Carlos Alberto da Nóbrega, e veiculado às 5ªs feiras, às 22h15min.
12. Crítica publicada no caderno "TV Folha", da "Folha de S.Paulo", dia 07/06/92.
13. De março a julho deste ano veiculou-se pela tele

visão um comercial dos bombons "Garoto", com a apresentadora Xuxa, em que foi usado o trecho mais conhecido (os primeiros acordes) da *Pequena serenata noturna*, de Mozart.

14. Veja-se o belo texto de Maria Rita Kehl — *Imaginar e pensar*, na publicação da Companhia das Letras, *Rede imaginária: televisão e democracia*.
15. Em *A história da sexualidade I: a vontade de saber*, Michel Foucault explica por que descartar a hipótese repressiva e o que significa, em nossa época, essa "incitação a falar sobre sexo".
16. Nesse trecho de *A indústria cultural* (ver bibliografia), Adorno está se referindo ao fato de que os produtos da indústria de bens culturais mostram um modo de vida como se aquele fosse a "verdade" e advogam, através de seus defensores, que não pretendem fazer "arte". Com essa afirmação, pediriam, segundo o autor, absolvição para seus "erros".
17. Pronunciamento feito num domingo, 30/98/92, em meio a um clima nacional de protestos a favor do "impeachment" do Presidente Collor.
18. O terreno das mitologias seria talvez um exemplo desses elementos trans-históricos de que nos fala Bourdieu. Ver, a propósito, minha pesquisa *O mito na sala de jantar*, sobre as percepções de crianças e adolescentes em relação às mensagens da tevê (obra citada na bibliografia).
19. Conferir, a esse respeito, algumas observações de Michel Pécheux em *O discurso: estrutura ou acontecimento* (p. 52 e 53 e nota 27, em que Pécheux se refere explicitamente ao "pessimismo" de Bourdieu).
20. Depoimento de uma faxineira (Porto Alegre, agosto de 1992), mostrando-se absolutamente segura de seus conhecimentos a respeito das trucagens da televisão. (Existiria, segundo penso, uma infinidade de dados sobre esse aspecto da recepção — a percepção e a assimilação da forma — a serem investigados, no sentido da trajetória dos agentes sociais como consumidores da mídia eletrônica).
21. "Anos Rebeldes" foi exibida em 20 capítulos, no horário das 22h30min, pela Rede Globo, em julho/agosto/92. Criação e roteiro de Gilberto Braga. Incluiu em seus capítulos imagens documentais da vida política dos anos 60-70, no Brasil.
22. Ver o caderno "Mais", edição do dia 06/09/92, de modo particular a análise de Olgária Matos, a respeito do significado das manifestações dos jovens, em protesto contra a corrupção no país.

Referências Bibliográficas

- ADORNO, Theodor W. *A indústria cultural*. In: COHN, Gabriel (org.). *Comunicação e Indústria cultural*. São Paulo, Ática, 1986.
- ADORNO, Theodor W. *O fetichismo na música e a regressão da audição*. In: *Os pensadores. Textos escolhidos de Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno e Jürgen Habermas*. São Paulo, Abril Cultural, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Perspectiva, 1974.
- _____. *Coisas ditas*. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- _____. *Esboço de uma teoria da prática*. In: ORTIZ, Renato. *Pierre Bourdieu*. S. Paulo, Ática, 1983, pp. 46-81.
- _____. *Estruturas sociais e estruturas mentais*. In: Teoria e Educação. Porto Alegre (RS), nº 3, 1991, p. 113-119.
- _____. *Gostos de classe e estilos de vida*. In: ORTIZ, Renato. *Pierre Bourdieu*. S. Paulo, Ática. 1983, pp. 82-121.
- _____. *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris, Minuit, 1979.
- _____. *O poder simbólico*. Lisboa, Difel, 1989.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. *O mito na sala de jantar*. Porto Alegre, Movimento, 1984.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro, Graal, 1988.
- GIRON, Luís Antônio. *Escolinha da perversão*. In: TV Folha. Folha de S. Paulo, 07/06/92, p. 19.
- NOVAES, Adauto (org). *Rede imaginária: televisão e democracia*. São Paulo, Companhia das Letras/-Secretaria Municipal de Cultura, 1991.
- ONG, Walter J. *Oralidade y escritura: tecnologías de la palabra*. México, Fondo de Cultura Económica, 1987.
- ORTIZ, Renato (org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo, Ática, 1983.
- PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, Pontes, 1990.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *A dialética da interioridade e da exterioridade em Bernstein e Bourdieu*. In: Teoria e Educação: Discurso pedagógico, cultura e poder. P. Alegre, Pannonica Editora, 1992, pp. 133-148.

* * *

Rosa Maria Bueno Fischer é jornalista, mestre em Educação pela Fundação Getúlio Vargas (RJ) e doutoranda em Educação do PPGEDU/UFRGS.

De bandidos, boyzinhos e doidões ou de como e por que ser ou não ser peão: a constituição de identidades masculinas entre jovens trabalhadores favelados

SUZANA LANNA BURNIER COELHO

Este estudo constitui análise dos diferentes modelos de comportamento encontrados em um grupo de jovens favelados. Busca compreender os modelos de humanidade que perpassam tal grupo em termos de aspiração e de realização cotidiana e pretende apontar algumas das influências carreadoras de tais lógicas.

A abordagem do universo cultural destes jovens foi realizada através de uma pesquisa etnográfica que teve a duração de 18 meses onde se procurou levantar também dados acerca da trajetória sócio-cultural do grupo.

Os jovens em questão habitam uma pequena favela com cerca de 600 moradores localizada no centro da área mais tradicionalmente industrial do município de Contagem, Minas Gerais, conhecida como "Cidade Industrial".

Na luta pela constituição de uma identidade positiva, os jovens favelados dialogam com diferentes grupos e instituições em condições muito concretas e, neste diálogo absorvem, recusam ou resignificam os diversos valores a que têm acesso.

Procuramos assim identificar as diferentes formas pelas quais, ao longo do tempo, estes jovens se relacionam com as normas e valores aos quais têm acesso.

As intrincadas relações entre condições de vida e mentalidades

Valores e comportamentos dos "caras" da Vila nos anos 70

O processo de inserção dos rapazes da Vila na região urbana de Contagem, iniciado nos anos 60, quando ali chegaram, foi marcado, nos anos 70, por um fenômeno que atingiu boa parte da população jovem urbana em todo o país: os grupos de jovens.

Em toda a Cidade Industrial se organizaram dezenas de grupos num período áureo da repressão política, em que os jovens não encontravam nenhum outro canal de participação e socialização.

Ao analisarmos as trajetórias de vida dos "caras" da Vila que frequentaram os grupos de jovens salta aos olhos o fato desses terem tido uma carreira escolar mais prolongada que seus vizinhos que não participaram dos grupos. Esta observação nos levou a levantar a hipótese de que pode ser que o grupo de jovens tenha oferecido a estes jovens a possibilidade de desenvolver habilidades socialmente valorizadas e que funcionam como critério de "capacitação" para níveis um pouco mais altos na escala social, tais como: domínio de um padrão de linguagem oral, mais próximo da norma culta bem como maior competência no desempenho enquanto usuário e produtor de discurso oral. Outra habilidade possivelmente desenvolvida através das práticas rotineiras dos grupos de jovens seria a possibilidade de vir a conferir maior significado à linguagem escrita, valorizando-a e, assim, dedicando maior interesse em obter o domínio da mesma. E ainda: o domínio de códigos de linguagem não verbal como postura e atitudes corporais (gestos, comportamentos, padrões de vestimenta, higiene); pa-

drões de utilização racional do tempo e do espaço, etc.

Parece-nos assim que os grupos de jovens operaram, para estes jovens, como difusores de determinados padrões e normas de comportamento correntes nos códigos simbólicos socialmente valorizados, ou seja, dominantes na sociedade abrangente e em suas instituições.

Violência simbólica? Massacre da "cultura popular" pela "ideologia dominante" através do aparelho ideológico da Igreja que difundiria valores das elites dominantes? Conformismo? Ou oportunidade de acesso aos códigos socialmente legítimos e, com isso, chance de libertação de uma condição de subalternidade imposta?

De qualquer forma, consideramos pertinente ressaltar que os Grupos de Jovens da Igreja Católica bem como seus similares em outras igrejas constituíram-se para esses jovens no talvez único espaço no qual eles se viam lado a lado com jovens moradores "de bairros" sem serem estigmatizados pelo fato de serem negros e favelados; uma importante, ainda que limitada experiência de participação e respeito à sua condição de cidadãos.

Novas relações, novos padrões de comportamento; as mentalidades dos jovens na década de 80

O início dos anos 80 trouxe para os jovens da Vila toda uma série de mudanças em suas condições de vida: o movimento popular se reorganiza, ressurgem as organizações dos trabalhadores. A organização urbana de Contagem se complexifica de maneira drástica: novos estratos sociais passam a compor a população, como técnicos de nível médio e superior, médicos, comerciantes, comerciários, etc.

Ser favelado numa região habitada, em sua maioria por operários desqualificados que moram em bairros sem nenhuma infra-estrutura, todos com pouca ou nenhuma instrução escolar parece ter um significado diverso de ser favelado tendo como vizinhos grupos sociais diferenciados, gozando de padrões de consumo e prestígio social superior.

Foi exatamente no encontro entre os jovens favelados e seus coetâneos "de bairro" que se concretizou toda uma série de oposições, muitas delas nascidas dentro das escolas onde os meninos "de bairro" estigmatizavam os das vilas com toda sorte de apelidos, brigas e disputas.

Não é difícil imaginar o caráter agonístico desses encontros: brigas, violência, provocações, polícia e até uma morte, em 1984, quando foi então fechado o som do Pinheiros (quadra de esportes coberta que, nos domingos à noite, servia de palco para os bailes onde ocorriam as brigas entre as diferentes gangues de jovens).¹

Com o passar do tempo, os jovens que compunham as gangues foram se tornando adultos, alguns geraram filhos e constituíram família, afastando-se então daquelas.

Na verdade, as gangues atualizavam valores e padrões de identidade bem específicos, referenciados basicamente na força física e na bravura, em oposição aos bens de consumo ostentados pelos jovens "de bairro", como, por exemplo, roupas caras, os "bonezinhos" e as motocicletas.

Lembre-mos de que este período ocorre em meio à grave crise econômica que teve seu apogeu em 1982 com altíssimas taxas de desemprego, ao qual estão especialmente sujeitos os jovens, sobretudo os desqualificados, como é o caso dos rapazes da Vila. Cada vez mais mergulhados na cultura e nos valores do mundo urbano eles se vêem excluídos do mundo do trabalho. Se se inserem na cultura urbana moderna, não detêm as condições básicas de acesso aos valores desta cultura. Parecem gerar então uma modalidade de contra-cultura fortemente caracterizada pelo desprezo aos valores e instituições da sociedade abrangente que, além de excluí-los, responsabiliza-os e desqualifica-os por tal exclusão.

"Coelho demais vira bicho" ou o mundo do trabalho e a modernidade mostram sua eficácia disciplinar" a favor de quem?

No bojo das rivalidades e agressões que se concretizam nos encontros entre diferentes gangues de jovens nos sons, começa a surgir, dentro da Vila, a oposição doidões x boyzinhos. Muitos dentre os garotos da Vila que começavam a atingir a adolescência não se dispunham mais a brigar, nem bebiam ou fumavam maconha e eram por isso pejorativamente denominados pelos doidões de "boyzinhos", numa alusão aos desprezados garotos de bairro, burguezinhos, bem vestidos e que apresentavam valores e comportamentos mais de acordo com aqueles veiculados pela maioria das instituições da sociedade abrangente.

No auge do período das gangues, chamar alguém de boy era considerado ofensa grave, motivo certo para uma briga na porta do som. O

termo "boy" era então associado à idéia de ser maricas, bobo, fisicamente fraco, sem iniciativa e medroso, ou seja, apesar destes jovens ostentarem bens de consumo (roupas, sapatos, relógio), eles eram carentes dos atributos básicos que confeririam um caráter positivo à identidade masculina nestes grupos. Havia aí ainda a forte conotação depreciativa de caráter classista que através desta denominação, marcava todo um código de valores que pretendia se opor de alguma forma aos das classes dominantes e de suas instituições: família, trabalho, polícia, escola e até mesmo igrejas. Os boyzinhos eram identificados, pelos doidões, com a ordem que procurava mantê-los na posição de docilidade, submissão e exclusão e à qual os últimos contrapunham valores como bravura, coragem, agilidade, enfrentamento.

Por outro lado, a identidade de doidão não se constituía sem grandes conflitos: as bagunças, o uso de maconha e os pequenos roubos colocavam-nos sempre diante do risco de serem presos e apanhar da polícia; a arrogância e agressividade que eles ostentavam tornava quase impossível sua convivência e submissão às normas das empresas, enquanto trabalhadores, sendo então frequentemente demitidos; ridicularizavam os namoros sérios e o casamento, considerados inimigos das farras da turma, e por isto desprezados por muitas garotas e pelas famílias da própria Vila; abandonavam cedo a escola, incompatibilizados com suas normas e valores, vendo assim ainda mais reduzidas suas chances de acesso a um emprego um pouco melhor e ao domínio dos códigos socialmente valorizados. Afastavam-se dessa forma, cada vez mais das únicas condições através das quais, ainda que com enormes dificuldades, poderiam ter algum tipo de acesso ao mercado de consumo e à legitimidade social que isso confere. Daí serem os doidões pressionados de todos os lados, pela onipresente microfísica do poder: através da pressão da família - sobretudo da mãe -, da comunidade que os segregava, das garotas que exigiam um mínimo de segurança da polícia que dava constantes "batidas" na Vila e levava preso qualquer um, por "prevenção". É com esse sentido que Naldo diz:

*"Coelho (esperto) demais vira bicho. O bom é ser preguinho (Boyzinho). Prego não arruma rolo. Coelho acaba arrumando rolo. Vai preso."*²

Diante de tudo isso é fácil compreender que a identidade de doidão fosse, no mínimo,

questionada pelos meninos que na época do Pinheiros contavam com seus 12, 14 anos e que tinham sido já todos criados na Vila. Este é um grupo em cuja memória a Vila já aparece reduzida e urbanizada, "higienizada", segundo a expressão de Margareth Rago³. E a Vila "higienizada" significa que, em alguma medida, aquele espaço se encontra mais harmoniosamente inserido no contexto urbano, vislumbrando e almejando cada vez mais sua inserção de forma mais vantajosa neste contexto, ou seja, conhecendo, dominando e respeitando as regras básicas que aí são operadas. Aumenta a escolarização, aumenta o índice de empregados no mercado formal, as famílias vão se estruturando dentro de novos valores e concepções que vão reproduzindo em seu interior. Mas até que ponto estes valores e concepções são reproduzidos, no interior da classe trabalhadora, tal e qual ela os recebe da sociedade abrangente, via suas instituições? Vejamos no caso concreto desta terceira parte da primeira geração de rapazes adolescentes, como as coisas parecem ter ocorrido.

Diante do estigma que todos ali vivenciavam, parece-nos que uma nova resposta é produzida por este terceiro grupo. Taxados de boyzinhos pelos remanescentes dos doidões (quase todos esses desempregados crônicos, sem dinheiro para adquirir roupas e bens e em constante conflito com a família por não estarem contribuindo com as despesas), eles não aceitam tais provocações, nem mesmo quando os rapazes de fora da Vila procuram resolver as divergências "no diálogo, na conversa". A maioria deles não bebem não fuma maconha e não rouba. Muitos, que haviam abandonado a escola na faixa dos 10, 12 anos tentam retornar aos estudos, com disponibilidade de esforço redobrada, assim que arrumam um emprego fixo, na expectativa de uma ascensão profissional. Esta tentativa se mostra inviável, na prática, para grande parte deles, uma vez que os horários e as exigências da escola são praticamente incompatíveis com os do mercado de trabalho, especialmente no caso de menores desqualificados, sujeitos então a condições de trabalho totalmente precárias e irregulares, sem horário, sem carteira assinada e sem nenhuma segurança. Todos tentaram conseguir uma vaga num dos cursos profissionalizantes do SENAI, que mantém uma unidade na Cidade Industrial e que é vista como a grande chance de acesso à qualificação e à melhoria de vida. Os poucos que a conseguiram, menos de 3% do total, viram suas vidas se transformarem depois de concluído o curso e são o exemplo de sucesso

em toda a Vila (mais até que o único caso de um deles que cursa a universidade mas que, apesar disso, ainda não viu suas chances no mercado de trabalho alteradas por tal situação. Na verdade o curso superior não é nem sequer compreendido pela maioria - não se sabe o que ele significa nem para que serve).

Note-se em toda essa discussão a premissa que assume o mundo do trabalho face às definições destes jovens: sujeitos que estão a toda sorte de provações, com pouco ou nenhum acesso a alguma forma de organização ou estrutura que lhes permita o desenvolvimento de uma cultura alternativa e vendo-se marginalizados socialmente (por serem pobres, negros e favelados), o tipo de inserção mais interessante que se lhes coloca parece ser o ingresso na carreira operária, em busca da qualificação e de um emprego numa grande companhia - o sonho de quase todos!

Os boyzinhos acusam os doidões de não pensarem no futuro, de não "construírem" nada, uma vez que desperdiçam seus poucos ganhos com bebidas e maconha, de não terem responsabilidade, uma vez que não ajudam em casa e ficam dependendo da família: de novo a bebida e a maconha aparecem vinculadas à questão financeira em cujo campo competem com as necessidades da família, aparecendo então como impeditivos da realização de um valor. Vemos então que as reservas que eles têm em relação ao uso da maconha são bem objetivas e não parecem nem um pouco moralistas: a questão se coloca bem relacionada ao problema do gasto de um dinheiro sempre muito reduzido, e por isso mesmo precioso, bem como ao risco de ser preso e indiciado, o que provavelmente significaria o fim de qualquer possibilidade de uma carreira operária.

Os chamados boyzinhos não se opõem mais tão mecanicamente aos jovens dos bairros; ao contrário, aproximam-se dos padrões deles em termos de aparência e comportamento - aqueles veiculados pelos meios de comunicação de massas e adaptados às suas possibilidades e ao mercado a que têm acesso. Valorizam roupas de etiquetas famosas ainda que sejam muito raros os que podem se dar ao luxo de fazer uma prestação que irá consumir de 50 a 70% do seu salário durante vários meses. Além disso, a grande maioria transita apenas pelas imediações da Vila, onde o comércio se adequa às condições financeiras da freguesia. Copiam então, sempre com adaptações os padrões de vestuário veiculados pela mídia: calças largas, com bocas estreitas, camisa social, de preferência com tecido de javanesa usada para dentro

da calça e com as mangas arregaçadas até a altura do cotovelo; cinto, sapato fechado ou tênis com meia clara. Todos conhecem de cor essa "receita da bem vestir", repetem-na como se fosse uma fórmula e seguem-na à risca ao se aprontarem para algum programa.

Observamos que os jovens que, de alguma forma tiveram acesso a posições intermediárias na hierarquia profissional, bem como aqueles que alcançaram a 7ª ou 8ª séries da escola, identificam-se de forma mais imediata com tais valores. Isso não significa de nenhuma forma que eles tenham "submergido" no mercado de consumo e tomam como referência única a ascensão social individual que lhes garantiria acesso aos bens materiais estando, portanto, "encharcados de ideologia dominante", numa perspectiva francamente "conformista". Se é verdade que existam tais casos, encontraremos também rapazes que atingindo um melhor padrão de consumo, tiveram contato com o movimento sindical, com partidos políticos, principalmente os de esquerda, com grupos de cultura negra e organizações populares as mais diversas, como já vimos anteriormente, os quais introduziram as ideologias com as quais as novas condições irão, necessariamente, dialogar. Convivendo com organizações do polo popular eles entram, pela primeira vez, em contato com ideologias que valorizam a classe trabalhadora e a cultura negra, permitindo-lhes um resgate de sua auto-imagem.

Melhor situados na hierarquia operária, estes jovens se sentem mais seguros para participar do movimento sindical; tendo tido acesso a uma nova interpretação do "ser negro", eles exibirão respeito, recusando-se a qualquer atitude de subserviência que denote a assunção de uma auto-imagem desqualificante em função da pertença racial. Além disso, com uma maior formação escolar, eles usam com melhor desenvoltura a linguagem oral e incorporam-se mais facilmente ao mundo da escrita; têm maior traquejo no relacionamento com pessoas de outros lugares e passam a estar melhor informados sobre os acontecimentos da sociedade abrangente.

Podemos observar então que uma oposição inicial boyzinhos x doidões (onde no primeiro polo estariam situados os jovens mais inseridos nos valores da sociedade abrangente, especialmente valores referidos ao mundo do trabalho - disciplina, pontualidade, responsabilidade, organização racional do tempo e do espaço, objetivos a médio prazo e, no segundo polo, localizar-se-iam os jovens que, de alguma forma, procuram se opor a tal perspectiva,

questionando tais valores e as instituições que os sustentam), na verdade tal oposição deve ser matizada com a introdução de outros vieses que aí perpassam, complexificando e até invertendo, muitas vezes, uma aparente oposição e até invertendo, muitas vezes, uma aparente oposição linear. Assim, dentro de cada uma destas

"mentalidades" poderíamos identificar formas diferenciadas de aceite ou recusa da disciplina do mundo do trabalho e dos valores veiculados por suas instituições.

O esquema que se segue procura dar uma visão mais sintética destas variações:

DOIDÕES Valores:	X	BOYZINHOS Valores:
▪ hedonismo ▪ emoção CONTRACULTURA?		▪ segurança ▪ responsabilidade CONFORMISMO?

No nível de uma oposição dual básica que, mediante uma análise das suas realizações, mostrar-se-á então bastante matizada, poderíamos, a fim de apresentar um quadro organizador geral, relacionar algumas oposições

recorrentes no discurso local, apontando a forma segundo a qual são reinterpretadas, assumindo diferentes significados em cada um dos dois principais segmentos jovens, os boyzinhos e os doidões.

Qualificativo/ categoria	SIGNIFICADO PARA OS BOYZINHOS	SIGNIFICADO PARA OS DOIDÕES
ATIVO X PARADO	- está sempre produzindo, procurando melhorar; (*TRABALHADOR) - é preguiçoso; (*BOBO)	- consegue vantagens extra sem muito trabalho; (*ESPERTO) - sem iniciativa; (*BOBO)
INTELIGENTE X BOBO	- aproveita as chances e busca novas oportunidades; - possui fluência verbal; - bem relacionado com "gente diferente". - perde oportunidades - não se prepara para o futuro.	- bem sucedido em qualquer situação; - fluência verbal; (*COELHO) - submete-se à hierarquia socialmente estabelecida; - é conformista. (*TROUPA)

A oposição Ativo X Parado parece ser a referência básica com uma valorização generalizada da capacidade de iniciativa, de ação, em oposição à inércia, ao ficar parado. Segundo eles, "o que fica parado o ruim toma conta", ou "carreiro que ninguém trilha, fecha". Aparece assim, inicialmente, uma valorização da ação pela ação, detendo, em si mesma, um forte valor construtivo e pedagógico. Esta oposição vai apresentar então todo um matizamento que vai

da oposição do comportamento **responsável** ao **folgado**, num diálogo com os valores dominantes no mundo do trabalho e na sociedade abrangente em geral, até e polarização extrema entre coelho e otário onde, mesmo se valorizando o polo ativo, este aparece reinterpretado dentro de uma lógica que tenta se contrapor àquela do mundo do trabalho, fundando-se na ética da esperteza.

O matizamento ainda ocorre internamente

ao grupo de boyzinhos, no qual encontraremos desde rapazes com uma ideologia mais tipicamente conformista até aqueles que, optando por uma alternativa de vida operária regular, questionam entretanto grande número de normas e valores hoje dominantes no mundo do trabalho. Desejam a carreira operária mas sonham em transformá-la em muitos dos seus aspectos atuais, como a injusta hierarquia salarial, a instabilidade no emprego, a falta de acesso a formas de qualificação profissional, a falta de assistência social na maioria das firmas, os empecilhos para a organização política da categoria em defesa de seus direitos trabalhistas, etc. É aqui que encontraremos a maioria dos que participam de alguma instituição "alternativa" moderna, como os sindicatos, os movimentos de favelados, os grupos negros, todos estes com um forte viés que, se não podemos generalizar como classista, apresenta, um conteúdo que remete, invariavelmente, à oposição entre dominantes e dominados, procurando congrega e resgatar a valorização do segundo desses polos.

Há ainda que registrar os casos daqueles que, desejando um acesso estável aos bens de consumo, preferem entretanto alcançá-lo através de outros tipos de trabalho, menos estruturados e com uma dose relativa de autonomia e imprevisibilidade (conta própria, motorista de caminhão, etc). Encontram-se nesta categoria alguns "ex-doidões" bem como boyzinhos que evadiram precocemente da escola.

Além disso, quando levantamos a questão da necessidade de matizarmos estes quadros de oposições é também no sentido de que poucos sujeitos concretos na Vila encarnam de maneira "pura" um destes "perfis ideais" que aqui apresentamos sob as categorias de boyzinho e doidão. E ainda - que um mesmo sujeito poderá apresentar mudanças em seu comportamento e nos valores que professa, em diferentes momentos de sua vida como no caso dos doidões que, diante da situação da paternidade optam por "mudar de vida" e chegam mesmo a conquistar o respeito das famílias da Vila ao demonstrarem responsabilidade diante de sua nova condição de chefe provedor. Há pelo menos dois casos de doidões que mesmo após assumir a paternidade e o sustento do filho continuaram frequentando a turma dos "caras" ou mesmo a fumar maconha. No entanto, toda a Vila os respeita e comenta "como eles mudaram", tornando-se mais responsáveis, e que o fato de eles usarem maconha "não prejudica ninguém" já que eles trabalham, "botam tudo dentro de casa e var ver nem sobre dinheiro

nada prá essas coisas ..."

É interessante notar ainda que parte dos que aspiram a ingressar numa estrutura pertencem a famílias crentes (pentecostais em sua maioria). De modo geral, foram crentes durante a infância até cerca de 12 anos de idade quando então as normas estritas destas igrejas entram em conflito de uma tal forma com as aspirações da juventude que se tornam, para a maioria, inconciliáveis. Mas parece haver uma influência recebida nestes anos da infância e ainda presente através da família e, principalmente, da mãe. Se no período da adolescência essa influência arrefeceu, tornará a interferir nas escolhas destes jovens tão logo eles se vejam frente a situações que demandem deles opções mais definitivas (quando se virem, por exemplo, como arrimo de família, destino quase que inevitável para a grande maioria dos homens da classe trabalhadora).⁴

Já os que aspiram a uma perspectiva de futuro que, não descartando os valores da **segurança e responsabilidade**, buscam conciliá-los com uma certa **autonomia e imprevisibilidade** (fugindo assim à rotina cotidiana de uma estrutura mais rígida, como a fabril), parecem privilegiar, junto com o acesso a bens de consumo que lhes confirmam prestígio social, uma perspectiva mais pessoal ou familiar de futuro. Estes parecem desprezar as instituições organizativas (quer ideologicamente identificadas com seus interesses, quer não), buscando alternativas, repetimos, mais individuais de acesso ao futuro a que almejam. Dentre esses jovens situam-se, por um aldo, os raros que conseguiram alcançar níveis mais elevados de estudo (sentindo-se assim em condições de aspirar a um trabalho mais leve e interessante) e, por outro, aqueles que não tendo concluído nem o primeiro grau, tiveram, no entanto, através da família, de experiências de trabalho, etc, acesso ao código de comportamentos socialmente valorizados. Tal acesso se concretiza em sua linguagem, postura, comportamentos, padrões de estética, etc, e parece levar estes jovens a desprezar situações de submissão hierárquica (como aquelas a que estão sujeitos os trabalhadores numa indústria), bem como trabalhos "braçais" ou "sujos". Também aparece como forte componente desta mentalidade o valor-liberdade, associado à aspiração de um mínimo de autonomia na definição do uso do tempo e do espaço. Talvez agora fique mais claro porque tantos dentre estes valorizam a profissão de motorista de caminhão ou de trabalhadores em circos!

Nem doutor, nem peão e nem ladrão

Se a sociedade abrangente cobra a todo momento desses jovens que eles se comportem dentro dos padrões disciplinares dominantes, as condições objetivas em que eles encontram atuam, num grande número de casos, de forma a impedir tal aquisição. Os que conseguem "avançar na direção almejada são exatamente aqueles que, por uma circunstância ou outra, alcançaram uma situação privilegiada que lhes abriu acesso a novas experiências. Quase sempre esta "situação privilegiada" a que nos referimos liga-se à conquista de um "bom emprego" ou de alguma outra oportunidade de qualificação profissional. É importante lembrar o quão restritas são hoje as oportunidades de qualificação profissional, a maioria delas exigindo que se tenha cumprido anteriormente o primeiro ou até mesmo o segundo grau, o que as torna extremamente elitistas. Mesmo os cursos do SENAI, exigem a 5ª série "ginásial" e a idade máxima de 15 anos, o que exclui a imensa maioria dos jovens que, como sabemos, raramente alcançaram a 5ª série nesta faixa etária.

Na escola pública e nos sindicatos de trabalhadores, pouco ou nada se fala de programas profissionalizantes e o fracasso na implantação deste tipo de ensino no 2º grau, conforme propunha a lei 5.692/71 não foi suficientemente analisado, do ponto de vista destes estratos da população.

Além da profissionalização, vimos também que o acesso às modernas formas de disciplinas pode significar produtividade nos termos dominantes mas tem implicado também na construção de novos parâmetros de eficácia articulados com os interesses do pólo dominado da sociedade. Alguns dos jovens da Vila que tiveram acesso a tais padrões utilizam-nos como mecanismos para viabilizar a organização coletiva em defesa de seus interesses através de associações, sindicatos, da organização de grupos de jovens e de toda uma série de atividades de lazer e cultura populares. Vemos assim realizar-se a utopia gramsciana do resgate dos princípios e métodos disciplinares fundamentais dos trabalhadores.⁵

Mas nunca é demais ressaltar que, no caso dos jovens da Vila, se essa oportunidade existe, ela se encontra extremamente limitada pelas condições de existência. Os aspectos brutalizantes identificados por Gramsci no industrialismo mostram-se muito mais presentes aqui que os avanços em termos materiais e culturais que esse modelo poderia vir a repre-

sentar em termos gerais.

Assim sendo, a maioria dos jovens da Vila não tem encontrado condições de uma inserção social positiva. resta-lhes construir modelos alternativos ou aguardar ociosamente o surgimento de uma "chance": um emprego, uma vaga no SENAI.

É neste sentido que podemos afirmar que questões como a estrutura do mercado de trabalho, a distribuição da renda, das oportunidades e dos benefícios sociais não constituem um mero cenário onde se desenrolam os processos de formação dos hábitos, valores e comportamentos. ao contrário, fatores como a condição de desemprego crônico e a ausência de infra-estrutura urbana, por exemplo, mostram possuir uma intervenção decisiva nos processos educativos dos jovens trabalhadores atuando como verdadeiros "filtros" que definem a possibilidade ou não de acesso destes sujeitos aos padrões de utilização do corpo, do tempo e do espaço exigidos pela sociedade moderna.

Interpretações correntes sobre a condição ética e moral dos jovens trabalhadores querem crer que sua inserção ou não nos padrões de comportamento socialmente valorizados é definida basicamente por experiências de "inoculação" de valores e hábitos capitaneadas pelas instituições tradicionalmente "educativas", a saber: a família, a escola, as igrejas, os sindicatos. Consideramos entretanto que esta pesquisa evidenciou que as experiências culturais estão mediadas e são interpretadas e resignificadas à luz do campo de possibilidades em que os sujeitos se encontram inseridos. Assim sendo, processos educativos gerados pela escola, igrejas ou sindicatos produzirão diferentes respostas nos sujeitos sociais, dependendo de sua experiência concreta na cidade e no mundo do trabalho. É por isto que afirmamos que o momento da trajetória familiar e as condições concretas de existência daí decorrentes, sua relação com a cidade grande e o mundo industrial se mostraram muito mais capazes de propiciar ou impedir a inserção desses indivíduos nas modernas disciplinas que a educação escolar ou o discurso do movimento sindical. Segundo Willis, "é incorreto supor que existam alavancas no interior do nível cultural sozinho que possam ser acionadas para produzir resultados desejados". Daí, para este autor, a importância de se perceber todos os inúmeros vieses que perpassam a construção das mentalidades.

Em outro trabalho de nossa autoria, pudemos desenvolver inúmeros aspectos da formação das mentalidades entre jovens (inclusive garotas), que, devido aos limites deste traba-

lho não nos foi possível abordar.⁶ Entretanto, muitos são os elementos da vida e da cultura da juventude trabalhadora que continuam merecendo maior aprofundamento. Já ressaltamos em outro trabalho e gostaríamos de destacar também aqui a urgente necessidade de uma análise

da relação entre estes jovens e a indústria cultural, de forma a aprofundar os mecanismos de recepção e interpretação destes produtos culturais bem como das modalidades de assimilação por estes jovens.

* * *

Notas

1. Um outro tipo de abordagem acerca dos bailes da periferia complementar ao que aqui analisamos, foi desenvolvida por Hermano Vianna em seu trabalho "O mundo *funk* carioca", editado por Jorge Zahar, em 1988.
2. Cf. "Microfísica do Poder" de M. Foucault.
3. Cf. "Do Cabaré ao Lar - a utopia da cidade disciplinar."
4. Sobre a influência do protestantismo na ética da classe trabalhadora ver "A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo" de Max Weber. Sobre pentecostalismo, especificamente, o trabalho de Regina R. Novaes, "Os Escolhidos de Deus - Pentecostais, Trabalhadores e Cidadania" onde a autora mostra a relação entre o modelo de vida dos crentes e o modelo de vida do grupo. A autora demonstra ainda a importância da edição de uma nova rede de relações, bem como de uma alternativa para os "desviados". Segundo Novaes "os mais predispostos para a conversão são aqueles para quem a realização do modelo ideal é (...) um caminho que viabiliza a sobrevivência social". (pág.149)
5. Para uma eficiente abordagem da perspectiva educativa em Gramsci, com especiais referências à construção de comportamentos e valores, ver, "O Princípio Educativo em Gramsci" de Maria Manacorda e ainda "A Escola de Gramsci" de Paolo Nosella.
6. Ver, de nossa autoria, "As disciplinas dos Indisciplinados - Códigos de Normas e Valores de Jovens Trabalhadores Favelados em uma Área Industrial", dissertação de Mestrado, UFMG.

* * *

Referências Bibliográficas

- COELHO, Suzana Lanna Burnier. *As Disciplinas dos Indisciplinados - Códigos de Normas e Valores de Jovens Trabalhadores Favelados em uma Área Industrial*. Belo Horizonte, FAE/UFMG. Dissertação de Mestrado, 1992.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, Graal, 1982.
- MANACORDA, Mario A. *O Princípio Educativo em Gramsci*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.
- NOSELLA, Paolo. *A Escola de Gramsci*. Universidade de São Carlos/CNPq. Relatório final de Pesquisa, 1991.
- RAGO, Margareth. *Do Cabaré ao Lar - a utopia da cidade disciplinar*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.
- VIANNA, Hermano. *O Mundo Funk Carioca*. Rio de Janeiro, Zahar, 1988.
- WEBER, Max. *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. São Paulo, Pioneira, UnB, 1981.
- WILLIS, Paul. *Aprendendo a Ser Trabalhador*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

* * *

Suzana Lanna Burnier Coelho é Professora do Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais.
Trabalho apresentado na XII Reunião Anual da ANPED, em Caxambu, Setembro/1992.

A teoria da ciência de Kuhn e a sociologia de Bourdieu: as diferenças

ALFREDO JOSÉ DA VEIGA NETO

APRESENTAÇÃO

Em trabalho anterior (Veiga-Neto, 1992), procurei identificar, na obra de Thomas Kuhn, as categorias fundamentais na Sociologia de Pierre Bourdieu, tais como espaço social, campo, habitus, poder simbólico e autoridade pedagógica, de modo a que se revelassem as aproximações entre os dois autores. A partir daí, penso ter demonstrado que ambos partilham de um mesmo estruturalismo-construtivista, ou vice-versa, e que uma combinação entre suas visões pode resultar no enriquecimento das análises sobre a natureza do conhecimento científico e sobre os processos sociais, basicamente educativos, que o constroem e o determinam. Assim, só para citar um exemplo, o papel que a Reprodução (cultural e escolar) desempenha, na manutenção do status quo, é tão central em Bourdieu quanto o é em Kuhn.

Nesse exercício de buscar conexões, foi com alguma intenção que deixei de analisar as diferenças entre os dois autores. Tratava-se, então, de dar destaque à conciliação entre duas versões aparentemente independentes, deixando para depois a discussão sobre as suas diferenças. Com isso, não só nos vai ficando mais claro que ambos tematizam sobre mundos muito

próximos, ainda que cada um com seus próprios olhos, como, também, nos possibilita uma abordagem de natureza dialética, com toda a sua riqueza e potência epistemológica e analítica.

É essa discussão sobre as diferenças entre a Teoria da Ciência de Kuhn e a Sociologia de Bourdieu que desenvolverei, a partir de agora, neste trabalho. Para tanto, considero que, tendo feito já uma exposição geral sobre as idéias e conceitos dos dois autores, além de analisado suas conexões, posso passar de imediato a discutir suas diferenças e o significado delas para as análises do conhecimento científico, principalmente no que se refere à sua sociologia e à sua produção.

Os aspectos mais controversos que analisarei podem ser agrupados nas seguintes seções:

1. Introdução
2. As diferenças
 - 2.1. Submissão paradigmática ou luta social?
 - 2.2. Indiferenciação ou diferenciação?
 - 2.3. Princípios gerais ou propriedades particulares?
 - 2.4. Teoria ou Ideologia da Ciência?
3. Conclusão

1. INTRODUÇÃO

Em parte por precedência temporal e em parte por mudança de objeto de investigação, não se encontra, na obra de Thomas Kuhn, referência explícita a Pierre Bourdieu. Em resumo, a trajetória kuhniana pode ser dividida em três fases: o primeiro Kuhn ocupou-se da história da revolução copernicana e de seus resultados na cultura ocidental moderna; o segundo, a partir de suas experiências como professor de Física e a partir de seus estudos históricos da primeira fase, construiu uma Teoria da Ciência totalmente inovadora para a época (fins da

década de 50); o terceiro Kuhn, a partir dos anos 70, voltou-se para uma temática específica, a saber, a história da Teoria dos Corpos Negros. Assim, é no segundo Kuhn que temos de procurar as possíveis conexões com Bourdieu. Conforme já referi, tais conexões são muitas, mas nunca explícitas.

Com Bourdieu, dá-se o contrário: sua imensa e variada obra revela um continuum em busca permanente de melhores conceitos, melhores aproximações e melhores interpretações sociológicas, quaisquer que sejam os objetos e problemas a que ele e sua equipe se dediquem. Além disso, encontram-se, em vários

de seus escritos, referências explícitas à obra de Kuhn, em geral feitas, na minha leitura, em tons ácidos e com pouco detalhamento.

Não trato, neste trabalho, nem de fazer uma resenha dos escritos bourdieanos que tematizam sobre a Sociologia da Ciência, nem, tampouco, de fazer um inventário das passagens em que o autor refere-se à obra de Kuhn. O que interessa, no caso, é analisar suas obras, de maneira panorâmica, e sublinhar as diferenças e divergências entre ambos.

2. AS DIFERENÇAS

2.1. Submissão paradigmática ou luta social?

Onde Kuhn vê submissão, conformação e reprodução, Bourdieu vê luta, rebeldia e resistência. O conceito de paradigma, central em Kuhn, como matriz disciplinar, estrutura estruturada que estrutura a prática normal, não se iguala mas se liga ao conceito de *habitus*, central em Bourdieu. Mas, enquanto aquele fundamenta sua análise do campo científico pelo partilhamento de paradigmas (o que, como de resto já comentei no trabalho anterior, lhe trouxe críticas de circularidade e o obrigou a redefinir comunidade científica em termos mais sociológicos, no Posfácio d' "A Estrutura das Revoluções Científicas" (Kuhn, 1978)), Bourdieu entra no problema por outra via. Enquanto que a entrada do primeiro é mais do tipo epistemológico, a do segundo é nitidamente do tipo sociológico (Duncan, 1990).

Antes de prosseguir, alerto para o perigo de confundir a idéia contida no primeiro parágrafo dessa secção com uma aproximação de Bourdieu à teoria popperiana da Ciência. Como salientou Lakatos (1979), onde Kuhn vê continuidade, Popper vê revolução. Mas é claro que o falseacionismo, seja ingênuo ou sofisticado, não tem conteúdo sociológico, ou melhor, não se estabelece a partir de qualquer categoria sociológica, além de, no meu e no entendimento de muitos, ser uma prática idealizada, sem correspondente factual que o sustente. O conceito de revolução e mudança, para Popper, nada tem a ver com os conceitos de luta e resistência de Bourdieu.

Voltando às vias de entrada, constata-se que o poder analítico e explicativo da proposta bourdieana supera a proposta de Kuhn, conforme discutirei com mais detalhe na próxima secção. Esse poder decorre do fato de que, vista como um jogo de interesses intrínsecos e extrínsecos em que toda a ação está norteada

pela busca da autoridade (no caso, científica), para uma acumulação cada vez maior de capitais simbólicos, a prática científica, para Bourdieu, se desenvolve não segundo uma lógica imanente (interpretação idealista de que Kuhn é acusado pelo francês (Bourdieu, 1983)), mas segundo uma lógica sobredeterminada socialmente.

Como uma ressalva, sugiro que o idealismo kuhniano não deve ser tomado num sentido amplo, inqualificado, mas que, talvez, possa ser adjetivado de objetivo. O quanto possa estar impregnado de uma postura crítica, na acepção da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, penso que é assunto a ser, ainda, esclarecido.

A sobredeterminação social do fazer científico não deve nos induzir a ver esse fazer como o resultado de uma conjugação de opostos: um interno, essencialmente epistemológico, puro, científico, e outro externo, social, humano. Tal interpretação platônica é rejeitada tanto por Kuhn quanto por Bourdieu. Mas esse é mais contundente e trata de modo indissociável o científico e o social, o epistemológico e o político; não como dois opostos, mas como constitutivos inseparáveis, eu diria que mesmo dialeticamente, do fazer científico. E mais, Bourdieu aplica a esse fazer todos os recursos de sua Sociologia, exatamente por considerar o campo científico como mais um dentre os muitos constitutivos do todo social. É assim que a sua Sociologia da Ciência se mostra mais ampla e mais "sociológica" do que a contida na Teoria da Ciência de Kuhn.

2.2 Indiferenciação ou diferenciação?

Nem Kuhn é sociólogo nem Bourdieu é epistemólogo. Se isso já fica visível pela via que cada um toma para entrar na análise da Ciência, fica muito claro pelos aprofundamentos diferentes que eles imprimem em suas discussões.

Assim, por exemplo, enquanto que, para Kuhn, a autoridade científica emana de uma maior habilidade em montar, da melhor maneira, as peças do quebra-cabeças que é a ciência normal, para Bourdieu essa autoridade emana da "luta em que cada um dos agentes deve engajar-se para impor o valor de seus produtos e de sua própria autoridade de produtor legítimo" (Bourdieu, 1983, p.127), bem como para "impor uma definição da Ciência ... que mais esteja de acordo com seus interesses científicos" (Bourdieu, 1983, p.128).

A partir disso e da constatação de quanto maior for a autonomia de um campo, como o científico, mais especializada é a concorrência,

isso é, mais restrito é o número de agentes capazes de reconhecer o valor de um deles (o que, por sua vez, é feito com tanto mais rigor quanto mais autônomo for o campo), Bourdieu conclui que a Ciência não é "o sistema de normas e valores que a Comunidade científica, grupo indiferenciado, imporia e inculcaria a todos os seus membros" (Bourdieu, 1983, p. 128-129). Essa interpretação, tematizada por Durkheim e tomada, depois e sem referências a essa origem, por Kuhn, não passa, para o francês, de uma ideologia imposta pelos agentes dominantes do campo científico e, enquanto tal, não passa de um arbitrário que oculta as antinomias da legitimidade.

A indiferenciação, característica que delimita, para Kuhn, uma comunidade adepta de um paradigma, tem, nessa perspectiva, sua gênese a partir da Educação Científica, conformatora e inculcadora de uma visão específica ou paradigmática de mundo. Bourdieu também confere à Educação, em geral, esse papel conformatador e inculcador de um *habitus* científico. Mas não lhe reconhece força suficiente para sobredeterminar as práticas do fazer científico, antes sujeitos às relações de forças também atuantes no espaço social mais amplo. Dessas relações resulta que todos lutam, eu diria que dentro e entre paradigmas, na busca da acumulação de capitais simbólicos que permitam, a cada agente, a distinção e, conseqüentemente, a legitimidade para impor ao campo seus próprios critérios de julgamento e princípios de hierarquização, num permanente processo de auto-afirmação, sempre em busca da ampliação de seu espaço no campo. Esses capitais simbólicos manifestam-se de variadas formas e podem ser transmutados (convertidos) em outros capitais que circulem em outros campos sociais. Ainda que não seja, nem sempre nem para todos, importante lançar mão dessa transmutação, sem dúvida essa possibilidade contribui para que muitos agentes dediquem-se, com especial e muito visível afinho, à prática da acumulação de bens simbólicos de alta cotação e fácil liquidez nos mercados de outros campos sociais.

Outros sinais dessas lutas científicas pela legitimidade são dados, por exemplo, pelas estratégias (de conservação, dos dominantes e de sucessão, dos novatos). Isso se aproxima do conceito kuhniano de tenacidade variável. Mas tem-se de reconhecer que o poder explicativo do modelo proposto por Kuhn para o funcionamento dessa propriedade é muito mais modesto do que o modelo proposto por Bourdieu, cuja descoberta de que a propensão a essas estraté-

gias "é tanto mais dependente das disposições em relação à ordem estabelecida quanto maior for a dependência da ordem científica com relação à ordem social dentro da qual ela está inserida" (Bourdieu, 1983, p. 139), novamente revela uma análise sociológica penetrante e insere a Sociologia da Ciência numa Sociologia Geral, ou seja, articula a parte (científica) com o todo (social).

Em resumo: onde Kuhn vê indiferenciação, Bourdieu vê diferenciação.

2.3. Princípios gerais ou propriedades particulares?

Conforme já comentei, Kuhn foi buscar na revolução copernicana a "inspiração" para a sua Teoria da Ciência, aliando seus estudos históricos com suas experiências no ensino da Física, de modo a construir uma teoria geral aplicável a outras áreas do conhecimento e a outros períodos da História. Essa aplicação é vista, por Bourdieu, como inapropriada, a ponto de acusar explicitamente Kuhn de ter simplesmente invertido o modelo positivista tradicional segundo o qual a Ciência resolveria todos os problemas que ela mesmo coloca, de modo que de sua rotina resulta um progresso contínuo, fruto da acumulação de conhecimentos, de medidas mais acuradas, de retificações sucessivas dos conceitos. Para Bourdieu, Kuhn pode estar correto ao tratar das propriedades das "revoluções inaugurais da ciência debutante" (de que a copernicana é um bom exemplo), mas erra ao universalizá-la como modelo único para qualquer situação ou época (Bourdieu, 1983).

Para fundamentar sua crítica a Kuhn, Bourdieu dá um tratamento analítico mais rigoroso e mais circunstanciado, ou melhor, mais ligado às condições sociais do ambiente e da época em que se travam as lutas pelo poder no campo científico. Em decorrência desse tratamento, Bourdieu faz descobertas interessantes como, por exemplo, de que as revoluções que dão origem a um novo paradigma são promovidas pelos possuidores de expressivos capitais científicos (e até mesmo de capitais não científicos que são transferidos, de um campo socialmente superior, para a Ciência).

Assim, mais uma vez, a força explicativa das interpretações bourdieanas para a ruptura paradigmática parecem dar mais conta dos problemas que cercam as revoluções científicas do que a Teoria da Ciência de Kuhn, a qual tem se mostrado praticamente incapaz de fornecer critérios objetivos que expliquem a partir de que "quantidade" e qual a "intensidade" de anomalias

lias se dá o abandono de um paradigma em favor de um outro, para o qual elas deixam de ser anomalias (ou porque são incorporadas ou porque já não têm sentido).

Aqui, uma defesa de Kuhn pode estar na afirmação de que, por se tratar a Ciência de um fenômeno de determinações históricas, não há muito sentido em se procurar critérios universais a partir dos quais seria possível prever objetivamente os estados de anomalias que implicariam mudanças de paradigmas.

Em resumo: onde Kuhn vê princípios gerais, Bourdieu vê propriedades particulares.

2.4. Teoria ou Ideologia da ciência?

Talvez a crítica mais ácida de Bourdieu a Kuhn se encontre nas afirmativas de que as teses contidas n' "A Estrutura..." nada têm de radicalmente novo, ao menos para os leitores de Bachelard, e de que Kuhn tematiza uma ideologia e não, propriamente, uma Teoria da Ciência pois, entre outras coisas: 1º - nunca se sabe se suas teses descrevem ou prescrevem a lógica das mudanças científicas e, além disso e principalmente, 2º - Kuhn está imerso, ele próprio, nas determinações que o campo lhe impõe, ou melhor, sua epistemologia não revela qualquer propriedade de transcendência ou universalidade, mas é apenas um disfarce de estratégias ideológicas determinadas por sua posição no campo científico (ao mesmo tempo científico *stricto sensu* e político, como já comentei em 2.1).

Ainda que não seja importante, no contexto deste trabalho, a primeira crítica referida acima, não se pode deixá-la passar "impune". Em primeiro lugar, Bourdieu é completamente vago ao usar a expressão "radicalmente novo", ou seja, qual é a profundidade que se quer das raízes de um autor. Dito assim, nenhum autor poderá ser qualificado de radicalmente novo (nem o próprio Bourdieu) e, ao mesmo tempo, qualquer autor (exceto os plagiadores explícitos) poderá sê-lo (até o próprio Bourdieu). Ora, é fácil ver que o francês caiu numa contradição formal elementar, já proibida na Filosofia grega. Em segundo lugar, é tentador enxergar Bachelard na obra de Kuhn. Mas a tradição e a consequente metodologia adotada são outras. Aquele parte da Filosofia para construir sua Epistemologia; esse parte da História. Consequentemente, a articulação sociológica e pedagógica em Kuhn

é muito mais poderosa para a sua Teoria do que o é tal articulação em Bachelard. E mais: citar Bachelard, ao invocar a radicalidade das novidades, é, no mínimo estranho, se pensarmos no tributo que esse deve a, pelo menos, Canguillem.

Quanto à questão Ideologia versus Teoria, qualquer discussão desse tipo é, hoje em dia, problemática. Para não dizer muito, corre o risco de revelar uma possível adesão a um conceito de conhecimento científico que tende a colocá-lo acima ou adiante de outras formas de conhecimento. A idéia da isenção a doxas, mitos e ideologias no estatuto da Ciência, de resto princípio fundamental nas tradições cartesiana e positivista, talvez seja, ela mesma um mito. A possibilidade de uma meta-linguagem, na qual se estabelecesse um discurso por fim isento, e a busca de uma meta-posição privilegiada, a partir da qual se enxergasse e se analisasse com pura racionalidade o verdadeiro mundo real, me parecem fantasias otimistas que já foram, várias vezes e de diferentes ângulos, definitivamente afastadas por autores tão diferentes e tão fecundos como Wittgenstein, Goedel, Rorty e Feyerabend. E, certamente, cometo aqui uma certa injustiça em não nominar vários outros contemporâneos que apontam na mesma direção.

É claro que ter esse entendimento sobre as limitações do conhecimento humano não implica a adesão à alternativa simétrica da impossibilidade da objetividade e da ideologização completa da episteme. Implica, isso sim, não só uma permanente reserva às nossas pretensões a um entendimento completo (no sentido de abrangência e multiplicidade de enfoques) e certo (no sentido de espelhamento da realidade), como, também, o que denomino uma atitude carregada de pessimismo otimista, ou seja, uma atitude que, sabedora da inatingibilidade dos horizontes últimos, veja, nos horizontes possíveis, fontes de sabedoria e felicidade (no sentido de Feyerabend, 1975) suficientes para lidar com os problemas de uma época ou, como diria Kuhn, para inventar os problemas e as soluções dentro de um paradigma.

Uma possível réplica kuhniana a essa crítica de Bourdieu estaria em lembrar que esse está se fundamentando, por sua vez, em um arbitrário epistemológico; sustentar uma certa superioridade ou precedência valorativa da análise sociológica repousa, talvez, mais sobre o mito do que sobre a racionalidade. O logos contemporâneo não tem muito espaço para as fundamentações últimas; procurá-las ou invocá-las nos deixa a todos vulneráveis.

3. CONCLUSÕES

Penso ter contrastado, até aqui, as idéias de Kuhn com as de Bourdieu no que concerne aos seus conteúdos mais divergentes. Para finalizar, passo a comentar a crítica de Bourdieu às influências de Kuhn sobre a Sociologia enquanto campo científico.

Para o francês, a teoria kuhniana provocou o estrago de ter incitado uns (os conservadores) à busca do estabelecimento de um paradigma único que pudesse tirar a Sociologia da fase pré-paradigmática e outros (os radicais) à revolução permanente contra qualquer paradigma ou a favor do pluralismo liberal relativista que aceita qualquer visão-de-mundo. Aqueles, defensores da ciência oficial norte-americana, sobre os quais bate duramente Bourdieu (Bourdieu, 1990); esses, críticos daqueles, mas incapazes de pensar para além dos fundamentos sobre os quais se assentam ambos, conservadores e radicais, criticados e críticos, ambos aceitando as mesmas regras de um só jogo.

É preciso postar-se, para Bourdieu, numa posição privilegiada, eu diria que supra-campo científico, para que se descubram as estratégias ideológicas que se disfarçam de epistemologias justificadoras para os agentes que as professam. Ele reconhece que uma tal posição privile-

giada é de difícil acesso, porquanto o sociólogo da Ciência está, ele mesmo, no jogo que pretende analisar; só será capaz de uma Sociologia científica (e não-ideológica) da Ciência se conseguir enxergar não só as estratégias de seus adversários mas, também e ao mesmo tempo, o jogo em seu conjunto que, ao mesmo tempo, também determina suas próprias estratégias.

Para Bourdieu, esse distanciamento falta a Kuhn.

Concluindo, arrisco-me a sugerir que algumas das questões levantadas simplesmente não têm solução exatamente porque envolvem algumas "porções" dos objetos de análise que não têm correspondência entre os dois autores. Isso equivale, de certa forma, a invocar o princípio da incomensurabilidade, o que deixei de fazer desde as análises das conexões, no primeiro trabalho, para não cair numa contradição pragmática. Assim, essa minha sugestão poderá ser tomada como uma adesão parcial (enquanto que referente a algumas "áreas conceituais") ao princípio da incomensurabilidade inter-paradigmática. E, num exercício de autocrítica, me pergunto se, assim fazendo, não estou, eu mesmo, "salvando as aparências" (no sentido de Feyerabend, 1975) frente à minha impossibilidade de dar conta das contradições entre os dois autores analisados.

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (org.) *Pierre Bourdieu*. S.Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, P. Fieldwork in Philosophy. In: _____. *Coisas ditas*. S.Paulo: Brasillense, 1990. p.15-48.

DUNCAN, I. Bourdieu on Bourdieu: learning the lesson of the Lesson. In: HARKER, R., MAHAR, C. & WILKES, C. *An introduction to the work of Pierre Bourdieu*. London: MacMillan, 1990. p.180-194.

FEYERABEND, P. *Contra o método*. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

KUHN, T.S. *A estrutura das revoluções científicas*. 2.ed. S.Paulo: Perspectiva, 1978.

LAKATOS, I. O falseamento e a metodologia dos programas de pesquisa científica. In: LAKATOS, I. & MUSGRAVE, A. *A crítica e o desenvolvimento do conhecimento*. S.Paulo: Cultrix, EDUSP, 1979. p.109-244.

VEIGA-NETO, A.J. A Ciência em Kuhn e a Sociologia de Bourdieu: implicações para a análise da educação científica. *Educação e Realidade*. P.Alegre, v.17, n.2, p.85-99, jan./jun. 1992.

O Prof. Alfredo José da Veiga Neto é professor adjunto do Departamento de Ensino e Currículo, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais

GAUDÊNCIO FRIGOTTO

Ao discutirmos a questão da interdisciplinaridade na educação não há como tratá-la a não ser no âmbito das ciências sociais. O campo do educativo constitui-se, enquanto objeto da produção do conhecimento e enquanto prática docente de socialização do conhecimento, no interior das ciências sociais. Isto decorre do fato de serem os processos educativos constituídos nas e pelas relações sociais sendo eles mesmos constituintes destas relações.

O pressuposto (que é posto antes e que é passível de ser teórica e historicamente sustentado) acima, nos leva a afirmar que os processos educativos enquanto objeto de investigação ou enquanto práticas pedagógicas somente podem ser adequadamente analisados tomados como objeto das ciências sociais.

Esse pressuposto, todavia, é gerador de muita controvérsia. A objeção mais freqüente que se coloca é de que com isso se dilui a especificidade do campo educativo. Parece-nos, todavia, que esta objeção não resiste à análise, uma vez que o fato de situarmos os processos educativos como objetos de conhecimento que se constituem no âmbito das ciências sociais não se lhes tira nem a especificidade e nem a cientificidade. Estas lhes são asseguradas por sua materialidade própria. Revela-se, talvez, apenas a natureza mais complexa e mediada desses processos.

Neste breve ensaio temos como objetivo demarcar alguns aspectos que as análises não têm enfatizado suficientemente ao abordar a questão da interdisciplinaridade. Trata-se de apreender a interdisciplinaridade como uma necessidade (algo que historicamente se impõe como imperativo) e como problema (algo que se impõe como desafio a ser decifrado). A questão da interdisciplinaridade, ao contrário do que se tem enfatizado, especialmente no campo educacional, não é sobretudo uma questão de método

de investigação e nem de técnica didática, ainda que se manifeste enfaticamente neste plano. Vamos sustentar que a questão da interdisciplinaridade se impõe como necessidade e como problema fundamentalmente no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico.

No intuito de uma apresentação didática vamos expor, inicialmente, a dimensão do caráter necessário do trabalho interdisciplinar nas ciências sociais. Em seguida buscaremos explicitar porque a prática efetiva de um trabalho interdisciplinar se explicita como problema sobretudo no plano material, histórico e cultural e no plano epistemológico. Por fim, firmada e explicitada a necessidade e postos os seus limites, buscaremos demarcar algumas implicações práticas a nível de investigação e do trabalho docente no campo educacional.

1. A Interdisciplinaridade como Necessidade

O caráter necessário do trabalho interdisciplinar na produção e na socialização do conhecimento no campo das ciências sociais e no campo educativo que se desenvolve no seu bojo, não decorre de uma arbitrariedade racional e abstrata. Decorre da própria forma do homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social.

Os homens na busca incessante de satisfazer suas múltiplas e sempre históricas necessidades de natureza biológica, intelectual, cultural, afetiva e estética, estabelecem as mais diversas relações sociais. A produção do conhecimento e sua socialização ou negação para determinados grupos ou classes não é alheio ao conjunto de práticas e relações que produzem os homens num determinado tempo e espaço. Pelo contrário nelas encontra a sua efetiva materialidade histórica.

Na medida em que o conjunto das ciências sociais e humanas (para reiterar uma redundância), tem como objeto de conhecimento a compreensão e explicitação da produção da existência social dos homens, não há razões de ordem ontológica e epistemológica para cindir autonomamente esta ou aquela prática social. O que pode ocorrer e de fato ocorre, como veremos adiante, é que sob as relações de produção humana capitalistas efetiva-se diferentes processos de alienação e de cisão. Mas esta alienação se dá no plano do conjunto das práticas sociais e atinge, ainda que de forma diversa, todos os homens. Como bem evidencia Marx, na sociedade de classes o "humano se perde".

A necessidade de interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, uma e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão. O caráter uno e diverso da realidade social nos impõe distinguir os limites reais dos sujeitos que investigam dos limites do objeto investigado. Delimitar um objeto para a investigação não é fragmentá-lo, ou limitá-lo arbitrariamente. Ou seja, se o processo de conhecimento nos impõe a delimitação de determinado problema isto não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinações que o constituem. É neste sentido que mesmo delimitado um fato teima em não perder o tecido da totalidade de que faz parte indissociável.

A compreensão da categoria totalidade concreta em contraposição à totalidade caótica, vazia, é imprescindível para entendermos a interdisciplinaridade como necessidade imperativa na construção do conhecimento social. A totalidade concreta, como nos adverte Kosik, (1978), não é tudo e nem é a busca do princípio fundador de tudo. Investigar dentro da concepção da totalidade concreta significa buscar explicitar, de um objeto de pesquisa delimitado, as múltiplas determinações e mediações históricas que o constitui. A historicidade dos fatos sociais consiste fundamentalmente na explicitação da multiplicidade de determinações fundamentais e secundárias que os produzem.

Fazer análise histórica dos fatos, como nos indica Oliveira (1987), é, então, empreender um esforço de saturar as categorias abstratas de mediações, de conteúdos dados pela especificidade de uma determinada realidade.

As colocações acima são repletas de consequências cruciais para o tema que estamos abordando. Uma primeira consequência é que o trabalho interdisciplinar não se efetiva se

não formos capazes de transcender a fragmentação e o plano fenomênico, heranças fortes do empiricismo e do positivismo. Todavia, e esta é uma segunda consequência, ele também não se efetiva se cairmos no reducionismo estruturalista que abandona o plano histórico-empírico e se locupleta no plano discursivo. Muitas análises que se autodenominaram de marxistas, na verdade como bem demonstra Anderson (1976) são de fato estruturalistas. Aqui as categorias assumem autonomia face ao real histórico e aparecem como um apriori, camisas de força que amordaçam o tecido complexo da realidade.

O caminho de superação das armadilhas do empiricismo, positivismo e estruturalismo não se faz sem dificuldades. Tem como pré-requisito o rompimento das concepções metafísicas da realidade social, tanto daquelas que se centram na determinação dos fatos pelos deuses quanto e principalmente aquelas que atribuem aos fatos históricos forças ou determinações que não lhes pertencem.

Colocada a realidade social no plano histórico, acreditamos que o que Marx (1983) nos aponta no método da economia política se mostra um fermento fecundo e totalmente atual. Trata-se, pois, de distinguir a esfera do conhecimento humano que se move no plano abstrato, no e pelo pensamento, do plano do movimento da realidade social que investigamos. Ascender do empírico ponto de partida, conhecido apenas na sua exterioridade, no seu caráter fenomênico, ao conhecimento efetivo das forças, mediações e determinações múltiplas que produzem esta realidade, exigem um processo, uma elaboração. Neste processo de elaboração, as categorias teóricas, os conceitos se constituem nas ferramentas indispensáveis, mas não suficientes e nem estáticas, da apreensão das determinações que nos permitem penetrar no tecido mais profundo que constitui a realidade investigada. Neste processo as categorias, para não perderem a sua historicidade, necessitam serem reconstruídas, redefinidas e saturadas com as especificidades dadas pela realidade investigada.

Tratada a interdisciplinaridade no plano do movimento do real e não do movimento da razão (como determina o racionalismo e idealismo) perceberemos que não há contradição entre a necessidade de delimitação nas ciências sociais na construção dos seus objetos e problemáticas e o caráter unitário do conhecimento. E o conhecimento do social tem um caráter unitário, porque os homens, ao produzirem sua existência mediante as diversas relações e práticas sociais, o fazem enquanto uma unidade

que engendra dimensões biológicas, psíquicas, intelectuais, culturais, estéticas etc. Se do ponto de vista da investigação podemos delimitar uma destas dimensões não podemos perder de vista que para que sua compreensão seja adequada é preciso analisá-la na sua necessária relação com as demais dimensões.

A necessidade do trabalho interdisciplinar na produção do conhecimento não é prerrogativa apenas das ciências sociais. Todavia nelas, sem dúvida, ela se mostra mais crucial já que o alcance de uma maior Objetividade (sempre relativa, porque histórica), somente se atinge pelo intercâmbio crítico intersubjetivo dos sujeitos que investigam um determinado objeto ou problemática.

A busca da objetividade, que significa a explicitação das múltiplas determinações que produzem e explicam os fatos histórico-sociais, ao afi mar o caráter relativo de todo o conhecimento não apenas nega a tese do relativismo absoluto ou do agnosticismo como afirma a especificidade do método científico nas ciências sociais.

A afirmação desta especificidade do conhecimento nas ciências sociais não só colide com a concepção positivista de conhecimento em suas diferentes e históricas matizes, como nos explicita o terreno problemático mais profundo dentro do qual o esforço de um trabalho interdisciplinar encontra uma materialidade adversa. O inventário crítico da concepção positivista de conhecimento no campo social e, ao mesmo tempo, o caráter problemático de produção crítica do conhecimento social, vários autores o têm feito de forma consistente ainda que nem sempre em acordo em todas as dimensões. Indicamos e recomendamos as análises de Lowy (1986), (1986) e (1987), Schaff (1983), Gramsci (1978), Goldman (1978), entre outros. Para o positivismo, para serem científicas as ciências sociais devem se enquadrar no método (neutro, objetivo, imparcial) das ciências da natureza.

Como nos apontam as análises dos autores acima não só as ciências sociais constituem-se enquanto tal com uma metodologia própria, como a experimentação tal qual se faz nas ciências da natureza lhes é incompatível. Quando, em nome da objetividade, neutralidade e imparcialidade se aplicam os parâmetros das ciências da natureza aos fatos sociais acaba-se mutilando as determinações fundamentais que permitem entender tais fatos. A natureza da objetividade dos fatos sociais encontra sua validação não na mensuração pura e simples mas no plano histórico empírico.

Mas a especificidade das ciências sociais vem marcada, na sociedade capitalista, como indicamos acima, por uma determinação que torna a produção do conhecimento científico e o necessário trabalho interdisciplinar prisioneiros de uma materialidade social cindida em classes cujos interesses são antagônicos. O processo de conhecimento social vem então marcado pelos interesses, concepções e condições de classe do investigador. O conhecimento não tem como ser produzido de forma neutra tendo em vista que as relações que ele tenta apreender não são neutras. É justamente neste âmbito que percebemos que a interdisciplinaridade na produção do conhecimento nos é uma necessidade imperativa mas nos é também um problema que está plotado na materialidade das relações capitalistas de produção da existência. Sem penetrarmos na aridez desta materialidade a questão do debate da interdisciplinaridade fica num limbo sem pecado e sem prazer - limbo da discussão lógico-formal, discursiva.

2. A Interdisciplinaridade como problema

Os aspectos acima analisados que indicam a interdisciplinaridade como necessidade, de certa forma expõem algumas das dimensões que a definem também como problema. Buscaremos, todavia, neste item, explicitar em dois níveis aquilo que situamos como problema ou como entrave que enfrentamos ao nos propormos uma investigação ou um trabalho educativo interdisciplinar. Primeiramente, a interdisciplinaridade se apresenta como problema pelos limites do sujeito que busca construir o conhecimento de uma determinada realidade e, de outro lado, pela complexidade desta realidade e seu caráter histórico. Todavia esta dificuldade é potenciada pela forma específica que os homens produzem a vida de forma cindida, alienada no interior da sociedade de classe.

a) Os limites do sujeito e a complexidade dos fatos históricos

"A teoria materialista distingue um duplo contexto dos fatos: o contexto da realidade, no qual os fatos existem originariamente e primordialmente, e o contexto da teoria, em que os fatos são, em um segundo tempo, mediatamente ordenados depois de terem sido precedentemente arrancados do contexto originário do real" (Kosik, K., 1976, p. 48).

Este pressuposto é, também, repleto de consequências. Indica que o processo de co-

nhecimento implica uma ação ativa, uma elaboração, um trabalho de construção por parte do sujeito que pretende aprofundar a compreensão dos fatos. Este processo vem marcado pelos mais diferentes limites do sujeito. Estes limites se apresentam no plano da formação (convivência bizarra de diferentes concepções teóricas e ideológicas). Traços específicos culturais; limites físicos e de tempo, etc. Fazer o inventário crítico deste conformismo teórico, ideológico e cultural é uma condição necessária para um processo crítico de produção do conhecimento.

Todavia, mesmo que se atinja um elevado nível de capacidade crítica, nenhum sujeito individual dá conta de exaurir determinada problemática. Este esforço é sempre acumulativo e social. Já, por este ângulo, percebemos que o conhecimento humano sempre será relativo, parcial, incompleto. Daí a relevância de se buscar esclarecer, revelar, expor não toda a realidade de um fato mas sim as suas determinações e mediações fundamentais.

Os desafios no plano da realidade que se quer conhecer não são menores sobretudo quando o objeto do conhecimento é a própria prática humana. Quando nos esforçamos para conhecer determinado aspecto ou fato das múltiplas práticas e relações sociais que os homens estabelecem num determinado tempo, numa determinada cultura percebemos que mediatamente o sujeito que busca conhecer este aspecto da realidade está nela implicado. Nas sociedades cindidas em classes ou grupos antagônicos, como veremos abaixo, esta determinação assume importância crucial para o conhecimento interdisciplinar.

Certamente o trabalho interdisciplinar, como vimos no primeiro item, se apresenta como uma necessidade imperativa pela simples razão de que a parte que isolamos ou arrancamos "do contexto originário do real" para poder ser explicada efetivamente, isto é, revelar no plano do pensamento e do conhecimento as determinações que assim a constituem, enquanto parte, tem que ser explicitada na integridade das características e qualidades da totalidade. É justamente no exercício de responder a esta necessidade que o trabalho interdisciplinar se apresenta como um problema crucial, tanto na produção do conhecimento quanto nos processos educativos e de ensino.

E onde se situa este problema? Primeira e fundamentalmente ele se situa no plano ontológico, ou seja, na forma histórica concreta mediante a qual os seres humanos estabelecem suas relações sociais de produção. Secundária e concomitantemente este problema se manifes-

ta no plano especificamente epistemológico, teórico e na práxis.

b) O plano material-histórico e cultural como problema para o trabalho interdisciplinar na produção do conhecimento social.

As determinações histórico-materiais e culturais, talvez, sejam as que menos são consideradas tanto na produção do conhecimento quanto na socialização do mesmo mediante diferentes processos pedagógicos (na escola, nos partidos, no sindicato, etc.) e justamente as que mais impõem limites. Certamente é neste plano onde os seres humanos se produzem enquanto seres da natureza, enquanto individualidades, mas sempre enquanto seres resultantes das relações sociais - síntese de relações sociais (Gramsci, 1978) - que podemos perceber os limites e as possibilidades do trabalho interdisciplinar. Isto porque é nesta materialidade que imperativamente se produz o ser social. E é nesta materialidade (sempre histórica e social) que os homens produzem suas idéias, teorias e concepções.

A produção de idéias, de representações da consciência está, de início, diretamente entrelaçada à atividade material e com o intercâmbio material. (...) os homens são os produtos de suas representações, de suas idéias etc, mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas. A consciência jamais pode ser outra do que o ser consciente, e o ser consciente dos homens é seu processo de vida real" (Marx e Engels, 1986).

E sob que condições históricas tem se construído o processo de vida real dos homens até o presente? Sabemos que, predominantemente, este processo se produziu sob relações de dominação, exclusão e alienação mediante a cisão dos homens em classes ou grupos sociais. É a persistência desta determinação que levou Marx, há quase um século e meio, a concluir que sob estas condições a humanização dos homens é limitada, move-se no plano de sua pré-história.

Sabemos que as formas históricas que as relações de classe assumem são diversas nos diferentes modos de produção - tribal, antigo, medieval feudal e capitalista. Todos eles, todavia, limitam o livre desenvolvimento humano de todos os homens mediante formas de dominação e exclusão em todos os planos da vida. Não

só o dominado é limitado sob estas condições, mas os próprios dominadores.

O capitalismo, não importa aqui a sua real diferenciação em sociedades diversas, é hoje o modo de produção social da existência dominante. Trata-se de uma sociedade cindida em classes sociais que sob a igualdade legal e formal, esconde os mecanismos que produzem a exclusão, alienação e desigualdade. Não cabe aqui uma explanação da anatomia estrutural do modo de produção capitalista e sua evolução conjuntural no plano mundial e nacional e nem de seus mecanismos de alienação e exclusão. O leitor interessado pode buscar este conhecimento começando pela leitura das obras de Marx e passando por inúmeros e importantes autores internacionais e nacionais que se ocupam da análise das relações sociais capitalistas nos diferentes âmbitos da produção humana, tais como (Hobsbawm, 1981 e 1987, Ianni, 1981, Cardoso de Mello, 1982) e outros. O que nos importa aqui é demarcar o significado, no plano da produção do conhecimento e do trabalho interdisciplinar, do fato dos homens produzirem o processo de sua vida real sob as relações de classe.

A existência da propriedade privada dos meios e instrumentos de produção (de um capitalista em particular ou de uma S.A.), de um lado, que lhe permite comprar a força-de-trabalho de uma classe ou grupos sociais que de sua venda dependem exclusivamente para produzirem sua vida, de outro, demarca uma divisão social do trabalho na qual se consoma a alienação e a exclusão e dentro da qual os homens não apenas produzem a sua vida material, mas também sua consciência social, suas idéias e representações. A alienação e exclusão marcam a vida no seu conjunto.

Neste plano podemos identificar o obstáculo ou problema mais radical na produção do conhecimento histórico e do trabalho interdisciplinar na sua produção. A cisão que se produz e desenvolve no plano das relações de produção do homem social, enquanto uma totalidade concreta, se explicitam necessariamente no plano da consciência, das representações e concepções da realidade.

As idéias das classes dominantes são, em todas as épocas, as idéias dominantes, isto é, a classe que é força material governante da sociedade, é ao mesmo tempo sua força governante intelectual. A classe que tem à disposição os meios de produção material controla concomitantemente os meios de produção intelectual, de sorte que, por essa razão, geralmente as idéias daqueles que carecem desses meios

ficam subordinadas a ela" (Marx, K., e Engels, 1986).

Podemos entender, dentro deste contexto, que a produção e a divulgação do conhecimento não se faz alheia aos conflitos, antagonismos e relações de forças que se estabelecem entre as classes ou grupos sociais. A produção do conhecimento é ela mesma parte e expressão dessa luta. É neste sentido que a teoria se constitui em força material e a consciência crítica, em elemento fundamental e imprescindível na luta pela transformação das relações sociais marcadas pela alienação e exclusão.

Evidencia-se aqui, também, de forma mais clara porque a pretensão positivista da neutralidade do conhecimento social, sob as condições de uma sociedade fraturada, cindida é historicamente inviável. Esta visão de neutralidade, ao contrário, expressa apenas a representação do tipo de consciência e de conhecimento funcional à reprodução das relações sociais dominantes.

Certamente a estruturação da sociedade capitalista não se define apenas pelas classes fundamentais. Estas apenas indicam as forças que explicitam os interesses antagônicos em jogo no processo histórico. Não importa, também, a forma histórica que assumem estas classes no processo de produção. O que importa é não perder de vista que, enquanto houver mais-valia (expropriação de parte das horas de trabalho dos que vendem sua força-de-trabalho como forma de sobrevivência) não está superada a sociedade de classe e nem a exclusão e a alienação.

É no plano ontológico, isto é, no processo de produção do ser social, que as relações sociais classistas manifestam sua negatividade mais radical. Trata-se de relações que limitam, atrasam e impedem o devenir humano. As representações, as concepções, os conhecimentos que se produzem dentro desta base ontológica são ao mesmo tempo resultado e mediações constituintes da base histórico-social destas relações.

Necessitamos, então, perceber que a superação mais profunda dos limites que encontramos na produção do conhecimento e nos processos pedagógicos de sua socialização, somente se dará de forma mais efetiva na medida que forem sendo rompidas as relações sociais que fornecem a base material destes limites. Superação da divisão entre trabalho manual e intelectual e dos mais diversos processos e mecanismos de exclusão, que no horizonte histórico significa lutar pela superação da sociedade de classe.

Num trabalho anterior, ao abordar a

questão da dialética materialista histórica na produção do conhecimento em educação (Frigotto, 1991), apresentei de forma sintética as concepções de realidade que se forjam sob a base material acima indicada. Trata-se de formas que no processo de sua radicalidade não encontram conciliação no plano do conhecimento porquanto ela não existe no plano da produção do ser social.

Este caráter inconciliável não se radica, fundamentalmente, no plano da razão mas sobretudo no plano histórico do real e nas práticas sociais no seu conjunto (econômico, político, produção do conhecimento, da arte, dos processos pedagógicos, etc.).

E quais são, no âmbito mais geral da problemática aqui analisada, as concepções de realidade e de conhecimento que explicitam formas inconciliáveis de produzir a vida humana no seu conjunto?

A concepção mais generalizada de realidade e de conhecimento que expressa as formas dominantes de relações sociais é fragmentária, abstrata, linear e fenomênica. Reduz a concepção de história, realidade e do próprio ser social à arbitrária e parcial concepção burguesa. Os interesses particulares da classe dominante aparecem como os interesses universal e eternamente válidos para todos.

É neste sentido que Marx, na sua análise à economia política burguesa, critica os seus intelectuais de terem transformado a ciência política e econômica numa apologética dos interesses parciais dessa classe (Marx, K., 1983). Por essa razão é que este mesmo autor, ao criticar a filosofia do direito em Hegel, após ter afirmado que a religião funciona como a consciência invertida do mundo, conclui que "a tarefa da história depois que o outro mundo de verdade desapareceu, é estabelecer a verdade desse mundo (...). A crítica do céu transforma-se em crítica da terra, a crítica da política" (Marx, K., 1977).

A não atenção ao tecido histórico dentro do qual se produz o conhecimento e as práticas pedagógicas, tem nos levado a tratar a questão da interdisciplinaridade dentro de uma ótica fenomênica, abstrata e arbitrária. Aparece como sendo um recurso didático capaz de integrar, reunir as dimensões particulares dos diferentes campos científicos ou dos diferentes saberes numa totalidade harmônica. Não há, dentro deste prisma didatista, nenhum problema em fazer-se, no dizer de Lefevre, sopa metodológica.

Trata-se de uma espécie de fetiche de conceitos que consiste em atribuir-lhes um

significado neles mesmos. O enfrentamento desse problema tem ficado, no mais das vezes, na busca de novas palavras como a de transdisciplinaridade ou nas dicotomias pesquisa quantitativa e qualitativa, pesquisa participante, pesquisa-ação. A questão que queremos apontar aqui é que a mudança do prefixo inter pelo trans ou a falsa dicotomia quantidade/qualidade, não elide o problema do caráter opaco e alienador da realidade social que analisamos. No próximo item veremos porque esta perspectiva se dissemina na nossa cultura. Certamente neste terreno o debate se perde em questões especulativas e por isso facilmente palatáveis às relações dominantes.

É preciso insistir que esta visão integracionista e neutra de conhecimento e de interdisciplinaridade - que é dominante entre nós - não é fortuita e tão pouco fruto do atraso do desenvolvimento científico. É, pelo contrário - consciente ou inconscientemente - uma forma específica cultural, ideológica e científica de conceber a realidade, de representá-la e de agir concreto na história social.

Kosik denomina essa forma de apreensão da realidade de metafísica da cultura, ou teoria dos fatores.

"Vários aspectos do complexo social se transformam em categorias particulares e independentes; e momentos isolados da atividade social do homem - o direito, a moral, a política, a economia - transformam-se na mente humana em forças independentes que determinam a atividade do homem. Depois de cada aspecto do complexo social ter sido assim isolado e transformado em abstração, investiga-se a conexão recíproca entre os vários aspectos. (...). A síntese operada com tais abstrações metafísicas é, portanto, exterior, e a conexão mútua entre os "fatores" abstratos relativos é apenas formal ou mecanicamente causal" (Kosik, K., 1978, p. 100-101).

Este mesmo autor, no debate que estabelece com dois críticos da teoria dos fatores - Plekanov e Labriola - vai discordar dos mesmos, não na apreensão de como tal teoria se explicita, mas na explicação desta concepção de realidade e de conhecimento. Para Plekanov e Labriola a teoria dos fatores acima descrita resulta do pouco desenvolvimento da ciência. Para Kosik, ao contrário, trata-se de uma forma própria de produção da realidade e de representação no plano do conhecimento na sociedade de classe. A cisão, exclusão e a fragmentação são partes constituintes no plano material e no plano do conhecimento desta forma de relação social de produção da existência humana.

Esta forma de compreender a produção do conhecimento arraigado no tecido da materialidade social nos leva a perceber que a própria classe burguesa fica limitada pelas relações sociais que teima manter. O modo de pensar fragmentário, linear produz conhecimentos que, transformados em ação, trazem inúmeros problemas concretos ao conjunto da humanidade. Os problemas que as relações predatórias de produção e a exclusão social crescente trazem no plano social (miséria, violência, epidemias), mas também no plano da natureza (desmatamento, poluição do ar, da água e poluição sonora) atingem a própria burguesia. Mais grave que o cinismo e maquiavelismo da burguesia, como nos indica Marx, é a sua pele burguesa.

Mas a concepção de realidade e de conhecimento enquanto uma totalidade concreta, que se materializa numa concepção frontalmente antagonista a essa forma dominante de produzir a vida humana no seu conjunto, também vem constrangida e limitada pelas relações sociais dominantes. Situamo-nos aqui no coração de uma contradição cujo desenlace só pode ser resolvido no plano das contradições e de sua superação no processo histórico mediante a práxis revolucionária.

Para tornar dominante uma concepção de totalidade concreta de conhecimento é preciso que essa totalidade vá se concretizando no plano da produção da vida social. Isto significa dizer que é, ao mesmo tempo, um problema ético-político, econômico, cultural e epistemológico. É neste terreno que iremos perceber a complexidade do desafio a enfrentar quando temos como convicção ético-política a necessidade de lutarmos em todos os planos para suplantarmos as relações sociais de alienação e exclusão.

Inicialmente, os grupos ou classes dominados não constituem uma classe para si*, pelo contrário constituem-se em classes trabalhadoras como nos indica Hobsbawm (1981 e 1987). Isso significa a existência de uma imensa heterogeneidade de formas de inserção social, de consciência e de interesses. Sob esta realidade existencial as representações da classe dominante constituem-se num fermento permanente no senso comum destes grupos sociais subalternos. É neste chão do senso comum, que se explicita por um mosaico contraditório de representações, que os intelectuais de novo tipo, de que nos fala Gramsci (1978), podem desenvolver e elevar a cultura e a consciência destes grupos.

Essa tarefa, todavia, encontra obstáculos de toda a ordem. Notadamente as forças domi-

nantes não só detêm o controle dos aparelhos de hegemonia (mídia, escola, etc), como controlam os recursos materiais e financeiros. O avanço nesta luta exige um esforço inaudito de crítica ao modo dominante de produção social da existência, de organização política, e de concepções e teorias sobre a realidade. Mas a crítica só tem seu efeito histórico quando se transforma em práxis - reflexão teórico-crítica e ação prática na produção de alternativas ao modo alienante e excludente de produção da vida humano-social.

Nesta tarefa, a história recente nos tem dado lições múltiplas, tanto no plano teórico, quanto no plano político e ético. Não nos ajudam as posturas ecléticas, assim como as voluntaristas, doutrinárias e dogmáticas. A busca profunda e radical das determinações e mediações históricas que constituem os fatos sociais, não se confundem com o dogmatismo. Estas e outras questões se colocam como desafio permanente para aqueles que buscam conhecer de forma profunda e radical (que vai à raiz) as múltiplas determinações e mediações que produzem os fatos históricos.

3. A Interdisciplinaridade como um desafio prático na pesquisa e nos processos pedagógicos.

Uma das questões intrigantes que possivelmente incomode ao leitor deste texto é sobre o sentido do debate acima, centrado, basicamente, na concepção marxista de história, de realidade humana e de conhecimento. Não estaria isto superado, especialmente após o fracasso do socialismo real e a queda do muro de Berlim? Afinal se trata apenas de uma crise de marxismo ou de sua morte?

Vários autores de formação marxista se ocupam destas questões hoje. Quase todos eles concordam que efetivamente o marxismo vive uma crise profunda e não são poucos os erros cometidos no seu desenvolvimento. Como também não são poucos os equívocos de Marx e Engels. Todavia, se há um campo onde a contribuição de Marx e Engels tem sido radicalmente profícua e permanece válida mesmo considerando-se os equívocos, o dogmatismo e caráter doutrinário que possa ter assumido por diferentes intérpretes, é justamente a concepção de história, de realidade humana e de conhecimento e de práxis. As contribuições de Kosik (1986 e 1982), Lukacs (1970 e 1974) e Gramsci, num passado não muito remoto e no presente de Henri Hobsbawm e Pery Anderson, para citar

apenas os que considero mais relevantes, são fecundas nesta direção. No Brasil, autores como Francisco de Oliveira (1987 e 1992) Leandro Konder (1986, 1984, 1992), Carlos Nelson Coutinho (1972, 1980 e 1982) e José de Souza Martins (1981) entre outros, têm trabalhado de forma fecunda essa perspectiva escapando, ao mesmo tempo, do dogmatismo e doutrinação e do ecletismo.

"O grande valor do marxismo sempre foi a crítica do capitalismo. (...) Creio que a primeira geração de social-democratas marxistas, no final do século passado, tinha razão ao sustentar que a concepção materialista de história é o coração do marxismo. Pois bem, nesse sentido não há morte do marxismo" (H. Hobsbawm, Folha de São Paulo, 21.06.1992, p. 6.).

Colocando-nos nesta perspectiva, vários são os desafios que percebo no plano prático, tanto nos processos de pesquisa quanto nos processos pedagógicos, que nos deparamos para nos situarmos adequadamente no horizonte de um trabalho interdisciplinar que transcenda o plano fenomênico. Limite-me, aqui, apenas a apontar alguns.

a) Inventário crítico da matriz cultural e intelectual dominante em nossa sociedade

No seu aspecto mais geral a matriz cultural de que somos herdeiros explicita-se por um comportamento peculiar onde o colonizado se identifica com o colonizador. Perenizamos uma relação de submissão. No passado mais remoto, essa submissão dava-se com os colonizadores. Hoje, mediante a associação subordinada ao grande capital imperialista e dominante com a cultura e *modus vivendi* americano.

Desenvolvemos uma cultura que escamoteia sistematicamente o conflito e as crises, embora a sociedade viva em profundo conflito e crise. Dilui-se o conflito capital-trabalho mediante estratégias paternalistas. Minimiza-se a desigualdade social e a profunda discriminação racial. Faz-se a apologia ao consenso, à conciliação e à harmonia.

No plano político esta cultura da harmonia balofa explicita-se nas estratégias da conciliação pelo alto das elites, pelo liberalismo no discurso que escondem o profundo autoritarismo tanto nos processos ditatoriais quanto nas cíclicas transições para a "democracia" (Debrum, 1983).

No plano intelectual, que nos interessa sobretudo nesta discussão, esta matriz cultural se manifesta por uma postura de desenraizamento e de ecletismo.

"Um dos traços constantes do que será o

sistema intelectual brasileiro: a sensação, ingênua ou fraudulenta, conforme o caso, que têm seus participantes de não pertencerem a nenhum grupo social, de estarem como soltos no espaço dos interesses sociais" (Costa, Lima, 1981).

A postura eclética é, ao mesmo tempo, produto e reforço tanto do desenraizamento quanto da apologia à conciliação e à harmonia. Sérgio Buarque de Holanda (1936) observa a esse respeito ser freqüente "entre os brasileiros que se presumem intelectuais, a facilidade com que se alimentam, ao mesmo tempo, de doutrinas dos mais variados matizes e com que sustentam, simultaneamente, as convicções mais díspares".

Esses fortes traços culturais marcados pelo ecletismo se explicitam, de outra parte, pela crença de que a apreensão da verdade dos fatos sociais de forma imparcial resulta "de um mosaico montado a partir de inúmeros pensadores, o que além de livrar-nos dos perigos dos sistemas nos permitiria um enriquecimento indefinido aproveitando-se de cada sistema o melhor" (Gomes, R., 1980).

Propostas interdisciplinares no campo da pesquisa ou na prática pedagógica que não romperem com essa tradição estão fadadas a reforçar o senso comum do ecletismo.

b) Os Desafios na Prática da Pesquisa e na Ação Pedagógica

Por onde passa, em nosso trabalho de pesquisa, de docência e nas nossas práticas político-pedagógicas (no âmbito partidário, sindical, etc.) a superação desta postura de desenraizamento e de ecletismo? Pelo dogmatismo ou pela teoria reduzida a doutrinação? Certamente, como já indicamos acima, a história vem nos mostrando que esse caminho não nos levou e não nos levará longe.

Como ser teoricamente radical, sem o que não nos situamos no campo da construção científica, e não ser dogmático e doutrinário, já que isto é condição, também, *sine qua non* da elaboração crítica e científica?

O encaminhamento deste complexo problema, que se explicita, por vezes, como um enigma, é adequadamente formulado pelos autores indicados no início deste item (3 e que, desenvolvendo suas análises no interior da "radicalidade" do materialismo histórico, rompem ao mesmo tempo com o ecletismo e com o dogmatismo. Particularmente, a magistral e pontual síntese de Leandro Konder (1992) sobre "O Futuro da Filosofia da Práxis", nos explicita

que é na e pela práxis, na formulação original de Marx, que podemos, sem abandonar a radicalidade teórica e mesmo política, e sem concessões ao ecletismo, dialogar criticamente com análises que se fundam em outras concepções da realidade.

Konder nos mostra que este caminho contraditório já era apontado por Gramsci há sessenta anos. "Na discussão científica, já que se supõe que o interesse seja a busca da verdade e o progresso da ciência, demonstra ser mais avançado" aquele que adota o ponto de vista segundo o qual o adversário pode expressar uma exigência que deve ser incorporada, ainda que como um momento subordinado, à própria construção".

Se esta é uma direção adequada, fica claro que a condição prévia para o trabalho interdisciplinar, tanto a nível de pesquisa como no trabalho pedagógico, é de que as concepções de realidade, conhecimento e os pressupostos e categorias de análise sejam criticamente explicitados. O convívio democrático e plural necessário em qualquer espaço humano, sobremaneira desejável nas instituições de pesquisa e educacionais, não implica na junção artificial, burocrática e falsa de pesquisadores ou docentes que objetivamente se situam em concepções teóricas e forçosamente ideológica e politicamente diversas. A diluição forçada do conflito e da diversidade não ajuda ao avanço do conhecimento e nem à prática democrática.

Se no campo da produção científica os desafios do trabalho interdisciplinar são grandes, quando passamos para o cotidiano do trabalho pedagógico percebemos que estamos diante de limites cruciais. Alguns trabalhos recentes (Follari, R., 1991 e de Freitas, L. C., Warde, M. 1987) nos situam esses desafios e limites.

O limite mais sério, para a prática do trabalho pedagógico interdisciplinar, situa-se na dominância de uma formação fragmentária, positivista e metafísica do educador e de outra nas condições de trabalho (divisão e organização) a que está submetido. De que conformismo é conformista, no plano cultural, teórico e prático este educador? É novamente Gramsci que nos surpreende ao afirmar que o problema crucial da escola não é sobretudo de reforma curricular, mas na existência de profissionais que sejam ao mesmo tempo técnicos e dirigentes. O especialismo na formação e o pragmatismo e ativismo que impera no trabalho pedagógico constituem-se em resultado e reforço da formação fragmentária e forças que obstaculizam o trabalho interdisciplinar.

Este viés de formação vai situar a questão

pedagógica do trabalho interdisciplinar não no processo de produção e reprodução do conhecimento, mas nos métodos e técnicas de transmissão. Ora, como aponta Warde (1987), o processo de organização, de distribuição didática e metódica e de articulação do conhecimento, para não ser aleatório, deve estar necessariamente ligado aos processos concretos de produção e reprodução do conhecimento dos sujeitos sociais envolvidos no processo de aprendizagem. "O educador tem que aprender a fazer a articulação entre o sujeito que aprende e o sujeito da aprendizagem".

No plano da organização do processo pedagógico, o resultado da concepção fragmentária e positivista da realidade, vai se expressar de um lado na interminável lista de disciplinas e de outro na divisão arbitrária entre disciplinas de conteúdo geral, humano e disciplinas de conteúdo específico e técnico. Caminha-se aqui na direção oposta ao que nos indica o processo científico, na perspectiva que discutimos neste texto. Os conhecimentos de maior universalidade são exatamente aqueles que têm maior nível de abstração. Isto significa dizer aqueles conhecimentos que em sua unidade engendram a diversidade. Apreendidas e sedimentadas, estas bases têm a virtualidade de nos permitir encaminhar criativamente a solução de múltiplos problemas. Não seria este o sentido de todo o esforço do trabalho interdisciplinar? Se esta não for a direção, temo que a interdisciplinaridade seja confundida com justaposição arbitrária de disciplinas e conteúdos.

A superação desses desafios, certamente implicam a capacidade de atuar dentro da dialética do velho e do novo, ou seja, da crítica à forma fragmentária de produção da vida humana em todas as suas dimensões e, especificamente, na produção e socialização do conhecimento e na construção de novas relações sociais que rompam com a exclusão e alienação.

O caminho, uma vez mais, no âmbito mais geral, nos é apontado pela filosofia da práxis. O debate educacional das últimas décadas avançou bastante nesta direção. Sobre tudo a discussão sobre escola unitária e formação politécnica tem significado um esforço de crítica à forma dominante de educação fragmentária. Percebemos, também, que na medida que novos atores e forças sociais, contra-hegemônicos, assumem espaços no plano político organizativo da sociedade essas concepções encontram maior espaço de seu exercício e de seu efeito, como também dos seus limites e possibilidades.

- CARDOSO DE MELLO, J. M. *O Capitalismo Tardio*. São Paulo : Brasiliense, 1982.
- COUTINHO, C. N. *O Estruturalismo e a Miséria da Razão*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1982.
- _____. *A Democracia como Valor Universal*. Rio de Janeiro : Salamandra, 1984.
- _____. *Socialismo e Democracia*. São Paulo : Cortez, 1992.
- DEBRUM, H. *A Conciliação e Outras Estratégias*. São Paulo : Brasiliense, 1983.
- FREITAS, L. C. *A Questão da Interdisciplinaridade: Notas para a reformulação dos Cursos de Pedagogia*. São Paulo : *Revista Educação e Sociedade*, Ago. 1969.
- FRIGOTTO, G. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In: FAZENDA, I. (org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo : Cortez, 1991.
- GOLDMAN, L. *Epistemologia e Filosofia Política*. Lisboa : Ed. Proença, 1978.
- GRAMSCI, A. *A Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1978.
- HOBBSAWM, H. (org.). *O Marxismo Hoje (Primeira Parte) História do Marxismo*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1989, v. 11.
- IANNI, O. *A Ditadura do Grande Capital*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1981.
- KONDER, L. *O Que é Dialética*. São Paulo : Brasiliense, 1986.
- _____. *O Futuro da Filosofia da Práxis. O Pensamento de Marx no Século XXI*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1992.
- KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1978.
- _____. *A Dialética da Moral e a Moral da Dialética*. In: DELLA VOLPE (org.). *Moral e Sociedade*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1982.
- LOWY, M. *Ideologia e Ciências Sociais*. São Paulo : Cortez, 1986.
- _____. *Método Dialético e Teoria Política*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1986.
- _____. *As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Muntchhausen*. São Paulo : Busca Vida, 1987.
- LUKACS, G. *A Ontologia do Ser Social*. São Paulo : Ciências Humanas, 1970.
- _____. *História e Consciência de Classe*. Porto : Escorpião, 1974.
- MARX, K. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. São Paulo : Martins Fontes, 1983.
- _____. *Manuscritos Econômicos-Filosóficos*. Lisboa : Edições 70, 1963.
- MARX, K., ENGELS. *A Ideologia Alemã*. São Paulo : Hucitec, 1986.
- OLIVEIRA, F. *O Elo Perdido*. São Paulo : Brasiliense, 1987.
- _____. *Uma Alternativa Democrática ao Liberalismo*. In: IBASE (Coleção Democracia). *A Democracia Como Proposta*. Rio de Janeiro : IBASE, 1991.
- SHAFF, A. *História e Verdade*. São Paulo : Martins Fontes, 1983.
- _____. *Linguagem e Conhecimento*. Coimbra : Liv. Almedina, 1969.
- THOMPSON, E. P. *A Miséria da Teoria*. Rio de Janeiro : Zahar, 1981.
- WARDE, M. *Seminário Choque Teórico*. Rio de Janeiro : Fundação Osvaldo Cruz, 1987. (mimeo).

Gaudêncio Frigotto é professor dos programas de Pós-Graduação em Educação da UFF/RJ e do IESAE da Fundação Getúlio Vargas.

Produção do conhecimento e interdisciplinaridade

NORBERTO J. ETGES

1. Conhecimento e construção

Partimos do pressuposto de que o trabalho, a atuação humana, se constitui numa pré-condição da inteligência como construção histórica, de um lado, e ontogenética, de outro. Na verdade, o conceito é resultado de atividades humanas abstratas, do trabalho humano abstrato, mediante processos de transformação ou de *devir*. Supomos também que o trabalho abstrato, substância social concreta e universal, se tornou tal por processo de *devir*. Processo de sobressunção do trabalho qualitativo, individual e imediatamente concreto para os elementos envolvidos. Estes agora são determinados inteiramente pelo trabalho abstrato, social, e são apenas sua expressão. Esta interversão do trabalho se constitui, na verdade, numa estrutura superior de organização da vida dos homens entre si e com a natureza ou mundo circundante. Por sua vez, esta nova estrutura de relações prepara novas condições de possibilidades para novas superações históricas em patamares cada vez mais elevados e concretos. Em outros termos, o trabalho realiza efetivamente suas determinações quando se transmuta em trabalho intelectual, quando o trabalho manual é substituído pela máquina e o homem aí se insere como sujeito que domina todo o processo pela ciência. Hegel diria que ele chega à sua verdade, significando a efetivação concreta do acordo com o seu conteúdo, não com nossas representações.

O conceito é resultado de um longo processo de gênese, de *devir*, a partir das condições postas pelo trabalho abstrato, que podemos pensar como uma nova estrutura superior de relações com o mundo posta em nossa mente. Analisamos esta gênese em dois trabalhos, e remetemos a eles¹. O segundo, na verdade se constitui numa versão mais compacta, porém com alguns pontos decididamente mais esclarecidos².

O conceito, a inteligência e o Eu pensante

se identificam no primeiro momento como um universal concreto, que, por ser a negação/superação dos momentos anteriores, contém em si a universalidade de todos os elementos que o possibilitaram. A inteligência recolhe e dissolve em si toda a história natural e social: como resultado é tudo isso em outro registro, imensamente superior. Não é um decalque ou uma fotografia do mundo, e no entanto, tal como nosso corpo, que não copia o mundo, é sua síntese. Da mesma forma a exteriorização ou produção - reflexo ou essência na expressão de Hegel - se põe num patamar próprio de sua potência, adequada à sua estrutura, e não na forma direta de imagens ou fotografias do mundo. Uma vez posto, ele não depende mais das condições ou de seus pressupostos, mas é fundamento de si mesmo. Digamos que nossa cabeça, uma vez posta a inteligência, é a síntese concreta do mundo. Como tal ela contém em si o mundo, ela é o mundo e suas operações ou movimento. Eis por que Hegel a denomina universal concreto material. E, por isso, é capaz de refletir, mediante suas produções - que são os seus conceitos, suas teorias e suas leis - o mundo, na forma e no patamar que lhe é próprio. Em outras palavras, quando ela, por sua vez, se põe na exterioridade do mundo na forma de conceitos, categorias ou teorias, ela reconstrói o mundo segundo sua própria forma, sem depender de estímulos ou causas externas imediatas: "ciência independente de trabalho" diz Marx³, independente da experiência ou da mão. As categorias e as teorias são imediatamente universais, pois são entendidas por todos enquanto exprime o universo de elementos referentes ao objeto. Além disto, quando ela se põe nestas determinações como em seus efeitos, ela não perde jamais sua identidade como determinante. Isso significa que o Eu pensante atua como sujeito. Pois ser sujeito significa que, ao por-se por inteiro nos seus efeitos ou determinações, não se perde em sua produção, continuando a atuar como determinante.

Como princípio determinante de si mesmo, independente das formas, independente do corpo e de sua atuação, ou seja, do trabalho abstrato, o conceito põe suas determinações na forma que lhe é própria e segundo suas próprias leis: na forma de categorias, de juízos, de silogismos, e de teorias. São construções suas que se relacionam segundo conexões internamente necessárias, as leis da lógica. Numa palavra, nosso conhecimento intelectual, seja na forma de categoria, de juízo de silogismo, de teoria ou de ciência, é sempre indireto. Quanto mais perfeito, mais se afasta do mundo cotidiano, do senso comum, do mundo tal como o vemos imediatamente ou mesmo através de teorias sobresumidas, já superadas porém "válidas" em seu campo, que se situa ainda mais próximo da intuição ou sensibilidade do senso comum.

As teorias se definem como um conjunto ou encadeamento sistemático de proposições de um campo especializado, ligadas entre si de tal modo que se podem deduzir uma série de outras. Ao serem postas efetivamente pela inteligência, formam novas estruturas, independentes de estruturas anteriores autofundadoras de si mesmo, sistemas fundamentos de si mesmo, que não dependem de causas externas, logicamente anteriores. Como incondicionadas não são derivações, não são efeitos, mas construções superiores atuando em patamares diferentes sem nem precisar importar-se com teorizações anteriores. É o que ocorre com novos teoremas matemáticos e com novas teorias nas ciências da física, da biologia, etc. O mesmo processo de *devir* ocorre com as ciências como tais, se por ciência entendemos "um certo universo de proposições (...) tal como surge do trabalho teórico, cuja ordem sistemática permite a determinação de um certo universo de objetos"⁴.

2. Concepção equivocada de Interdisciplinaridade

Se a ciência se estrutura assim, e se assim funciona, então a interdisciplinaridade deve ser abordada e questionada de uma forma inteiramente nova. Interdisciplinaridade pressupõe uma comunalidade qualquer, um princípio de unidade que proporcione condições de possibilidades do trânsito de uma disciplina para outra. Ora, na visão construtivista que propomos - seguindo nisto o pensamento de Hegel - cada teoria no interior de um campo científico, e mais ainda entre os diversos ramos do saber, é

inteiramente independente das outras, de igual forma como é independente do senso comum, com o qual rompe definitivamente. Não há nenhuma unidade entre as ciências, nem jamais poderá haver uma unidade final nas ciências, sejam naturais ou humanas. Numa palavra, não existe um conhecimento absoluto, nem jamais podem existir conhecimentos absolutos. Não há possibilidade de uma dedução lógica das ciências a partir de um princípio único, ao qual seu desenvolvimento um dia poderia chegar. Não se confunda esta concepção construtiva com a razão subjetiva ou instrumental, que afirma as ciências como puras posições subjetivas do sujeito que organiza um caos de dados, classificando-os e sobre cujas classes calcula relações necessárias ou de probabilidade, a fim de coordenar os meios corretos com um fim determinado também subjetivamente.

Entretanto, os propugnadores da interdisciplinaridade se fundamentam em alguma unidade. Mesmo independente dos propugnadores, a interdisciplinaridade de alguma maneira se impõe por si mesma.

Propomos a tese da interdisciplinaridade - não como princípio de homogeneização - mas como princípio constituinte da diferença e da criação, e que a unidade não está onde equivocadamente se busca encontrá-la, mas que ela se põe como um termo médio na cultura ou Obra científica como um todo, enquanto intermediador entre o sujeito e o objeto, ou seja o homem e a natureza.

A. Formas equivocadas de interdisciplinaridade

Podemos distinguir atualmente três formas equivocadas de interdisciplinaridade em curso. Duas se baseiam em princípios "internos" e a terceira num princípio externo. São elas a interdisciplinaridade generalizadora ou universalizadora, a instrumentalista e a administrativa. Criticamos as duas primeiras por seus equívocos e a terceira enquanto se esteia principalmente na concepção instrumental e enquanto se crê uma atuação interdisciplinar, não sendo tal. Por outro lado propomos nova forma de entender a interdisciplinaridade, e, por consequência, duas formas de atuação interdisciplinar bem como a necessidade de nova forma de organização e administração do saber e das disciplinas.

a. Interdisciplinaridade generalizadora

A primeira, generalizadora ou universalizante, é a forma mais tradicional de interdiscipli-

naridade. Dentro da tradição científica se supõe, de qualquer modo, a consecução de um saber absoluto, geral, que, abarcando todos os saberes menores e permitindo a passagem de uma especialidade para outra, daria, finalmente, acesso ao conhecimento do mundo em sua totalidade. Para muitos, só este seria o verdadeiro saber, enquanto as ciências particulares se caracterizam por conhecimentos parciais, incompletos e inferiores. Já Descartes assinala na terceira máxima de seu método científico, que o sujeito põe uma ordem aos objetos de acordo com os seus pensamentos, de acordo com os princípios da dedução matemática, mesmo "pressupondo nesses objetos uma ordem que não sucede na ordem natural". Esta dedução matemática deve ser estendida à totalidade das ciências. "As longas cadeias formadas por motivos racionais, de muito simples e fácil compreensão, habitualmente utilizados pelo geômetra para chegar às mais difíceis demonstrações, me levaram a imaginar que todas as coisas que possam ser do conhecimento do homem se encontrem na mesma relação, e que, atendo-se apenas em não considerar verdadeira uma coisa que não o seja, e mantendo-se a ordem que é necessária para dizer uma coisa da outra, não pode haver nenhum conhecimento que, por mais distante que esteja, não possa ser alcançado, nem conhecimento que, por mais oculto que esteja, não possa ser descoberto"⁵. Eis aí o ideal unitário de uma ciência todopoderosa e universal. É também a concepção de todas as filosofias do sujeito, cujo desenvolvimento acaba na razão organizadora e instrumental, como veremos mais adiante. Mas o que neste momento importa considerar é a visão unitária que supõe que se pode descobrir uma estrutura fundamental ou totalmente abrangente do mundo, e que a razão captaria imediatamente. Esta compreensão é que daria condições de derivar o destino humano.

Até o presente a interdisciplinaridade generalizadora se fundamentou concretamente numa disciplina ou teoria como modelo. Na Idade Média, a teologia foi considerada a ciência global à qual todos os outros saberes se subordinavam. Nos séculos XVI a XVII a filosofia toma a precedência e se torna o modelo do verdadeiro conhecimento. No século dezanove, a física começou a reinar absoluta entre as ciências como o modelo perfeito da atividade científica. Todas as outras ciências, para serem consideradas ciência, se obrigavam a seguir o modelo da física. Mas este modelo da física clássica ou mecânica foi superado pelo próprio desenvolvimento da física das partículas elementares, pelo

princípio da indeterminação, pela física quântica. Semeando a "incerteza" em seu próprio meio, o modelo se deslocou neste século para a biologia. Entre os marxistas de apressada leitura de prefácios e palavras de ordem, só a ciência unitária e global da história é que poderia dar uma unidade superior e total à desordem reinante atualmente no campo do saber. E o leninismo com mais afã ainda se apressou a colocar esta unidade do saber absoluto no Partido. O gramscianismo segue a mesma lógica, recheada ainda de uma razão pragmática e utilitária baseada no interesse e no consenso de uma maioria.

A interdisciplinaridade universalizadora ou generalizadora da ciência dominante vem acompanhada de uma questão que não se explicita, pois fica subentendida imediatamente. Trata-se da suposição de que só posso ultrapassar minha especialidade e torná-la interdisciplinar utilizando o mesmo método da ciência modelar. Pois, as atividades interdisciplinares não devem ter um método comum? O método determina de antemão as perguntas "certas" a serem feitas com exclusão de todas as outras. Assim, as ciências sociais, ao seguir o método da física, pagam um alto custo perdendo de vista o seu próprio objeto de pesquisa. Ao tentar apreender as relações sociais em termos exclusivamente funcionais, perdem a característica do sócio que se constitui pelo jogo de suas ações. Do ponto de vista físico, o salário que o trabalhador recebe, não constitui a presença do outro, de uma troca em geral, mas apenas um papel, uma relação de forças físicas que se movimentam. Da mesma forma faz enorme diferença para um biólogo levantar questões em termos causais, em termos teleológicos, ou em termos de devir, (de transformações): elas determinam o que é importante ser pesquisado e o que deve ser ignorado, delas resultam disciplinas diferentes.

O método implica igualmente no valor e na importância das questões a serem levantadas ou ignoradas. Quando a teologia se interroga sobre a natureza, todo o esforço envidado se descarrega não em seu funcionamento, mas na sua teleologia. Quando a física toma a dianteira, este questionamento está excluído de antemão pelo método causal, parecendo-lhe absurdo o questionamento teleológico. Ao absolutizar sua ciência e seu método como modelo para toda a ciência, para todo o conhecimento científico, o físico tenta impor uma interdisciplinaridade generalizadora, totalitária, tal como a teologia, quando impunha sua forma de abordar a natureza como universal. Esta pretensão caiu quando a causalidade já não deu conta de seu objeto e seu próprio campo ficou dividido.

a.1. A unidade está na Obra: na cultura científica

Parece claro, pois, que o discurso da interdisciplinaridade generalizadora e universalizante, presente nos currículos escolares, se constitui num grande equívoco, numa imensa conversa fiada, baseada numa vontade de um sujeito definidor do mundo, que é o sujeito transcendental de Kant e de todas as filosofias idealistas do sujeito. Ora, a unidade não está nem no sujeito nem no objeto. A história da ciência mostra que este é um problema insolúvel na prática. Teoricamente há que se dizer que é impossível por esta via.

É porque a ciência, como vimos, é essencialmente uma produção, uma transformação dos "dados" de um campo específico numa linguagem sistemática e coerente. Tal como a produção material se "fragmenta" em milhares de produtos que atendem a carecimentos dos homens e se constitui na civilização material, na cultura material do presente, a ciência constrói igualmente mundos que constituem como obra a unidade em efetivação do homem com a natureza: "a unidade deles aparece como um meio-termo entre ambos, como Obra dos dois, como a realidade terceira à qual ambos se referem e na qual são um mas também como aquilo no qual eles se distinguem"⁶. A transformação de que se trata não é uma produção puramente subjetiva da razão reguladora dos dados, mas a posição pela razão da racionalidade existente no mundo e posta de forma transformada nela mesma. É a razão substancial, pois ela devém da substância do mundo operada pelo trabalho do homem: a substância do trabalho humano abstrato⁷.

a.2 A exterioridade da natureza e as ciências

Por outro lado, convém considerar que as ciências naturais têm como conteúdo e objeto material o mundo como natureza: ora, a natureza se define essencialmente como a pura alteridade, como o puro ser-outro. Alteridade em relação à existência da cultura humana e à subjetividade do homem, por uma parte, porém, ao mesmo tempo em relação a si mesma "a exterioridade constitui a determinação na qual ela é como natureza"⁸. A pura exterioridade dos elementos em relação a si mesmos faz com que sejam isolados e indiferentes em relação aos outros e a si mesmos. Ela permite, "as diferenças separarem-se umas das outras e emergirem como existências indiferentes"⁹. Para tornar um

pouco mais compreensível esta determinação da natureza, Hegel nos convida a apanhar o espaço conceitualmente, e não como representação sensível: "A primeira ou imediata determinação da natureza é a universalidade abstrata da sua exterioridade - cuja indiferença privada de mediação é o espaço. Este é a justaposição inteiramente ideal, porque é o fora-de-si, e simplesmente contínuo, porque esta exterioridade recíproca é ainda de todo abstrata e não tem em si qualquer diferença determinada"¹⁰. Sendo o objeto da ciência a pura exterioridade, o fora-de-si, que é o elemento fundante do número, da matemática, etc. segue-se com absoluta necessidade a própria fragmentação das ciências. Ela não é um produto da fragmentação ou divisão burguesa do trabalho, como quer a teoria crítica de Horkheimer¹¹ e de toda uma tradição marxista equivocada, ou da prática puramente instrumentalista e utilitária, também tida ou como subproduto do pensamento burguês, ou como herança maldita do pensamento idealista das filosofias do sujeito, ou ainda, como quer Heidegger, como uma "Irrtum", uma errância, um descaminho da metafísica ocidental.

Hegel também vê a dispersão e o mundo de separações que se estabelece aí, mas de uma forma inteiramente positiva, construtiva: "Nesta exterioridade, diz ele, as determinações conceituais têm a aparência de um subsistir indiferente e do isolamento de umas frente às outras; o conceito é, pois, como algo de interno"¹² isto é, tanto as determinações conceituais como conjunto sistemáticos de conceitos - as teorias - aparecem independentes e isoladas umas frente às outras, e o próprio mundo teórico aparece como algo puramente separado, como pura interioridade espiritual. O aparecimento aqui significa realmente o que a ciência é, tal como ela surge: aparência como unidade da essência e do ser, sem deixar nenhum resto, não como um fenómeno que esconde atrás de si uma realidade verdadeira da coisa em si. Em outros termos, a ciência surge e aparece como tantas construções independentes e isoladas uma frente a outra devido à própria exterioridade de seus diferentes objetos, além de serem produções autofundantes do Conceito ou inteligência posta. Seu isolamento e fragmentação é necessária em termos imanentes tanto do objeto quanto da parte do intelecto. É assim que o homem constrói seu mundo e a si mesmo. Poderíamos ainda dizer e analisar outra dimensão importante, que para os fins de uma análise interdisciplinar certamente viria reforçar este estudo: o próprio conceito de natureza já é uma construção do homem ocidental enquanto

tomou distância entre si mesmo e a natureza e aí interpôs o trabalho e seus instrumentos. Restaria uma longa exposição a ser desenvolvida aqui para demonstrar esta tese, trabalho que não parece necessário aqui neste momento e que exporemos em outra ocasião. Mas todas as afirmações acima exigiram ser reduplicadas.

b. Interdisciplinaridade instrumental

A segunda forma de interdisciplinaridade equivocada é a instrumental. Ela se insere numa concepção da ciência que se convencionou denominar razão instrumental. Para ela todo o esforço intelectual se reduz basicamente a servir de meio para qualquer fim visado pelos homens em termos de utilidade prática, e se possível, imediata. Não é o conhecimento como tal que interessa, mas a utilidade. A ciência serve para resolver problemas, é a resposta mais comum, inclusive da parte de prêmios Nobel, ao ser indagados ou ao dissertarem sobre sua ciência.

Baseia-se nas filosofias do sujeito, onde a unidade provém, em última análise, do sujeito que traria uma razão ao objeto, isto é, ao mundo. Concebe o mundo existente como uma multiplicidade caótica à qual a razão subjetiva impõe formas ordenadas por sua capacidade de classificação, inferência e dedução, segundo meios e fins de acordo com procedimentos adequados, corretos. A racionalidade está essencialmente nesta relação de meios para um fim, importando fundamentalmente a questão do meio, se é adequado ou não ao fim. "Concede pouca importância à indagação de se os propósitos como tais são racionais. Se essa razão se relaciona de qualquer modo com os fins, ela tem como certo que estes são também racionais no sentido subjetivo, isto é, de que servem ao interesse do sujeito quanto à autopreservação - seja a do indivíduo isolado ou a da comunidade de cuja subsistência depende a preservação do indivíduo"¹³

A ciência não é mais aquele conjunto sistemático de categorias que expressa, em seu registro próprio, e, por isso, indiretamente o mundo, ou um campo específico do mesmo, mas que tem uma racionalidade objetiva: nas relações entre os seres humanos, nas instituições sociais, e, na natureza e suas manifestações. A ciência é agora mero instrumento: "é exatamente um instrumento a serviço de problemas, tendo um interesse prático e de princípio", segundo a palavra do último prêmio Nobel de Física, Pierre-Gilles de Gennes¹⁴. Se o interesse prático é a destruição da ecologia ou extermínio de populações indefesas, ou a sobrevivência da

humanidade, ou quaisquer outros interesses de grupos, a isso o cientista, em função precisamente de seus métodos não é capaz de responder. Confrontamo-nos simultaneamente com a racionalidade em grau elevado e com as fantasias da irracionalidade bem como com a violência de um saber que não conhece nenhuma barreira, nem a escravidão e o holocausto dos homens, nem a complacência em face dos senhores do mundo ou da onipotência de um individualismo exasperado, ao assumir esta postura reducionista da ciência.

A ciência participa desta mentalidade instrumentalista quando julga agir em termos de interdisciplinaridade ao tomar os resultados de diferentes especialidades de ciências afins e as incorpora em seu campo. Ora, essa simples incorporação entra aí como informação sem que os pressupostos teóricos e metodológicos desses diversos campos, inclusive os da própria teoria que se utiliza em seu campo sejam questionados. O químico lança mão de dados da física, ou da biologia, não para ampliar os questionamentos, para se interrogar sobre o seu próprio método e sobre o tipo de perguntas de seu campo e para refletir sobre eles. Ao contrário, ele age como um técnico que emprega alguma metodologia prática para calcular como obter um produto qualquer ou para seguir a cadeia de funcionamento de um objeto ou mecanismo. O que era conhecimento numa ciência serve apenas de meio para um fim no outro: isto é uma ação puramente instrumental ou menos ainda, uma execução meramente técnica, mas não interdisciplinar.

Cabe assinalar que todas as ciências, e mais especialmente, as ciências humanas emprestam resultados e métodos umas das outras. Mas isso não veio ao encontro de nenhuma unidade maior entre as teorias. Seus mundos separados continuaram separados como antes, e a fragmentação continuou crescer indefinidamente. E se se considera essa prática como interdisciplinar, devemos concluir que todas as ciências são interdisciplinares.

Este tipo de "interdisciplinaridade" muito se assemelha com as atividades de uma fábrica, que se utiliza dos conhecimentos de várias ciências, por exemplo, da física, da química, etc., para chegar a um produto final qualquer. Seus administradores talvez dirão com orgulho que o trabalho aí é interdisciplinar, quando, na realidade, apenas se age em termos de fins e de meios. Assim, um currículo escolar larga apenas aparentemente as estruturas fechadas de cada disciplina, quando põe professores e alunos numa grande sala e os faz trabalhar em função

de um produto final qualquer. Por exemplo: com o objetivo de fazer uma ponte faz os alunos estudar a geografia, a geologia, a física e os processos químicos necessários, com mais alguns elementos de história do hipotético lugar da ponte, e quem sabe de uma bela cobertura - como num bolo - de ambientalismo. O que os alunos aí aprendem é a cooperação, mas não fazem ação interdisciplinar, nem aprendem propriamente a pensar nestes termos. Apenas aplicam regras de uma cadeia de ações tal como um técnico no seu afazer metódico. Este tipo de atividade não se pode confundir com o ato de pensar ou de aprender a pensar. Na verdade, trata-se de pura execução de ações pré-programadas direta ou indiretamente.

Sabe-se que na prática o cientista não dá a mínima atenção e que ele não dá valor nenhum à interdisciplinaridade quando faz pesquisa e tenta fazer novas descobertas. Certo faro intuitivo, e uma crença absoluta nos seus métodos o afastam de qualquer tentativa de ação interdisciplinar: sabe que as eternas tentativas de unificação da metafísica não deram em nada do mesmo modo como propostas ao estilo de Descartes e de outros cientistas, que queriam englobar tudo sob a matemática. Sabe também que estas ações instrumentalistas nada acrescentam à ciência. Constituem-se em montagens de agregados de produtos ou saberes diferentes, que permanecem como tais, isolados e indiferentes entre si. O discurso da interdisciplinaridade lhe é muito atraente, cultiva-o até cada vez mais, porém, não tem vez em sua prática efetiva. É coisa para as horas vagas.

c. Interdisciplinaridade administrativa ou externa

Uma terceira forma de interdisciplinaridade, derivada da instrumental, é aquela que se emprega e se deve empregar legitimamente na administração e planejamento de um currículo, de um curso, de uma escola como um todo ou de uma universidade. A ação escolar intencional é, por excelência, uma ação teleológica. Nisto se assemelha aos processos de produção social de uma indústria ou de empresa prestadora de serviços pessoais. E esta é, na realidade, uma atividade técnica e uma atividade transdisciplinar. Pois é uma atividade que passa ou transita pelas disciplinas, sem questioná-las em seus pressupostos teórico-metodológicos, e aproveita-se daquelas partes que convêm a seus fins particulares.

A administração e o planejamento não se baseiam mais em tentativas e erros e soluções

casuísticas, e aplicam cada vez mais teorias sistemáticas e métodos de isolamento do maior número de variáveis e se orientam com fundamentação para a coordenação racional de ações múltiplas e complexas de produção de um produto ou de um serviço. Tendem a se tornar cada vez mais uma ação técnica. Não sendo uma ciência natural aplicada, mas um processo contínuo de cientificação, generalização, funcionalização e sistematização, controle de informação e extensão a setores antes refratários, a técnica assume os resultados relevantes e os métodos das ciências e os integra em sistemas abrangentes. Ela não tem a pretensão à verdade ou à produção de conhecimento, mas a regras tecnológicas que prescrevem ações tanto quanto possível fundamentadas por leis científicas. São estas que lhe permitem a avaliação, o aperfeiçoamento ou a substituição¹⁵. O desenvolvimento da técnica visa fins práticos, investiga a realidade para fins práticos, seus produtos são resultado de projetos e de condições claramente determinadas. É a partir do projeto que surge a "realidade", segundo Lenk¹⁶.

A organização de um curso segue esta lógica de montagem ou de agregação de disciplinas em função de um objetivo estabelecido. Ela tenderá de evitar cada vez mais o processo de tentativa e erro, a fim de minimizar os custos e otimizar os processos de aprendizagem pelas exigências dos patamares cada vez mais elevados da vida social. E isso é válido para todos os níveis escolares, não apenas para os cursos superiores.

Se o objetivo primeiro não for o de formar um técnico, e em seu lugar se intenciona formar o cidadão, o homem como sujeito e não apenas o homem determinado, executor perfeito de papéis profissionais e sociais, a organização técnica será evidentemente muito mais complexa, incluindo uma enorme série de variáveis, mas ainda será governada fundamentalmente por um conjunto de ações técnicas, pois esta é sua determinação essencial. Uma metodologia e uma epistemologia diferente e própria das ciências tecnológicas deverá levar em conta a especificidade desta "criação de realidade". A fundamentação científica da relação input-output tenderá a por em evidência as condições e as variáveis do processo a fim de que os julgamentos de eficiência dos recursos, das condições em complexos conceitos de funcionamento sejam cada vez mais claros e objetivos. Significa que a produção de *habitus* e a produção de individualidades livres, que são movimentos de *devoir*, de transformações, de construções de novos

princípios de ação originários, fundamentos de si mesmos, também estão sujeitos à técnica durante todo o processo de gênese ou de pré-história destes novos princípios de ação. Depois de constituídos, em sua nova forma de ser, poderão ser novamente governados em seu desenvolvimento pelos princípios da técnica, para diminuir custos e sofrimentos e otimizar sua realização. Grande parte do que se entende por interdisciplinaridade parece começar e terminar neste modelo técnico de produção de um artefato ou de um resultado de uma ação educativa. Esta concepção é equivocada e merece ser questionada.

Como agregação ou processo de montagem de partes de diferentes disciplinas ela realmente não põe em cheque nenhum destes campos de saber ou de saberes específicos, nem em termos de sua construção, nem em termos de seus pressupostos, nem em termos de suas possibilidades nem em termos de seus limites. Acontece aí um trânsito pelas diferentes disciplinas, pelos seus métodos de descoberta, pelos seus elementos para a produção de um projeto que se tem em vista. Trata-se antes de atividades transdisciplinares, de uma passagem por elas sem nelas se deter em função de sua natureza específica e própria. Já a interdisciplinaridade se constitui em ações muito mais complexas e muito mais criativas.

3. Novo conceito de Interdisciplinaridade.

A inadequação e a impossibilidade lógica interna das três formas de interdisciplinaridade, que acabamos de ver: da generalizadora, da instrumental e da administrativa ou externa, que preferimos denominar transdisciplinar pelos motivos que acabamos de expor, também se confirma historicamente. Elas se mostram inócuas em termos de diálogo entre as diversas ciências, de exploração dos pressupostos de cada ciência, da revelação dos limites reais de cada uma. Por isso também não leva e não condiciona a exploração de todas as suas potencialidades até esses limites a ponto de, a partir daí, exigirem e proporem sua própria ultrapassagem. Também não tem contribuído para a compreensão do cientista sobre o que ele realmente está fazendo, deixando-o enredado no meio de suas tarefas cotidianas apenas com categorias do senso comum e do irracionalismo mais doido. Digamos que, como tal, essas formas não contribuíram para o avanço nas ciências, e que, pelo contrário, o esforço de unificação/generalização, ou de mero aproveita-

mento de algum método da moda ou de dados de outros setores do conhecimento sem nenhum questionamento retardou e retarda o desenvolvimento desimpedido e acelerado da ciência. Este é hoje o carecimento objetivo mais fundamental e urgente dos homens pois é único termo-médio pelo qual poderão atender suas necessidades imediatas.

Por estas razões é necessário uma nova concepção da interdisciplinaridade. Comovimos, o conceito, as teorias e as ciências, embora resultados de condições necessárias e suficientes, são, por outro lado, construções auto-determinantes de si mesmos. São independentes entre si e do mundo cotidiano. São mundos construídos mediante processos de devir, de transformações, mas ao mesmo tempo, e por isso mesmo, são princípios originários de ação. Consequentemente, não há possibilidade de dedução lógica entre eles e muito menos a partir de um princípio único. **A interdisciplinaridade, enquanto princípio mediador de comunicação entre as diferentes disciplinas, não poderá jamais ser elemento de redução a denominador comum, mas elemento teórico metodológico da diferença e da criatividade. A interdisciplinaridade é o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão e exploração de seus limites, mas, acima de tudo, é o princípio da diversidade e da criatividade.**

Isto significa novas formas de interações entre as teorias e as diversas ciências. Propomos aqui duas formas, já sugeridas e utilizadas por Wallner¹⁷, que propõe uma orientação construtivista, embora por razões mais práticas e históricas. A lógica destas formas não só cabe, mas se impõe como um sequitur necessário à análise aqui apresentada. O mérito da sugestão, entretanto, é do autor citado. A primeira é a do "estranhamento", a segunda é a da explicação ou esclarecimento.

Pelo processo de estranhamento, que talvez seria melhor denominar de deslocamento, o cientista põe seu sistema de proposições em um contexto que lhe é estranho. O contexto estranho pode ser o do mundo ambiente do senso comum, ou de um outro campo científico para o qual ele verte sua teoria. Imediatamente verá o absurdo de certas proposições. Pela variação de contextos, porém, o cientista vai descobrindo certas estruturas de seu sistema de proposições que antes lhe ficavam inteiramente despercebidas. Fora de seu próprio contexto, ele começa a ser capaz de colocar novas questões, que jamais lhe viriam à cabeça e agora lhe passam a sacudir o seu pequeno mundo. Os

pressupostos de sua teoria, de seu campo são rapidamente postos a nu. Assim, por exemplo, o modelo da incompressibilidade dos líquidos da teoria freudiana do Ego, Superego e do Id deverá vir à tona. A fraqueza desta analogia aplicada às relações psicológicas e seu pequeno poder explicativo fica patente. E levanta a necessidade de uma teoria melhor.

Pela segunda forma de interdisciplinaridade - a compreensiva ou esclarecedora - uma ciência ou teoria é explicada pelos métodos de uma outra ciência ou teoria. Significa que um modo de procedimento de uma ciência se torna o objeto de outra. Em outras palavras, o conteúdo de uma ciência, por exemplo, o conteúdo da química será exposto nos termos da metodologia da sociologia. Mediante este procedimento, o químico se dará conta de seus comportamentos, pois é isto que interessa, e não o próprio objeto ou conteúdo da química. O químico deve conhecer bem a sua especialidade e deve tentar aplicar, com o melhor conhecimento de causa possível, os métodos de outra ciência, no exemplo acima, da sociologia. Se por acaso não descobrir diferenças que questionem seus procedimentos cotidianos, ele demonstra que nada entendeu de sua especialidade e que fará muito bem em abandonar esta atividade. Não se trata evidentemente de misturar métodos, mas de questionar por que empregamos certos métodos e não outros em nosso campo, para verificar todas as suas possibilidades e também os seus limites. Não se quer tirar as certezas e a tranquilidade do cientista. Pretende-se, isso sim, que o cientista abandone livremente seu modo de pensar e de atuar e que retorne também livremente para seu campo.

Quando se percebe através destes procedimentos que nosso campo já chegou a seus limites, ou quando simplesmente se percebem teórico-metodicamente os limites de um campo - comumente não percebidos como tais no quefazer cotidiano - o cientista vai pondo as condições objetivas para a construção de uma nova teoria ou de uma nova metodologia. Aprendendo a sair de seu modo de pensar e de sua metodologia consagrada, ele abandona a rigidez e a fixação em mundos que julgava absolutos. Percebe por sua ação que são construções de mundo e que nada impede que também ele possa construir outros mundos, pois nenhum deles abarca toda a potencialidade do mundo ambiente. Ele é instado a construir realidades tal como com o trabalho o homem constrói realidades efetivas que não só atendem carecimentos, mas criam novos carecimentos e os atendem num patamar civilizatório mais elevado e mais

complexo. Neste sentido, **o real é o concreto construído, seja pelo trabalho material, seja pelo trabalho intelectual mediante a ciência.** Ambos são o termo-médio do silogismo, ou da ação se quiserem, pelo qual o homem e a natureza se põe na **unidade diferenciada de sua obra.**

4. Algumas conclusões

A interdisciplinaridade, como vimos, pode e deve efetivar-se plenamente, em primeiro lugar, no próprio nível das ciências e não mediante a manipulação externa de uma administração de objetivos externos fixados para atender necessidades específicas. A ênfase foi posta na realização efetiva de ação interdisciplinar entre as diferentes teorias e ciências, e a ação externa foi denominada transdisciplinar e técnica, pois não põe em cheque o modo de questionamento ou abordagem de cada disciplina ou método, seus pressupostos e limites.

A abordagem construtiva da teoria e da ciência as considera construtoras de realidade e de mundos. Critica a interdisciplinaridade generalizadora, entre outras coisas, de impedir a construção de novas teorias e de explorar mais aceleradamente as potencialidades das existentes até suas fronteiras. Nega igualmente a interdisciplinaridade instrumentalista tanto por seu caráter puramente externo, como principalmente por se constituir numa atividade puramente técnica de montagem de elementos dispersos em vista de objetivos postos. Ambas as formas criticadas levam à incapacidade de pensar. A interdisciplinaridade jamais poderá ser o mero enfileiramento, a mera fusão numa unidade logicamente globalizante do saber, jamais poderá se tornar o leito de Procusto que a tudo e a todos pretende igualar, nem poderá reduzir-se a uma simples execução comportamental de procedimentos técnicos. O pensar, o conceito, a ciência procedem do princípio da liberdade e instauram o reino da liberdade, segundo os próprios dizeres de Hegel¹⁸. É a liberdade de criação de mundo, de realidade.

A interdisciplinaridade passa a ser o instrumento epistemológico de construção da ciência e de compreensão de suas atividades cotidianas como ações constitutivas de realidade ou de mundos. Já mostramos como se pode efetuar esta epistemologia das ciências. Cumpre assinalar neste momento algumas formas de assegurar a atividade interdisciplinar em termos de didática e em termos transdisciplinares, de organização do ensino e da pesquisa.

Se a inteligência ou conceito, na expressão concreta de Hegel, está efetivamente posta, e se estiver demonstrada por instrumentos adequados, deve-se promover intensamente a capacidade de pensar abstratamente mediante atividades realmente intelectuais. Existem cursos universitários que nunca ultrapassam o nível das representações sensíveis ou do comportamento de execução de tarefas instrumentais. O atraso e o mal que profissionais aí diplomados cometem contra a sociedade, principalmente contra a maioria da população que pretensamente dizem defender, exige ser coibido com sério redirecionamento de currículos e com uma formação verdadeiramente intelectual e científica de professores.

Segundo, se o conceito ou a inteligência e a ciência constrói mundos que são fundamento de si mesmos e que dissolvem o mundo da cotidianidade bem como teorias anteriores já consagradas, é preciso que se deixe de pensar de uma vez por todas numa didática que teima sempre em começar pelo mundo do vivido, do imediato, do meramente figurativo e análogo. O conceito, a teoria e a ciência rompe inteiramente com o mundo cotidiano, e no desenvolvimento da ciência, com as teorias já postas. Eles não se apoiam ou fundamentam aí: suprimem este mundo do senso comum e os seus carecimentos e os sobressumem num patamar mais elevado no novo mundo construído, princípio de si mesmo. Estes se entendem a partir de si mesmos, e não de alguma analogia ou de alguma dedução lógica de um teorema anterior. Onde se segue, que, para sua correta apreensão e ensino se deve começar a partir deles mesmos. O aluno aprende que se trata de uma construção, e que ele mesmo poderá, quem sabe, construir uma teoria melhor. Só depois é que se deve partir com o confronto com outros contextos, inclusive o do mundo ambiente do senso comum. Aí se dará um verdadeiro processo de aprendizagem e ao mesmo tempo de avaliação, pois só quem compreendeu uma teoria, saberá explicá-la a outros em outro contexto, por exemplo, no contexto do senso comum. Ensino-aprendizagem-avaliação postos efetivamente neste nível garantem a formação de sujeitos capazes de atuar construtiva e livremente.

Terceiro, dado que as teorias são construções independentes, a atividade didática deverá vincar decididamente a especificidade de cada teoria e cada método. Nada de lamentar a fragmentação e a tal de divisão capitalista de trabalho supostamente subjacente: é problema falso levantado por dom quixotes em busca de

bodes espiatórios. A fragmentação é manifestação direta da capacidade criativa do homem tanto quanto a produção material é a manifestação da riqueza. Pelo contrário, aquelas monstruosidades híbridas que são as disciplinas integradas ou áreas de atividades devem ser definitivamente abolidas como se aboliram os fascismos e as ditaduras unitaristas na vida política. Disciplinas integradas numa salada insossa, ou sem objeto formal, onde se trata de tudo de qualquer maneira, como se faz em muitos seminários de cursos superiores, devem ser varridos rapidamente da escola, pois só desconstróem e não põem nada em seu lugar a não ser a recaída na natureza bruta e o império dos sentidos.

Quarto, nos cursos de nível universitário, o professor de uma especialidade deve passar a trabalhar diretamente com professores de outro ramo do saber. Em termos de organização universitária deve-se, no início, facilitar o trânsito de um departamento para outro, tanto para os fins de exercício epistemológico interdisciplinar, como propusemos, como para o desenvolvimento de grandes projetos de pesquisa. Num segundo momento, se a universidade quiser subsistir e não quiser morrer na rotina departamental de mundos seguros e bitolados, faz-se imprescindível a abolição dos departamentos. A reorganização deverá ser radical a fim de garantir a capacidade de criação e construção de novos mundos, pois fazer ciência é construir mundos. Por isso um dos princípios fundamentais de organização deverá ser a liberdade.

A universidade deverá organizar-se em torno de pesquisadores seniores de produção efetiva reconhecida. Eles determinam livremente o que e como pesquisar. As diferenças entre as ciências básicas e as ciências técnicas e de aplicação em termos de capacidade de auto-sustentação financeira deverão ser minimizadas para que os pesquisadores seniores, de produção e criatividade reconhecidas, formem o núcleo organizacional central da pesquisa e do ensino e extensão. A administração do sistema universitário deverá fazer tudo para garantir, ampliar e renovar constantemente este núcleo e suas atividades.

Os demais professores e os pós-graduandos dos diversos ramos das ciências deverão integrar-se a este núcleo em suas pesquisas. Novamente a liberdade, em função da natureza construtiva das ciências, é que determina as escolhas mútuas que aí se irão estabelecer. Não se confunda esta organização com a anarquia ou mistura de métodos e de teorias num grande sopão homegeneizado. Nada do que dissemos anteriormente autoriza esta interpretação vieza-

da. Muito antes, pelo contrário. O constante diálogo interdisciplinar produzirá uma explosão de teorias, de novos mundos.

Os alunos de graduação farão seus cursos específicos com professores atuantes e vinculados aos grandes projetos de pesquisa. A atuação em pesquisas de diversos campos de professores de química, por exemplo, enriquecem estes cursos ao mesmo tempo que desalojam a constituição de capelinhas fechadas em torno de mundos fechados, incapazes de dialogar. A firmeza e clareza de cada disciplina, de cada teoria será garantida ao mesmo tempo que os questionamentos e a exploração destes "mundos criados" será levada muito mais longe. A formação dos alunos de graduação será muito

segura e ao mesmo tempo mais criativa: serão profissionais criativos e mais universais. Evidentemente, os detalhes desta completa reorganização didático-administrativa da universidade deverão ser discutidos e ampliados em função dos princípios de racionalidade (objetiva e subjetiva) que acima expusemos. As atuais formas de organização levam a universidade rapidamente ao esgotamento. Ela se reduzirá em função de sua racionalidade puramente instrumental a mero serviço de extensão às grandes empresas, e, em função de seu ensino homogeneizado, (e burocratizado) a coleções produtores de profissionais de segunda categoria.

* * *

Notas e referências bibliográficas

1. ETGES, Norberto J. Trabalho e conhecimento. *Educação e Realidade*, v. 17, n. 1, 1992.
2. _____. O conceito de trabalho e a ação do conceito. *Revista Perspectiva*, CED/UFSC, 1991. A sair.
3. _____. MARX, K. *O capital*. L. 1, v. 1, São Paulo : Difel, 1982, p. 414.
4. HUSSERL, E. *Formale und transzendente Logik*. Halle, 1929, p. 89.
5. DESCARTES. Discurso sobre o método, II, trad. alemã, de A. Buchenau, Leipzig, 1911, p. 15. In: HORKHEIMER, Max. *Teoria tradicional e teoria crítica. Textos escolhidos*/ E. Benjamin, M. Horkheimer, T. W. Adorno, J. Habermas. São Paulo : Abril Cultural, 1983, p. 118.
6. HEGEL, G. W. F. *Glauben und Wissen*, p. 68. Cf. Sistema da vida ética. Lisboa : Edições 70, 1991, p. 18 passim.
7. ETGES, N. J. Ibidem.
8. HEGEL, G. W. F. *Enciclopédia das ciências filosóficas em Eptome*. par. 247, v. 2, p. 11.
9. Ibidem, par. 249, Aditivo, p. 13.
10. Ibidem, par. 254, p. 18.
11. HORKHEIMER, M. *Teoria tradicional e teoria crítica*, p. 118.
12. HEGEL, G. W. F. Ibidem, v. 2, par. 248, p. 11.
13. HORKHEIMER, M. *Eclipse da razão*, p. 12.
14. Folha de São Paulo, Caderno Ciência, de 8.11.1991.
15. LENK, H. *Razão pragmática: A filosofia entre a ciência e a práxis*. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1990. 1990, p. 132.
16. _____. Ibidem, p. 133
17. WALLNER, Fritz. *Acht Vorlesungen über den Konstruktiven Realismus*. Viena : WUV-Universitätsverlag, 1990, p. 26, 27 e em diversos outros pontos do livro.
18. HEGEL, G. W. F. *A ciência da lógica: A doutrina do conceito ou a lógica subjetiva*. p. 42, 70 e outras passagens.

* * *

Norberto J. Etges é professor do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Posicionamentos de Gramsci frente aos diferentes tipos de saber: buscando os elos entre a educação e a produção do conhecimento

MARIA LÚCIA C. WORTMANN

A retomada das reflexões feitas por Gramsci (1985) sobre o conhecimento científico, filosófico e outras formas de saber, tais como, o senso comum, o folclore e a religião, pode fornecer elementos que subsidiem a polêmica discussão sobre como se constrói e desenvolve o conhecimento em educação.

É importante destacar que os posicionamentos de Gramsci sobre estas temáticas, fundamentam-se no exame crítico da história da cultura e da língua italianas e que o autor procurava compreender o espírito popular analisando estas formas de conhecimento e confrontando-as com as manifestações culturais de outros povos.

Partindo dessa temática, procurou reconstruir a racionalidade da história contemporânea.

Suas reflexões críticas recolocavam no contexto do Materialismo Histórico questões polêmicas sobre a natureza e o significado do conhecimento científico e filosófico buscando esclarecê-las e situá-las historicamente e, ao mesmo tempo, diferenciá-las do senso comum, da religião e do folclore. Gramsci precisou e retomou a noção de senso comum e de folclore destacando a força material presente nas crenças populares e procurando compreender como a filosofia da práxis poderia envolver os grupos não hegemônicos da sociedade civil na luta pela consciência. Ao mesmo tempo procurou definir o papel dos intelectuais nessa luta.

Seu pensamento sobre essas questões difere essencialmente das filosofias positivista e neopositivista dominantes no pensamento ocidental desde meados do século passado até a primeira metade do século XX.

Seus posicionamentos também divergiram dos de outros marxistas como Plekhanov, Kautski e Adler, que preocupavam-se em encontrar

uma filosofia adequada para apoiar o marxismo, posto que, para o autor, as concepções do Materialismo Histórico seriam auto-suficientes para a compreensão do mundo.

Gramsci criticava, ainda, Bukharin que no seu entender baseava-se no materialismo vulgar e as idéias de Croce, por considerá-las idealistas, fragmentárias e especulativas.

A busca de enraizamento histórico, a profunda reflexão, a originalidade e a independência de seus posicionamentos, talvez sejam responsáveis pela contemporaneidade de suas idéias.

Relativamente ao conhecimento científico, pode-se dizer que Gramsci pensava de forma profundamente diferente de outros filósofos da ciência e cientistas de sua época. Desvinculou a "cientificidade" de uma investigação científica, da necessidade de adoção de um método padrão (posicionamento corrente e dominante em sua época, inclusive entre autores vinculados ao pensamento socialista), postulando que, defender a existência de um método que existisse por si, e que garantisse "a priori" a validade do conhecimento, implicaria em negar-se a própria ciência.

A partir de sua preocupação com a busca de unidade entre a teoria e a prática, defendeu a idéia de que cada ciência desenvolveria um método no decorrer da investigação científica. Seguindo esta mesma direção, vinculou a objetividade da ciência às necessidades da vida e à atividade criadora do homem, questionando, novamente, concepções predominantes entre seus contemporâneos.

Além disso, contestou a possibilidade da existência do cientista como "um puro pensador", destacando, também, neste aspecto, a

necessidade de que o pensar do cientista estivesse continuamente sendo controlado por sua prática. Questionou a possibilidade de atribuir-se à ciência maior importância do que a outras formas de saber e, ao mesmo tempo, desvelou o "caráter religioso" que a adoção deste tipo de posicionamento implicaria. Enfim, reexaminou o papel do conhecimento científico e da ciência a partir da análise histórica de sua importância para o desenvolvimento da sociedade capitalista, classificando-a como uma super-estrutura, uma ideologia, que tem disputado, ao longo do tempo, seu papel hegemônico com a religião.

Gramsci discutiu também, os posicionamentos correntes em sua época, frente ao conhecimento filosófico; redimensionou a importância deste tipo de saber, demonstrando que todos os homens são filósofos; estabeleceu os "limites" para esta filosofia espontânea; discutiu as filosofias tradicionais comparando-as à filosofia da práxis; associou a filosofia à política; esclareceu a significação histórica das diversas filosofias e situou o Materialismo Histórico como uma fase predominantemente crítica e polêmica da filosofia, questionando o caráter de sistema completo e perfeito constantemente buscado pelos filósofos individualmente.

Enfim, as reflexões feitas por Gramsci acerca do conhecimento, incluíram a articulação de um discurso unitário sobre a história da sociedade humana onde a filosofia, a economia, a linguagem e a ciência, foram examinadas em estreita conexão com a política. Seu pensamento, embora enraizado nas concepções de Marx e Lenin, forneceu uma importante reinterpretação destes autores, pelo desenvolvimento e aprofundamento dos conceitos marxistas examinados sob o pano de fundo da cultura italiana e, pelo direcionamento dado a busca da formação de uma nova cultura, onde a sociedade humana pudesse expressar-se de forma real e autêntica.

A discussão acerca da natureza do conhecimento em educação tem envolvido inúmeras controvérsias que incluem, num extremo, a possibilidade de considerar-se a educação entre o "feixe" de disciplinas que integram o conhecimento caracterizado como científico, passando pela busca da especificidade do objeto de estudo da pedagogia e pela intrigante opção por procedimentos metodológicos consagrados noutras áreas para conferir "cientificidade" a este tipo de conhecimento (procedimento extremamente valorizado notadamente nas décadas de sessenta e setenta).

No outro extremo, estão as tentativas de configurar a educação como a ciência do coleti-

vo dos educadores, na qual, o alcance da articulação entre a teoria e a prática se postula como essencial para a compreensão: de como os complexos processos de relações sociais vinculam-se à educação; de como ocorre a inserção das práticas educativas no contexto histórico; e de qual é o papel desempenhado pela pedagogia na organização da sociedade civil e nos movimentos sociais e políticos.

As reflexões feitas por Gramsci, relativamente à questão do conhecimento, aqui analisadas, embasam e fortalecem, exatamente, o enfoque apresentado no parágrafo anterior, na medida em que, fornecem argumentos valiosos para justificar o abandono de práticas educativas e concepções de educação que se esgotam exclusivamente na prática.

Salienta-se a necessidade de buscar-se alternativas que considerem a necessidade de que a construção do conhecimento em educação se fundamente numa concepção filosófica, na qual a história da cultura e da ação do homem se integrem e complementem. Os posicionamentos de Gramsci retomados, neste estudo, parecem fornecer importantes subsídios nesta direção.

1. O conceito de ciência e conhecimento científico

Gramsci explicitou conceitos acerca de ciência e do conhecimento científico, principalmente, para distinguir o Materialismo Histórico, dos posicionamentos apresentados por N. Bukharin na obra: "A teoria do materialismo histórico: Manual popular de sociologia marxista", publicado em 1921, obra à qual Gramsci se refere utilizando a denominação "Ensaio Popular". Para organizar seus posicionamentos, examinou as idéias de Engels, Tolstói, Varisco, Missiroli, Casotti, Russel, Croce, Eddington, Mário Camis, Borgese e Mario Govi. Discutiu, principalmente, aspectos relativos à natureza do "método científico", analisou a polêmica concepção subjetivista da realidade x realidade objetiva do mundo, examinou o papel da predição quando tomada como característica do conhecimento científico e procurou, ainda, estabelecer relações possíveis entre o progresso da ciência e a utilização do instrumental técnico. Criticava as posturas que entendiam ser possível fazer progredir uma investigação científica pela aplicação de um método típico. Defendia a idéia de que toda a investigação possuiria um método determinado e que a elaboração e o desenvolvimento de um método se faria conjuntamente à

investigação, formando com ela um todo único. Assim, para cada investigação científica criar-se-ia um método adequado, uma lógica própria, cuja única generalidade ou universalidade consistiria em "estar de acordo com o seu fim" (Antologia, em Antonio Gramsci: Passado e Presente, 1954).

É oportuno lembrar que estas reflexões podem ser associadas a questões muito discutidas por filósofos da ciência, seus contemporâneos. Entre estas destaca-se a preocupação com o alcance de uma "correta" delimitação para as diferentes áreas do conhecimento. Muitos autores salientavam a importância da definição de critérios que demarcassem o que se constituiria, ou não, em conhecimento científico, ao mesmo tempo em que procuravam associar esta demarcação à utilização de uma "determinada" metodologia.

O movimento denominado "Círculo de Viena" organizado na Alemanha na década de vinte, sob a liderança de filósofos, tais como, Moritz Schlick, Rudolf Carnap, Otto Neurath, Victor Kraft, entre outros, preocupava-se, essencialmente, em demarcar o "científico" pela busca de um critério de significação empírica. Esta corrente pretendia, também, livrar a filosofia de toda a metafísica e retomar a defesa da unicidade do método, posicionamento este, já defendido pelos positivistas no século XIX.

Segundo as proposições dos integrantes do Círculo de Viena, a filosofia ficaria restrita à classificação de asserções e de perguntas e a metafísica ficaria desqualificada como conhecimento valorizável, na medida em que, os enunciados metafísicos não satisfaziam a exigência de serem verificáveis. Nesta acepção, "um enunciado" seria considerado empiricamente significativo se, e, apenas se, fosse possível especificar-se as condições que tornariam verdadeiro este enunciado. O critério de verificabilidade ganhava evidência e a aceitação de ser "aquele", que possibilitaria a demarcação do conhecimento científico. Reorganizava-se o positivismo sob a forma de empirismo lógico, ou do positivismo lógico. Retomava-se a busca da unidade metodológica. Ao mesmo tempo, alguns integrantes deste movimento, tais como Carnap, passaram a procurar encontrar uma linguagem única e comum para toda a ciência, uma linguagem empiricista, para a qual pudessem ser traduzidas as leis e teorias científicas, mas não os enunciados metafísicos. Consubstanciava-se o "poder científico" da Matemática, da Lógica e das Ciências Naturais sobre as demais Ciências.

Gramsci discute aspectos relacionados a esta questão, notadamente, quando examina a

possibilidade do uso de um "método" para o alcance do conhecimento científico, ou, quando analisa o papel da Lógica Formal no conhecimento.

No texto "A Concepção Dialética da História" (1987, p. 163), Gramsci indaga sobre como seria possível classificar a Filosofia e a Lógica; como um método, ou como uma ciência? Nesse texto, definiu a Lógica formal ou Matemática, como sendo "um conjunto de artifícios abstratos do pensamento, descobertos e depurados através da história da filosofia e da cultura". Seria possível considerar a Lógica Formal como uma metodologia mais geral e universal, comparável ao estudo da gramática, ou seja, considerar a Lógica, não somente, um aprofundamento das experiências anteriores em metodologia do pensamento, uma forma de absorção da ciência passada, mas, também, uma condição para o posterior desenvolvimento da ciência.

É possível dizer que, tanto relativamente ao papel atribuído ao "método", quanto à possibilidade de adoção de uma linguagem única para a ciência, existe divergência entre o posicionamento de Gramsci e o defendido pelos filósofos ligados ao "Círculo de Viena", porque, para Gramsci (1987, p. 79), as concepções que entendiam a Lógica e as metodologias como existentes em si e por si, como se fossem fórmulas matemáticas desligadas do pensamento concreto e das ciências particulares, eram inaceitáveis.

No entanto, apesar de ocupar-se com estas temáticas, suas preocupações direcionavam-se mais para as tentativas de explicitação de critérios gerais que deveriam ser, em seu entender, os constituintes da consciência crítica de todo o cientista, independentemente de sua especialização. Assim, parecia-lhe que não seria cientista quem: "demonstrasse escassa segurança em seus critérios particulares"; "quem não tivesse plena inteligência dos conceitos utilizados"; "quem tivesse escassa informação e conhecimento do estágio precedente dos problemas tratados"; "quem não fosse muito cauteloso em suas afirmações"; "quem não progredisse de maneira necessária, mas arbitrária e sem concatenação"; "quem não soubesse levar em conta as lacunas existentes nos conhecimentos já atingidos, mas as ignorasse e se contentasse com soluções ou nexos puramente verbais, sem considerá-los como posições provisórias que poderiam ser retomadas e desenvolvidas". Gramsci (1987, p. 163.) considerava a ciência como uma categoria histórica, um movimento em contínua evolução,

no qual as verdades científicas não podem ser consideradas definitivas e peremptórias. Em sua aceção, o que interessaria à ciência não seria tanto a objetividade do real, mas sim o homem, que elaboraria os seus métodos de pesquisa e que retificaria continuamente os seus instrumentos lógicos (inclusive as matemáticas) de discriminação e de verificação, isto é, a cultura, a concepção do mundo, a relação entre o homem e a realidade, com a mediação da tecnologia". Parecia-lhe que, a ciência deveria buscar a realidade no próprio homem, posto que, sem o homem, a realidade do universo não teria nenhuma significação. Toda a ciência estaria ligada às necessidades, à vida e à atividade do homem; a própria objetividade não existiria sem a atividade criadora do homem" (Gramsci, 1987, p. 70). Logo, apesar de todos os esforços dos cientistas, a ciência jamais se apresentava como "nua noção objetiva"; ela "aparecia sempre revestida por uma ideologia, por envolver a união do fato objetivo com uma hipótese, ou um sistema de hipóteses, que superariam o mero fato objetivo" (Gramsci, 1987, p. 71). Neste sentido, seus posicionamentos assemelham-se e antecedem os que foram postulados pelos adeptos da concepção que Brown (1988) denomina "A nova filosofia da ciência". Este movimento que começou a se estruturar na década de cinquenta inclui autores, tais como Polanyi, Kuhn e Feyerabend.

Para Gramsci (1987,170), "objetivo" significaria sempre, "humanamente objetivo", o que poderia corresponder a "historicamente subjetivo". Assim, o homem conheceria objetivamente, na medida em que o conhecimento fosse real para todo o gênero humano e historicamente unificado em um sistema cultural unitário. Este processo de unificação histórica ocorreria com o desaparecimento das contradições internas que dilaceram a sociedade humana, contradições essas, que seriam a condição de formação dos grupos e de nascimento das ideologias não universais-concretas, mas que envelheceriam, imediatamente, graças à origem prática da sua substância. Tratava-se, portanto, de uma luta para o alcance da objetividade. Esta luta corresponderia à própria luta pela unificação cultural do gênero humano.

Gramsci, procurou também esclarecer se dever-se-ia entender a ciência como atividade teórica, como atividade prático-experimental, ou ainda, como sendo a síntese dessas duas atividades. Residiria nesta questão o processo unitário típico do real. A atividade experimental do cientista constituir-se-ia no primeiro modelo de mediação dialética entre o homem e a natu-

reza; e, ainda, seria a célula histórica elementar, através da qual, o homem, colocando-se em relação com a natureza por meio da tecnologia, a conheceria e dominaria. O autor ressalta, ainda, que a ciência experimental oferecera, até aquele momento, o terreno sobre o qual tal unidade alcançara o máximo de extensão, indicando, também, que esta se configurara como o elemento que mais contribuiria para a unificação do espírito, para torná-lo mais universal. Nesse sentido, a ciência experimental corresponderia à subjetividade mais objetizada e universalizada concretamente. O afirmar-se do método experimental separara dois mundos da história, duas épocas, iniciando o processo de dissolução da teologia e da metafísica e o desenvolvimento do pensamento moderno, cujo coroamento residiria, em seu entender, na filosofia da práxis (Gramsci, 1987, p. 171).

Da mesma forma que para Gramsci (1987, p. 171), a "experiência científica consistiria na primeira célula do novo método de produção e na nova forma de união ativa entre o homem e a natureza", o cientista experimentador seria um operário e não apenas um puro pensador. Aliás, seu pensar estaria sendo continuamente controlado pela prática e vice-versa, até que fosse possível estabelecer a perfeita unidade entre a teoria e a prática. Este posicionamento fundamenta-se na filosofia da práxis, na qual "o ser não pode ser separado do pensar", da mesma forma que "o homem não se desvincula da natureza, a atividade da matéria e o sujeito do objeto. Para Gramsci, caso se pretendesse estabelecer estas separações cair-se-ia numa das muitas formas de religião, ou em abstrações desprovidas de sentido.

Gramsci estendeu suas reflexões às possibilidades de previsão de processos, a partir da utilização da metodologia histórica. No modelo das Ciências Naturais, valorizado em sua época, a previsão constituía-se numa importante característica do procedimento científico. Novamente o autor discorda da possibilidade de adoção de "modelos" de outras ciências para resolver o problema prático da previsibilidade dos acontecimentos históricos. Porque, em seu entender, poder-se-ia prever apenas na medida em que se atuasse, ou seja, na medida em que se procedesse a aplicação de um esforço voluntário, contribuindo-se, desta forma, para criar o resultado previsto. Esta ação implicaria em mais do que a pesquisa de leis, regularidades ou uniformidades, enfoque prioritário para as Ciências Naturais. Na verdade, para Gramsci, a previsão revelava-se, não como "um ato científico do conhecimento", mas como a ex-

pressão abstrata do esforço feito; o modo prático de criar uma vontade coletiva. Assim, relativamente à implantação da filosofia da práxis, seria possível prever apenas a luta, mas não os momentos concretos desta luta, por serem estes os resultados de forças contrastantes em contínuo movimento, irredutíveis a quantidades fixas, posto que, nelas, a quantidade transformar-se-ia continuamente em qualidade.

Gramsci pensava que: "colocar a ciência na base da vida, fazer da ciência a concepção do mundo por excelência, pensar que a ciência liberta os olhos de qualquer ilusão ideológica ou que põe o homem em face da realidade tal como ela é" (Antologia, p. 361, apud Antonio Gramsci: *Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce*, 1966) significava admitir, novamente, que a filosofia da práxis necessitaria de sustentáculos filosóficos que estariam "fora de si mesma". Novamente é importante ressaltar o quanto discordava fortemente de qualquer tipo de argumentação que conduzisse a esta direção.

Para Gramsci (1987, p. 71-2), a ciência seria uma superestrutura, uma ideologia, embora ocupando um lugar privilegiado no estudo das superestruturas. Sob o ponto de vista do autor, a reação da ciência sobre a estrutura tivera um caráter particular, de maior extensão e continuidade de desenvolvimento, notadamente a partir do século XVIII. Foi também a partir deste século que o poder da ciência se consubstanciou, na medida em que, este modo de conhecimento revelou ser um importante instrumento de compreensão da natureza. Gramsci destaca, no entanto, que ao lado do fanatismo pela ciência estaria também a maior ignorância dos fatos e métodos científicos e que, a superstição científica traria consigo ilusões tão ridículas e concepções tão infantis, que enobreceriam a própria superstição religiosa. Assim, a crença de que o progresso científico permitiria prover em abundância, pela descoberta de mecanismos cada vez mais perfeitos, tudo aquilo que fosse necessário para a sociedade satisfazer suas necessidades, equivaleria à crença no surgimento de um novo Messias que realizaria, nesta terra, o país da felicidade. Conceber a ciência na dimensão apontada acima, equivaleria, a compará-la com uma bruxaria superior. Por este motivo, parecia-lhe que seria necessário combater de várias formas este tipo de fantasias, cabendo aos cientistas e "estudiosos sérios" possibilitar o alcance de um melhor conhecimento acerca das noções científicas essenciais.

Gramsci também se posicionou acerca de como encarar a questão do progresso da ciência.

Examinou esta questão tendo como pano de fundo, a crítica ao "Ensaio Popular". Parecia-lhe que transformar a história das ciências, na história de seus instrumentos científicos, implicaria em reduzir a compreensão que se poderia ter sobre a ciência, identificando a história da ciência com a história da tecnologia. Para combater esta idéia, Gramsci (1987, p. 182) utilizou o posicionamento de Engels, segundo o qual "os principais instrumentos do progresso científico são de natureza intelectual, política e metodológica. Acrescentou a esta idéia a de que os instrumentos intelectuais não nasceram do nada, não sendo inatos ao homem, mas também adquiridos e desenvolvidos historicamente. Logo, o progresso científico não dependeria como o efeito da causa, do desenvolvimento dos instrumentos científicos, tomados estes, exclusivamente, no sentido material, e a história da ciência, não corresponderia a simples descrição do sucessivo aperfeiçoamento dos instrumentos que foram um dos seus meios de progresso. Novamente o posicionamento de Gramsci difere do apresentado pelos empiristas lógicos seus contemporâneos, posto que estes encaravam o desenvolvimento científico como um simples processo de acumulação gradual de conhecimentos.

2. O conhecimento filosófico.

Gramsci (1987,p.11) entendia ser necessário destruir o preconceito de que a filosofia constituía-se em algo muito difícil por ser uma atividade intelectual própria de determinada categoria de cientistas especializados. Para tanto, procurou demonstrar que todos os homens são filósofos, ainda que, a seu modo e inconscientemente, na medida em que, em qualquer manifestação de atividade intelectual estaria sempre contida uma determinada concepção de mundo. O autor procurou definir os limites e características desta filosofia espontânea dizendo que esta estaria contida: na linguagem, entendida como um conjunto de noções e de conceitos determinados e não como palavras gramaticalmente vazias de conteúdo; no senso comum e no bom senso; na religião popular, enfim, em todo o sistema de crenças e superstições, opiniões, modos de ver e agir, que se manifestassem no folclore. Postulava, também, que entre os filósofos profissionais ou técnicos e os demais homens, não existiriam diferenças qualitativas, mas apenas quantitativas, que envolveriam, no entanto, quantidade de elementos qualitativos, tais como,

maior ou menor coerência, homogeneidade e logicidade. O filósofo profissional não só pensaria com maior rigor lógico, com maior coerência e maior espírito de sistema do que os outros homens, mas conheceria a história do pensamento, saberia porque razão o pensamento desenvolvera-se em tal ou qual direção e estaria em condições de retomar os problemas, a partir do ponto em que se encontravam quando da tentativa de sua solução. Assim, o filósofo teria, no campo do pensamento, a mesma função que os especialistas de outros campos científicos. Parecia-lhe, no entanto, que esta identificação com os demais especialistas é que teria determinado a construção de uma visão caricaturada do filósofo.

Para Gramsci, os filósofos assemelhavam-se mais aos outros homens que os demais especialistas, porque, sendo o pensar um atributo do homem como tal, seria impossível pensar-se num homem que não fosse filósofo, posto que pensava.

Gramsci (1987, p. 14, 34) via a filosofia como uma ordem do real. Considerava-a a crítica e a superação do senso comum e da religião. Na realidade, segundo o autor, não existiria uma filosofia em geral, mas várias filosofias ou concepções do mundo, sendo possível aos indivíduos optar por uma delas. Ao refletir acerca de como o sujeito faria a escolha entre estas diferentes concepções, indagou-se acerca de qual seria a "verdadeira" concepção de mundo: se aquela afirmada logicamente como fato intelectual, ou a resultante da atividade real de cada um e implícita em sua ação. A resposta a esta questão estaria contida na Filosofia da Práxis e o ato de escolha ou opção por uma ou outra concepção constituir-se-ia num ato político.

Gramsci (1987, p. 39) associava a filosofia à política. Considerava-as indissociáveis, posto que o indivíduo não entraria em contato com os outros homens por justaposição, mas organicamente, na medida em que passasse a fazer parte dos organismos mais complexos. Além disso, o relacionamento entre o homem e a natureza se caracterizaria por ser ativo e consciente, envolvendo um maior ou menor grau de inteligibilidade, efetivando-se através do trabalho e da técnica. Assim, na medida em que o homem transformasse e modificasse o conjunto de relações do qual fizesse parte, também se modificaria. Por este motivo, o verdadeiro filósofo não poderia deixar de ser um político, isto é, um homem ativo que modificava o ambiente.

Para Gramsci, (1987, p. 13), não seria correto chamar de filosofia qualquer tendência

de pensamento, qualquer orientação geral, qualquer concepção do mundo e de vida. Não se poderia ser filósofo sem ter uma concepção de mundo criticamente coerente, que envolvesse a consciência da historicidade e da fase de desenvolvimento ocupada por esta concepção no curso dos séculos. Seria também necessário poder avaliar o quanto esta concepção estaria em contradição com outras posições coexistentes.

Gramsci apresentou uma série de razões que impossibilitariam a separação entre a chamada filosofia científica e a filosofia popular. Entre estas estaria a de que embora a filosofia popular se constituísse num conjunto desagregado de idéias e opiniões, conteria aspectos do que o autor denominou "o núcleo sadio do senso comum", que mereceriam ser desenvolvidos e transformados em algo unitário e coerente. Para Gramsci (1987, p. 12) seria a partir da crítica à própria concepção de mundo que se tornaria possível a transformação dessa concepção e a sua elevação ao nível atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido. Deste posicionamento derivaria a crítica a toda a filosofia existente até então, que teria deixado estratificações consolidadas na filosofia popular.

Gramsci procurou esclarecer a significação histórica das diversas filosofias. Considerou que o valor histórico de uma filosofia poderia ser calculado a partir da eficácia prática que esta conquistara. Se toda a filosofia se constituísse na expressão de uma sociedade, ela deveria reagir sobre a sociedade, determinando efeitos positivos ou negativos. A intensidade desta reação seria correspondente à sua importância histórica. A filosofia de uma época não seria a filosofia de um filósofo particular ou de um grupo de intelectuais pertencentes a uma ou outra parcela das massas populares, mas constituir-se-ia na combinação de todos estes elementos, culminando no assumir uma determinada direção e tornando-se norma de ação coletiva, isto é, tornando-se história concreta e completa.

A filosofia de uma época histórica seria então a história dessa mesma época; a massa de variações que o grupo dirigente conseguiria determinar na realidade precedente. É nesse sentido que a história da filosofia adquiria importância para Gramsci e era também nesta direção que a história e a filosofia se tornariam inseparáveis, formando um bloco. Nesse bloco, poderiam ser distinguidos os elementos filosóficos propriamente ditos, em todos os seus diferentes graus como: filosofia dos filósofos, concepções dos grupos dirigentes, religiões das grandes mas-

sas, podendo-se ver, ainda, como ocorreriam nesses diferentes graus as diversas formas de combinação ideológica.

Partindo dessas colocações, Gramsci (1987, p. 33) questionou o que seria a filosofia; se uma atividade puramente receptiva e quando muito ordenadora, ou uma atividade absolutamente criadora. Para o autor, até o surgimento da filosofia clássica alemã, a filosofia fora concebida, ou como atividade receptiva, isto é, que implicava a certeza de um mundo exterior absolutamente imutável, ou, na melhor das hipóteses, uma atividade ordenadora, que implicaria alguma atividade de pensamento, embora estrita e reduzida. Com a filosofia clássica surgira o conceito de atividade criadora do pensamento, ainda que impregnado de um sentido idealista e especulativo. Porém, com o surgimento da Filosofia da Práxis, o termo criador passava a ser entendido no sentido relativo, ou seja, como sendo capaz de modificar a maneira de sentir de um grande número de sujeitos e, conseqüentemente, a própria realidade. Foi também nesta ocasião, que criador passou a ser utilizado no sentido de ensinar a não existência de uma realidade em si e por si, mas, vinculada a uma relação histórica com os homens que a modificavam.

Na Filosofia da Práxis, o problema da criatividade passou a ser colocado sob um enfoque historicista, no qual a vontade (em última instância, a atividade prática ou política) racional e não arbitrária passava a ocupar a base da filosofia, o que é inovador, posto que, noutras concepções filosóficas, a 'especulatividade' era tida como o caráter essencial da filosofia.

Gramsci postulava, também, a auto-suficiência da Filosofia da Práxis para a compreensão do mundo e a sua independência frente às demais correntes filosóficas. Isto porque, segundo o autor (Gramsci, 1987, p. 114), embora todos os sistemas filosóficos existentes até a sua época se tivessem configurado como manifestações das íntimas contradições que haviam dilacerado a sociedade, cada sistema, quando tomado em si mesmo, não expressaria, consciencientemente, essas contradições, já que essas só poderiam ser dadas pelo conjunto dos sistemas em conflito. A Filosofia da Práxis, que concebia a si própria de uma forma historicista, como uma fase transitória do pensamento filosófico, seria, então, uma filosofia que buscava libertar-se de qualquer elemento ideológico unilateral e fanático, pelo alcance pleno da consciência das contradições. O filósofo entendido, tanto como indivíduo ou como grupo social, não só compre-

enderia às contradições, mas se colocaria como elemento da contradição, elevando-a a princípio de conhecimento e, conseqüentemente, a princípio de ação. Assim, a filosofia da práxis constituir-se-ia na mais completa expressão das contradições históricas, posto que, nela, as contradições seriam vistas de forma consciente.

Gramsci (1987, p. 115) acrescentava, no entanto, que a Filosofia da Práxis estaria ligada à necessidade e não à liberdade, posto que a liberdade ainda não existiria historicamente. A superação da Filosofia da Práxis somente poderia ocorrer no "reino da liberdade", ou seja, quando as idéias não mais nascessem sobre o terreno das contradições e da necessidade de luta. Na época de Gramsci, aliás, como nas subseqüentes e, na atual, não se poderia afirmar, a não ser genericamente, um mundo sem contradições, sem criar, imediatamente, uma utopia. Isto não significa, que para Gramsci, a utopia não pudesse ter valor filosófico. Poderia tê-lo, por ter valor político e, porque, toda a política seria implicitamente uma filosofia, ainda que desconexa e apenas esboçada. O autor considera que a passagem da necessidade para a liberdade ocorreria na sociedade dos homens e não na natureza, embora pudesse ter conseqüências sobre a intuição da natureza e sobre as opiniões científicas. A este respeito considerava inclusive possível, que todo o sistema da filosofia da práxis pudesse tornar-se caduco em um mundo unificado, enquanto as concepções idealistas utópicas no "reino da necessidade" poderiam tornar-se verdades, após a passagem para o "reino da liberdade".

Para Gramsci a filosofia da práxis corresponderia a um momento da cultura moderna, a uma atmosfera difusa que modificaria os antigos modos de pensar através de ações e reações não aparentes e não imediatas, tendo ainda fecundado e determinado, em certa medida, o aparecimento/rejuvenescimento de algumas correntes filosóficas. No entender de Gramsci (1987, p. 100), a filosofia da práxis sofreu uma dupla revisão ao ser submetida a uma dupla combinação filosófica. Por um lado, alguns de seus elementos foram absorvidos e incorporados implícita ou explicitamente por algumas correntes idealistas (Croce, Gentile, Sorel, Bergson e o pragmatismo), e por outro, devido à ação desenvolvida pelos chamados ortodoxos que, preocupados em encontrar uma filosofia que fosse mais do que uma simples interpretação da história, procuravam identificar a Filosofia da Práxis com o materialismo tradicional. Gramsci considerava que, se os que haviam tentado a combinação da Filosofia da Práxis

com o idealismo haviam sido os intelectuais "puros", os ortodoxos eram personalidades intelectuais mais dedicadas à atividade prática e, portanto, mais ligadas às grandes massas populares, o que no entender de Gramsci, não os impedia de cometer equívocos de grande importância histórico-política. Por este motivo, o autor (Gramsci, 1987, p. 104) considerava importante o estabelecimento de diferenças entre as duas correntes. Na primeira, militavam os intelectuais "puros", elaboradores das mais amplas ideologias das classes dominantes, líderes de grupos intelectuais em seus países, que não poderiam deixar de utilizar elementos da Filosofia da Práxis para fortalecer suas concepções e atenuar o "decrépito filosofismo especulativo" com o realismo historicista da nova teoria, a fim de poder fornecer novas armas ao arsenal do grupo social a que estavam ligados. Na tendência ortodoxa, enquadravam-se aqueles que se empenhavam na luta contra o transcendentalismo religioso, ideologia extremamente difundida nas classes populares, a qual pensavam poder superar através do mais cru e banal materialismo. No entender de Gramsci, esta também se constituiria numa estratificação não indiferente do senso comum, mantida viva pela própria religião, manifestada na sua expressão mais trivial e baixa, supersticiosa e fetichista. No entanto, também esta tendência, procurava identificar-se à Filosofia da Práxis. Estas considerações revelam a preocupação de Gramsci (1987, p. 102) em tentar desvelar as manifestações explícitas ou implícitas da influência da Filosofia da Práxis sobre o pensamento de seus contemporâneos, tanto no sentido de detectar os acréscimos que esta influência trouxera a estes posicionamentos, como, também, esclarecer as alianças feitas por esta filosofia com outras tendências, no sentido de combater os resíduos do mundo pré-capitalista nas massas populares, notadamente no terreno religioso. Assim, para o autor (Gramsci, 1987, p. 104), a tarefa da Filosofia da Práxis seria a de combater as ideologias modernas em sua forma mais refinada, para constituir o próprio grupo de intelectuais e educar as massas populares, cuja cultura era, no seu entender, medieval. A tarefa de educação das massas, essencial ao caráter da Filosofia da Práxis, absorveu qualitativa e quantitativamente todas as forças da "nova filosofia".

A filosofia da práxis destacaria-se de outras concepções, na medida em que pressupunha todo um passado cultural, no qual se inseria o Renascimento, a Reforma, a Filosofia Alemã, a Revolução Francesa, o Calvinismo, a

Economia Clássica Inglesa, o Liberalismo Laico e o Historicismo, ou seja, tudo o que estava na base de toda a concepção moderna da vida; representava, assim, o coroamento de todo um movimento de reforma intelectual e moral, dialetizado no contraste entre a cultura popular e a alta cultura; correspondia ao nexo, Reforma Protestante mais Revolução Francesa e constituía-se numa filosofia que era, também, uma política e uma política que era uma filosofia (Gramsci, 1987, p. 107).

Gramsci considerava que a tarefa de criar um grupo de intelectuais independentes, etapa de desenvolvimento na qual se encontraria a Filosofia da Práxis em seu tempo, não se constituía numa tarefa fácil, exigindo uma longo processo, com ações e reações, adesões e dissoluções, posto que, envolveria formações novas, numerosas e complexas, porque a Filosofia da Práxis constituía-se na concepção de um grupo social subalterno e sem iniciativa histórica, que se ampliava continuamente mas de modo desorgânico e sem poder ultrapassar um certo grau qualitativo. Além disso, este grupo estava aquém da posse do Estado e do exercício real da hegemonia sobre toda a sociedade, hegemonia esta, que seria a única capaz de permitir o equilíbrio orgânico no desenvolvimento do grupo intelectual. Embora Gramsci (1987, p. 107) considerasse que, a própria Filosofia da Práxis se houvesse transformado, em seu tempo, num preconceito, numa superstição, constituindo-se no aspecto popular do historicismo moderno, parecia-lhe que, esta filosofia continha em si, um princípio de superação deste historicismo. Além disso, seu fundador revisara toda a experiência do hegelianismo, do feuerbachismo e do materialismo francês para reconstruir a síntese da unidade dialética. Enfim, a Filosofia da Práxis pretendia não só explicar e justificar todo o passado, mas, também, explicar e justificar historicamente a si mesma; isto é, ela corresponderia ao máximo "historicismo", à liberação total de qualquer ideologismo abstrato, à real conquista do mundo histórico e ao início de uma nova civilização.

3. A Filosofia da Práxis, o Senso Comum, a Religião e o Folclore.

Gramsci considerava que a religião e o senso comum não poderiam constituir uma ordem intelectual como a filosofia porque não se reduziriam, livremente, à unidade e à coerência, à consciência individual e muito menos à consciência coletiva. Segundo Gramsci (Antologia, p.

367, em *Il Materialismo Storico e la Filosofia di Benedetto Croce*, 1966), esta redução só poderia ocorrer autoritariamente e, mesmo assim, dentro de certos limites, como atestava a história.

No mesmo texto, Gramsci acrescentava que a religião e o senso comum não se constituíam em processos coincidentes, embora o autor afirmasse ser a religião um elemento do senso comum desagregado. Para ele, o senso comum corresponderia ao folclore da filosofia, tomado o termo folclore na sua acepção mais comum. Mas, tanto o senso comum, como o folclore apresentariam o mesmo tipo de incongruência ideológica por se constituírem em concepções desagregadas, decorrentes da situação econômica e política dos grupos subalternos, cuja principal característica corresponderia à ausência de hegemonia em todos os níveis, face ao sistema hegemônico da classe fundamental (Portelli, 1984).

Para Gramsci, da mesma forma que não existiria uma única filosofia, não existiria um único senso comum, posto que, também o senso comum seria produto de um devenir histórico.

A filosofia seria a crítica e a superação da religião e do senso comum. Nesse sentido, filosofia seria coincidente com bom senso e se contraporía ao significado de senso comum.

O bom senso corresponderia ao núcleo do senso comum, o qual seria fornecido pela filosofia.

Gramsci (Antologia, p. 367, em *Il Materialismo Storico e la Filosofia di Benedetto Croce*, 1966) questionava porque a religião, tomada num sentido laico, e não confessional - unidade de fé entre uma concepção do mundo e uma norma de conduta a ela adequada - não se denominaria ideologia, ou mesmo política, ao invés de religião. Admitia a possibilidade de uma filosofia, uma concepção de mundo, transformar-se num movimento cultural, em uma religião, ou numa fé. Considerava que a religião, por sua heterogeneidade ideológica e social assemelhava-se ao senso comum e ao folclore, posto que, não se constituiria num conjunto ideológico homogêneo, mas subdividido concretamente em sub-religiões. Considerava que a religião fornecia ao senso comum e ao folclore grande parte de sua sedimentação ideológica (Portelli, 1984).

Para Gramsci, a força das religiões, notadamente a da Igreja Católica, consistiria, essencialmente, na conservação da unidade ideológica de todo o bloco social cimentado e unificado por uma ideologia. Frente a este particular,

sublinhava o esforço feito pela Igreja no sentido de impedir que os estratos intelectualmente "superiores" se destacassem dos "inferiores" evitando a formação de duas religiões: a dos intelectuais e a das almas simples. Considerava os jesuítas os maiores artífices do alcance desse equilíbrio. Para mantê-lo, estes religiosos teriam desenvolvido ações capazes de imprimir à Igreja um movimento progressivo que tenderia a satisfazer parcialmente as exigências da ciência e da filosofia, mas num ritmo tão lento e metódico, que as modificações não teriam sido percebidas pela massa de "simplicírios". Ao tempo teriam conseguido fazer com que estas modificações aparecessem como "revolucionárias" e demagógicas aos olhos dos "integristas".

Frente a esta observação, Gramsci considerou que as filosofias imanentistas haviam falhado, em sua tentativa de criar uma unidade ideológica entre os "simplicírios" e os "intelectuais" como o fizera a religião. Atribuía esse fracasso, em parte, ao fato de que esta tendência não tentara construir uma concepção capaz de substituir a religião na educação infantil. Para o autor, o mesmo ocorrera com as filosofias idealistas.

Parecia a Gramsci (1987, p. 18) que um grupo só poderia alcançar a organicidade de pensamento e a solidez cultural quando ocorresse, entre "simplicírios" e "intelectuais", a mesma unidade que deveria existir entre teoria e prática, isto é, se os intelectuais fossem organicamente os intelectuais daquela massa, ou seja, se tivessem elaborado e tornado coerentes os princípios e os problemas que essas massas colocavam e a sua atividade prática, constituindo, assim, um bloco cultural e social.

A filosofia da práxis necessitaria, então, basear-se na crítica ao senso comum; precisaria, porém, partir do senso comum, para demonstrar que todos são filósofos e que o problema não se reduziria à introdução de uma "nova ciência" na vida individual de todos, mas, corresponderia à necessidade de inovar e tornar crítica uma atividade já existente. Seria também necessário, que fosse feita, posteriormente, a crítica à filosofia dos intelectuais, que originara a história da filosofia, a qual, considerada individualmente, corresponderia à culminância do progresso do senso comum, pelo menos do senso comum dos estratos mais cultos da sociedade que, através posteriormente promoveria o desenvolvimento do senso comum popular.

Para Gramsci (1987, p. 19), tanto a relação entre senso comum e filosofia, como a relação entre catolicismo dos "intelectuais" e dos "simplicírios" seria assegurada pela política.

O autor considerava, no entanto, que existiriam diferenças fundamentais entre os dois casos. Para estabelecer esta diferenciação, examinou a história do surgimento das ordens religiosas relacionando sua origem a rupturas ocorridas na comunidade de fiéis, remediadas por fortes movimentos de massa que desembocaram na formação de novas ordens religiosas em torno de personalidades fortes, tais como as de São Domingos (dominicanos) e São Francisco (franciscanos). Segundo o autor, a Companhia de Jesus teria sido a última grande ordem religiosa a se formar.

Gramsci denunciou a origem reacionária e autoritária dessa ordem e o seu caráter repressivo e diplomático, os quais, em seu entender, acabariam por transformar o catolicismo no jesuitismo.

A posição da Filosofia da Práxis seria antitética à posição católica, posto que, não buscaria manter "os simplórios" em sua filosofia do senso comum, mas buscaria conduzi-los a uma concepção de vida superior. A exigência de contato entre os "intelectuais" e os "simplórios" visaria exatamente a formação de um bloco intelectual-moral, que tornasse politicamente possível um progresso intelectual de massa e, não, apenas, o de um pequeno grupo de intelectuais.

Gramsci (1987, p. 20) assinalava que o homem ativo de massa não teria uma consciência teórica clara dessa sua ação. Poderia ocorrer até, que sua consciência teórica estivesse historicamente em contradição com seu agir. Poder-se-ia dizer que possuiria duas consciências teóricas, ou uma consciência contraditória: uma implícita na ação e que uniria todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade e, outra, superficialmente explícita ou verbal, herdada do passado, acolhida na prática, sem crítica. Seria essa concepção verbal que ligaria o indivíduo a um grupo social determinado, influenciando sobre sua conduta social e sobre a direção de sua vontade de forma bastante intensa, podendo até alcançar um ponto, em que a contraditoriedade da consciência produzisse um estado de passividade moral e política.

Para Gramsci (1987, p. 21), o alcance da compreensão crítica seria obtido através de uma luta de hegemonias políticas de direções contrastantes; inicialmente se daria no campo da ética e depois, no da política, para atingir uma elaboração superior a própria concepção do real.

A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (consciência política) seria a primeira fase de uma ulterior e

progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática se unificariam. Assim, a unidade entre teoria e prática não se constituiria num fato mecânico, mas num devenir histórico, que teria sua fase elementar e primitiva no senso de distinção e de independência instintivo, que progrediria até a posse real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária. Com estas considerações, Gramsci salientava a grande importância do conceito de hegemonia, posto que, este representaria, não somente, um progresso político-prático, mas, também, filosófico, que implicaria e suporia uma unidade intelectual e ética adequadas a uma concepção do real que se tornara crítica e, por isto, superaria o senso comum.

Gramsci (1987, p. 21) ligava esta questão, à criação de uma elite intelectual. Para o autor, a autoconsciência crítica significava, histórica e politicamente, a criação de uma elite intelectual, posto que, uma massa humana não se distinguiria ou tornar-se-ia independente sem organizar-se. Esta organização exigiria a presença dos intelectuais, a qual possibilitaria que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinguisse, concretamente, num estrato de pessoas "especializadas" na elaboração conceitual e filosófica. O processo de desenvolvimento estaria, assim, ligado a uma dialética intelectuais-massa; o estrato dos intelectuais se desenvolveria quantitativa e qualitativamente, mas todo o progresso para uma nova amplitude e complexidade do estrato intelectual estaria ligado a um movimento análogo da massa dos "simplórios" que se elevaria a níveis superiores de cultura e se ampliaria através de indivíduos ou grupos sociais. Gramsci (1987, p. 23) destacava, ainda, neste processo, a importância dos partidos políticos, que poderiam ser considerados como os elaboradores das novas intelectualidades integrais totalitárias, ou seja, constituir-se-iam na "pedra de toque" da unificação teoria-prática, entendida como processo histórico real. A partir dessas colocações Gramsci lembrava o papel desempenhado historicamente pelo cristianismo e o examinava frente a sua possibilidade de superação pela Filosofia da Práxis. Citava, para tanto, o artigo "Individualismo Cristão e Individualismo pagão", que fora publicado na revista *Civiltà Cattolica*, em 1932 e no qual a função do cristianismo aparecia em determinadas condições históricas como sendo "uma forma necessária da vontade das massas populares", "uma forma determinada de racionalidade do mundo e da vida, capaz de fornecer os quadros gerais para a atividade prática real". Dizia o texto: "a fé num porvir seguro, na imortalidade

da alma destinada à beatitude e a certeza de poder atingir o eterno gozo, foi a mola propulsora para um trabalho de intenso aperfeiçoamento interno e de elevação espiritual. O verdadeiro individualismo cristão encontrou, aí, o impulso para suas vitórias. Todas as forças do cristão foram concentradas em torno do alcance deste nobre fim. Libertado das flutuações especulativas que lançam a alma na dúvida e, iluminado por princípios imortais, o homem sentiu renascer as esperanças; certo de que uma força superior o sustentava na luta contra o mal, ele fez violência a si mesmo e venceu o mundo" (Gramsci, 1987, p. 24). O autor distinguia esta forma de cristianismo, a qual chamava de cristianismo ingênuo, daquela adotada pelos jesuitas, a qual considerava como simples ópio para as camadas populares.

Gramsci examinou o papel da racionalidade, da autoridade e da fé, ao discutir como poderiam ser difundidas novas concepções de mundo. Parecia-lhe que a forma racional, lógica e coerente; a perfeição do raciocínio que não esqueceria nenhum argumento positivo ou negativo, teria alguma importância sobre este processo, embora esta influência não pudesse ser considerada como tendo sido decisiva. O mesmo se aplicaria à autoridade de pensadores e cientistas. Assim, o processo de difusão de novas idéias, tão relevante para o Materialismo Histórico, ocorreria por razões políticas e, em última instância, sociais, tendo os elementos formais, autoritário e organizativo uma importante função neste processo, tão logo se tivesse verificado a orientação geral, tanto em indivíduos como em grupos numerosos. No entanto, Gramsci ressaltava que, nas massas como tais, a filosofia não poderia ser vivida senão como uma fé, tendo assim, peso relevante o elemento não racional. Esta fé do homem do povo se concentraria, notadamente, em seu grupo social, na medida em que esse homem, isoladamente, pensaria coisas difusamente, mas a respeito das quais se convencera, por ter ouvido "alguém" expô-las, embora não soubesse repeti-las ou utilizá-las na argumentação. Esta colocação levou Gramsci (1987, p. 27) a considerar como débeis as convicções das massas populares, principalmente quando estas se encontrassem em contradição com as convicções e interesses das classes dominantes. Exemplificava este posicionamento, lembrando momentos nos quais ocorreram rupturas entre a Religião e o Estado, tais como a Revolução Francesa. Naquela situação, a Igreja quase teria desaparecido, se tivessem persistido, por um espaço maior

de tempo, certas práticas que impediam sua atuação.

A partir destas colocações, Gramsci (1987, p. 27) afirmava que qualquer movimento cultural que tivesse a pretensão de substituir o senso comum ou velhas concepções de mundo, deveria observar determinados aspectos, tais como: 1. a repetição dos argumentos, que constituir-se-ia num eficaz procedimento didático para agir sobre as classes populares; 2. o trabalho incessante no sentido de elevar intelectualmente as classes populares, cada vez mais vastas, o que significava trabalhar na criação de elites intelectuais de um novo tipo, que surgissem diretamente da massa e com ela permanecessem em contato para tornarem-se seu sustentáculo. Isto implicaria na modificação do panorama ideológico de uma época.

Parecia evidente à Gramsci que uma construção de massa, desta natureza, não ocorreria arbitrariamente em torno de qualquer ideologia. A adesão ou não das massas a uma ideologia corresponderia ao modo pelo qual se verificaria a crítica real da racionalidade e a historicidade dos modos de pensar. As construções arbitrárias seriam eliminadas pela competição histórica, com maior ou menor rapidez, ainda que conseguissem, em determinadas circunstâncias, alcançar certo prestígio e popularidade.

Com relação ao folclore, parecia a Gramsci (Antologia, p. 488, em Gramsci: *Letteratura e vita nazionale*, 1953) que até então este fora estudado, principalmente, em seus elementos pitorescos, com ênfase na erudição e no estudo de métodos para recolhimento, seleção e classificação de materiais que possibilitassem o melhor desenvolvimento de um tipo particular de erudição. Em seu entender seria necessário alterar este enfoque para outro, no qual, os estudos visassem o alcance de uma concepção de mundo e de vida já implícita, em grande parte, em determinados estratos da sociedade. Desta forma se tornaria possível situá-los no tempo e no espaço e, assim, contrapor-los às concepções oficiais de mundo, ou considerá-las num sentido mais amplo. Seria também necessário, esclarecer como as classes cultas das sociedades, historicamente determinadas, teriam se sucedido no desenvolvimento histórico.

Gramsci (Antologia, p. 488, em Gramsci: *Letteratura e vita nazionale*, 1953) encontrava uma estreita relação entre senso comum e o folclore considerando o senso comum como o folclore filosófico. Para ele, o folclore deveria ser visto como uma concepção de mundo não

apenas não elaborada e assistemática, posto que, o povo não poderia ter por definição concepções elaboradas, sistemáticas e politicamente organizadas devido ao seu desenvolvimento casual e contraditório, mas múltiplas, no sentido de diversificada, contraposta e estratificada, porque corresponderia a uma aglomeração de fragmentos de todas as concepções de mundo e da vida que teriam se sucedido na história e sobre os quais se disporia, apenas, documentos mutilados e fragmentados.

Parecia-lhe que, tanto a ciência como o pensamento modernos forneceriam continuamente novos elementos a este folclore, porque certas noções científicas e opiniões cairiam constantemente no domínio popular e se inseririam no mosaico da tradição. É certo que ao serem separadas de seu contexto estas poderiam ser, mais, ou menos desfiguradas, diferenciando-se do seu sentido inicial. Gramsci pensava que se deveria entender o folclore como o reflexo das condições da vida cultural do povo, ainda que, algumas concepções próprias do folclore se prolongassem, inclusive, após estas condições terem sido modificadas, dando lugar a combinações extravagantes.

O autor (Gramsci, Antologia, p. 400, em *Letteratura e vita nazionale*, 1953) afirmava não ter dúvida sobre a existência de uma religião do povo, especialmente nos países católicos e ortodoxos, a qual seria bastante diferente da dos intelectuais religiosos e, ainda mais, diferente daquela que fora organicamente sistematizada pela hierarquia eclesiástica. Em seu entender poder-se-ia sustentar que todas as religiões, até mesmo as mais refinadas, seriam folclore, quando examinadas frente ao pensamento moderno. Ressaltava, no entanto, que algumas dessas religiões, principalmente a católica, teriam sido tão precisamente elaboradas e sistematizadas pelos intelectuais e pela hierarquia eclesiástica, que se tornava difícil, nelas encontrar, justificativas que pudessem sustentar a consideração apresentada acima.

Gramsci considerava possível pensar na existência de uma moral do povo, entendida esta, como um conjunto determinado de condutas práticas e de costumes que derivariam delas, ou que as teriam precedido. Esta moral estaria intimamente relacionada com a superstição, com as crenças religiosas reais e se constituiria num imperativo mais forte do que a moral oficial. Nesta esfera seria preciso distinguir vários estratos: os fossilizados que refletiriam as condições da vida passada e seriam portanto conservadores e reacionários e outros, que implicariam uma série de inovações, frequen-

temente criadoras e progressistas, determinadas espontaneamente por formas e condições de vida em processo de desenvolvimento e que se encontrariam em contradição ou discrepância com a moral dos estratos dirigentes.

Acerca das recomendações feitas por Ciampini e Crocioni, para que o folclore fosse ensinado nas escolas de magistério, o autor (Gramsci, Antologia, p. 490, em *Gramsci: Letteratura e vita nazionale*, 1953) alertava sobre a confusão existente entre: ciência do folclore, conhecimento folclórico e existência do folclore.

Para Ciampini (em Gramsci, Antologia, p. 490) o folclore teria um fim em si mesmo, ou seja, teria a finalidade de oferecer ao povo os elementos de um conhecimento mais profundo de si próprio.

Para Gramsci seria importante que o professor conhecesse o folclore, posto que, isto implicaria no conhecimento de outras concepções acerca do mundo e da vida. Este aspecto poderia intervir, de fato, na formação intelectual e moral das gerações mais jovens favorecendo o alcance de concepções superiores. No entanto, parecia-lhe que, para que fosse possível alcançar este objetivo seria necessário mudar o espírito das investigações folclóricas. Além disso, seria necessário ampliá-las e aprofundá-las.

Porém o essencial para Gramsci, era que o folclore não fosse concebido como uma extravagância ou como um elemento pitoresco, mas como algo sério (Antologia, p. 490, em *Gramsci: Letteratura e vita nazionale*, 1953). Somente assim, poderia ser ensinado de forma mais eficaz, podendo então auxiliar na determinação ou no nascimento de uma nova cultura nas grandes massas populares. Desta forma, desapareceria a separação entre a cultura moderna, a cultura popular e o folclore. Parecia-lhe que, se este objetivo fosse buscado com profundidade, poder-se-ia alcançar no plano intelectual, uma ação de nível correspondente ao representado pela Reforma para os países protestantes.

4. Algumas considerações finais.

As reflexões acerca das diferentes formas de saber, feitas por Gramsci, tinham como objetivo principal possibilitar o alcance da compreensão da cultura popular, para assim permitir uma melhor justificação ao desenvolvimento da Filosofia da Práxis. A idéia apresentada neste texto é a de que suas considerações podem também nos oferecer elementos valiosos para

fundamentar ações relacionadas com o processo de construção e desenvolvimento do conhecimento em educação, além de sugerirem procedimentos oportunos para o alcance de uma prática educativa historicamente situada e direcionada à transformação da sociedade. As colocações feitas pelo autor, justificam a necessidade da intensificação de estudos que focalizem a construção de metodologias próprias ou peculiares ao processo educativo, porém reforçando a idéia de que a sua organização se dê, ao longo do desenvolvimento das investigações. Nesse sentido, buscar-se-ia a descoberta de ações facilitadoras do alcance da pretendida unidade entre a teoria e a prática na construção do conhecimento pedagógico, na própria ação investigativa. A adoção desse posicionamento poderia constituir-se no caminho para o alcance de uma melhor compreensão acerca da "lógica" peculiar a essa forma de saber. Ao mesmo tempo, as idéias de Gramsci, apresentadas neste texto, acrescentam elementos que justificam, uma vez mais, a necessidade do abandono à busca do "método" ou da "linguagem" capaz de garantir "a priori", a validade e a cientificidade do conhecimento pedagógico, preocupação esta, que conduziu os estudiosos desta área a muitos descaminhos e possibilitou a adoção de tantos modismos. Os posicionamentos defendidos por Gramsci também justificam o abandono da "preocupação" com a busca de uma correta delimitação para cada área do conhecimento.

Ao redimensionar o papel do "cientista investigador", considerando-o também um operário e não "um puro pensador", posto que seu pensar estaria sempre sendo "controlado" pela prática, o pensamento de Gramsci dá suporte à adoção de procedimentos de investigação tais como, a pesquisa-ação, na medida em que neste tipo de metodologia procura-se apreender os processos em movimento, relegando a um plano secundário, e preocupação com procedimentos que tentem garantir a "objetividade" do conhecimento, a partir da delimitação ou do isolamento de elementos constitutivos do processo, entre os quais são freqüentemente citados, a separação entre o sujeito e o objeto de investigação.

Outra importante contribuição feita por Gramsci refere-se ao redimensionamento do papel da previsão dos acontecimentos históricos (é oportuno lembrar que Gramsci considerava a ciência como uma categoria histórica). Para o autor, a previsão consiste não num ato científico do conhecimento, mas na expressão abstrata de um esforço feito, num modo prático de criar uma

vontade coletiva. Novamente, as colocações do autor dão suporte às opções educativas que enfatizam a importância do abandono de procedimentos metodológicos "redutores" que embora muitas vezes permitam a elaboração de explicações para determinados processos, impedem a compreensão dinâmica e contextualizada dos mesmos e a sua superação.

Gramsci também faz reflexões importantes acerca de como considerar a "filosofia espontânea", contida na linguagem, na religião popular e em todo o sistema de crenças, superstições, opiniões e modos de agir e de sentir manifestados no folclore. Estas reflexões indicam a necessidade da intensificação de relações de troca que permitam aos indivíduos entrarem em contato com os outros homens, não por justaposição, mas organicamente, possibilitando que, na medida em que o homem se transforme, modifiquee, também, o conjunto de relações na qual o indivíduo toma parte. O reexame dessas considerações é extremamente oportuno por apontar a necessidade do desenvolvimento de estudos em educação, que priorizem a descoberta de raízes culturais, indispensáveis a compreensão da complexa e catastrófica realidade social brasileira. Além disso, faz-se necessário, encontrar um suporte teórico que possa atribuir sentido e conteúdo a algumas afirmações pedagógicas, tais como, "é preciso partir de onde o aluno está", "é preciso considerar o conhecimento que a criança tem", que embora possuam importância real, correm o risco de passarem a engrossar o já numeroso conjunto de "jargões pedagógicos" incorporados ao linguajar dos pedagogos brasileiros, caso não se promova uma séria e consistente revisão de seu significado.

Sendo assim, a retomada das reflexões acerca do conhecimento, feitas por Gramsci na década de trinta, são ainda um importante referencial para a recolocação de muitas questões existentes acerca da ciência pedagógica, notadamente no que se refere ao seu desenvolvimento no Brasil. A importância maior consistiria, principalmente, na constatação da necessidade de que os estudos pedagógicos privilegiem a "imersão" na história social, política, econômica e educacional, enfim na cultura do país, de modo a permitir a descoberta de ações mais efetivas no que se refere ao aproveitamento dos "espaços disponíveis", o que é indispensável para garantir a ocorrência das transformações educativas tantas vezes já referidas e apontadas nas análises, programas e projetos de implantação de ação educativas.

Referências Bibliográficas

BROUWN, Harold. La nueva filosofía de ciencia. 2 ed. Madrid : Tecnos, 1988.

CARNOY, Martin. Estado e teoria política. 2ª ed. Campinas : Papirus, 1988.

GRAMSCI, Antônio. Concepção dialética da história. 7ª ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1987.

_____. Antologia. 9ª ed. México : Siglo veintiuno, 1986.

_____. Os intelectuais e a organização da cultura. 5ª ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1985.

LOSEE, John. Introdução histórica à filosofia da ciência. Belo Horizonte : Itatiaia, 1979.

PADOVANI, H., CASTAGNOLA, L. História da Filosofia. 3ª ed. São Paulo : Melhoramentos, 1958.

PORTELI, Hugues. Gramsci e a questão religiosa. São Paulo : Paulinas, 1984.

Texto apresentado na VI Conferência Brasileira de Educação. São Paulo, outubro de 1991.

Maria Lúcia Castagna Wortmann é professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Interesses humanos e currículo: paradigmas, tendências ou dimensões?

JOSÉ PEDRO BOUFLEUER

Constitui desafio de toda reflexão teórica não perder de vista a unidade de seu objetivo em suas múltiplas determinações. Foi, aliás, a preocupação em perceber a unidade e constância do mundo em meio à multiplicidade e variabilidade dos fenômenos que deu origem à filosofia há cerca de 2.500 anos na Grécia. A dialeticidade fundamental do pensamento humano exige que nos movamos constantemente "ao redor e por dentro" de nosso objeto, como que aproximando-nos e afastando-nos continuamente, a fim de que nunca sacrifiquemos as partes em vista do todo e nem o todo em vista das partes.

Pensar a realidade assim, dialeticamente, não é fácil e, por vezes, não interessa a determinadas pessoas ou segmentos da sociedade. Não é fácil porque implica em renunciar àquela tendência de elegermos certo estágio do pensamento como verdade absoluta e estável, o que dispensaria novos esforços e justificaria a acomodação, para assumirmos a processualidade do mundo e do pensamento humano.

A reflexão dialética não interessa a determinadas pessoas ou segmentos da sociedade porque a manutenção de um status quo sempre tem os seus benefícios e é justificado por algum tipo de teoria apresentada como estável e definitiva. E aqui já nos deparamos com a noção de ideologia que possui como característica básica apresentar uma parte como sendo o todo. E toda ideologia, ou seja, toda visão parcial apresentada como visão total, sempre serve a determinados interesses.

Como homens, vivendo em meio às contingências deste mundo, temos que vigiar constantemente o nosso próprio pensamento. Por isso temos que desconfiar de tudo o que se nos apresenta demasiadamente nítido, como absolutamente certo ou bom. Na verdade, não habitamos nenhum "observatório universal"

onde pudéssemos ver claramente, sem risco de erro.

É na reflexão educacional que as contingências do pensamento humano se apresentam de forma muito visível. Em meio à labuta diária, nós educadores deparamo-nos com a complexidade de todo e qualquer processo educativo. A percepção que temos do nosso trabalho não constitui uma constante de nitidez, uma visão clara dos inúmeros aspectos que envolvem o nosso dia-a-dia. Nosso estado de ânimo costuma ser variado por causa dos êxitos e fracassos inesperados. Por vezes cansamos e somos tentados a negar a historicidade de nossa práxis. Vamos atrás de algo que nos dê segurança, de uma receita ou orientação que nos permita prever tudo exatamente e distinguir o "bem" e o "mal", o "certo" e o "errado".

Assim, suscetíveis a receitas simples e fáceis, não poucas vezes somos apanhados seguindo a trilha de algum teórico ou intelectual que, aparentemente, tem a resposta a todos os nossos problemas. Receita fácil é tudo o que se apresenta como claro, sem mistério, bastando seguir os passos indicados. Receita fácil é aquela que dispensa a criatividade ou quaisquer preocupações, porque o modo certo de fazer as coisas está indicado.

Implícito à noção teórica de receita está um pensamento baseado em oposições simples, em antinomias claras que permitem distinguir e classificar tudo o que se apresenta ao nosso redor. conseqüentemente, há, em educação, uma prática pedagógica certa e outra errada, um professor progressista e outro conservador, um aluno bom e outro mau. Dessa forma, a teoria torna-se um molde rígido que a realidade, para nela caber, precisa, necessariamente, ser sacrificada.

É sob o prisma desta visão crítica e/ou dialética que pretendemos fazer uma aborda-

gem das teorizações que se fizeram em torno do currículo. Na primeira parte, como uma espécie de continuidade desta introdução, abordamos, ainda, alguns problemas referentes à teoria e prática educacional. Na segunda parte, resenhamos uma das tentativas mais conhecidas de estabelecer paradigmas curriculares a partir dos interesses humanos identificados por Habermas. Trata-se do esboço de Domingues (1986) que, por sua vez, constitui uma adaptação do trabalho pioneiro de Macdonald (1975).

Na terceira parte seguimos a crítica de Moreira (1990) àquela reelaboração de Domingues, em que aparece a tentativa de quebrar a rigidez classificatória pela introdução da noção de tendências curriculares. Na quarta parte, baseado em leituras do próprio Habermas e de seus intérpretes, sugerimos que os interesses humanos presentes na pesquisa científica deveriam constituir um referencial analítico das diversas propostas curriculares. Pretendemos mostrar que interesses humanos correspondem a dimensões necessárias e constituintes de uma teoria curricular que se preocupa com a globalidade do processo educativo. Na quinta parte mostramos a viabilidade de uma reflexão educacional baseada na unidade e complementaridade daquelas perspectivas (dimensões) que correspondem aos interesses humanos identificados por Habermas. Trata-se da elaboração de Marques (1990), em que a pedagogia é apresentada em suas dimensões hermenêutica, crítico-reflexiva e instrumental. Na conclusão reiteramos as intenções deste trabalho e lançamos o desafio, a nós mesmos ou a quem quer que seja, de construirmos uma teoria dialética do currículo e de que nossas teorizações jamais deixem de guardar fidelidade à prática educacional.

1. Teoria e prática educacional: alguns problemas

O âmbito de nossa atuação como educadores-educandos costuma se apresentar como carente de uma iluminação capaz de definir nitidamente seus contornos, de desvendar exatamente seu sentido e de expor com clareza as tarefas que importa realizar. A percepção de que estamos a andar sem que lá na frente haja uma luz a nos indicar o caminho significa que estamos a assumir nossa historicidade. Caminhar na historicidade significa um renunciar às "inspirações" e "clarificações" que nos vêm como presentes sobrenaturais ou metafísicos.

Caminhar na historicidade, assumindo a educação como um processo também histórico, significa encarar a "situação dialética fundamental da educação: homens precisam educar homens em homens, e para isto eles não dispõem de nenhuma orientação dada previamente, mas precisam 'fazer eles mesmos o plano de (sua) conduta'" (Schmied-Kowarzik, 1988: 24). A única luz com a qual podemos contar é aquela que emerge da nossa práxis, aquela que sempre está sujeita aos percalços de uma busca constante e que, por isso, nos obriga a um quase tatear, a um hesitar volta e meia frente aos desafios que se nos apresentam.

Ao renunciar às luzes "de fora", o educador assume o desafio de fortalecer a luz que provém da prática e das teorias que buscam explicitá-la e compreendê-la. A auto-reflexão da prática é fundamental para o trabalho docente, uma vez que a singularidade de cada situação educativa desautoriza uma reflexão que, a priori, quisesse abarcar todas as questões que ali são colocadas.

As reflexões teóricas que se apresentam como tentativas de elucidação do campo pedagógico numa perspectiva mais geral tem sentido enquanto impulsadoras da dialética ação-reflexão. Se, ao contrário, conduzirem a um distanciamento do educador de sua prática real, seja por criarem problemas inexistentes, seja por forjarem polêmicas que em nada esclarecem o trabalho docente, melhor seria nunca terem sido propostas.

Com base nestas reflexões iniciais tomamos a liberdade de colocar sob suspeita uma parcela significativa da reflexão educacional proposta no Brasil nas últimas décadas. O regime de excessão que enfrentamos ao longo de vinte anos deixou, sem dúvida, as suas marcas no pensamento pedagógico brasileiro. O controle autoritário da educação e da política cultural, além de coibir as práticas revolucionariamente inovadoras, conseguiu inibir, concomitantemente, uma reflexão teórica que vislumbra-se alternativas criadoras e críticas para os problemas da educação. Além disso, a idéia de que as soluções para os nossos problemas estariam nas receitas disponíveis no Primeiro Mundo já desenvolvido deu lugar aos transplantes culturais e aos modismos em educação. Com a pretensão de encarnarem as últimas novidades produzidas na Europa ou nos EUA, tais movimentos pedagógicos corroboraram bastante a nossa tradição macaqueadora.

Pode-se constatar que a educação também foi objeto de ingerência das mais diversas áreas do saber que, com base em seus próprios

princípios e referenciais, definiam o sentido e os objetivos que aquela deveria perseguir. Tal ingerência se deve, talvez, a uma falta de afirmação das posições dos próprios educadores. Em não serem capazes de circunscreverem o âmbito de sua prática, bem como as diretrizes fundamentais da mesma, a educação, já que campo de ninguém, passou a ser campo de todos, lugar em que cada um vinha "vender o seu peixe". E foi assim que se exigiu que os professores passassem a ser biólogos, psicólogos, economistas, sociólogos ou, simplesmente, políticos.

Para os educadores tudo isso resultou num caos teórico-prático, numa percepção de desnorreamento própria de quem leva tapas de todos os lados e perde a noção dos pontos cardeais. Uma reflexão educacional, não emergida da prática pedagógica, mas produzida em outras instâncias, só podia se apresentar como luz dispersa, não coordenada, a indicar caminhos os mais diversos e até contraditórios.

Cabem aqui algumas considerações acerca do esforço teórico que se fez a partir da identificação de tendências pedagógicas. Não poucas classificações e tipologias foram presentes na prática escolar. Mas esse esforço teórico veio acompanhado de uma série de limitações e trouxe alguns problemas a mais.

As limitações se devem a uma abordagem bastante superficial destas tendências, apresentando-as sem uma análise mais profunda dos diversos pressupostos teórico-filosóficos subjacentes. Limitações também houve na medida em que apareciam como posições caricaturizadas, contrapostas umas às outras e, de um modo geral, mutuamente excludentes. Apesar de os professores dificilmente terem conseguido identificar sua prática em qualquer uma destas tendências que apareciam nas classificações propostas, não deixavam de ser enquadrados por colegas ou alunos como sendo adeptos desta ou daquela concepção. Se este jogo de "enquadramento", próprio de um sistema de "camisas de força", já poderia ser considerado problemático e injusto, o engano maior estava na ânsia de se colocar a par da última tendência que entrava em cena. Consequentemente, criou-se a necessidade de montar inúmeros e infintos cursos de "atualização", pois, afinal, ninguém queria ficar de fora da última moda em educação. E, diga-se de passagem, o mercado bibliográfico lucrou bastante em cima desta literatura "clarificadora do fazer pedagógico" e não poucas teses e pesquisas em educação se produziram com base neste jogo de classificações.

Urge que os educadores definam o núcleo teórico-prático que constitua a "auto-compreensão" de sua práxis e que sirva como ponto de referência para avaliar o significado de todas as iniciativas tomadas no âmbito pedagógico. Certamente o espírito um tanto maniqueísta de muitas das investigações ultimamente realizadas no campo da educação não tem contribuído para esta definição. O exercício da contraposição, com o enfoque nas diferenças, tem o mérito, é verdade, de chamar a atenção para o caráter político de toda postura pedagógica. Mas a reflexão precisa avançar no sentido de estabelecer articulações e complementaridades naqueles aspectos em que isso é possível e necessário. Para os professores isso se coloca como uma exigência crucial, já que em sua prática terão que enfrentar situações as mais diversas e complexas, diante das quais uma perspectiva demasiadamente reducionista se deparará com sérias limitações.

2. Interesses humanos constituindo paradigmas curriculares

A tentativa de jogar uma luz sobre o campo do currículo fez com que houvessem esforços em identificar o que seriam os possíveis modelos ou tendências presentes neste âmbito específico da educação. Uma classificação que se tornou notória nos últimos tempos foi aquela que se baseia nos interesses cognitivos de J. Habermas. A elaboração original foi obra do americano James Macdonald (1975). Uma década depois, Domingues (1986) fez uma aplicação daquela classificação para a realidade brasileira. Tal aplicação foi objeto de considerações críticas da parte de Moreira (1990).

A classificação em questão parte da seguinte constatação de Habermas (1975; 1987): existem três enfoques básicos de pesquisa: o empírico-analítico, o histórico-hermenêutico e o praxiológico. A estes enfoques estão ligadas as três dimensões fundamentais da vida humana: trabalho, linguagem e poder. Relacionam-se a estas dimensões os tipos de interesse humano que orientam a produção do conhecimento científico: o técnico, o de consenso e o emancipador.

O trabalho, primeira das dimensões fundamentais do homem, permite a manipulação do meio físico e social. Relacionada com esta dimensão, desenvolve-se uma pesquisa baseada no interesse técnico e que busca informações que permitam o controle de processos objetivos e objetivados.

A linguagem, outra dimensão fundamental

da vida humana, constitui a mediação que permite a transmissão da cultura de forma institucionalizada. Vinculada à linguagem desenvolve-se uma pesquisa interessada no consenso (interesse prático) "projetada para auxiliar a interpretação da intersubjetividade do sujeito com respeito ao possível significado de ações, de textos, etc" (Domingues, 1986: 352).

Pelo poder, terceira dimensão fundamental, os homens tomam posição e assumem objetivos com relação à criação e manutenção da sociedade. Aqui a pesquisa se desenvolve como crítica que visa a libertação dos sujeitos de seus condicionamentos com vistas à emancipação.

Domingues assim resume as correlações acima estabelecidas:

a) ao conjunto trabalho-técnica-informação tem-se subjacente o enfoque empírico-analítico; b) ao conjunto linguagem-consenso-interpretação tem-se subjacente o enfoque histórico-hermenêutico; c) ao conjunto poder-emancipação-crítica tem-se subjacente o enfoque praxiológico (:352).

Vejamos esquematicamente as características que marcam esses três enfoques de pesquisa identificados por Habermas:

a) Enfoque empírico-analítico

- é o enfoque próprio das ciências exatas;
- tem como fundamento epistemológico a idéia de um mundo previamente estruturado;
- prioriza o método a ponto de sacrificar a realidade em função de sua lógica;
- acesso aos fatos se dá pela observação do comportamento;
- tem como pressupostos subjacentes:

I. a universalidade da teoria - seus princípios não se vinculam a qualquer contexto específico;

II. neutralidade da teoria - demarcação rigorosa entre afirmações científicas e afirmações quanto a valores e objetivos pessoais;

III. a totalidade é decomposta em variáveis que podem ser mensuradas e controladas;

IV. o particular e único é abandonado em favor da generalização.

b) Enfoque histórico-hermenêutico

- trabalha com os símbolos criados e usados pelo homem;

- produz conhecimentos baseados nos métodos interpretativo-históricos;
- o acesso aos fatos se dá pela compreensão dos símbolos inventados pelo homem para se comunicarem e interpretar os acontecimentos da vida;
- a compreensão ocorre mediante um processo dialógico-consensual e tem por finalidade orientar a ação.
- a objetividade se define como o resultado de um consenso inter-subjetivo obtido na interação social;
- o consenso de uma comunidade científica determina o que é verdadeiro e válido;
- o conhecimento científico é condicionado cultural e historicamente.

c) Enfoque praxiológico

- busca apreender os fenômenos na dinâmica da realidade;
- objetiva não só descrever a realidade, mas também transformá-la;
- a realidade não está previamente estruturada e, por isso, deve ser apreendida na relação dialética do sujeito e do objeto;
- a realidade não pode ser compreendida independentemente dos determinantes históricos, das condições estruturais e da autobiografia dos indivíduos;
- a evolução do homem é mais do que um simples desenrolar cronológico, genético ou orgânico; constitui também um processo social e histórico;
- adota o conceito de práxis, que significa ação e reflexão: pela reflexão o homem identifica e se liberta de seus condicionamentos; pela ação ele cria e recria suas instituições.

PARADIGMAS CURRICULARES

As premissas de que os interesses humanos que orientam a pesquisa - técnico, de consenso e emancipador - estão na base de todo pensamento curricular e de que as diferenças ali constatadas surgem dos diferentes enfoques de pesquisa - empírico-analítico, histórico-hermenêutico e praxiológico - fizeram com que Macdonald esboçasse um esquema conceitual que comporta três paradigmas de desenvolvimento de currículo. Aos interesses técnico, de consenso e emancipador corresponderiam, respectivamente, os paradigmas técnico-linear, circular-consensual e dinâmico-dialógico.

Seguindo o texto de Domingues (1986)

que, baseado na classificação de Macdonald, busca fazer uma aplicação do referido esquema conceitual para o pensamento curricular brasileiro, vamos identificar, em rápidos traços, as características principais de cada um dos paradigmas propostos, bem como suas manifestações em nosso meio.

1. Paradigma técnico-linear

O enfoque empírico-analítico começa a ser aplicado no trabalho de currículo por influência de princípios de administração científica usados na indústria. Com base na analogia entre os processos que orientam a indústria e a escola, é proposto um modelo curricular que visa:

a) *preparar indivíduos para desempenhar funções definidas em uma situação também definida;*

b) *basear o conteúdo curricular numa análise das funções específicas a serem desempenhadas e na situação também específica na qual devem ser desempenhadas (: 354).*

Tais princípios transformam o currículo num sistema de produção em que o aluno é visto como matéria bruta a ser transformada num produto útil, sob o controle técnico de um professor bem qualificado.

O ponto de partida deste modelo curricular, que tem no pensamento de Tyler sua fonte principal, é a definição de objetivos. Esta deve ser feita de forma a integrar interesses e necessidades dos alunos, a vida extra-escolar e as sugestões dos especialistas em currículo. As essas fontes devem ser combinadas as questões referentes aos valores (filtro psicológico). Após a definição dos objetivos vem a seleção e organização das experiências de aprendizagem e, por fim, a avaliação, que vai indicar até que ponto os objetivos foram alcançados.

Tranparece neste modelo o interesse técnico que busca o controle de um processo de reação em cadeia (linear). "Decisões sobre 'o que deve ser ensinado?' são feitas a priori e separadas das decisões sobre 'como deve ser ensinado?'" (: 355).

Uma das críticas feitas a este modelo se baseia na constatação de que é impossível separar a contribuição das três fontes na definição dos objetivos sem que se recorra ao filtro filosófico. Outra crítica se refere à noção de avaliação que aparece como sinônimo de medida e que dicotomiza a relação entre meios e fins.

O paradigma técnico-linear chegou ao Brasil através da obra de Tyler e de adaptações que ali se fizeram sob sua inspiração. Nenhuma novidade de maior significação se produziu na esteira deste modelo. Encarado como assunto exclusivamente técnico, o currículo continuou utilizando o enfoque empírico-analítico com a pretensão de ser isento de avaliações subjetivas.

2. Paradigma circular-consensual

Aplicando o enfoque histórico-hermenêutico ao trabalho de currículo, o paradigma circular-consensual "está centrado nas experiências dos alunos e nas suas necessidades latentes e/ou manifestas" (: 359). Aqui é o aluno que cria e constrói seu próprio currículo. Através da auto-reflexão ele gera e muda significados sobre si mesmo, os outros e o mundo.

O conhecimento não pode ser doado, trazido de fora para dentro; deve resultar de uma vivência, de uma prática de vida, de uma comunicação intersubjetiva. Ao professor compete ir junto, mas lhe é negado intervir, seja para estabelecer o programa, seja para exigir conhecimentos (: 359).

O currículo, assim compreendido, busca livrar os alunos das interferências negativas ao seu crescimento, permitindo que cada um desenvolva suas aptidões na singularidade que lhe pertence.

A construção da consciência crítica, através da auto-reflexão, é um dos objetivos deste modelo curricular. Partindo de uma reflexão autobiográfica, o aluno descreve sua experiência de vida. Partilhando esta experiência com o grupo, ele a compreende mais profundamente e saberá da experiência dos demais. Mais importante do que a aprendizagem de conteúdos específicos é a busca da comunicação e do consenso. Após este momento de reflexão e partilha, o aluno, num segundo momento, participa de um projeto comum em que passa a recriar e fazer história. Todo subsídio bibliográfico deve ter referência explícita para com a realidade vivida. Problemas que eventualmente surgem devem ser resolvidos pela empatia e com a participação de todos.

Esse paradigma curricular foi criticado, aqui no Brasil, por Saviani. Em seu entender, a ênfase no aqui e agora e na troca de experiências nega a escola como espaço destinado à

socialização do saber sistematizado, o que significaria, especialmente para as camadas populares, a perda de chances de competição no campo social, político e econômico.

No Brasil, conforme Domingues, com relação ao paradigma circular-consensual "nada" há publicado a nível de manuais de currículo para o ensino de 1º e de 2º grau" (: 360).

3. Paradigma dinâmico-dialógico

Orientado pelo enfoque praxiológico de pesquisa, o paradigma dinâmico-dialógico se baseia em premissas provenientes do pensamento neomarxista:

- a) o currículo não pode ser separado da totalidade do social, deve ser historicamente situado e culturalmente determinado;
- b) o currículo é um ato inevitavelmente político que objetiva a emancipação das camadas populares;
- c) a crise que atinge o campo de currículo não é conjuntural, ela é profunda e de caráter estrutural (: 360).

Com base nestas premissas houve muito mais um trabalho crítico de desarticulação do paradigma técnico-linear do que propriamente de elaboração de uma proposta alternativa. Mesmo assim, duas tendências já podem ser identificadas dentro deste terceiro paradigma.

A primeira tendência acredita que o currículo possa ser um elemento importante para as camadas populares se apropriarem do saber dominante. Domingues vê em autores brasileiros como Saviani, Libâneo e Guimar N. de Melo representantes desta tendência. Para estes, o currículo deve estar orientado para atos políticos que visem a transformação social. É importante que ele auxilie na compreensão crítica das forças modeladoras da sociedade, bem como na desmistificação de conteúdos curriculares carregados de ideologia dominante.

Três idéias nucleares são defendidas pelos autores supra mencionados: escola pública, professor e livro didático.

A escola pública é vista como espaço em que se embatem interesses do Estado e das camadas populares. Mas, acima de tudo, é um espaço educacional em que as camadas populares podem adquirir aqueles conhecimentos historicamente acumulados e que lhes são indispensáveis para suas conquistas políticas. Por esta razão, a escola não pode descuidar sua função de instruir.

Já o professor deve ser um agente ativo na mediação "entre quantidade-qualidade do diálogo estabelecido entre o aluno e o conhecimento, o aluno e a criatividade, o aluno e a realidade" (: 361). É preciso que o professor tome consciência crítica da desigualdade de sua função - ensinar - e a do aluno - aprender - para que possa prevenir-se do perigo do autoritarismo e, em contrapartida, do perigo da anarquia, resultante de uma concepção de igualdade de funções.

Por fim, o livro didático é um instrumento preparado para a veiculação do conhecimento no processo ensino-aprendizagem. Depositário dos conhecimentos processados e acumulados ao longo dos tempos, ele contém, de forma organizada, seqüenciada e dosada, as informações basilares de determinada matéria/disciplina. O livro didático, porém, não substitui a relação face-a-face professor-aluno e nem pode inibir a criatividade do professor.

A segunda tendência que assume os postulados do paradigma dinâmico-dialógico acredita que o currículo não pode corrigir os defeitos de uma sociedade de classes, baseada no modo de produção capitalista, por ser parte integrante desta mesma sociedade e comungar de seus defeitos. As mudanças só podem ocorrer fora da escola, mediante a ruptura social e política. A única práxis curricular eficaz é aquela que leva ao engajamento político nos sindicatos, partidos, etc. Toda reflexão sobre o currículo é, necessariamente, uma reflexão sobre a sociedade. Suprime-se, assim, o espaço próprio do currículo.

O paradigma dinâmico-dialógico contribuiu significativamente com o pensamento curricular ao desenvolver as noções de currículo oculto e de conflito no currículo. M. Apple e H. Giroux são autores que chamaram a atenção para a presença da ideologia dominante em normas e valores veiculados implicitamente pela escola (currículo oculto), o que contribui para a reprodução da hegemonia da classe dominante. A noção de conflito no currículo constitui a chave para pôr a descoberto estas mensagens subretícias.

Segundo Domingues, há entre os paradigmas circular-consensual e dinâmico-dialógico, apesar das diferenças, alguns pontos em comum. O que os une seriam aspectos como uma certa influência das idéias de P. Freire, a crítica ao paradigma técnico-linear, a minimização da avaliação enquanto estimuladora de competição entre os alunos, a utilização do conceito de currículo oculto e a avaliação da escola como instituição opressora.

Por fim, o autor do texto em questão chama a atenção para a pouca sistematização das idéias presentes nestes dois últimos paradigmas. Para terem eficácia prática teriam que ser melhor elaboradas, porque só assim poderiam fazer frente ao quase monopólio do paradigma técnico-linear.

3. Interesses humanos constituindo tendências curriculares

Nesta parte pretendemos apontar algumas das observações críticas que Moreira (1990) faz à classificação do campo do currículo utilizada por Domingues e que apresentamos acima. A pretensão do autor da crítica é

mostrar que a interpretação que Domingues faz do trabalho de Macdonald estabelece fronteiras que simplificam a diversidade da tradição curricular americana e do material transferido para o Brasil, bem como contribuem para que o processo de transferência seja interpretado como uma simples cópia (: 47).

No entender de Moreira, a classificação de Domingues constitui uma visão estreita e pouco flexível que não comporta a diversidade do campo curricular americano. Além disso, tal classificação seria lacunar no que diz respeito a certos temas e, especialmente, com relação a certos autores que foram bastante influentes no pensamento curricular brasileiro.

Comentando a classificação de Macdonald, que foi a pioneira na aplicação da teoria dos interesses de Habermas ao campo do currículo, Moreira diz que ela "permite a inclusão de diversas tendências e correntes do pensamento curricular, bem como leva em consideração o fato de que uma mesma teoria pode ser baseada em diferentes interesses" (: 48).

Retomando rapidamente o autor americano, o crítico brasileiro diz que os modelos curriculares resultam das diferenças de valores observados ao nível da teoria e da organização curricular. Tais valores relacionam-se, evidentemente, com os interesses identificados por Habermas. Assim sendo, podemos retomar os paradigmas curriculares, caracterizando-os da seguinte forma:

a) Modelo técnico-linear

- Realiza o controle mediante a definição de elementos ou variáveis importantes do

currículo e pela criação de um sistema de tomada de decisões.

- O currículo por disciplinas constitui um exemplo de organização curricular, revelando o interesse no controle técnico.

- O especialista busca maximizar o rendimento.

b) modelo circular-consensual

- Busca o consenso a respeito da prática curricular.

- Os currículos centrados em problemas sociais revelam a presença do interesse em compreensão.

- O especialista só intervém no processo quando isto se faz necessário.

c) modelo dinâmico-dialógico

- Tenta neutralizar tudo o que é característica opressiva no currículo, minimizando também a influência institucional no processo instrucional.

- Os currículos centrados na criança ou na pessoa se relacionam a interesses emancipatórios.

- O envolvimento dos alunos no processo curricular requer uma interação dialógica entre as duas partes da relação pedagógica.

Quanto a esse último modelo, Moreira observa que "Macdonald enfatiza excessivamente a emancipação individual, ao invés de realçar a necessidade de melhoria e igualdade social" (: 50). Além disso, chama a atenção para o fato de autores bastante díspares serem classificados dentro da categoria do interesse crítico.

Moreira também vê problemas na caracterização do modelo circular-consensual. Enquanto o interesse em compreensão costuma ser associado a uma "postura fenomenológica, enfatizando interpretações, encontros e significados individuais, Macdonald menciona trabalho de grupo, comunicação, consenso e necessidades sociais como características centrais desse interesse" (:51). Novamente uma categoria é ampliada a ponto de nela poderem ser abrangidos autores com características muito diversas.

A preocupação em deixar as fronteiras das categorias suficientemente elásticas, a fim de poder abranger a diversidade do pensamento curricular americano, faz com que haja dificuldades quanto à localização exata de muitos dos autores. Traços característicos de dois ou mais modelos podem estar presentes num único

autor. Caso típico é o de J. Dewey, cujo pensamento curricular apresenta aspectos que podem ser encontrados nas características dos três modelos propostos.

Acerca da reelaboração de Domingues, Moreira tem uma série de observações a fazer. Com relação ao paradigma circular-consensual, estranha a ausência de qualquer menção às idéias progressistas de Dewey e Kilpatrick, como, também, a afirmação de que nenhum livro-texto brasileiro possa ser associado a um interesse em compreensão. As idéias progressistas, em sua opinião, tiveram influência decisiva no desenvolvimento do campo curricular e no movimento da Escola Nova, tanto no EUA como no Brasil. Tais idéias, continua, podem ser associadas ao paradigma circular-consensual.

Com base numa análise das idéias progressistas de Dewey e Kilpatrick, Moreira demonstra que "eram predominantemente permeadas por um interesse em compreensão, embora também apresentassem indícios nítidos de um interesse em controle técnico" (: 60). Inclusive, em determinado momento de sua análise, chega a identificar uma tal mistura de interesses que até o interesse emancipatório é contemplado. Por essas e outras razões, o autor conclui afirmando que a estreiteza do paradigma circular-consensual, tal como proposto por Domingues, não podia incluir as teorias progressistas e, com isso, sua classificação foi omissa para com uma corrente do pensamento curricular que interagiu significativamente com os princípios e modelos tecnicistas que vieram a dominar o campo curricular brasileiro a partir da década de setenta.

Quanto ao paradigma técnico-linear também haveriam problemas de enquadramento. A teoria de Tyler, posteriormente aperfeiçoada por Taba, foi identificada por Domingues como totalmente dominada por uma perspectiva tecnicista e que, por isso, deveria ser abandonada. Moreira, analisando aspectos da obra desses dois autores, mostra a presença de aspectos que se relacionam com um interesse em compreensão.

Acerca do paradigma dinâmico-dialógico, Moreira diz que Domingues, ao comentar as contribuições de Apple e Giroux para o currículo, se restringiu à primeira fase de seus pensamentos, marcada pelo enfoque reprodutivista e por uma certa ingenuidade de cunho idealista. Tal análise, que desconhece a produção mais recente destes dois autores, seria incapaz de oferecer uma visão exata deste paradigma curricular crítico. Uma análise mais completa

desses autores, bem como um estudo de como suas teorias repercutiram entre especialistas e professores brasileiros, precisaria ser feita.

Referindo-se às tendências destacadas por Domingues dentro do paradigma dinâmico-dialógico, Moreira diz que "o reconhecimento de divergências e diferentes orientações na tendência crítica reforça nosso ponto de vista de que tendências curriculares com conflitos internos são mais reais que tendências monolíticas" (: 77).

Em sua conclusão, o autor da crítica afirma que "a categoria paradigma (na acepção de Kuhn) não apresenta flexibilidade suficiente para que captemos a diversidade do pensamento curricular e a complexidade do fenômeno da transferência educacional" (: 78). Sugere, por sua vez, o emprego do termo "tendência" para designar a diversidade de posições no currículo. Tais tendências, porém, não poderiam ser vistas como conjuntos homogêneos de temas, metodologias e objetivos.

4. Interesses humanos constituindo dimensões do currículo

As observações críticas de Moreira acerca dos paradigmas curriculares propostos por Macdonald e Domingues praticamente esvaziaram o referido esquema classificatório, embora o conservasse sob a forma de tendências. De nossa parte, acreditamos necessário uma guinada no conjunto das reflexões que buscam aplicar os interesses humanos identificados por Habermas ao campo do currículo.

Desafiando a tendência metafísica do pensamento humano de compreender a realidade através de esquemas conceituais maniqueísticos, propomos uma perspectiva teórica que busca identificar no currículo dimensões complementares, ao invés de paradigmas ou tendências distintas e/ou mutuamente excludentes. Assim deixamos de lado aquela tendência do pensamento que, em vista da lucidez teórica, sacrifica, via de regra, a própria realidade. Pensar a realidade do currículo em suas dimensões complementares constitui um exercício teórico mais complexo, uma vez que a perspectiva de unidade e totalidade jamais pode se dissipar.

Além dos problemas constatados por Moreira (1990) com relação à localização de certos autores nos modelos curriculares, duas de suas afirmações contribuem significativamente para a guinada teórica que propomos:

1) o fato de que uma mesma teoria pode ser

baseada em diferentes interesses (:48);
2) nosso ponto de vista de que tendências curriculares com conflitos internos são mais reais que tendências monolíticas (:77).

Tais afirmações revelam a extrema precariedade e grande problematidade das classificações no campo do currículo. Além disso, muito pouco provável que tal "clarificação" teórica possa ajudar os professores no encaminhamento de soluções para os problemas encontrados no referido campo pedagógico.

A proposta de Moreira no sentido de pensar o currículo sob a forma de tendências ao invés de paradigmas já constitui um atenuante da rigidez classificatória. De fato, subjaz ao conceito de paradigma a idéia de um conjunto referencial bastante fechado. Assim, avanços no campo teórico-prático seriam possíveis mediante a ruptura de um paradigma existente e a consequente instalação de um outro. Portanto, a noção de uma mútua exclusão nos referenciais está presente no conceito de paradigma.

Apesar de a noção "tendência", sem dúvida mais flexível do que a de "paradigma", fazer mais justiça à diversidade de posturas no campo do currículo, acreditamos que o próprio texto de Moreira contribui para uma perspectiva que ultrapassa todos os modelos classificatórios neste campo, inclusive o baseado em tendências.

Nossa proposta é que deixemos de "classificar" os autores e suas propostas curriculares com base nos diferentes interesses humanos e passemos a "analisá-los" a partir de um esquema conceitual baseado nestes mesmos interesses. Assim, esses interesses passariam a representar dimensões possíveis do currículo e, talvez, necessárias numa perspectiva de unidade e de totalidade do fazer pedagógico. As diferenças, sem dúvida existentes, ficariam por conta da ênfase diferenciada de uma ou de outra dessas dimensões ou, simplesmente, por conta da não consideração de alguma(s) delas).

Sugerimos essa substituição do esquema classificatório por um referencial analítico a partir, também, do próprio Habermas, cujas reflexões motivaram e estão na base de todas essas teorizações sobre o currículo.

Habermas comunga com a mais genuína tradição filosófica a pretensão de totalidade e de unidade do discurso filosófico. Uma tal perspectiva teórica se depara com a diversidade de campos de saber que, à primeira vista, nada possuem em comum, parecendo, inclusive, excluírem-se mutuamente. O enfrentamento

histórico entre representantes do campo das ciências empírico-analíticas e o das ciências histórico-hermenêuticas marca significativamente o discurso filosófico da modernidade.

Habermas vai mostrar que aquilo que separa estes dois campos do saber são os distintos interesses que orientam a pesquisa. O interesse presente nas ciências empírico-analíticas é o do controle estratégico da natureza e das relações entre os homens, ao passo que o interesse das ciências histórico-hermenêuticas é o da interação e comunicação humanas. A existência do interesse, explícito ou implícito, perpassa os distintos campos do saber e configura sua unidade no mundo da vida, âmbito para o qual todos eles convergem.

Já o interesse em emancipação, também identificado por Habermas, não se refere a um campo específico de objetos do saber, mas a uma perspectiva de racionalidade que tem como meta a emancipação do homem frente ao mundo natural e frente às escravidões historicamente impostas pela própria sociedade.

Rouanet e Freitag (1980) assim expressam a unidade de conhecimento e interesse na perspectiva habermasiana, mostrando também a íntima relação que existe entre os três campos do saber:

O conhecimento instrumental permite ao homem satisfazer as suas necessidades ajudando-o a libertar-se da natureza exterior (por meio da produção); o conhecimento comunicativo o impele a emancipar-se de todas as formas de repressão social (ou de seus representantes intrapsíquicos). Ambos estão, portanto, a serviço da emancipação (:13).

A histórica polêmica de Habermas, e da Escola de Frankfurt, de um modo geral, contra o positivismo não é no sentido de questionamento da validade ou importância do conhecimento das ciências positivas (empírico-analíticas), mas, sim, de questionamento de sua pretensa neutralidade, de desmascaramento do interesse não confesso. Habermas demonstra que as próprias condições do conhecimento põem, a priori, certos interesses em questão. E isso vale para as ciências empíricas, hermenêuticas e críticas.

Com base nestas idéias rapidamente esboçadas, julgamos procedente nosso intento em propor os interesses humanos identificados por Habermas como possíveis dimensões constituintes do currículo, ao invés de servirem de suporte para a elaboração de um quadro classificatório de paradigmas ou tendências curriculares.

É aqui que o nosso trabalho propriamente começaria. Nossa intenção, porém, é deixá-lo como uma espécie de preâmbulo de uma tarefa que se apresenta extremamente vasta, transcendendo, também, os objetos do presente esforço teórico.

5. Interesses humanos aplicados à ciência pedagógica

A título de ilustração, e como prova de que os interesses humanos identificados por Habermas podem constituir um quadro referencial possível de ser aplicado ao campo da educação, vamos apresentar um esboço de uma "pedagogia da compreensão, da organização e da condução dos processos educativos".

Em "Pedagogia, a ciência do educador", Marques (1990) define a pedagogia naquilo que considera suas três dimensões constituintes: a hermenêutica, a crítico-reflexiva e a instrumental. Dimensões educativas que costumam ser apresentadas como concepções distintas e, até, mutuamente excludentes, são, desta forma, articuladas dialeticamente, formando uma unidade de perspectiva.

a) A dimensão hermenêutica da pedagogia

Como hermenêutica, a pedagogia se põe a desvendar o sentido histórico da educação. Trata-se de um esforço em compreender os saberes e as práticas existentes a partir das intencionalidades que os produziram. Na verdade, os sentidos que subjazem ao modo de pensar e de agir dos indivíduos foram historicamente sedimentados, bem como as condições materiais que os sustentam. Sob a perspectiva da concriatividade histórica, em que o passado e o presente se encontram em constante mediação, as respostas dadas em outros contextos históricos precisam ser reavaliadas a partir das circunstâncias do presente. Dessa forma, a hermenêutica constitui um trabalho permanente de reinterpretação do passado à luz do presente e vice-versa.

É tarefa da pedagogia, enquanto hermenêutica, a leitura do mundo da sala de aula, a fim de desvelar os muitos sentidos que aí se fazem presentes e interagem. Cada aluno e professor constitui uma síntese das muitas determinações de seu contexto sócio-cultural. "Importa perceber a sala de aula no processo concriativo de um mundo vivo de interações, de confronto de subjetividades entre si e com suas objetivações (...) (:117).

Para essa leitura da sala de aula exige-se um ambiente de liberdade em que professores e alunos se relacionam e intercomunicam a partir de desafios a que se lancem e não a partir de imposições a que haveriam de acomodar-se passivamente. Na reflexão hermenêutica, o mundo da vida, a cultura ambiente, os valores e conhecimentos são tematizados e problematizados. Tudo o que possa parecer como dado definitivamente, como sendo naturalmente assim, é revelado "em suas origens e motivações, no processo histórico que o gerou e nos interesses que o mantém" (:118). Mas há, também, uma reconstrução em modelo novo, capaz de corresponder aos desafios do presente.

b) A dimensão crítico-reflexiva da pedagogia

A dimensão crítico-reflexiva da pedagogia já está implícita na reflexão hermenêutica. A interpretação/presentificação dos sentidos da educação requer o plano crítico do sentido radical da emancipação humana. "A crítica dialética rompe com o sentido dado na facticidade para estabelecê-lo num horizonte de possibilidades abertas à ação comunicativa, fundada na participação livre e igual de todos os envolvidos do processo da educação" (:106). Trata-se da proclamação dos homens como livres, capazes de reinventarem o mundo, imprimindo-lhe um sentido novo a partir das opções conjuntamente tomadas.

A reflexão crítica busca garantir as condições ideais de uma comunicação sem coações, em que o consenso é criado à base do melhor argumento e com iguais possibilidades de participação. Somente uma comunicação sem dominação permite aos homens interpretarem seu mundo e sua práxis histórica. Farão isso mediante o diálogo entre si e com o contexto mais amplo em que se encontram.

A pedagogia, enquanto reflexão crítica, intervém para indicar o sentido que se quer imprimir ao processo educativo. Sentido que se expressa na passagem "daquilo que é" para "o que deve ser?", para o mundo social a que se pode legitimamente aspirar... " (:119). A educação, assumindo o sentido radical da emancipação, se depara com a questão dos valores e das implicações políticas da condução dos processos educativos.

Os valores que fundamentam as convicções, as preferências e atitudes e cimentam as ações coletivas, constroem-se, numa situação de opressão e de comunicação distorcida, a

partir dos desejos reprimidos ou bloqueados, das ilusões e frustrações, da dependência e submissão, da indignação coletiva e das revoltas. É sobre essa situação de dependência e ilusão que trabalha a razão crítica reflexiva, para produzir um conhecimento que leve, por sua lógica interna, ao esclarecimento e emancipação (:119).

A crítica reflexiva se realiza como discurso livre de coação e tem o propósito de expressar os interesses comuns de todos os envolvidos. Abandona-se a perspectiva monológica em favor da "mutualidade da compreensão recíproca, do diálogo, da livre interlocução garantida tão somente pelos pressupostos de quem se comunica para relacionar-se e entender-se" (:120). Assim, as práticas educativas devem se preocupar no sentido de se realizarem dentro de uma "situação ideal de fala" que garanta a todos a possibilidade de participar.

c) A dimensão instrumental da pedagogia

A razão instrumental tem como interesse fundamental o domínio do homem sobre a natureza e o controle estratégico das interações sociais. A lógica da razão instrumental deve ser compreendida e sua ação ser controlada pelos homens para lhes satisfazer as inúmeras necessidades sob sua responsabilidade. Assim, a instrumentalidade é dimensão constituinte da educação, especialmente no aspecto que diz respeito à formação técnico-profissional. Porém, tal dimensão não pode permancer na sua estreiteza, mas deve inserir-se numa proposta de educação emancipatória.

Incumbe à Pedagogia, em sua dimensão instrumentalizadora, assumir as contribuições da racionalidade instrumental: a) no que se refere aos saberes e técnicas do mundo da vida na esfera da cultura local (de modo especial, de como nela vivem os educadores sua cultura), da cultura específica de cada faixa etária; b) no que se refere ao patrimônio do saber desenvolvido no estado atual das ciências cujos conteúdos são trabalhados pelas disciplinas do ensino; c) no que se refere às ciências que tratam das condições (biológicas, psíquicas, sociais, etc.) da educação, às tecnologias educacionais apropriadas, aos procedimentos regulados, à didática e às metodologias específicas, aos materiais instrucionais (:124).

Ao assumir as contribuições da racionalidade instrumental, a pedagogia precisa estar atenta para a diversidade dos indivíduos e para

a historicidade dos objetos. Os educandos não podem ser reduzidos a um padrão previamente estabelecido e nem os objetos de estudo vistos como absolutos e imutáveis.

Quanto aos conteúdos, cabe à pedagogia compreendê-los criticamente, desvendando as intencionalidades que os produziram e desarmando seus dispositivos ideológicos, re-criando-os na perspectiva de uma educação emancipatória. A partir desta perspectiva são estabelecidos os critérios de seleção, ordenação e graduação dos conteúdos, a fim de que se façam orgânicos com o novo sentido que preside a prática pedagógica.

Incumbe à pedagogia também analisar e propor procedimentos didáticos (metodologias e técnicas), verificando sua adequabilidade às exigências do processo ensino-aprendizagem, bem como aos interesses emancipatórios da educação. O mesmo deve dar-se com os materiais didáticos a serem utilizados no processo.

Educadores e educandos importa exerçam a todo momento o domínio e controle do processo educativo. Juntamente com a proposta pedagógica em que se irão relacionar conciativamente, e como parte dela, devem consensualmente definir os procedimentos metodológicos e os materiais que lhes incumbe elaborar ou re-construir segundo suas próprias perspectivas de relacionamento e de produção coletiva. É, em resumo, nas relações diretas e imediatas do face-a-face da educação, tais as que se dão em sala de aula, que estão os problemas, as questões e, igualmente, as respostas e as soluções que atinjam o cerne do processo educativo (:126).

CONCLUSÃO

Acreditamos que as diversas partes deste trabalho, incluída a introdução, deixaram bastante explícitas as intenções de nossa abordagem. Quisemos apresentar a temática curricular numa perspectiva crítica mais ampla acerca das teorizações que se fazem dentro do âmbito educacional. Em assim sendo, nosso trabalho não se deteve na análise crítica e/ou comparativa de teorias ou modelos curriculares, mas indagou acerca do próprio processo de teorização curricular.

Ao longo deste trabalho procuramos traçar uma perspectiva teórica que busca ir além dos esquemas maniqueísticos e caricaturizados que, pretensamente, iluminam a realidade. Acreditamos que a nada conduz imputar a determinado modelo todos os problemas e fra-

cassos em educação tão somente para que um outro possa surgir e se apresentar como panacéia para todos os males. Tal procedimento é sempre anti-dialético porque jamais consegue alcançar o momento da síntese, fruto da passagem de uma posição para outra e que, no entanto, guarda contribuições de ambas.

Quanto ao currículo, especificamente, julgamos ser hora de construirmos uma teoria dialética do currículo, mais ou menos nos moldes da proposta de uma ciência pedagógica que apresentamos na quinta parte deste trabalho. Assim, ao invés de ficarmos elaborando

modelos em que os interesses instrumental, hermenêutico e crítico se contrapõem ou se excluem mutuamente, deveríamos ver como tais interesses podem estar articulados e se complementarem entre si, numa perspectiva de educação emancipatória.

Ver a unidade do currículo na diversidade de suas dimensões, eis o desafio que se apresenta. Assumi-lo é a única forma de tornar nossa teoria pertinente a uma prática que já vem se consolidando nos meios pedagógicos, quase que á revelia dos intelectuais da área.

* * *

Referências Bibliográficas

DOMINGUES, José Luiz. Interesses humanos e paradigmas curriculares. In: *Revista brasileira de estudos pedagógicos*. Brasília, 67 (156); 351-66, maio/ago. 1986.

HABERMAS, Jürgen. Conhecimento e interesse. In: *Os pensadores*. V. XLVIII. São Paulo : Abril Cultural, 1975, p.291-302.

_____. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro : Guanabara, 1987.

MACDONALD, James B. Curriculum and human interests. In: PINAR, William F., comp. *Curriculum theorizing: the reconceptualists*. Berkeley : Cal, McCutchan Publishing, 1975, p. 283-94.

MARQUES, Mario Osorio. *Pedagogia, a ciência do educador*. Ijuí : UNIJUÍ Ed. : 1990.

MOREIRA, Antônio Flávio B. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas : Papirus, 1990.

ROUANET, Sérgio P. & FREITAG, Bárbara. Introdução. In: *Habermas: sociologia*. São Paulo : Ática, 1980, p. 9ss.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. 2 ed., São Paulo : Brasiliense, 1988.

* * *

José Pedro Boufleuer é professor do Departamento de Pedagogia da Unversidade de Ijuí-RS e Doutorando em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Antecipação de Kant ao problema das vertentes epistemológica e ética da educação

ROSA MARIA F. MARTINI

1. Contextualização histórica e metódica no quadro geral da obra de Kant

Segundo Philonenko (1966), Kant escreveu suas notas sobre Pedagogia entre 1776 e 1787 para quatro cursos consecutivos que ele ministrou na Universidade de Königsberg tendo-os entregado a seu discípulo Rink para posterior seleção e publicação em 1803.

Ainda segundo o mesmo comentador e tradutor, embora sejam apenas notas e comentários, revelam um professor universitário realmente interessado com o problema da educação. Além disso, como Kant tinha sido anteriormente preceptor em casas de famílias nobres da Prússia e tenha feito do magistério sua forma de subsistência, sua obra filosófica revela a atitude de alguém que pôde defrontar-se concretamente com os problemas da educação.

Herder, que foi seu aluno, comentando seu desempenho como professor, descreve-o como "alegre, jovial, transbordando idéias, fluente, vivaz, com grande senso de humor".

Além disso, é interessante notar que Kant elaborou suas Reflexões sobre Educação na mesma época em que desenvolveu seu sistema crítico, visto que as duas edições da Crítica da Razão Pura são de 1781 e 1787, os Prolegômenos a toda Metafísica futura que possa apresentar-se como Ciência (1783), a Crítica da Razão Prática (1788) e a Crítica do Juízo (1790).

Na C.R.P., Kant refere-se ao uso das regras¹ como princípios de um método da própria faculdade de julgar que não podem ser ensinados mas apenas exercidos. As regras não são dadas por ensino mas postas em operação pelo próprio ato de aprender.

Paralelamente, na C.R.Pr. Kant propõe um método para o exercício do juízo moral² como forma de tornar subjetivamente prática a razão objetivamente prática.

Todo o método educativo de Kant aparece como decorrência do seu trabalho crítico sobre o problema da síntese - razão e sensibilidade. A forma, como a razão, por meio do seu dinamismo sintetizador, pode organizar a racionalidade, tanto da pretensão ao conhecimento, como da orientação dos cursos das ações interessa a Kant como um método de restaurar uma possível forma de equilíbrio entre razão e natureza que pode ser antecipada como um ideal de formação e esclarecimento da humanidade.

Educar para Kant parece ser um constante exercício de aprender o uso de regras, tanto no sentido de evitar a desorganização da sensibilidade, como acentuar a tendencial aspiração da razão em operar no seu uso puro, implicando tal exercício num esforço crítico de reconhecimento de possibilidades e limites.

Assim, esta aspiração é possível desde que se aprenda a reconhecer os limites entre o transcendental - a priori e o empírico, entre o teórico e o prático, entre ser e dever ser.

Por meio da análise crítica das condições do exercício da razão, Kant discute na Cr. J. as condições de possibilidade formal e real da construção de um domínio de fins, na busca dos quais o homem continuamente se restaura enquanto humanidade, constituindo-se ele próprio na finalidade última à qual a natureza está teologicamente subordinada.

A este reino de fins estaria referida a educação como experiência do todo da humanidade.

As Reflexões sobre a Educação de Kant revelam a influência de Rousseau a quem leu com entusiasmo, e a admiração pelas experiências de Basedon³.

Além disso, implicam numa resposta ao empirismo cético de Hume⁴. Contra a argumentação de Hume que reduz o conhecimento ao hábito da associação de experiências e a moral

à constatação fática da utilidade das ações para a vida social.

Kant apresenta o desafio do reconhecimento crítico das possibilidades da reflexão filosófica em explorar a razão e suas relações com a experiência, mas especialmente sua função transcendental, enquanto condição de possibilidade do conhecimento e da orientação das ações humanas.

As suas Reflexões sobre a Educação se integram neste propósito e buscam estabelecer as condições de possibilidade da racionalidade da ação educativa, enquanto experiência referida a um ideal - o da fé na razão e suas condições de formar e melhorar a humanidade.

2. Experiência e liberdade como aporias centrais da educação

O que significa "seguir a experiência" nas Reflexões sobre a Educação de Kant?

Nos comentários de Kant sobre o Philantropinon, Instituto de Educação de Dessau, fundado por Basedon, ele elogia a experiência pioneira deste pedagogo. Sua avaliação é que apesar de certos erros devidos a um recurso exagerado à sensibilidade, o importante é ter iniciado uma experiência. Não obstante as falhas decorrentes de todos os raciocínios que partem da experiência, a via da educação é a experiência. É caminhando passo a passo, observando, ensaiando, avaliando, colocando-se objetivos cada dia, cada ano que a razão avança em seus projetos. Portanto, para Kant, seguir a experiência em educação não significa apenas o sucesso, mas também o fracasso e a possibilidade de aprender com ele.

Para Kant, educar não significa filosofar contra a experiência. Seguir a experiência na questão da educação significa recolher o ensinamento das gerações passadas e estar ao mesmo tempo voltado para o futuro. A experiência da educação é a experiência da humanidade como um todo, compreendida como possibilidade de um aperfeiçoamento contínuo. Citando Kant (R.E., p. 68-69):

"Não se pode educar apenas a partir do estado presente da espécie humana, mas a partir de um estado futuro possível e melhor, isto é, conforme a idéia de humanidade referida a uma finalidade última total".

Kant, nas R.E., segue defendendo a importância do Ideal de humanidade como um princípio regulador, afirmando que a única causa do mal é uma natureza não submetida a re-

gras.

Kant demonstra, nestas reflexões sobre a educação, a coerência com seu trabalho crítico. No prefácio da 2ª edição da C.R.P., destaca o valor da experiência como experimentação ou seja como etapa de método de pensar. Estabelece, neste mesmo prefácio, uma distinção entre pensar e conhecer, enfatizando o dinamismo regulativo e sintetizador da razão como pedra de toque da experiência. Assim, só é possível conhecer objetos, enquanto fenômenos, ou seja pela síntese entre representações da sensibilidade e categorias do entendimento. Entretanto, é possível pensar certos conceitos desde que não se caia em contradição. Ressalta, então, que as condições de possibilidade real e não apenas lógica de determinados conceitos podem ser buscadas não apenas nas fontes teóricas mas nas fontes práticas.

Ainda na C.R.P. (Cap. III, 1ª e 2ª seção), refere-se ao ideal da razão pura como conjunto de toda a possibilidade que subjaz, como condição da determinação completa de um objeto. No caso do Ideal da humanidade seria como o modelo do homem divino em nós e que apela para nosso aperfeiçoamento. Este ideal, segundo C.R.P., não tem força criadora, como em Platão, mas tem uma força prática como princípio regulador e sobre ele se funda a possibilidade de perfeição de certas ações⁵.

Recolocando a pergunta sobre as condições de possibilidade da experiência educativa, no contexto da obra de Kant, pode-se constatar o empenho do filósofo em alargar o conceito de experiência, especialmente no tocante à educação. O filósofo constata que a experiência na sua particularidade não satisfaz a razão humana e que, em muitas delas, se retirado tudo o que se refere aos sentidos, restam conceitos e juízos que podem conferir universalidade e necessidade às nossas pretensões ao conhecimento e às orientações dos cursos de ação. Com relação à experiência educativa ela deve ser compreendida como experiência do todo da humanidade. Assim, a experiência educativa de um indivíduo, de um grupo, de uma instituição e mesmo de uma geração, é sempre inacabada e incompleta. Porém, na medida em que se volta para um Ideal da humanidade, configura uma idéia-força, uma finalidade intuída como possível e que arranca a ação educativa da particularidade para o plano da universalidade.

A educação enquanto experiência totalizante retoma as experiências do passado, reflete sobre elas e ultrapassa uma pura adaptação ao presente no sentido da antecipação de um estado melhor para a humanidade.

Essa atitude crítica com relação à tradição, bem como este antecipar-se com relação ao presente, integra a experiência educativa com a experiência histórica do homem. Nesta acepção, o tempo não se dá apenas como categoria da sensibilidade para o conhecimento dos fenômenos, mas aparece como o tempo da ação humana na possibilidade de projeto.

Esta experiência de temporalidade, no sentido de um progresso da humanidade, aparece não só nas Reflexões sobre Educação, mas também na Idéia de uma História Universal do ponto de vista Cosmopolita, na Antropologia e na resposta à pergunta: Que é o Esclarecimento.

Nestes textos, Kant liga a experiência da educação à experiência histórica e à experiência política⁶.

Para Kant, educar é formar o homem na direção do progresso geral da humanidade. Tal formação supõe a habilidade ou a instrução, a prudência ou a socialização, mas sobretudo, a moralização. Esta última perspectiva consiste em orientar o homem para a busca de fins bons e que, sendo bons para um, sejam igualmente bons para toda a humanidade. Desta forma, embora a educação envolva muitas dimensões, ela se coloca como uma experiência integrada a uma finalidade interna total, relativa à formação do homem. A moralização integra e envolve todo o processo da educação, encontrando na liberdade seu princípio regulador. Segundo Kant, não basta ao homem intuir sua liberdade como um fato, mas pela educação ser capaz de dominá-la racionalmente ou seja, exercer a passagem da liberdade, enquanto espontaneidade ou independência com relação às leis naturais, para a liberdade como autonomia ou seja adesão livre à lei moral.

Para Kant, na medida em que a experiência educativa é orientada pela liberdade como busca da autonomia, da emancipação e do esclarecimento do homem, perfaz-se o liame entre a experiência histórica, a política e a educação.

Fazer história para Kant⁷ implica na descoberta e realização de uma associação política fundada na liberdade enquanto atividade racional capaz de organizar um domínio de fins que sintetizem a felicidade universal como máximo bem físico aliado à mais rigorosa moralidade. A esse reino de fins estaria referida a educação como formação da humanidade no homem.

Pode-se perceber, nas Reflexões sobre Educação, sua convicção, originada em Platão, da política fundada na educação, mas sobretudo em Rousseau, ao situar a educação como

processo que viabiliza o pacto social⁸.

Na medida em que se explora o texto das Reflexões sobre Educação, percebe-se que seu empirismo pedagógico caracteriza-se como desafio crítico ao déficit de racionalidade, próprio de experiências isoladas ou associadas por hábito, conforme o proposto por Hume, e que dificultam a fundamentação da universalidade e necessidade da experiência educativa. Procura relacionar a experiência educativa com uma questão metafísica - a liberdade. A liberdade na sua acepção transcendental, considerada como espontaneidade e possibilidade de dar início a uma seqüência de ações, não é extraída da experiência mas é considerada como condição de possibilidade de toda a experiência⁹.

Entretanto, segundo Kant, o que interessa para a educação não é tanto a possibilidade especulista de provar que a liberdade, enquanto começo incondicionado de uma série de ações, é a condição de toda a experiência e, portanto, também da experiência educativa. Na medida em que Kant afirma que toda a experiência educativa se articula numa totalidade cujo escopo é a moralização, a evidência positiva da liberdade dada pela consciência da lei moral, apresenta a própria liberdade como princípio regulador e ao mesmo tempo problemático da educação.

O prolema central da educação é o de orientar um ser o qual não podemos conhecer por que sendo livre pode tomar diferentes direções. Por ser o homem a única criatura que existe pela liberdade, na consciência da temporalidade, é a única criatura que precisa ser educada para vir a ser o que pode ser. O homem sozinho não é nada. Sua liberdade lhe insere um nada do qual ele precisa desvencilhar-se pelo seu próprio vir a ser¹⁰.

No tratamento do problema das relações entre experiência e liberdade na questão da ação educativa observa-se que a preocupação de Kant é verificar os limites da natureza humana e as condições reais e críticas de ultrapassá-los. Assim a liberdade, ao mesmo tempo que significa uma libertação do fio condutor das regras, apresenta um problema insolúvel no plano teórico que, por sua vez, radica numa dificuldade originada no plano prático - no uso da liberdade enquanto razão pura prática.

Rohden (1981) chama atenção para este fato, mencionando que Kant é de opinião que tanto os conceitos práticos como os metafísicos, especialmente o da liberdade, são entrevistados anteriormente a partir de sua realidade prática, constituindo-se essa realidade prática a autêntica raiz dos problemas, que a razão se coloca

para si mesma.

Com relação ao problema do "mal radical" Kant¹¹ novamente prova sua independência face à experiência, visto poder o homem decidir livremente e com anterioridade, em relação à experiência, a subordinar a razão a uma máxima contrária à lei moral. Considerando essa escolha incompreensível e problemática, Kant admite um lado escuro na natureza humana, como condição de possibilidade de transgressão, radicada no princípio subjetivo da liberdade, enquanto pode permanecer na particularidade, no egoísmo, adotando uma máxima contrária à universalidade da lei moral. Considera, também, que o homem possui uma disposição inata para o bem, já que a liberdade, enquanto razão prática, pode retornar a aderir a uma máxima adequada à lei moral.

Kant afirma, pois, o ser humano como sujeito de sua existência problemática, como liberdade ameaçada pela divisão entre a disposição inata tanto para o bem como para o mal, e confirma por meio de sua obra crítica uma concepção de educação como a aprendizagem do exercício de regras, tanto no plano teórico como no plano prático.

Tanto na Crítica da Razão Pura como na Crítica da Razão Prática, Kant sugere uma metáfora restauradora pela qual o homem pode disciplinar, por meio de um método, a possível desorganização da razão, na sua relação com a sensibilidade, no domínio teórico e da liberdade, enquanto independência das regras, espontaneidade no domínio prático.

Essa metáfora restauradora apela continuamente para uma atividade crítica, sintética e ordenadora, que visa arrancar o homem da particularidade e do egoísmo, no teste contínuo da possibilidade de integração na universalidade, quer da pretensão ao conhecimento, quer da orientação da ação. Na C.R.P., Kant destaca a proeminência da aprendizagem sobre o ensino, referindo-se que "as regras são aprendidas pelo exercício da faculdade de julgar e não podem ser ensinadas"¹². Esta afirmação é reiterada em suas "Reflexões sobre a Educação", quando combate o excessivo apelo à memória, o ensino verbalístico de sua época.

Citando Kant (R.E., p. 116):

"As regras devem ser apresentadas em tudo o que deve cultivar o entendimento. É também útil abstrair as regras, a fim de que o entendimento não proceda mecanicamente, mas com a consciência da regra... É preciso apresentar, em conjunto, a regra e o seu uso".

Na C.R.Pr.¹³, Kant propõe um método que não é puramente especulativo. É, antes, uma forma de descrever e facilitar o acesso de qualquer ser humano ao procedimento subjetivo do juízo moral, ou seja tornar subjetivamente prática a razão objetivamente prática. Apresenta, também, uma sugestão aos educadores, no sentido de usar biografias e dilemas por observar que, mesmo as crianças menores, que ainda não estão maduras para especulações, sentem prazer em exercer e verificar seu progresso na faculdade de julgar. Destaca, também, a importância da comunicação e discussão das razões para a formação tanto intelectual como moral.

Nas duas críticas, Kant dá sugestões de um método de formação do raciocínio teórico e prático, com observações sobre o desenvolvimento cognitivo e moral que antecipam os trabalhos de Piaget e Kohlberg.

Rhoden (1981), na obra Interesse da Razão e Liberdade, comenta que Kant trabalha, nas duas críticas e nas suas obras de cunho prático, com dois conceitos de liberdade: a liberdade como espontaneidade e a liberdade como autonomia. Expressa essa dificuldade com a seguinte questão "Como unir a submissão a uma instância legal com a faculdade de utilizar a liberdade?" Em outras palavras, como passar de um estado de independência face às leis naturais - liberdade transcendente - para o estado de adequação livre à lei moral, ou seja adesão a uma máxima que, sendo representada como boa para alguém, possa ser igualmente boa para todos.

Essa dificuldade de trabalhar com essas duas acepções de liberdade, Kant a enfrenta em suas Reflexões sobre a Educação, quando tenta explicar como se opera no homem a passagem da natureza para a cultura.

O problema crucial para a educação consiste em exercer uma forma de imposição de limites sobre o estado de natureza, de forma que a liberdade como éter da cultura possa se expandir.

Kant busca, então, um conceito sintético que possa ligar obediência e liberdade, submissão e vontade, como possibilidade de fundamentar a educação.

Aqui Kant critica Rousseau quando opõe à idealidade naturalística do "homo ludens", o trabalho, como conceito sintético da educação. Declara textualmente:

"... O homem é o único animal que deve trabalhar... O homem tem necessidade de ocupações que impliquem numa certa forma de submissão..."

... O homem deve ser ocupado de tal maneira que ele fique totalmente voltado para o objetivo que tem diante dos olhos, de tal maneira que ele não se sinta mais ele mesmo, e que o melhor repouso seja aquele que siga ao trabalho..." (Kant, R.E., p. 110-111).

Para Kant, o trabalho é, a princípio, obediência. Trabalhar é sentir o peso do mundo, é sair de si, submetendo-se à alteridade. Assim o trabalho, enquanto referido à alteridade, supõe experiência, mas, enquanto referido à subjetividade como centro do qual emana a atividade, é liberdade e auto-realização.

Colocando o trabalho como conceito sintético central da educação, Kant descobre a unidade do problema da educação com o da história. O trabalho, como operação do mundo enquanto elemento formador do homem, revela a possibilidade da razão tornar-se histórica. No trabalho, a razão descobre a temporalidade que lhe é própria. O trabalho como elemento essencial da educação permite ao homem perceber-se como obra de si mesmo.

O trabalho, para Kant, evidencia a possibilidade da síntese entre natureza e cultura, submissão e liberdade, ser e dever-ser, pois permite o acesso à idéia de uma humanidade em formação.

Ao apresentar o trabalho como conceito sintético da educação, Kant não só liga a experiência individual do homem à experiência de toda a humanidade, como também sugere a operação do mundo, realizada pelo trabalho, como o móvel da história e da vida política. Se trabalhar é sentir o peso do mundo, é também o meio da interrogação pelo significado de uma associação humana, capaz de transformar o mundo à sua feição. Essa síntese entre submissão e liberdade, segundo Kant, é o que possibilita o pacto social e fundamenta uma verdadeira associação política que trabalhando suas idéias pela discussão aprende o uso público da razão, na medida em que "a autoridade legislativa repousa no fato de reunir a vontade de todo o povo na sua"¹⁴

Concluindo, podemos ver que as Reflexões sobre a Educação de Kant encontram na idéia do trabalho, na sua acepção mais ampla, uma forma de integrar a experiência de cada geração humana ao operar o mundo com a questão metafísica da liberdade que permite a ligação dessas experiências a um ideal de humanidade esclarecida e emancipada.

3. Pode a ação educativa, referindo-se à razão prática, aspirar à pretensão do conhecimento?

Nas suas Reflexões sobre a Educação, Kant retoma as três perguntas-chaves do seu sistema crítico: Que posso saber? Que devo fazer? Que posso esperar?, relacionando-as

com a pergunta "O que é o homem?" Sugere, ao longo das suas reflexões, que a educação, enquanto tarefa da humanidade, pode dar muitas respostas. Entretanto, essas respostas, plenas de novos problemas, só podem ser dadas na medida em que o homem não seja reduzido a um mero objeto de conhecimento. O acesso ao conhecimento do homem precisa ser realizado pela própria experiência de sua formação, pela qual experiência e liberdade integram o trabalho de uma geração sobre a outra.

Na discussão da possibilidade da educação como arte, como prática ou como ciência, pode-se, a partir das reflexões de Kant, levantar as seguintes questões:

- Quais as condições de possibilidades da experiência educativa?

- É possível um juízo sintético sobre o problema da educação?

- Pode-se determinar as condições objetivas de um conhecimento pedagógico?

- Pode a condição de possibilidade da educação estar baseada num juízo reflexivo?

- Em outras palavras, segundo Kant, pode-se pretender um conhecimento sobre a educação ou deve ser ela considerada uma ação pertencente ao domínio prático moral e ao sentimento?

Em diferentes passagens ele se refere à educação ora como arte referida à busca de harmonia e felicidade, ora como prática no sentido da moralização, ora como Ciência da Educação e também como um ato de fé na humanidade.

"Há duas descobertas humanas que se pode considerar como as mais difíceis: a arte de governar os homens e a de educá-los, entretanto ainda se discute sobre essas idéias" (Kant, R.E., p. 78).

Mais adiante, Kant evidencia claramente a insuficiência da experiência com relação à arte de educar e questiona-se sobre a possibilidade de uma teoria da educação.

"Afirma-se que a arte da educação se constitui mecanicamente, quando resulta simplesmente de circunstâncias, nas quais aprendemos pela experiência se algo é prejudicial ou útil ao homem. Toda a arte educativa que se constitui apenas mecanicamente, apresenta muitos erros e lacunas porque não possui nenhum plano decorrente de um princípio. A arte da educação ou a pedagogia deve pois tornar-se racional se deve desenvolver a natureza humana para que atinja sua finalidade. É preciso, com relação à arte da educação, transformar o mecanismo em ciência, pois, de outra forma, ela nunca será um esforço coerente e uma geração poderá arruinar o que uma outra conseguiu construir... O projeto de uma teoria da educação é um nobre ideal e, mesmo que não consigamos realizá-lo, não se pode encerrar a idéia como quimérica... Uma idéia é o

conceito de uma perfeição que não pode ser encontrado na experiência... Podemos trabalhar no plano de uma educação voltada para a finalidade do homem... Entretanto os homens não têm o conceito da perfeição que a natureza humana pode atingir. Quanto a nós, não atingimos, com clareza, o que implica este conceito... A educação é uma arte, cuja prática deve ser aperfeiçoada por várias gerações... (Kant, R.E., p. 75-79).

Como se pode constatar nesta passagem, Kant evidencia a insuficiência do alcance empírico da educação, caracterizando como mecânica esta dimensão empírica do ato educativo. Por outro lado, ao buscar um princípio universal e necessário para a questão da educação vai encontrá-lo na liberdade enquanto "fato da razão". Ora, é justamente a liberdade enquanto "fato da razão", na medida em que não se encontra uma intuição intelectual correspondente, enquanto não limitada a um conceito que coloca dificuldades para a pretensão a um conhecimento científico da educação.

Na introdução à C.R.Pr., Kant recoloca a necessidade da análise crítica da razão, quer no seu uso especulativo, quer no seu uso prático. No domínio teórico, ela avança tendencialmente para o incondicionado, para as coisas em si, para a realidade noumênica e por isso corre o risco da contradição. Torna-se necessária a crítica para assegurar que a pretensão ao conhecimento se limite à síntese entre sensibilidade e categorias do entendimento, ou seja aos fenômenos. No domínio prático, a razão se aplica aos motivos determinantes da vontade, enquanto faculdade de produzir objetos correspondentes às suas representações, podendo determinar-se a si mesma, engendrando sua própria causalidade, na sua atuação com relação a si mesma.

Se nas duas críticas (C.R.P. e C.R.Pr.) Kant enfatiza a distinção entre o teórico e o prático, na Crítica do Juízo, aponta a própria faculdade de julgar como uma operação que permite a passagem de um domínio para o outro. Sendo o juízo a faculdade de pensar o particular referido ao universal, Kant distingue ainda o juízo determinante do juízo reflexivo. O juízo determinante confere as condições a priori de subsunção do particular a partir de leis universais, ou seja, preside a operação do conhecimento, sintetizando os dados da intuição sensível às categorias do entendimento. O juízo reflexivo permite a possibilidade de um desprendimento do particular na busca de um princípio que não pode ser extraído da experiência,

portanto não pode ser conhecido, mas garante a possibilidade de ser pensado como um princípio regulativo orientador de uma finalidade última, tanto da natureza, como do curso das ações humanas, garantindo a possibilidade de um escopo final universal e necessário, tanto para a natureza como para as ações humanas.

O juízo reflexivo permite a busca de um princípio que não pode ser encontrado na experiência porque é um princípio que deve fundamentar a unidade de todos os princípios empíricos, e portanto encerra a possibilidade da subordinação sistemática de tais princípios como se nos fosse dado, a priori, um princípio da unidade sistemática dessas experiências¹⁵.

Isso conduz à idéia de finalidade à qual, no plano prático, está referida à liberdade e, no plano sensível, à natureza, constituindo-se num princípio regulador e não constitutivo.

Ora esse princípio regulativo apresenta-se como possibilidade do juízo estético referente a uma forma da natureza, como possibilidade do juízo prático referente a uma organização interna e finalística de todos os seres, em especial o homem, obra de si mesmo pela liberdade e ainda como possibilidade do juízo teológico relativo à totalidade do mundo e dos seres em geral "como se" fossem obra de um criador.

Este "como se" usado por Kant¹⁶ é muito significativo e distingue o juízo determinante, enquanto constitutivo do conhecimento dos fenômenos, do juízo reflexivo enquanto ato que tenta irresistivelmente arrancar o homem de sua experiência particular para reportá-lo a um domínio de fins por um movimento reflexivo que permite a razão colocar certas idéias que desde que não se contradigam são pensáveis e, portanto, suscetíveis de necessidade e universalidade.

Assim, o juízo reflexivo remete à experiência particular

"à idéia de um escopo final no uso da liberdade, segundo as leis morais, e portanto a uma realidade subjetivamente prática. Somos determinados a priori pela razão a promover com todas as nossas forças o sumo bem do mundo, o qual consiste na união do máximo bem físico possível aliado à suprema condição do bem moral, vale dizer, uma felicidade universal ligada à mais rigorosa moralidade" (Kant, Cr. J, § 88).

Na C.R.Pr., Kant é levado a distinguir a liberdade no sentido negativo, enquanto independência das leis naturais e condição transcendental de adequação à forma legislativa das

máximas, vontade livre, da autonomia da razão pura prática que é a liberdade no sentido positivo, como condição formal de todas as máximas.

Rohden (1981) comenta a problematização desta passagem da consciência de uma para outra forma de liberdade, mesmo que Kant conceba a autonomia "fato da razão". Este fato, segundo Kant (C.R.Pr. 39-40),

"não é obtido por dedução mas se impõe por si mesmo, como proposição sintética a priori, a qual não é fundada em nenhuma intuição, nem pura, nem empírica".

Esta problematização da passagem da forma negativa para a positiva de liberdade, bem como da liberdade como "fato da razão", Kant reitera nas suas R. E. em diversas passagens, situando, neste problema, a dificuldade para a pretensão a um conhecimento da educação enquanto Ciência da Educação.

... "o homem por sua natureza tem tão grande tendência para a liberdade que se em algum momento lhe estiver habituado poderá sacrificar tudo a ela ... Assim também no momento oportuno o homem deve ser habituado a se submeter às prescrições da razão ... (Kant, R. E., 71-72).

Em muitas outras passagens de sua R. E., Kant expressa essa dificuldade da passagem da forma negativa de liberdade para a forma positiva. Embora concorde com Rousseau com relação ao princípio da educação negativa, ou seja de uma não interferência, desde que haja cuidado em evitar tudo o que possa prejudicar o desenvolvimento da criança, enfatiza a disciplina como um meio da ação educativa facilitador da passagem do estado de natureza para o estado da cultura. Com relação ainda à passagem da liberdade negativa para a positiva, chega a afirmar que na criança a liberdade é mais uma tentação do que uma dignidade. Kant critica o mito romântico da bondade natural do homem. Nas suas R. E., evidência, claramente, que a tendência para o mal é equivalente à tendência para o bem e se manifesta a partir da liberdade, como "fato da razão", tanto como possibilidade de transgressão, como de adesão livre à forma da lei moral, enquanto imperativo categórico.

Nas R. E., esta tendência à transgressão se revela na possibilidade da vontade livre optar, na medida em que independe de regras, pela particularidade de fins egoístas. O grande problema da educação, portanto, é a superação da liberdade, como pura espontaneidade, para

a liberdade que é capaz de se impor regras de forma racional ou seja, a conquista da autonomia.

Essa passagem que supõe a razão como "fato", ou seja a constatação fática da liberdade, como proposição sintética a priori que se impõe por si mesma, apresenta a dificuldade crucial para a pretensão em se constituir uma ciência da educação.

Rohden (1981, p. 39-46), num sugestivo pé de página, analisa cinco diferentes significações atribuídas por Kant à expressão "fato da razão" encontradas na C. R. Pr.. O importante dessa análise é que parece um ponto não esclarecido de que maneira a razão pode conter a facticidade. Cita Beck in Kant-Studien para destacar o significado do "fato da razão" não na sua concepção intuicionista, mas na liberdade como "fato conhecido reflexivamente" pela razão, pois ao nos defrontarmos com os problemas práticos, ou seja pela consciência da lei moral é que sabemos da liberdade.

Voltando às R. E. de Kant, embora ele tenha valorizado a experiência e o processo acumulativo da tradição, na medida em que valoriza mais a disciplina no processo educativo do que a instrução, num juízo reflexivo sobre o fato da razão, enquanto tomada de consciência da possibilidade da passagem da liberdade no sentido negativo para a liberdade como autonomia.

O juízo sobre a educação é reflexivo porque integra a experiência particular de cada ação educativa na busca dos fins educativos que convergem para a realização da humanidade do homem. Assim educar, para Kant, significa aprender a elaborar regras, quer no plano especulativo, quer no plano prático, permitindo ao homem sair das limitações do particular imediato para o universal e necessário, participando da experiência da sua formação, na medida em que uma geração educa a outra, visando sempre um estado melhor e emancipado para a humanidade¹⁷.

Fica clara, nas R. E., a ligação entre processo educativo e história, enquanto experiência humana da temporalidade. Parece que assim como espaço e tempo aparecem como condições transcendentais pelas quais a sensibilidade explora o mundo dos objetos numa dinâmica configuradora, a liberdade enquanto espontaneidade seria como que uma forma a priori do sentido da liberdade na operação configuradora do mundo da ação humana, condicionando transcendentemente pela inteligibilidade da lei moral.

Kant parece ver no processo educativo

uma forma de restabelecer a ponte entre o teórico e o prático, embora considere essa passagem essencialmente problemática.

Isto porque aspirar um conhecimento sobre o processo da educação não significa trabalhar com o tempo das coisas, mas com o tempo humano, cujo acesso se dá via experiência da formação do homem pelo próprio homem por meio da mediação de um juízo reflexivo que remete essa experiência para um ideal de humanidade, como fé no futuro.

Kant tenta, nas suas R. E., integrar a razão teórica com a razão prática na medida em que, apesar de afirmar a necessidade de uma teoria da educação e até mesmo de pesquisas, expõe todas as dificuldades que esse projeto envolve. Isso porque qualquer projeto educativo refere-se, mesmo que indiretamente, a um Ideal de Humanidade, conceito que não é captado pela experiência, a não ser pelo trabalho de muitas gerações.

Kant sugere, nas suas R. E., a possibilidade de constituição de um transcendental educativo, expresso pelo trabalho, aliado à disciplina, como método de aprender a usar regras.

Esse transcendental educativo encontra sua condição de possibilidade na liberdade como "fato da razão" e representa a atividade educativa como uma metáfora restauradora, na medida em que confia que aprendendo a usar regras o homem possa, em qualquer momento, livrar-se da ameaça de um desequilíbrio entre razão e sensibilidade, buscando a máxima felicidade aliada à máxima moralidade.

Nas suas R. E., Kant deixa a questão da possibilidade da constituição de uma Ciência da Educação sob suspeita, pois seu objeto desafia a constituição de uma outra forma de fazer ciência, relacionada com a síntese teoria-prática, ser e dever-ser, tempo das coisas e tempo do homem, enquanto prática voltada para o futuro.

Kant não consegue conciliar totalmente a necessidade de fazer Ciência da Educação (razão teórica) com a necessidade de moralização do homem (razão prática), enquanto fé na possibilidade futura de um estado melhor para a humanidade. O impasse por ele deixado abriu caminho não só para debate sobre um novo paradigma para as Ciências Humanas, como também para a construção da possibilidade de um "saber da educação" que não seccione a dimensão especulativa da dimensão prática.

Embora Kant tenha encontrado no Eu transcendental a sua ligação com um princípio metafísico, a garantia para a unidade da razão e o sentido para a vida humana, seu esforço crítico e sua fé nos procedimentos racionais

possibilitaram um grande investimento para as Ciências Humanas e, conseqüentemente, para a educação. Embora possa parecer artificial, na obra de Kant, o esforço crítico para separar o cognitivo, o prático-teórico e o prático-moral, de qualquer forma apresenta-se como produtivo o "artificial esforço de Kant"¹⁸, pois permitiu um processo de reflexão da filosofia sobre sua própria tradição, enquanto ao voltar-se terapêuticamente sobre si mesma, passou a examinar seu papel na produção da racionalidade, especialmente na sua relação com a Ciência em geral e especialmente com as Ciências Humanas.

Por outro lado, ao ligar o problema da Educação às questões da liberdade e do trabalho, Kant alerta para a impossibilidade da constituição do "saber da educação" no mero plano do conhecer, chamando atenção para o significado da dimensão ética, como princípio indissociável dessa forma de saber. Além do mais, na medida em que o "saber educativo" se refere à possibilidade de um juízo reflexivo sobre a liberdade como "fato da razão" apela para a possibilidade de uma estética educativa na medida que o homem só pode ser obra da própria humanidade.

As R. E. de Kant mereceriam um acurado exame dos responsáveis pela formação dos professores e pelas instituições educativas em geral, visto que atualmente, no Brasil, generalizações apressadas de conclusões parciais das diversas Ciências Humanas, têm reduzido a educação a meros mecanismos instrucionais, isentos de auto-crítica, nos quais as dimensões ética e estética da busca de um ideal de humanidade têm ficado totalmente esquecidas. Isso resulta na pseudo-educação que se implantou na história da educação brasileira.

Rouanet (1987) na sua brilhante argumentação das Razões para um novo iluminismo ao examinar o problema da educação brasileira sugere a reinvenção das humanidades propondo três rupturas: "com a pedagogia tradicional, com a tecnocracia e com o populismo".

Ruptura com a pedagogia tradicional como superação do verbalismo e formas vazias. Kant antecipou tal ruptura sugerindo uma educação voltada para aprendizagem do exercício de regras.

Ruptura com a tecnocracia, enquanto superação da educação como mero investimento econômico. Kant antecipou negando a educação como mero mecanismo cumulativo de experiências, condutoras a um processo reducionista e particularizante da Ciência e Tecnologia da Educação.

Ruptura com o populismo, na medida em que se recupere a cultura popular, ameaçada pela cultura de massas, contendo e reorientando a indústria cultural no sentido da democratização e deselitização do ensino. Kant antecipou esta alternativa na medida em que defendeu a Educação como processo de moralização e emancipação pelo qual todo o homem tem direito de buscar os meios para comunicar livre e publicamente o seu pensamento.

Concluindo, com relação às dificuldades de pretender um conhecimento sobre a educação, visto que esta ao se referir à liberdade não se reduz a mera generalização sobre fenômenos, Kant antecipa Habermas (1971) e Apel (1985). Tais autores alertam para a necessidade de, com relação à educação, à psicoterapia e às Ciências Humanas em geral, mediar dialética -

mente compreensão e explicação, usando a concorrência, tanto do paradigma categorial como do paradigma do mundo prático, para a ampliação destas questões, visto que se referem especificamente ao universo da ação humana, não podendo ficar reduzidas ao mundo dos objetos.

Sintetizar a mensagem educativa de Kant seria levar o homem a tomar consciência de um método de orientar a razão teórica e prática na formação e atribuição de regras configuradoras de uma busca constante de restaurar a humanidade do homem.

Isso nos levaria a uma crítica do uso instrumental da educação como meia educação e a uma recuperação do *ethos* e do *eros* pedagógico, tão esquecidos na educação brasileira.

* * *

Notas

1. Ver prefácio da 2ª edição da *Crítica da Razão Pura*. In: I. Kant *Textos Seletos*, p. 30-34, § BX, BXI, BXII, BXIII; neste último parágrafo, enfatiza a razão como operação dinâmica, comparando-a não a um discípulo dócil que aceita tudo o que o professor diz, mas a um juiz que coloca questões a testemunhas - no caso os dados resultantes da experimentação.
2. Ver I. Kant - *Crítica della Ragion Pratica*, Parte Seconda - Dottrina dei Metodo della Ragion Pura Pratica, Ed. Lateza, 1982, p. 181-193.
3. Philonenko, nos seus comentários introdutórios à sua tradução das R. E. de Kant, menciona a admiração, não sem reservas críticas pela experiência de Basedon e seu entusiasmo sobre a obra de Rousseau, p. 11-21.
4. Para referência a Hume foi consultado ABBAGNANO, p. 268-282.
5. Ver *Crítica da Razão Pura*, Cap. III - O Ideal da Razão Pura, Ed. Calouste Goulbenkian, p. 485-486.
6. Ver I. Kant - *Textos Seletos*, Vozes, 1985, p. 100-116. Ver ainda *Idéia de Uma História Universal de um Ponto de Vista Cosmopolita*, Brasiliense, 1986, VI e VII proposição, p. 15-24. A referência à Antropologia relativa à educação foi encontrada nos comentários de Philonenko na Introdução às R.E. de Kant, p. 31.
7. Ver I. Kant - *Crítica del Giudizio*. Ed. Laterza: Roma, 1982, p. 333.
8. Ver Rousseau - *O Contrato Social*. Lisboa: Ed. Presença, p. 20-25.
9. Ver Kant - C.R.P., Ed. Calouste Goulbenkian, 1985, Terceiro Conflito das Idéias Transcendentais, p. 407-409.
10. Ver comentários de Philonenko as R.E. de Kant, p. 26-27.
11. Com relação à questão do "Mal Radical" foi usado o resumo de Pascal sobre "A Religião Dentro dos Limites da Simples Razão". In: *Pensamento de Kant*, Vozes, 1983, p. 178-192.
12. Ver nota 9, p. 175-179.
13. Ver nota 2.
14. Ver nota 6, p. 110.
15. Ver nota 7, p. 18-40 e Appendice, § 79 a 91.
16. Ver Kant - *Réflexion sur l'Éducation*, Ed. Vrin, p. 77, quando Kant faz referência à mútua dependência entre educação e iluminismo enquanto processo de esclarecimento pela razão.
17. Estas afirmações são fruto de anotações do curso do Prof. Ernildo Stein - "Sobre a questão do a priori e o Transcendental", n. 1º semestre de 1987, Pós-Graduação de Filosofia da UFRGS ao comentar que os existenciais heideggerianos são, de certa forma, uma síntese entre o especulativo e o prático.
18. Ver nota 6, p. 92.

Referências Bibliográficas

- APEL, Karl Otto. *La Transformacion de la Filosofia*. Madrid : Ed. Taurus, 1985, Tomo II, p. 91-145.
- ABBAGNANO, N. *Historia de la Filosofia*. Montaner : Montaner y Simon S.A, 1955, p. 268-281.
- HABERMAS, Jurgen. *Theorie und Praxis*. Frankfurt : Suhrkamp, Verlag, 1971, p. 228-288 e 359-385.
- _____. *Conhecimento e Interesse*. Rio de Janeiro : Zahar Editores, 1982.
- KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. Berna, Usboa Ed. Fundação Calouste Goulbenkian, 1985.
- _____. *Crítica della Ragion Pratica*. Roma-Bari : Ed. Laterza, 1982.
- _____. *Lezioni di Ética*. Roma-Bari : Ed. Laterza, 1984.
- _____. *Crítica del Gludizio*. Roma-Bari : Ed. Laterza, 1982.
- _____. *Réflexions sur l'Éducation*. Paris : Librarie Philosophique, Ed. Vrin, 1966.
- _____. *Textos Seletos*. Petrópolis, Vozes, 1985.
- _____. *Idéia de Uma História Universal de um ponto de vista cosmopolita*. São Paulo : Brasillense, 1986.
- PASCAL, Georges. *O Pensamento de Kant*. Petrópolis : Vozes, 1983.
- ROHDEN, Valério. *Interesse da Razão e Liberdade*. São Paulo : Ed. Ática, 1981.
- ROUSSEAU, Jean Jacques. *O Contrato Social*. Portugal : Ed. Presença, 1977.
- _____. *Emílio ou da Educação*. São Paulo : Difusão Européia do Livro, 1973.
- ROUANET, Sergio Paulo. *As Razões do Iluminismo*. São Paulo : Companhia das Letras, 1987.

* * *

Abreviaturas

R.E. *Réflexions sur l'Éducation*.
C.R.P. *Crítica da Razão Pura*.

C.R.Pr. *Crítica da Razão Prática*.
Cr.J. *Crítica do Juízo*.

* * *

Rosa Maria F. Martini é professora da Faculdade de Educação
da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Estado, escola e trabalho: para além da educação do trabalhador

**ARACI HACK CATAPAN
TÂNIA LÚCIA LUPATINI
ZEINA REBOUÇAS CORRÊA THOMÉ**

As análises do fenômeno escolar, denominadas progressistas, têm contribuído de fato para polemizar discussões nos meios acadêmicos, por onde se veiculam idéias, propostas, materiais e publicações. Porém, seus resultados, em termos de interferência nas relações educativas formais, ou seja, no processo de trabalho escolar, têm se estabelecido nas evidências aparentes expressas nas formas, nas contradições conseqüentes do processo, distanciando-se da possibilidade de se fazer uma análise objetiva da estrutura do processo de trabalho escolar. As principais teorias veiculadas no contexto educacional brasileiro têm contribuído e avançado, enquanto exercício de análises conjunturais do processo de trabalho escolar, não alcançado, no entanto, interferir na estrutura determinada pelas relações do processo de produção material.

O propósito deste estudo é de contribuir para o avanço na reflexão da educação brasileira, incluindo-se no debate sobre o processo do trabalho escolar. O ponto de partida para a análise da relação capital, estado e trabalho, é a crítica à visão instrumental do Estado que concebe o Estado como um aparelho de uma determinada classe, contra a outra. De forma específica, a educação brasileira, por esta visão instrumental, não é apreendida na interioridade do movimento maior que é o sistema capitalista de produção, permanecendo a análise do fenômeno escolar na esfera do antagonismo das classes sociais. A sua forma se põe a favor de uma classe contra a outra e o seu conteúdo se expressa na dominação, na exploração, na justiça social, enfim, no poder. Intencionalmente, voltados à necessidade de compreender o processo de trabalho escolar, analisando as

suas determinações estruturais tendo como eixo condutor a relação capital, Estado e trabalho, o presente estudo pauta-se na visão de que o Estado não favorece interesses específicos mas sim interesses estruturais de toda sociedade capitalista de classe. Para este estudo nos interessa aprofundar esta segunda visão, enquanto eixo condutor da análise da relação entre capital, Estado e trabalho que se desdobra na reflexão das seguintes dimensões:

- o professor como trabalhador;
- a profissionalização no ensino;
- o oculto na análise do fenômeno escolar.

Finalmente vale ressaltar que esta é a primeira versão de um processo de discussão, que não se pretende concluído uma vez que comporta toda uma caminhada a qual pensamos estar apenas se iniciando.

1. RELAÇÃO ENTRE CAPITAL, ESTADO E TRABALHO

1.1. Visões de Estado

Atualmente a teoria do Estado marxista se apresenta com perspectivas opositoras entre duas visões. A primeira delas parte da concepção de que existe uma relação instrumental entre a classe capitalista e o aparelho estatal. Portanto, o Estado deve ser entendido como o "instrumento" das classes dominantes, sendo por elas manipulado com o objetivo de realizar os interesses coletivos de seus membros. Esta concepção está pautada nos estudos de Lenin

em o Estado e Revolução e nos pensadores que posteriormente conduziram suas produções nesta ótica.

A partir de vários estudos constata-se que esta abordagem comporta alguns equívocos como o da doutrina do capitalismo monopolista de Estado que afirma a servidão do Estado para com os monopólios, confundindo-os como elementos únicos.

A segunda visão pressupõe que o Estado não favorece interesses específicos, mas sim interesses estruturais de toda a sociedade capitalista de classes. Portanto, o Estado promove condições e regulamenta instituições e relações sociais que garantem a dimensão institucional para o domínio de classes do capital. Dizendo de outra forma, o Estado não é instrumento nem está a serviço de uma classe contra a outra e sim, estruturalmente, suas ações determinam regras que institucionalizam as relações de classes, tanto por parte do capital como do trabalho.

O conceito de Estado capitalista, segundo Offe e Ronge (1984, p. 123), abstraindo-se as diferenças históricas e as mudanças da sua estrutura e da função, o conceito mais simples de Estado, refere-se a uma forma institucional do poder público em sua relação com a produção material. As características desta forma institucional se põem através de múltiplas determinações.

1.2. Determinações do Estado Capitalista

Conforme Offe & Ronge (1984, p. 123) as múltiplas determinações do Estado capitalista assumem as seguintes características:

Privatização das Forças Produtivas

Estruturalmente o Estado está impedido de organizar a produção material conforme seus critérios políticos, visto que a propriedade de força de trabalho ou de capital é "privada", portanto, sua utilização política não está sujeita a decisões políticas.

Sustentação do Poder Público Através do Sistema Tributário

Indiretamente o Poder Público depende de mecanismos do sistema tributário que, por sua vez, depende do volume da acumulação privada para manifestar o seu poder também com meios materiais.

Acumulação Privada como Referencial

O Poder Público é sustentado pelo processo de acumulação capitalista, sendo - o Poder Público - incapaz de organizá-lo. Observa-se então, que o interesse primordial dos detentores do poder estatal está em promover situações materiais que exteriorizem seu poder por meio de condições políticas que favorecem o processo de acumulação privada. Em outras palavras, "não é do interesse dos agentes do processo de acumulação, instrumentalizar o poder estatal, pelo contrário, é do interesse dos agentes do poder estatal assegurar sua capacidade de funcionamento, tendo como imperativo a constituição e consolidação de um processo de desenvolvimento econômico favorável" (Offe & Ronge, p. 124).

O Exercício de Legitimação Democrática

A legitimação do poder estatal prescinde do poder majoritário eletivo, contudo, o processo encobre o fato que o exercício efetivo do poder depende em primeira instância, dos ingressos extraídos da acumulação do capital, ou seja, das relações sociais mediadas pela materialidade. Fica desta forma o poder político do Estado sujeito a uma dupla determinação: "segundo sua forma institucional, este poder é determinado pelas regras do governo democrático-representativo; segundo o seu conteúdo, é determinado pelo desenvolvimento e pelos requisitos do processo de acumulação" (Offe & Ronge, 1984, p. 123).

1.3. A Educação na Política Social do Estado Capitalista

A partir das considerações anteriores, é possível definir a política do Estado capitalista como o "conjunto das estratégias por meio das quais se produzem e reproduzem necessariamente o acordo e a compatibilidade entre as múltiplas determinações que caracterizam esta forma institucional do Estado capitalista. Neste sentido a política expressa o aspecto dinâmico da estrutura estatal. Em síntese, a política estatal consiste em criar condições para incluir cada cidadão nas relações de troca (Offe e Ronge, p. 125).

Postas as condições de relações de troca, garantindo a preservação permanente do processo de acumulação, não há motivo para o Estado intervir no processo privado de alocação. Pois o processo de acumulação é o resultado

da troca de equivalentes, entre proprietários de capital e proprietários de força de trabalho, estabelece-se, portanto, a universalização da forma-mercadoria. As crises estruturais do Estado capitalista se dão pela não incorporação das unidades individuais de valor às relações de troca. Encara-se, portanto, a forma-mercadoria como o "ponto de equilíbrio geral" do Estado capitalista, assim como do processo de acumulação. Assim sendo, a forma-mercadoria é o "elo entre as estruturas políticas e as econômicas da sociedade capitalista. A estabilidade de cada uma dessas estruturas, depende da universalização da forma-mercadoria" (Offe & Ronge, p.126). Considerando-se que a política do Estado capitalista de forma geral e abstrata, estrategicamente se constitui em "dar condições e tomar medidas para que os sujeitos nos aspectos jurídicos possam introduzir a sua propriedade nas relações de trabalho, conclui-se que o Estado capitalista não está em absoluto, responsável pela proteção de interesses de uma determinada classe, e sim, do sistema capitalista global" (Offe e Ronge, p. 128).

O Estado, então, cria e mantém estratégias que se expressam em diferentes formas tais como: investimento em serviços de infra-estrutura (transporte, saneamento, saúde, energia, educação), que garantem condições gerais saneando as necessidades básicas a custos reduzidos e favorecendo a acumulação; incentiva a venda de força de trabalho regulamentando as relações no processo de produção para aparentar estabilidade e igualdade; supre as carências de oportunidades objetivas de venda da força de trabalho criando zonas artificiais através de subsídios e isenção; cria e mantém subsistemas periféricos (assistência, serviços, bolsas, salário-desemprego, pensões), que permitam controlar as condições de vida, e as pessoas às quais é permitido o acesso àquelas formas de vida e de subsistência situadas fora do mercado, e com isso são dispensadas da pressão da venda no mercado de trabalho. Portanto, o Estado define através de instituições e regulamentações políticas ou jurídicas, quem pode e quem não pode tornar-se assalariado.

Nesta perspectiva considera-se uma das estratégias da política educacional do Estado capitalista a introdução do sistema escolar universal, acompanhado da obrigatoriedade escolar como forma de retardar a entrada dos indivíduos no mercado, e como forma de ampliar o mercado de mão-de-obra abrindo espaço para ocupação de trabalhadores assalariados na prestação de serviços nas instituições educacionais.

Para se entender esta questão, há que se ter presente, que o capital incorporado na infraestrutura não se destina ao processo de valorização, a elevar o rendimento da força de trabalho, a gerar mais valia e sim, a gerar valores de uso concreto, ou seja, não se gasta capital e sim, receita, e o resultado não é a criação de valor e sim, o consumo de valor. Pois o produto do processo de trabalho de prestação de serviços não vai ao mercado, é lançado diretamente no consumo social.

A escola é, portanto, uma instituição criada e mantida pelo Estado capitalista e contribui para com interesses estruturais do sistema, enquanto expressa e representa a hegemonia da igualdade e abriga contingente de força de trabalho.

2. A PROBLEMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO MANIFESTA NAS SEGUINTE DIMENSÕES: O PROFESSOR COMO TRABALHADOR, A PROFISSIONALIZAÇÃO NO ENSINO E O OCULTO NA ANÁLISE DO FENÔMENO ESCOLAR

Na parte primeira deste estudo, defendemos a tese de que a "política do estado capitalista, de forma geral e abstrata, estrategicamente fornece condições e toma medidas para que os sujeitos nos aspectos jurídicos introduzam a sua propriedade nas relações de trabalho". Segundo os autores estudados, "a dinâmica do desenvolvimento capitalista apresenta histórica e empiricamente, uma tendência permanente à paralização da 'viabilidade de mercado' dos valores, ou seja, à interrupção das relações de troca" (Offe & Ronge, p. 126). Conclui-se, então, que as crises do sistema capitalista no Brasil originam-se na inviabilidade da incorporação das unidades individuais de valor às relações de troca.

A política estatal brasileira, na tentativa de administrar a crise, a partir dos anos 70, acentua os mecanismos para correção da crise estrutural induzida pela paralização do processo de troca, oferece determinadas condições para assegurar às unidades de valor, relações de troca, através de zonas de proteção artificial. Empiricamente isto pode ser constatado através de uma política de subvenções e de transferências adotadas como estratégia de manter as unidades de valor em condições de participar das relações de troca, embora que, artificialmente.

Por outro lado, atualmente, o Estado, enquanto equilibrador das relações de troca, tem na "forma-mercadoria seu ponto de equilíbrio geral, assim como também a forma-mercadoria é o seu ponto de equilíbrio da acumula-

ção" (Offe & Ronge, p. 126). Neste sentido, crescentemente, a política estatal brasileira tende a usar estratégias mais racionais que podem ser descritas como as condições, nas quais se tornam possíveis relações de troca entre sujeitos jurídicos e econômicos (capital e trabalho). Outrossim, pode-se constatar que a incompatibilidade funcional das unidades de valor, capital e trabalho, dependem de uma parte da força de trabalho não vinculada à forma-mercadoria, por exemplo, o "trabalhador burocrático".

A justificativa que possibilita explicar a exclusão da categoria do trabalho assalariado como fonte de valor, os funcionários públicos e empregados do aparelho estatal, se pauta no debate sobre a diferenciação do trabalho produtivo e improdutivo.

O trabalho produtivo "não compreende apenas uma relação entre atividades e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, de origem histórica, que faz do trabalhador o instrumento direto de criar mais valia" (Marx, 1988, 584).

A partir da citação da concepção marxiana de trabalho produtivo, fica caracterizado que o trabalho dos funcionários públicos é improdutivo no sentido de que não está vinculado à produção de mais valia. Este tipo de trabalho social se apresenta em seu resultado sob a forma de valor de uso e o seu consumo está ligado a certas finalidades, sendo na maioria das vezes, um consumidor de riquezas (consumidor de valor). As condições sob as quais se dispõe desta força de trabalho público entra imediatamente no consumo social, não passando pelo processo de valorização.

Especificamente para este estudo importa discutir e analisar a educação pública brasileira na dimensão econômico-política, tendo como fundamento teórico os argumentos explicitados na primeira parte do trabalho, desdobrando-se na reflexão dos seguintes pontos: o professor como trabalhador, a profissionalização no ensino e o oculto na análise do fenômeno escolar.

2.1. O Professor como Trabalhador

O trabalho produtivo tem como critério de relevância a criação do valor e se inscreve em um contexto social que passa pelo processo de valorização em que "a individualidade do trabalhador bem como a qualidade do processo de trabalho e seu produto estão sujeitos ao critério da criação do valor neutralizando-se face a ele

"(Offe, 1984, p. 182).

O oposto deste processo, o trabalho improdutivo, que não passa pelo processo de valorização, uma vez que seu resultado entra imediatamente no consumo social, pode ser observado no trabalho do professor. No contexto da sociedade capitalista brasileira, o professor como trabalhador assalariado, sua força de trabalho, não é produtiva e não produz mercadoria uma vez que as condições em que essa força de trabalho se realiza não está orientada pelo critério da geração e efetivação da mais valia. A realização dessa força de trabalho está orientada por resultado concreto entrando no consumo social, ou seja, sua utilidade está em função do seu valor de uso dos serviços prestados e não conforme usualmente é concebida como consequência do valor de troca, estando nele o valor de uso imbutido. Se formos verificar historicamente, no processo de industrialização capitalista brasileiro surgiram cada vez mais funções de trabalho com o objetivo de prestação de serviços garantindo a infra-estrutura para aumento da produtividade (rendimento da mais valia), de outras frações da força-de-trabalho que estão voltadas para a relação de troca. A força-de-trabalho gasta pelo professor no processo de trabalho escolar não gera mercadoria, porque está dirigida para melhorar as condições do potencial força-de-trabalho (alunos) que ao entrar na relação de troca se realiza como mercadoria.

Entrando-se nos meandros da educação escolar brasileira pode-se demonstrar que o professor enquanto trabalhador assalariado não tem como objetivo específico a produção de mercadorias para a venda no mercado, com a finalidade de produzir valor. O objetivo imediato do trabalho do professor é "a produção de determinados valores de uso, ou seja, de conhecimentos e qualificações que, por sua vez, possibilitam aos estudantes (possuidores em potencial da mercadoria, força-de-trabalho), condições de vender de forma mais adequada, no momento em que entram na relação de troca, sua mercadoria, força-de-trabalho" (Offe & Ronge, 1984, p. 134). Os produtos resultantes do trabalho escolar não são colocados imediatamente à venda, pois não assumem a forma-mercadoria, contudo contribuem para melhorar as condições de venda da força-de-trabalho que é vendida pelos que recebem a "produção" da escola, ou seja, pelos que recebem a formação escolar ou profissional, que se torna mercadoria no momento da troca.

2.2 A Profissionalização do Ensino

A política educacional brasileira apresenta perspectivas contraditórias no que concerne à qualificação da força-de-trabalho. Imediatamente a política estatal não tem interesse de qualificação da força-de-trabalho direcionada para certos setores da produção, porém, estrategicamente, esta mesma política tende a estabelecer o máximo de oportunidade de troca na relação capital, força-de-trabalho. A finalidade da política estatal é viabilizar, aos membros de ambas as classes, o ingresso na relação de produção capitalista.

Analisar a política educacional estatal, tendo em vista a qualificação da mão-de-obra, como o fazem algumas análises que tentam explicar a educação escolar como produtora direta da força-de-trabalho, é uma abordagem equivocada, pois nem o capital e nem a burocracia estatal podem prever que tipo e quantidade de qualificações se fazem necessárias no mercado capitalista.

Algumas tentativas de explicação da educação escolar tem como eixo condutor de análise, revelar o processo de evolução do conceito força-de-trabalho como mercadoria que tem um valor de uso e um valor de troca. Estas tentativas exploram substancialmente o valor de troca para analisar a relação do processo de qualificação do trabalho e a produção da mais valia, neste sentido a educação escolar é colocada como um setor de produção, visto ser ela o espaço privilegiado para a formação e qualificação da força-de-trabalho. No entanto, o caminho percorrido pela análise deste estudo demonstra que o produto, resultado do processo escolar, incondicionalmente, é um valor de uso que pode ser e/ou tornar-se condição para produção de outros produtos, ou seja, os produtos (conhecimentos e qualificações), - podem servir de meios que dão condições de gerir outros processos de trabalho.

Também se faz necessário compreender que o capital tem suas próprias leis e, portanto, não existe uma determinação anterior, quer de escolaridade, quer de experiência que defina a posição que o indivíduo vai ocupar na hierarquia do trabalho coletivo, pois o exercício das capacidades de decidir, supervisionar ou executar, não é definido "a priori" pela qualificação ou certidão escolar. Este exercício só se define no interior do processo produtivo, nas relações concretas de produção. É o próprio capital que, através das determinações necessárias ao processo de acumulação, ordena o preenchimento dos quadros necessários ao mercado de

trabalho, uma vez que, se a instrução e a experiência são utilizadas, como critério de seleção, são insuficientes para determinar a ocupação e o salário no interior do processo produtivo. Segundo Offe e Ronge (1984, p. 129), "o fato de que certos grupos capitalistas (ou categorias da força de trabalho) sejam mais favorecidos que outros, não é objetivo, mas o sub-produto necessário de uma política que está voltada, de forma abstrata, para a conservação e a universalização da forma-mercadoria".

2.3 O Oculto na Análise do Fenômeno Escolar

A partir dos anos 70, no Brasil, as análises que buscam compreender o fenômeno escolar dividem-se em duas grandes perspectivas descritas por Túllio como a "tendência reformismo moral" e a "tendência utopia pós-industrial".

A tendência "reformismo moral" usa categorias político-filosóficas pautadas na oposição das desigualdades sociais ou de classes e no direito fundamentado na igualdade natural. Sua luta é a realização prática do ideário da burguesia revolucionária.

A tendência da utopia pós-industrial utiliza como categoria de análise o trabalho concreto, e busca analisar a função social da escola tendo por base a categoria trabalho.

Segundo Túllio (1989, p. 29), esta segunda tendência somente na "aparência avança em relação à primeira, pois, embora o trabalho apareça no centro das discussões, nunca é tomado como categoria explicativa do movimento histórico dos homens".

No nosso entender, estas tendências não abarcam a totalidade do fenômeno escolar, pois reforçam a idéia de que é possível a superação das desigualdades sociais sem a ruptura da relação capital/trabalho na materialidade social e, conseqüentemente, sem a quebra da lógica do valor (mais valia). Neste sentido, a escola aparece como uma instituição que pode ter como função a superação das desigualdades sociais. Portanto, analisar o fenômeno educativo como produtor direto da força de trabalho na tentativa de revelar o processo de evolução do "conceito força de trabalho" como mercadoria, é privilegiar o valor de troca e colocar o processo de trabalho contido no fenômeno escolar como um processo de produção que se orienta pelo critério da criação e da realização da mais valia.

No entanto, uma análise mais objetiva, a partir da materialidade do fenômeno escolar, desvela que o processo de escolarização não se

orienta pelo critério da criação e da realização da mais valia. Ao contrário, o serviço prestado como resultado do trabalho escolar entra imediatamente no consumo social não passando pelo processo de valorização.

Isto significa que o processo do trabalho escolar consiste no trabalho útil que produz valores-de-uso. A atividade realizada neste processo é considerada qualitativamente em sua espécie particular segundo seu objetivo e conteúdo.

O objetivo do processo do trabalho escolar se prende a fornecer condições para melhoria do potencial força-de-trabalho (alunos), através do conteúdo materializado em conhecimentos e qualificações. Portanto, desvelar o oculto na análise do fenômeno escolar requer revelar que o trabalho da escola está dirigido para melhorar as condições e aumentar ao máximo as opções do potencial força-de-trabalho (alunos), que no momento de ingresso na relação de troca se realizará como mercadoria.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Voltados à necessidade de compreender o processo de trabalho escolar analisando as suas determinações estruturais, tendo como eixo condutor a relação capital, Estado e trabalho, o presente estudo baseou-se na visão de que o Estado não favorece interesses específicos, mas sim, interesses estruturais de toda sociedade capitalista de classe.

Portanto, o Estado promove condições e regulamenta instituições sociais que garantem a dimensão institucional para o domínio de classes do capital. O Estado não é instrumento nem

está a serviço de uma classe contra a outra, e sim, estruturalmente, suas ações estão voltadas aos interesses do sistema capitalista global, determinando regras que institucionalizam as relações de classe tanto por parte do capital como do trabalho.

Pode-se depreender daí que o processo de trabalho escolar se caracteriza como uma prestação de serviço que tem como finalidade melhorar as condições do potencial força-de-trabalho, que ao entrar na relação de troca se realiza como mercadoria.

O professor como trabalhador assalariado, no seu processo de trabalho, não visa de forma específica a produção de mercadoria para a venda no mercado, ou seja, não tem a finalidade de produzir valor. O objetivo imediato do trabalho do professor está intrinsecamente ligado ao caráter útil do resultado do seu trabalho que são os conhecimentos e qualificações.

Os conhecimentos e as qualificações adquiridos pelos estudantes possibilitam aos mesmos, possuidores em potencial da mercadoria, força-de-trabalho, vender de forma mais adequada no momento em que entram na relação de troca, sua mercadoria, força-de-trabalho. Portanto, não se coloca à venda os produtos resultantes do trabalho escolar, pois os mesmos não assumem a forma-mercadoria.

Enfim, revelar que o trabalho da escola está dirigido para substancialmente melhorar as condições e universalizar ao máximo as opções do potencial força-de-trabalho, expresso no estudante que no momento da inserção na relação de troca se realiza como mercadoria, é desvelar o trabalho improdutivo do professor, o valor de uso na profissionalização e o oculto na análise do fenômeno escolar.

Referências Bibliográficas

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. 3. ed., Rio de Janeiro : Zahar, 1980.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. *A escola como mercado de trabalho*. São Paulo : Editora Iglu, 1989.

ENGUITA, Mariano Fernandez. *Trabalho, escuela e ideologia*. Madrid : Akel, 1985.

_____. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Porto

Alegre : Artes Médicas, 1989.

GQRZ, André (org.). *Crítica da divisão do trabalho*. 2. ed., São Paulo : Martins Fontes, 1982.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Trad. Reginaldo Sant'Anna, 13. ed., Rio de Janeiro : Bertrand, Livro 1, v. 1 e 2, 1989.

OFFE, Claus. *Problemas estruturais do estado capitalista*. Trad. Bárbara Feritag, Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1984.

_____. *Trabalho e sociedade: problemas estruturais e perspectivas para o futuro de "sociedade do trabalho"*. Trad. Gustavo Bayer, Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1989.

TÚLLIO, Guaraciaba Aparecido. *Afinal Proudhon venceu?* Tese de Mestrado : Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 1989.

* * *

As autoras são mestrandas em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Estágio no exterior: algumas considerações

JULIETA B. RAMOS DESAULNIERS

O ritmo das mudanças sociais, econômicas e tecnológicas vem impondo aos trabalhadores uma constante recomposição dos seus saberes, absorvendo inclusive aqueles que não têm uma ligação direta com os seus postos de trabalho. Consideram-se aqui todos os indivíduos que estão inseridos no mercado de trabalho, exercendo uma atividade profissional.

Isso significa dizer que a competência necessária ao desempenho eficiente de uma profissão, supõe domínio de vários conhecimentos além daqueles que o constituem - em especial os saberes provindos da ordem social - juntamente com a capacidade do trabalhador de mobilizá-los conforme as situações que se lhe apresentam. A construção de competência depende, cada vez mais, do devido reconhecimento e inserção dos denominados saberes informais ou tácitos¹, no conjunto dos processos que formam o trabalhador. Para tanto, é indispensável relativizar as oposições que perpassam essa problemática, tais como: saber formal/informal; saber prático/saber teórico; formação escolar/experiência ... e procurar "a combinação das diferentes formas de flexibilidade com a atual valorização do informal"².

Em síntese, pode-se dizer que a construção social das competências envolve inúmeros saberes, sendo bastante significativo o papel desempenhado pelos saberes sociais, associados à experiência que se obtém através das atividades que se exerce.

Essas colocações, parece-me, apresentam vários elementos que podem ser úteis ao se considerar a formação de competência entre profissionais voltados ao ensino e à pesquisa.

A seguir, pretendo tecer alguns comentários sobre um dos meios - bolsa sanduíche no exterior - disponível aos profissionais que, mais cedo ou mais tarde, interpelados pelas condições e exigências do seu trabalho, reingressaram num processo de formação regular: o curso de doutorado (no país).

A bolsa sanduíche no exterior é um dispo-

sitivo articulado a um processo de formação regular - o curso de doutorado - que apresenta muitas possibilidades para se adquirir também os saberes ditos informais, considerando as condições bastante flexíveis à sua realização.

A minha intenção primeira é a de refletir "em voz alta" sobre alguns aspectos do meu percurso durante o estágio realizado em Paris, no período de OUT/91 a JULHO/92, que se insere nesse tipo de Programa anteriormente mencionado. Dentre as possíveis falhas ou parcialidades dessas considerações, deve-se incluir o fato de se referirem mais especificamente à área das Ciências Humanas, na qual realizei o referido estágio.

Ao ponderar elementos que me parecem importantes para assegurar a ampliação/consolidação de competências³ voltadas ao ensino e à pesquisa através desse dispositivo, pretendo coletivizar algumas considerações que podem ser úteis aos interessados nesse tipo de treinamento, como também aos próprios órgãos que agenciam - direta ou indiretamente - esse Programa.

1. A FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIA E O ESTÁGIO NO EXTERIOR

A noção de competência, como já foi mencionado, envolve também saberes sociais e pressupõe que toda atividade humana gera conhecimentos e, em alguma medida, produz competências indispensáveis ao desempenho de uma dada profissão. O profissional, além de saber-fazer (ter um conhecimento com o risco de perdê-lo) deve ser capaz de saber-ser (ser competente), dadas as mudanças no contexto profissional em que atua.

Como articular essa noção - formação de competências para ensino e pesquisa - com o estágio no exterior (tipo bolsa sanduíche)?

Sem dúvida, essa articulação existe em princípio, até porque se não fosse o caso ór-

gãos financiadores como CNPq e CAPES não teriam implantado tal Programa, que lhes exige, entre outros fatores, um considerável investimento financeiro e de recursos humanos.

Da mesma forma, os próprios Programas de Pós-Graduação não incentivariam seus estudantes a incluírem o estágio em sua formação. E, evidentemente, o próprio doutorando não se lançaria em tal empreendimento, por mero prazer da aventura, já que o mesmo envolve as mais diversas demandas, exigindo-lhe disponibilidades que vão desde as questões de caráter mais administrativo e/ou de conhecimentos técnico-científicos, até aquelas que dizem respeito às suas condições de ordem pessoal.

Porém, essa articulação com resultados eficazes, pode não ser tão óbvio assim como parece à primeira vista, caso alguns aspectos sejam pouco valorizados ou mesmo desconsiderados pelos vários segmentos nele comprometidos, entre os quais destaco: órgão financiador e o doutorando/pesquisador. Isso, especialmente, em função das peculiaridades que configuram esse tipo de treinamento, comparado a outros como o curso de doutorado no exterior.

É importante assinalar que o fato de considerar essa experiência uma inestimável fonte de saberes, inclusive de saberes informais, que tanto contribuem na construção de competências ao mundo do trabalho, não significa dizer que deva acontecer em clima de "laissez-faire". É evidente que quanto mais previsíveis forem as situações e circunstâncias de acesso a todos esses saberes, mais eficazmente acontecerá a apropriação dos mesmos.

Sendo assim, a questão básica que coloco é: - como assegurar o máximo aproveitamento dessa experiência, que dispõe de excelentes oportunidades para instaurar e desenvolver competências na área do ensino e da pesquisa?

É difícil, "a priori", listar todos os fatores que contribuem para que um dado processo forme profissionais competentes, devido ao caráter arbitrário de alguns saberes que o mesmo inclui. Porém, com a referência à performance de profissional qualificado na área do ensino e da pesquisa, é possível indicar algumas condições que poderão constituir-se em fatores importantes para o maior êxito desse tipo de treinamento.

Antes disso menciono, em termos genéricos, que a performance⁴ de um profissional qualificado para o ensino e a pesquisa, inclui o domínio do conjunto dos conhecimentos que constituem a sua área de atuação quanto aos

aspectos teóricos e metodológicos, a fim de que efetue a transmissão dos saberes ditos científicos, como também desenvolva estudos e pesquisas com o intuito de produzir novos saberes científicos. Em qualquer destas circunstâncias, inúmeros são os saberes a mobilizar - inclusive os saberes informais, obtidos, em boa parte, pela sua experiência - nas diversas situações em que desempenha o seu trabalho.

A seguir, farei comentários sobre algumas das condições que podem assegurar um resultado mais efetivo a tal Programa, tendo por base as observações feitas no decorrer da minha própria experiência.

1.1. Tema e Projeto da Tese

É o principal fator/vetor a ser utilizado para se iniciar qualquer tipo de providência referente a um estágio no exterior⁵.

Entendo que esse treinamento deve ter como pressuposto básico o projeto de pesquisa do doutorando, devidamente aprovado pelas instâncias competentes do seu Programa, além de estar com a coleta dos dados necessários à análise do tema, praticamente concluída⁶.

Nessa etapa já é possível perceber-se dos limites ou deficiências - de ordem teórica, metodológica ou empírica - que, se não forem superados, poderão impedir um maior aprofundamento do respectivo estudo. Então é o momento de se indagar sobre a pertinência ou não de realizar um estágio no exterior, a fim de suprir tais lacunas e, desta forma qualificar os estudos que estão sendo propostos para ampliação da competência profissional.

Assinalo que é um grande equívoco pensar que o projeto de pesquisa pode ser elaborado a partir ou durante o estágio ou, ainda - o que me parece mais complicado - supor que tal procedimento é absolutamente dispensável para o devido aproveitamento de um estágio no exterior.

Efetivamente, sem esse instrumento de trabalho científico - o projeto de pesquisa - o estágio estará, em princípio, muito comprometido, pois uma das suas principais funções é a de ser um critério que indica o que o estagiário deve priorizar frente aos mais diversos tipos de buscas que fazem parte do seu cotidiano de trabalho: bibliotecas, livros, revistas, seminários, palestras, especialistas e centros de pesquisa a contactar.

Desnecessário dizer o tempo enorme que será desperdiçado, devido às indefinições

relativas ao tema de estudo, e isto é uma questão relevante quando se sabe que o tempo é bem limitado, tanto para o estágio quanto para o término do curso de doutorado.

É muito provável, e inclusive é de se esperar, que o projeto de tese seja revisado a partir desse treinamento. Mas, insisto, a qualificação e o aprofundamento das deficiências acontecerão a partir da identificação dos pontos vulneráveis, os quais exigem uma revisão e/ou reformulações. No entanto, sem o projeto "em mãos" isto pode acontecer, porém de forma bastante parcial e, por isso, empobrecida, visto que as principais diretrizes que norteiam os seus estudos, estão pouco claras.

1.2. Critérios de Seleção para:

1.2.1. O local onde realizar o estágio: país e instituição

A temática da tese e a abordagem a ser utilizada na análise dos dados, são os principais critérios à seleção do país e, respectivamente, da instituição onde se pretendem obter os subsídios necessários à qualificação de um projeto em andamento.

Esse procedimento tende a ser o mais indicado, desde que se leve em conta um outro aspecto. Refere-se à compatibilidade entre país e instituição que oferecem as condições necessárias ao aprimoramento do plano de estudos e o domínio que o doutorando dispõe quanto à língua falada nesse referido país.

Tal aspecto precisa ser devidamente ponderado, pois um treinamento de curto prazo não pode incluir o aprendizado da língua estrangeira. Isto porque a comunicação oral é um dos principais meios a ser utilizado para localizar e explorar os subsídios e fontes ao desenvolvimento do plano de estudos previstos para o estágio, com bolsa sanduíche.

Sem dúvida, é condição básica estar minimamente habilitado para decifrar tal código e, assim, desfrutar de algumas das tantas variedades e sabores do imenso "banquete de saberes" que uma cultura diferente e complexa tem a oferecer ao estagiário.

Sem querer entrar no mérito da polêmica sobre país/cultura desenvolvidos, adiantados ou atrasados, optei aqui pela denominação: cultura diferente.

Foi nos encontros e entrevistas com profissionais especializados nas áreas do meu interesse que obtive informações sobre as principais obras a ler, seminários indicados a frequentar,

outros especialistas a consultar, bibliotecas e centros de pesquisas a serem visitados.

Os critérios para a escolha da instituição, a qual será o espaço privilegiado para a realização do estágio, estão diretamente ligados ao tema do projeto da tese e às metas a serem atingidas, conforme plano de estudos a ser cumprido no decorrer do estágio.

A questão a saber é: onde obter informações relativamente precisas sobre as instituições (situadas nos diversos países) e suas áreas de concentração, como também a sua disponibilidade em aceitar estudantes para fazer um estágio com tais peculiaridades.

Esse é um ponto frágil de tal tipo de Programa, que pode colocar em risco o investimento (material humano) nele aplicado. Informações truncadas ou parciais podem gerar desencontros em todos os sentidos, principalmente entre plano de estudos do doutorando e condições concretas que ele encontra na instituição selecionada para o estágio.

É certo que o Programa é bastante recente e, por isso, várias providências quanto à sua estruturação estão ainda em andamento. É urgente, porém, a organização de um banco de dados pelos órgãos financiadores - extensivo aos Programas de Pós-Graduação - com informações básicas sobre as instituições universitárias estrangeiras que têm infra-estrutura e interesse em treinamento desse tipo. Isto será um elemento a mais para assegurar a eficácia desse Programa voltado à formação de profissionais competentes.

Mesmo dispondo de tais informações, o doutorando pode ainda incorrer em equívocos. Isto porque todas as questões de ordem formal são por ele cumpridas conforme e junto ao Programa de Pós-Graduação brasileiro a que está vinculado e, com a instituição escolhida no estrangeiro, mantém relações de caráter mais informal, em termos de exigências acadêmicas.

Isso é muito positivo, desde que não assuma ou se configure uma relação de desinteresse e/ou de abandono pelo plano de estudos do estagiário. Aqui está uma questão muito delicada e que, em muitos aspectos, independe das iniciativas do estudante que, aliás, neste caso, pode ficar um pouco em suspenso, sem as devidas informações, orientações e sugestões que o diretor da instituição e/ou pesquisadores, por ele indicado, poderiam lhe fornecer.

Algumas formas podem contribuir para que se coletivize, o mais possível, essas informações sobre professores, centros de pesquisas e instituições universitárias, com disponibilidade e infra-estrutura para acolher esse tipo de treina-

mento e, assim, minimizar os possíveis equívocos.

Dentre eles menciono a publicação de artigos produzidos pelos próprios estagiários, onde poderiam constar referências sobre as condições disponíveis (quanto a pesquisas em desenvolvimento e nomes de especialistas) para a realização do seu treinamento. Inclusive, foi assim que eu soube da existência do Service d'Histoire de l'Education - INRP/Paris. Isto é, graças ao artigo de Lopes⁷ que, explicitamente, tem a intenção que acabei de referir. Com esse mesmo espírito, estou elaborando um artigo em complementação a esse com destaques às peculiaridades desse SERVICE quanto ao que está sendo aqui considerado sobre treinamento e construção/ampliação de competências.

1.3. A Escolha do Orientador

Além do "aceite" de uma instituição, o órgão financiador solicita também o "aceite" de um orientador para o período do estágio no exterior.

Esse aspecto - escolha do orientador - é, igualmente, bastante decisivo ao êxito do estágio e apresenta também dificuldades bastante similares às relativas à escolha da instituição onde realizar o estágio.

Todo o problema está em descobrir uma fórmula, a fim de que as possibilidades de se acertar nessa escolha não sejam tão reduzidas quanto é a de se ganhar na loteria. Talvez eu esteja exagerando, mas penso que nem tanto.

Isso porque vários são os elementos a considerar em tal seleção, sobre os quais se tem poucas formas de controle além de poucas opções de escolha, em grande parte, devido às dificuldades de acesso a informações mais sistematizadas nesse sentido, e que vão desde a formação intelectual do orientador, da sua disposição em orientar um projeto já em andamento e por pouco tempo, o qual vai ser apresentado no país de origem do estagiário, até a sua capacidade em estabelecer uma relação e um ambiente favorável ao desenvolvimento do plano de estudos proposto pelo estagiário. Isto sem considerar, evidentemente, aspectos ligados às suas características pessoais que, em certos casos, comprometem intensamente a comunicação entre orientador e estagiário.

Penso que são muito valiosas, mesmo com as possíveis inconveniências, as indicações de professores/pesquisadores brasileiros que têm conhecimentos e/ou contatos com intelectuais do país em que se pretende fazer o estágio.

Os próprios artigos escritos pelos estagiários podem incluir nomes de professores que têm interesse por esse tipo de treinamento. Foi esse meio que me permitiu iniciar contatos para escolher o orientador para o período do estágio no exterior.

Outra alternativa, e que resultou muito eficaz no meu caso, é a de solicitar ou acolher indicações do próprio diretor da instituição em que se pretende realizar o estágio. Isto, de alguma maneira, pode assegurar alguns vínculos e, conseqüentemente, alguns compromissos entre diretor, estagiário e orientador, contribuindo para diminuir os possíveis problemas advindos do caráter informal que o estágio tem junto à instituição selecionada.

Os esforços empreendidos para a escolha do orientador não são em vão, devido às contribuições que este pode aportar à qualificação do plano de estudos e da tese em andamento. Em primeiro lugar, sem dúvida, está a sua própria bagagem de conhecimentos científicos que, supõe-se, tenha estreitas vinculações com o tema de estudo do estagiário, permitindo assim uma discussão sobre o mesmo, a partir da perspectiva de um grande especialista no assunto.

Disso resultam as indicações do orientador quanto às principais leituras a serem feitas e bibliotecas especializadas a consultar, como também a frequência a alguns seminários em curso (nas diversas universidades locais), ligadas ao tema do projeto, entrevistas com especialistas que têm produção ou desenvolvam pesquisas em tal área, além de outras sugestões.

1.4. Articulação dos Vários Aspectos Ligados ao Ensino e à Pesquisa

Partindo do pressuposto de que todo Programa de Pós-Graduação tem como finalidade principal a formação de competências voltadas ao ensino e à pesquisa, também a seleção dos seus candidatos está pautada, primeiramente, por esses princípios. Isto para que a gama de saberes necessários à performance de tais profissionais, incluindo sua experiência - uma fonte considerável de constituição de saberes - tenha oportunidades de atualização.

Nesse sentido, uma outra condição que pode ser bastante significativa à construção de saberes durante esse treinamento, é a participação das mais variadas atividades culturais promovidas pelos diversos canais e setores da comunidade estrangeira, mesmo se aparente-

mente não apresentem uma relação direta com o plano de estudos proposto. Tal fator depende, primordialmente, da postura do estagiário frente a tais alternativas, fontes preñhes de ensinamentos.

Esse contato com outra cultura e a conseqüente obtenção de novos saberes, é algo que não acontece impunemente. É certo, porém, que esse processo produz outro significado quando se tem um mínimo de objetividade e clareza quanto aos principais elementos que constituem tal cultura, pois assim as condições e as possibilidades de mobilização desses saberes estarão mais asseguradas, quando eles se fizerem necessários ao desempenho profissional.

Sem dúvida, a formação de competências para o ensino e a pesquisa amplia-se significativamente ao incorporar elementos das várias dimensões da cultura em que se realiza o treinamento, além dos saberes estritamente relacionados ao desempenho da profissão. Isto porque este é o espaço privilegiado onde circulam os saberes informais o qual está sendo, a cada dia, mais requisitado à construção de competências ao mundo do trabalho.

2. CONCLUSÃO

Cabe aqui frisar que as considerações feitas em torno das possibilidades que o estágio

no exterior (bolsa sanduíche) tem a oferecer, no sentido de instaurar e/ou consolidar a formação de profissionais com competência, visam em primeiro lugar cumprir com uma das atribuições de quem tem o privilégio de usufruir um benefício financiado pelo esforço coletivo: a de coletivizar tais benefícios.

Isso, parece-me, tem sido uma prática ainda pouco difundida entre os beneficiados por tais recursos coletivos. Ou seja, são reduzidas as publicações sobre aspectos importantes da trajetória de tais treinamentos e isto significa, em todos os sentidos, um limite a mais para a expansão/extensão das competências, constituídas exatamente para atingirem e influenciarem mais amplamente o campo de ação dos profissionais voltados ao ensino e à pesquisa.

Tal fato é lastimável já que os principais propósitos desses Programas de formação de competências ficam visivelmente comprometidos e as conseqüências disto atingem diretamente os interesses culturais de cada cidadão contribuinte.

Este artigo terá atingido em parte o seu objetivo, caso contribua para diminuir as obstruções de comunicação, relativos a assuntos e iniciativas que são do maior interesse ao setor ligado ao ensino e à pesquisa, especialmente quando dizem respeito à constituição/consolidação da competência dos seus profissionais.

* * *

Notas

1. A BIENNALE de l'Éducation et de la Formation, realizada em Paris, no período de 27 a 30.4.92 constitui-se uma demonstração contundente relativa a tais considerações. Em vista do caráter prioritário que tal fato assume junto à dinâmica das sociedades em geral, entendem (vários setores sociais dos países europeus) que a criação desse fórum de debates é fundamental, para que tais questões sejam discutidas em sua totalidade, procurando assim romper com as separações e divisões entre educação e formação.
2. Ou ainda "arbitrários", por envolverem uma gama considerável de saberes que não estão associados diretamente aos postos de trabalho. In: STROOBANTS, Marcelle. Travail et compétences: récapitulation, critique des approches des savoirs au travail. Revue Formation/Emploi. Paris : Édition La Documentation Française. N° 33, 1991, p. 37.
3. Aliás, essa é uma questão que tem estado presente, de maneira mais ou menos constante, no conjunto das preocupações dos vários setores ligados a esse campo. Encontros e reuniões promovidos pelos próprios profissionais ligados ao ensino e à pesquisa, como a XIVª Reunião Anual da ANPed (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e a Vª CBE (Conferência Nacional de Educação), realizados em SET/91, na USP/SP, dedicaram espaços consideráveis para debater tal fato: a reduzida competência dos profissionais que atuam nessa área e a conseqüente ineficiência de suas produções.
4. Essa noção "exprime a competência, numa situação singular em relação a uma família (conjunto) de situações". In: GILLET, Pierre (dir.). *Construire la formation*. Paris : Éditions E.S.F., 1991, p. 71).

5. Observando que as considerações feitas aqui dizem respeito exclusivamente ao estágio no exterior (bolsa sanduíche), pois do contrário não fazem sentido. Isto porque outros tipos de treinamento, igualmente, têm as suas próprias especificidades a serem levadas em consideração.
6. Além disso, é de se supor que tal Programa priorize os planos de estudo a serem executados no decorrer desse estágio, que apresentem articulações efetivas (ou em potencial) com projetos de pesquisa mais amplos e com possibilidades de realizar Intercâmbios inter-institucionais a nível regional, nacional ou internacional e, assim, assegurar a extensão dessa experiência junto a esse campo de interesse e atuação.
7. LOPES, Eliane Marta T. O Service d'Histoire de l'Éducation: a 'serviço de pesquisadores e docentes. In: *Revista Educação em Revista*. Belo Horizonte : Ed. UFMG, n. 8, 1988.

* * *

Juliete B. Ramos Desaulniers é Professora do IFCH/PUCRS; doutoranda do PPGED/UFRGS; O Estágio com bolsa sanduíche doutorado, com financiamento do CNPq, foi realizado junto ao Service d'Histoire de l'Éducation - SHE/INRP, no período de OUT/91 a JUL/92.

End: 29, Rue D'ULM
75.230 - Paris - Cedex 05
Fone: (1) 46-349000 FAX: (1) 43-543201