

ISSN 0104-1371

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CADERNOS DE EDUCAÇÃO

NÚMERO 11

Julho/Dezembro 1998

Pelotas
Editora da UFPel

SEMESTRAL

Cadernos de Educação	Pelotas	n.11	p. 1-171	Jul/Dez - 1998
----------------------	---------	------	----------	----------------

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Prof. Inguelore S. de Souza

Reitora

Prof. José Carlos da Silveira Osório

Vice-Reitor

Prof. Nei Fernandes Lopes

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. João Brandalise

Pró-Reitor de Graduação

Prof. Francisco Elifaete Xavier

Pró-Reitor de Extensão e Cultura

Prof. Paulo Roberto Pinho

Pró-Reitor Administrativo

Prof. Paulo Silveira Júnior

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento

Faculdade de Educação

Elomar Tambara - Bernardo Buchweitz

Direção

Editora e Gráfica Universitária

Jorn. Fernando de Oliveira

Diretor

Ilustração da Capa: M.C.Escher, "Zeichnen",
1948 (Litografia)

Impressão Digital Laser

Fernando Faria Corrêa e Rodrigo Marten
Prestes

Acabamento

Oscar Luís Bohms (chefe da Seção Gráfica)
Alexandre Farias Brião, Carlos G. Costa da
Silva, Cláudio L. M. dos Santos, João Henrique
Bordin, João José P. Meireles, Marciano Serrat
Ibeiro

Revisão Lingüística

Ana Helena Beckenkamp

Editoração Eletrônica

Marcos Vinícius dos Santos Pereira

Conselho Editorial

Alceu Ravanello Ferraro, Edith Barreto, Elomar
Antonio Tambara, Gaudêncio Frigotto, Ilma
Alencastro Veiga, Luiz Carlos Lucas e Maria
Isabel da Cunha

Comissão Executiva

Avelino da Rosa Oliveira, Gomercindo Ghiggi
e Marcos Villela Pereira.

Resumos e abstracts

Avelino da Rosa Oliveira (abstracts dos artigos
de Antonio Serón e Lílían do Valle)
Gomercindo Ghiggi (resumo do artigo de Lílían
do Valle)

Consultores ad hoc (deste número):

Agostinho Mario Dalla Vecchia (UFPeI)
Baldúño A. Andreola (UFRGS/UFPeI)
Bruno Pucci (UNIMEP)
Carmen Anselmi Duarte da Silva (UFPeI)
Cláudio Neutzling (UCPeI/UFPeI)
Cleoni Maria Barbosa Fernandes (UFPeI)
Denise Balarine Cavalheiro Leite (UFRGS)
Désirée Motta Roth (UFMS)
Elomar Antonio Callegaro Tambara (UFPeI)
Fábio da Purificação de Bastos (UFMS)
Ferdinand Röhr (UFPE)
Flávio Medeiros Pereira (UFPeI)
Gaudêncio Frigotto (UFF)
Gomercindo Ghiggi (UFPeI)
Jane Felipe (UFRGS)
Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (UFMG)
Magda Floriana Damiani (UFPeI)
Marcos Villela Pereira (UFPeI)
Maria Beatriz Moreira Luce (UFRGS)
Maria Isabel da Cunha (UFPeI)
Nilma Lino Gomes (UFMG)
Renato José de Oliveira (UFRJ)
Rosa Maria F. Martini (UFRGS)
Siara Marroni Nietiedt (UFPeI)
Tarcísio Mauro Vago (UFMG)

Cadernos de Educação

Faculdade de Educação - UFPeI
Rua Almirante Barroso, 1734
Pelotas - RS - Brasil - CEP 96.010-280

Cadernos de Educação / Universidade Federal de Pelotas,
Faculdade de Educação. n.º11 (Jul./Dez. 1998) - Pelotas:
UFPeI, 1992 - Semestral.

Solicita-se permuta
Exchange is requested
On demande échange

1. Educação - periódico I. Faculdade de Educação/UFPeI

CDD: 370

SUMÁRIO

Artigos	5
Del trabajo estable al trabajador empleable. El enfoque de las competencias profesionales y la crisis del empleo.	
<i>Antonio Guerrero Serón</i>	5
O problema da verdade e a educação: uma abordagem a partir de Horkheimer	
<i>Avelino da Rosa Oliveira</i>	31
Práticas escolares e política educacional: considerações a partir de uma investigação-ação	
<i>Eliana Póvoas Pereira</i>	
<i>Lígia Cardoso Carlos</i>	43
Razão e normatividade: contraste e paradoxo da pós-modernidade	
<i>Ireno Antônio Berticelli</i>	53
O imaginário social brasileiro sobre o negro: implicações na educação.	
<i>Jacira Reis da Silva</i>	71
Tecnologia: a educação frente à questão de seu sentido e de seus limites	
<i>Lílian do Valle</i>	87
La contribución de la escuela al proceso de fabricación de la desigualdad de la etnia gitana en España	
<i>Marcia Ondina Vieira Ferreira</i>	97
A análise de conteúdo e a análise do discurso como opções metodológicas na pesquisa de representação social	
<i>Mary Rangel</i>	111
Cem anos a mil: a evolução até um tempo ausente	
<i>Mauro Augusto Burkert Del Pino</i>	137
Os obstáculos epistemológicos de Bachelard e o ensino de Ciências	
<i>Regina Calderipe Costa</i>	153
Resumos de Teses/Dissertações	169
Orientações a colaboradores	171

Del trabajo estable al trabajador empleable. El enfoque de las competencias profesionales y la crisis del empleo.

*Antonio Guerrero Serón**

Resumen

Este trabajo presenta una síntesis de los principales resultados obtenidos en una investigación sobre el nuevo enfoque de las competencias profesionales, a partir de supuestos sociológicos y educativos¹. La aplicación del modelo de las competencias profesionales en los nuevos módulos de la formación profesional diseñada por la LOGSE, pudiera entenderse como el resultado de aplicar la que Bernstein llama nueva pedagogía invisible, a la crisis de la F.P. y del empleo, entroncando con las nuevas formas de gestión de recursos humanos conocidas como “ingeniería por competencias” o “gestión de competencias”, que se intentan aplicar, desde grandes consultorías y empresas transnacionales, como nuevas formas de socialización profesional para hacer frente a la crisis del empleo ligada a las nuevas condiciones económicas. En este enfoque, el concepto de empleabilidad resulta crucial, pues supone un reto a la estabilidad y un mecanismo perverso de individualizar la formación y, por ende, la relación laboral, responsabilizando al propio trabajador de su situación laboral y, en definitiva, su empleo.

Palabras-clave: trabajo, empleo, formación profesional

Abstract

This work presents a synthesis of results of an investigation on the new approach to professional competences, from the standpoint of Sociology and Education. The application of the professional competences' model to the new modules of vocational education designed by LOGSE can be taken as the result of applying to the crisis of P.F. and job what Bernstein calls new invisible pedagogy. It is also in a tight connection with the new models of human resources management known as “competences engineering” or “competences management” whose implementation is sought by transnational consultancies and companies as new ways of professional socialization in order to face up the job crisis related to new economic conditions. In this approach, the concept of hireability is crucial as it implies a challenge to stability and a devilish mechanism which individualizes labor formation and relations, making workers responsible for their own labor situation and, finally, their jobs.

Key-Words: labor, job, vocational education

* DIRECCION: Facultad de Educación Universidad Complutense de Madrid. Despacho 3402. Paseo Juan XXIII, s/n. 28040 - MADRID. Teléfono y Fax: 913.94.61.21. Teléfono: 913.94.62.04.

¹ La Investigación, bajo el nombre de “Competencias claves para un empleo estable y de calidad”, se desarrolló por un equipo del Departamento de Sociología VI, de la U.C.M., con soporte técnico de la Fundación MAFOREM, por un contrato de investigación realizado entre ésta y la Fundación General Complutense, financiado por la Fundación para la Formación Continua (FORCEM), en Convocatoria de 1997, Objetivo 4, Acción 2, n° de expediente C19970147. El equipo técnico lo integraron: Antonio Guerrero Serón, Director; Estella Acosta, Alberto Taborda y Pedro González, Técnicos.

1.- El enfoque de las competencias profesionales.

El actual interés alrededor del enfoque de las competencias profesionales tiene un origen tanto normativo como empresarial. De un lado, está la regulación y posible normalización de las cualificaciones profesionales y de la Formación Profesional de los trabajadores en el ámbito de la Unión Europea; y, de otro, aparecen las políticas de gestión de personal que llevan a cabo consultorías y empresas con el objetivo de rentabilizar, optimizar o adecuar la mano de obra a las necesidades derivadas de los cambios tecnológicos, de la organización del trabajo y del consumo. Desde ambas instancias, mediante normas legales o procedimientos de gestión y evaluación de puestos de trabajo, se está desarrollando toda una nueva superestructura en torno a la formación, la experiencia profesional y el empleo, y se va conformando un modelo, el de las *competencias profesionales*. Peter Grootings, del Centro Europeo de Formación Profesional (CEDEFOP), presentaba la competencia profesional, en el número 1/1994 de la **Revista Europea de Formación Profesional**, como un nuevo paradigma en la relación entre formación y empleo, que intenta unificar criterios en el desarrollo de instrumentos europeos para la movilidad ocupacional y la transparencia de las mismas entre los diversos sistemas educativos y laborales. Especialmente, a través del concepto **cartera de competencias**, que pretende ser una especie de *curriculum vitae* personal e intransferible que todo trabajador o trabajadora tendrá en el futuro como garante de sus competencias o capacidad laboral práctica y real, adquiridas a partir de las competencias claves transmitidas en la formación reglada, así como de la experiencia acumulada, a lo largo de su carrera profesional.

Así pues, el *enfoque de las competencias profesionales* es un nuevo enfoque, o “cambio de paradigma”, en ese proceso de desarrollo de las fuerzas productivas y de las relaciones de producción, que va recorriendo la senda del taylorismo, del fordismo y del hoy llamado toyotismo, en una permanente crisis, que, en opinión de Grootings (1994:7), va a “implicar una mayor *individualización* en la gestión de recursos humanos”. Pero un enfoque que se desarrolla también, como hemos señalado, para dotarse de un instrumento que delimite los requisitos de formación demandados por la industria y los servicios en la actualidad y los codifique de cara a la formación continua, unificándolos en el marco de las políticas de empleo y de movilidad laboral de la Unión Europea, llegando a sustituir, en su caso, las distintas Clasificaciones Nacionales de Ocupaciones por el conjunto de competencias realmente necesarias para ocupar unos determinados puestos de trabajo. Desde esta perspectiva, pudiera pensarse que el concepto de

competencia intenta ser una especie de *euro* o unificador cambiario en el terreno del empleo en la Unión Europea.

1.1.- Definición del concepto de competencias

Según el pedagogo alemán Bunk (1994:8 y ss.), el enfoque orientado a la competencia es un “cambio paradigmático”, un “paso cualitativo”, que supera va al concepto de “capacidades profesionales”, primero, y al de “cualificaciones profesionales”, más tarde; ampliando el ámbito de aplicación de la formación, de manera que:

1) las *capacidades profesionales* son “el conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes, cuya finalidad es la realización de actividades definidas y vinculadas a una determinada profesión”;

2) las *cualificaciones profesionales*, “además, abarcan la flexibilidad y la autonomía, extendiéndose así a una base profesional más amplia” y avanzando “de la especialización a la no especialización, de la dependencia a la autonomía”; y

3) las *competencias profesionales*, se definen como la “capacitación real para resolver determinados problemas”, contando además de los conocimientos, destrezas y aptitudes, o la flexibilidad y autonomía, con las competencias “humanas y sociopolíticas”, que “amplían el radio de acción a la participación en el entorno profesional, así como a la organización del trabajo y a las actividades de planificación”. Se avanza, en definitiva, de “la organización ajena a la propia organización”.

Sin embargo, el concepto de competencia es bastante polémico y no existe unanimidad a la hora de su definición. Ya Grootings (1994:7) terminaba su trabajo señalando que “aún no sabemos exactamente lo que significa el nuevo vocablo” y, de hecho, se puede recoger un manojo de definiciones de la “competencia profesional” que así lo corrobora; como las que aparecen a continuación:

1) “Capacidad individual para emprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomos” (Federación alemana de empresas de ingeniería, 1985)

2) “Capacidad de usar el conocimiento y las destrezas relacionadas con productos y procesos y de actuar eficazmente para alcanzar un objetivo” (Hayes, 1985)

3) “La aplicación de las destrezas, conocimientos y actitudes a las tareas o combinaciones de tareas conforme a los niveles exigidos en condiciones operativas” (Prescott, 1985)

4) “La capacidad de actuar en papeles profesionales o en trabajos conforme al nivel requerido en el empleo” (National Council for Vocational Qualifications, 1985)

5) “La competencia profesional es la capacidad de realizar las actividades correspondientes a una profesión conforme a los niveles esperados en el empleo. El concepto incluye también la capacidad de transferir las destrezas y conocimientos a nuevas situaciones dentro del área profesional y, más allá de ésta, a profesiones afines. Esta flexibilidad suele implicar un nivel de destrezas y conocimientos mayor de lo habitual, incluso entre trabajadores con experiencia” (Manpower Service Commission, 1985)

6) “Capacidad real del individuo para dominar el conjunto de tareas que configuran un puesto de trabajo concreto”.(A. Moore, en F.P. n° 1/94).

El máximo común denominador de todas ellas parece ser el tratarse de conocimiento práctico aplicado (*know how* o “saber hacer”) y su carácter individual.

1.2.- El contexto de aparición de las competencias

El enfoque de las competencias comienza a desarrollarse en el contexto de la crisis derivada con la subida de precios del petróleo de mitad de los años setenta, cuando finaliza un ciclo alcista de la economía mundial y comienza un ciclo largo de recesión que no parece tener fin, hallándose sus primeras formulaciones y escritos en la década de los ochenta. Los factores que determinan los cambios en las cualificaciones son: 1) la innovación tecnológica, 2) las formas de organización del trabajo, y 3) las nuevas condiciones de trabajo. Lo que se produce es *una polarización de las cualificaciones*, favorecida por la terciarización de la economía, en la que disminuyen proporcionalmente las cualificaciones intermedias, que no implica necesariamente la rápida cualificación de la mayoría de los empleos ni la correspondiente insuficiencia del sistema educativo para cumplir con las necesidades de formación. Al contrario, la cualificación de los puestos de trabajo crece, en el mejor de los casos de forma moderada, mientras que la de los trabajadores lo hace a un ritmo superior; en gran medida debido a los cambios organizativos, que van del taylorismo al neo-taylorismo. De un modelo de crecimiento económico que requería de mercados altamente estables, centrado en la fabricación en serie, con maquinaria pesada y una mano de obra poco cualificada, sometida a una dirección vertical, y una negociación colectiva que vinculaba salarios a productividad, se ha pasado a un modelo bien distinto, una vez que la crisis energética de mediados de los 70 rompe la estabilidad externa de tal acuerdo, incorporando inestabilidad tanto en el mercado de insumos como en el de consumo. Los mercados masivos, homogéneos y estables han sido sustituidos por otros menores, diversos y cambiantes, que exigen una organización de la producción capaz de responder más ágilmente a los cambios. La maquinaria ahora debía ser

de tipo universal y *la mano de obra, cualificada, polivalente y con capacidad de respuesta a situaciones nuevas, con un cambio de énfasis de la producción hacia la comercialización, la descentralización productiva y la flexibilización del mercado de trabajo*. Los “obstáculos sociales” que pueden representar los sindicatos, se contrarrestan con políticas tendentes a *lograr una mayor satisfacción e identificación del trabajador con su trabajo y con la empresa*, a través de nuevas formas de organización del trabajo: la rotación, el enriquecimiento de tareas, los equipos autónomos o los círculos de calidad. En definitiva, “tanto la dinámica económica como la dinámica social favorecieron un nuevo tipo de organización del trabajo que implicaba una mayor necesidad y un mayor reconocimiento de las cualificaciones en sus dos vertientes: aptitudinales (capacidades, destrezas y habilidades técnicas y manuales, facultad de juzgar en situaciones imprevistas y resolver problemas, etc.) y actitudinales (responsabilización por el propio trabajo en lugar de supervisión ajena, capacidad de trabajar en equipo, iniciativa, identificación con los fines de la empresa)” (Fernández Enguita, 1990:31).

Para Castillo y Terrén (1994:75 y ss.), el origen del concepto de competencia profesional se sitúa en la reconstrucción epistemológica que sucede a la crisis del paradigma del capital humano, a comienzos de los pasados años setenta, cuando las investigaciones sobre las relaciones entre la distribución de ingresos y la enseñanza superior en USA (Thurow, Lucas o Arrow, entre otros) pusieron de manifiesto que la formación de los trabajadores no era un factor relevante de la productividad, que se debía en mayor medida al propio puesto de trabajo. Ello implicaba directamente la tendencia a seleccionar según la “capacidad de formación” en orden a adaptar la flexibilidad de la mano de obra a la movilidad en la organización del trabajo. Paralelamente, los estudios de Harry Braverman descubrieron como el aumento de la mecanización llevaba a la reducción de la cualificación profesional, desmontando la falacia de la cualificación sin fin. Un tercer elemento que incide en la crisis del paradigma clásico viene de la mano de las teorías de la segmentación y del mercado dual de trabajo, que concluyen con las prácticas y teorías sobre la flexibilización, que produce el doble efecto simultáneo de la re/descualificación de la mano de obra y la permanente polivalencia y movilidad cualificacional. El “reajuste categorial” que sigue, lleva “de la cualificación a la competencia” (Castillo y Terrén, 1994:84)

Los profesores Alaluf y Stroobants (1994:46 y ss.), muy críticos con el enfoque de las competencias, “un concepto rico en ambigüedades”; también sitúan su aparición en el contexto “de la crisis”; a la que caracterizan por los siguientes rasgos dinámicos:

1) Las transformaciones en el mercado, que llevan a unos consumidores más exigentes que demandan una mayor diversificación de productos y más calidad, hasta hacer que el sistema productivo rompa con su producción en serie y rija la competitividad por la calidad.

2) La globalización de la economía, que hace crecer la competitividad y acaba con los mercados protegidos, con las consiguientes incertidumbres que ello ocasiona en la producción, que se hace más flexible y rompe con el taylorismo y fordismo. Las unidades de producción centralizadas exigirán más iniciativa y mayor espíritu de equipo.

3) La incorporación de nuevas tecnologías a la producción, que modifica las herramientas y la naturaleza del trabajo, haciéndolo más complejo y diversificado y permitiendo un empleo más flexible. El trabajo se hace más abstracto, más intelectual, más autónomo, más colectivo, más complejo; de manera que se revalorizan las competencias de los trabajadores, en tanto que las nuevas tecnologías de la información parecen requerir: facultades intelectuales, capacidades de abstracción y aptitudes para la comunicación

4) El fuerte aumento de la escolarización, la saturación de las tasas de escolarización durante una mayor número de años, que genera más recursos humanos y cada vez más instruidos; de manera que las empresas pueden centrar sus estrategias de mano de obra en las competencias de los trabajadores, contratar a los jóvenes más preparados, precarizar el empleo, así como recurrir a actuaciones prospectivas que anticipen y adapten las competencias.

Para el pedagogo alemán G.P. Bunk (1994:13-14), son las empresas, que tratan de alcanzar sus objetivos fundamentales -actividad y beneficios- mediante nuevas tecnologías, reducción de costes, innovación en los productos, organización flexible y gestión dinámica, las que condicionan la cualificación y la competencia de los trabajadores. En su opinión, se producen desplazamientos hacia el trabajo mixto, en equipo y de planificación, hacia el trabajo dirigido por uno mismo, con las consiguientes modificaciones de la organización ajena a la propia, del control ajeno al propio y de la responsabilidad ajena a la propia; y de los ritmos de trabajo estáticos a las transformaciones dinámicas. En definitiva, unos desplazamientos que hacen de la competencia profesional el resultado de añadir a la cualificación las capacidades (conocimientos, aptitudes y destrezas) de colaboración con su entorno, participación en la organización del trabajo, resolución de problemas, autonomía y flexibilidad; de manera que la competencia de acción profesional integre, además de competencia técnica, los otros contenidos relacionados con las competencias metodológicas, de relaciones sociales y de cooperación (Bunk, 1994:14)

1.3.- Los contenidos de las competencias: Destrezas, capacidades, cualificaciones y competencias.

A continuación, se referencian los principales conceptos del enfoque de las competencias, en definiciones sintéticas de los diversos autores consultados y referenciados en la bibliografía. En principio, se entiende por **competencia profesional** la capacidad de aplicar, en condiciones operativas y conforme al nivel requerido, las destrezas, conocimientos y actitudes adquiridas por la formación y la experiencia profesional, al realizar las actividades de una ocupación, así como las nuevas situaciones dentro del área profesional y ocupaciones afines. Las competencias profesionales pueden ser:

A.- **BASICAS**: comunes a todas las ocupaciones y que resultan imprescindibles para incorporarse al mercado de trabajo; son facilitadas por el sistema educativo en su formación básica, e incluyen, agrupadas por áreas, las siguientes:

- Lenguaje y comunicación: hablar, leer, escribir, escuchar, acceder a y usar la información
- Matemáticas: Calcular, medir, comprender los símbolos matemáticos-
- Ciencia y tecnología: Comprender los conceptos científicos y tecnológicos, su impacto y sus destrezas
- Cultura y sociedad: comprender los contextos nacionales desde una perspectiva intercultural
- Subjetivas: analizar críticamente, tener creatividad, tomar decisiones, saber transferir las habilidades a nuevos contextos.

B.- **TECNICO-PROFESIONALES**: las competencias específicas de una profesión, que vienen facilitadas por la formación profesional del nivel correspondiente. Se dividen, a su vez, en:

- **TECNICAS**: expresan la capacidad o dominio experto (conocimientos, destrezas y aptitudes), según el nivel, del desempeño profesional
- **METODOLOGICAS** o competencias procedimentales, que incluyen las capacidades de:
 - reaccionar ante las dificultades
 - hallar soluciones
 - aplicar procedimientos
 - resolver problemas
 - transferir experiencias
 - adquirir destrezas y conocimientos, y
 - adaptarse a la situación

- **SOCIALES** que son aquellas competencias que se ponen en práctica en las relaciones con el entorno humano del centro de trabajo o actividad ocupacional. Incluyen las siguientes capacidades de o para: colaborar y comunicar con otros, mostrar un comportamiento dirigido al grupo, relacionarse con otros y trabajar en equipo

- **PARTICIPATIVAS** u organizacionales, que son las competencias relativas a la organización del trabajo en la empresa, incluyendo capacidades tales como las de: organizar, decidir, integrar, innovar, iniciar y participar.

C.- **TRANSVERSALES**: que atraviesan las distintas ramas u ocupaciones de la producción y los servicios, según los diferentes niveles de realización profesional. Incluyen los conocimientos aplicados de Idiomas, Informática, y Materias socioeconómicas (el derecho, la economía o la sociología, v.g.).

D.- **CLAVES**: aquellas que resultan esenciales para formar parte activa y efectiva en las nuevas formas de organización del trabajo que se derivan de los recientes y profundos cambios tecnológicos y en el comportamiento de los consumidores. Su orientación se dirige a la capacidad de aplicar de modo integrado habilidades y conocimiento en situaciones reales de trabajo. Como características definitorias podemos decir que son:

- *genéricas*, es decir, se aplican al trabajo en general, más que a tareas específicas de profesiones concretas
- *esenciales* para la participación efectiva en el trabajo y en la formación continua
- marcan la diferencia en la adecuación al trabajo estable y de calidad
- representan las capacidades esenciales requeridas para desempeñar el trabajo con eficacia, y
- su contenido varía según los niveles esperados de rendimiento

2.- Formación Profesional y competencias: una nueva pedagogía invisible para un nuevo modelo de formación

El enfoque de las competencias puede considerarse como un nuevo modelo de formación, que pretende hacer frente a la crisis del empleo derivada de la crisis energética. Las nuevas necesidades de formación (trabajo en equipo, planificado y dirigido por uno mismo); con los cambios experimentados en los ritmos de trabajo (que tienden de estáticos a dinámicos) y los requisitos de colaboración con el entorno, de participación en la organización del trabajo, y en la resolución de problemas, con autonomía y flexibilidad; exigen unos nuevos procedimientos de

transmisión que añadan a la cualificación profesional todas las capacidades (conocimientos, aptitudes destrezas) ahora requeridas. Tal sería el caso del reciente desarrollo de la F.P. diseñada por la LOGSE, en forma de módulos profesionales, que siguen el enfoque de las competencias profesionales y se conforma, en principio, dentro de lo que que Bernstein (1985) llama pedagogías invisibles². Y se dice en principio, porque se es consciente de la difícil aplicación del concepto de pedagogía invisible, sobre todo cuando se sale de la educación reglada y, sobre todo, de la enseñanza primaria e infantil, en un camino que conduce directamente a la formación continua, en general algo más amplio y disperso. Por otro lado, el enfoque de las competencias no va tanto a los aspectos de la formación y, por ende, de la transmisión y evaluación del conocimiento, cuanto a instrumentalizar una ideología de cara a obtener una libre disponibilidad de mano de obra, cualificada preferentemente y, en todo caso, dispuesta a asumir su tarea coyuntural en una “situación de trabajo” y no en “un puesto de trabajo”.

Pedagogia Invisible

C-E- (Clasificación y enmarcación débiles)
 Control implícito
 Nueva clase media
 Integración entre categorías curriculares
 Juego
 Profesionalización del profesor
 Solidaridad orgánica personalizada
 Espacios muy grandes y débilmente clasificados
 Materiales caros
 Comunicación interpersonal
 Ritmo lento de adquisición del conocimiento
 Desconocimiento del alumno de su situación frente a los demás
 Relaciones cooperativas
 Clasificación fuerte entre padres y profesores en métodos de transmisión del conocimiento
 Clasificación débil en edad y género
 Evaluación clara y precisa

Figura 1.- Rasgos de la pedagogía invisible según Bernstein.

² En realidad, tanto en los documentos de debate previos a la LOGSE, como en la propia ley, no existen referencias al término *competencias profesionales*, ya que sólo aparecen menciones al concepto tradicional de *cualificaciones profesionales*. Es el Real Decreto 676/1993, por el que se establecen las directrices generales para los títulos de formación profesional y las correspondientes enseñanzas mínimas, el que incorpora y desarrolla el nuevo concepto de *competencias*, en la acepción que aquí hemos visto y que, desde entonces, no ha hecho sino expandirse. Sus precedentes hay que rastrearlos en modelos anglosajones y, en concreto, el modelo inglés, de gran semejanza e impuesto, también, con escaso debate previo sobre su contenido y sobre la naturaleza misma de las competencias. Debo esta ideal profesor Alberto Taborda.

En todo caso, si se aplica el modelo de pedagogía invisible, acuñado por Bernstein en la década de los setenta, y cuyo esquema conceptual se reproduce en la Figura 1, se puede verificar, en líneas generales, esa posible caracterización del enfoque de las competencias como pedagogía invisible. Desde ya, puede decirse que, en general, el modelo cumple, si no todos, sí una buena cantidad de los rasgos señalados por Bernstein para lo que denomina nueva pedagogía invisible. Veámoslo en sus propios términos, siguiendo los rasgos uno a uno:

1) Respecto a la clasificación o grado de separación entre las categorías en el enfoque de las competencias, quizás no pueda decirse que sea débil: en tanto en cuanto se trata de un modelo que refuerza la especialización hasta niveles muy promenorizados, que rompe con las familias profesionales y que atomiza las competencias tanto en situaciones laborales como en niveles profesionales, estamos en presencia de una clasificación fuerte. Sin embargo, en tanto en cuanto es un procedimiento que permite integrar diferentes competencias en una cartera personal o en una nueva situación de trabajo, en el terreno de la formación y en el del ejercicio profesional, el enfoque contiene elementos claros de clasificación débil.

2) El control, es decir, la delimitación de opciones disponibles por parte del trasmisor y el adquiriente en la relación educativa, el procedimiento por el cuál profesor y alumno, o formador y formado, acceden a lo que se transmite en el contexto de la relación pedagógica o formativa, a partir de lo recientemente señalado, no podemos sino admitir que es preferentemente implícito, conservando un lado explícito en el hecho de una posible legitimación vía la participación en el modelo, que pueda suponer una mayor precariedad consentida para el trabajador.

3) Se podría coincidir en que es un modelo más relacionado con la nueva clase media, aunque solo sea por la identificación de ésta con los movimientos políticos socialdemócratas que los impulsaron, por ejemplo en Australia y España en la Formación Profesional.

4) Como se recoge anteriormente, es posible aceptar la idea de integración entre categorías curriculares, que se manifiesta en la integración de materias en el programa de contenidos de cada módulo profesional.

5) Aunque el enfoque de las competencias no es, evidentemente, un juego; tampoco es lectura, lo característico de su opuesto en la pedagogía visible: no se aprecia énfasis alguno en referencias o bibliografías especializadas en la formación provista por los módulos profesionales de la F.P. o en la formación continua. Por el contrario, es algo que se pretende más *serio*, incluso para tomar en serio, que no se desarrolla por la idea lúdica del aprendizaje invisible que señala Bernstein. Aunque nunca se

menciona en la teoría del modelo, la competitividad que introduce el enfoque de las competencias entre la plantilla de una empresa y, en general, en la mano de obra, supone todo menos un juego.

6) La idea de la profesionalización sí está, a priori, presente en el enfoque, aunque en su planteamiento espurio de especialización y en el de autonomía práctica, que no técnica. Es decir, se trata de un enfoque que consagra la especialización laboral vía la certificación de competencias ligadas a una situación laboral, pero no la autonomía técnica, verdadera prueba del nueve de la profesionalización, al ordenar en niveles esas competencias. En ese sentido, solo las competencias al más alto nivel se pueden considerar plenamente profesionales. Esto, sin abundar en análisis como los de Berg o Braverman, acerca de la descualificación y proletarianización que todo proceso de racionalización del trabajo conlleva.

7) La idea de Durkheim incorporada por Bernstein a la definición de la pedagogía invisible parece referirse muy adecuadamente a las competencias, desde el momento en que está dentro de las sociedades o empresas con una elevada división social del trabajo y la cohesión social o laboral se pretende por la vía de la especialización personalizada: mediante la cartera o certificación de las competencias personales

8) En principio sí parece relevante el apartado de espacios grandes, entendido simbólicamente, más allá de la referencia expresa al aula, si consideramos que el enfoque va del nivel micro al nivel macro, y pasa del concepto de *puesto de trabajo* al de *situación de trabajo*. Regate muy aparentemente sutil, en el que rápidamente se aprecia la burda pretensión de desligar prestación laboral a puesto *fijo* de trabajo y pasarla a la transitoriedad temporal de la *duración* de la situación laboral. En ese sentido, sería más adecuado referirse al tiempo que al espacio, viendo como el enfoque sí se mueve en la coyuntura de la situación, antes que en la estructura de lo permanente del puesto, con la precariedad como resultante. Además, el espacio se clasifica débilmente, a partir de la llamada polivalencia funcional del trabajador competente en el puesto de trabajo: lo mismo vale para un roto que para un descosido, hablando popularmente.

9) La capacidad de comunicación interpersonal es una de las llamadas competencias claves en la empleabilidad del trabajador. En ese sentido, actúa como el mecanismo de control propio de la pedagogía invisible, mediante una débil enmarcación, es decir, compartiendo el control sobre los procedimientos de transmisión, los ritmos del aprendizaje. Aunque eso se realiza más en la F.P. inicial que en la continua y, en ambas, a costa de la certificación del nivel más alto, en función de los rendimientos o aprendizaje en unidad de tiempo.

10) Por eso no puede decirse que el enfoque de las competencias cumpla con el rasgo de ritmo de adquisición lenta, puesto que si éste es permitido, eso se consigue a costa de no alcanzar el elemento central del enfoque: la empleabilidad.

11) Aunque la evaluación pueda ser clara y precisa, a partir de la descomposición atomista de realizaciones y unidades de competencias, esto no implica que la situación de los trabajadores respecto a sus compañeros sea, a priori, conocida, al ser las evaluaciones individuales y la cartera de competencias resultante un registro personal y confidencial. Sin embargo, al tener que mostrarse las competencias en el desempeño de las situaciones de trabajo y confrontarse en la búsqueda de empleo, en la práctica se ponen de manifiesto los niveles de cada uno y, con ello, se hacen conocidas.

12) No puede decirse que las relaciones sean cooperativas, a pesar de ser el *trabajo en equipo* otra de las competencias llamadas claves en el enfoque. Por el contrario y, como ya se ha señalado, a pesar de quedarse al margen el concepto parejo de competitividad, la empleabilidad y la escasez del trabajo en la práctica, hacen de esa competencia de trabajo en equipo, una competencia retórica. En realidad quiere decir capacidad de obediencia a mandos y técnicos superiores en situaciones de trabajo en grupo.

En definitiva, el enfoque de las competencias puede decirse que participa de muchos de los rasgos de una pedagogía invisible, introducida por la nueva clase media en su lucha por desplazar a la vieja clase media del control de los mercados simbólicos del prestigio y el dinero. Sin embargo, como un modelo que se ocupa principalmente de liberar la relación laboral del corsé del derecho, para ubicarla en el terreno pretendidamente aséptico de la adecuación técnica, parece más conveniente verlo como una ideología o un modelo específico dentro de la gestión de recursos humanos, es decir, de los procedimientos de organización de la fuerza de trabajo, para adecuarse a la presente crisis. Por ideología entendemos, más que la falsa conciencia de una realidad, el conjunto de conceptos e ideas que operan y son defendidos de manera implícita por un grupo o clase social para mantener situaciones de desigualdad. Los elementos básicos de esa ideología basada en el concepto de competencias profesionales serían los conceptos de *empleabilidad, transferibilidad, polivalencia y flexibilidad*

3.- Empleabilidad *versus* estabilidad: el modelo de las competencias como un nuevo enfoque en la gestión de recursos humanos

Todo el arsenal terminológico y jurídico-administrativo en torno a las competencias profesionales es visto con suspicacias, cuando no temor, por los trabajadores y sindicatos confederales, y con fundadas críticas

epistemológicas entre los sectores académicos más próximos al movimiento obrero organizado. Del análisis de las entrevistas en profundidad realizadas entre trabajadores, sindicalistas, técnicos y empresarios se puede deducir con claridad, que el enfoque de las competencias no afecta por igual a empresarios y trabajadores, siendo considerado de muy distinta forma por unos y otros: mientras los primeros conocían mal y rechazaban esta manera de plantear la relación laboral, los segundos estaban encantados con un enfoque que, más allá de la idea estrecha del puesto de trabajo, implica empleabilidad y adaptabilidad, es decir: disponibilidad para ser transferido de un puesto a otro, sea de trabajo o dentro de la empresa (movilidad funcional y espacial) en función de las necesidades, para lo que se requieren la necesaria polivalencia y flexibilidad, formando parte de las competencias aptitudinales y actitudinales de los empleables.

Esa concepción se evidencia en la literatura sobre el tema procedente de las consultoras y empresas dedicadas a la gestión de competencias. Es el caso de Cantera, García Morón y Gómez (1996:36), quienes siguiendo a Guy Le Boterf, dicen huir de la “visión mágica de las competencias como concepto innovador de la gestión de Recursos Humanos”, porque entienden que es “más bien un enfoque evolutivo de la tendencia lógica de las ocupaciones en el mundo de trabajo actual” cuya diferencia estriba – obsérvese la larga cambiada- en “el cambio de la importancia del puesto de trabajo a las personas”, o sea de la relación laboral a la utilización coyuntural (¿o habría que recurrir al ahora celebrado Mayo del 68 y decir situacionista). Por eso continúan vaticinando que “la organización del futuro no estará determinada por los ‘corsés organizativos’ de los puestos de trabajo, sino por un concepto dinámico de ‘ocupación’, configurado a partir de la acción de las personas; es decir, el foco de gestión está en las personas o, más bien, en las competencias de las personas”. Matización esta última de importancia para evitar cualquier susceptibilidad humanista. No se trata de gestionar relaciones personales, ni “relaciones humanas”: ahora el enfoque ha cambiado de los recursos humanos a las competencias profesionales. De ahí que prefieran la denominación de *gestión de competencias*. Para estos autores, “las competencias son aleaciones de conocimientos (saber), aptitudes (saber hacer) y actitudes (querer hacer) que se solidifican en las personas, dotándolas de valores diferenciales frente a otras personas y que dependen del contexto profesional para tener una conducta (interacción con el entorno interno y externo de aplicación) exitosa” (Cantera et al., 1996:38). Una definición en donde se ponen de manifiesto y se resaltan el aspecto competitivo de la competencia, valga la redundancia, y el éxito de sus resultados: la importancia del logro, frente a las posibles veleidades humanistas anteriormente consideradas.

El movimiento sindical, por el contrario, es bastante crítico con el concepto de competencias; puesto que supone la desestructuración del concepto de cualificación profesional y de la división social y técnica del trabajo en la empresa. Así lo ponía de manifiesto un miembro del Gabinete Técnico de una Central Confederada:

El sentido de las competencias en el contexto concreto del trabajo cobra, como mínimo, dos sentidos diferentes: por una parte, el esfuerzo ideológico por despreciar y por enfrentarse al concepto histórico de cualificación profesional; de desestructurar ese concepto social de cualificación integral y descuartizarlo de alguna manera en pequeñas habilidades, en pequeñas parcelas de conocimiento; y, por otra parte, en los modelos de gestión concreto de las empresas, el concepto de competencias está muy unido a todo el proceso de difuminar la división del trabajo dentro de las empresas, de difuminar, incluso, el concepto de organización del trabajo. Parece ser que, al menos por las experiencias que aquí hemos vivido, sobre todo a partir de finales de los ochenta en las grandes empresas, los modelos de gestión por competencias siempre están ligados a procesos de desestructuración organizativa hacia modelos de dirección por objetivos, donde desaparecen los conceptos de división del trabajo.

Aunque también el rechazo procede de la perspectiva monetaria, por la escasa disposición empresarial a la redistribución del producto social generado por esa mejora que la organización social del trabajo genera en el beneficio empresarial. En palabras de uno de los sindicalistas de empresa entrevistados, el enfoque de las competencias:

En la práctica favorece más a los empresarios porque son unos rácanos. O sea, si todo eso supone un incremento, y es para un colectivo, un incremento de la cuenta de resultados al final, y eso lo realiza un colectivo, lo que deberían contemplar también, sin cicatería es que el esfuerzo que se exige también ha de estar mínimamente compensado y distribuido. Eso tiene que estar enmarcado dentro de una negociación colectiva con los sindicatos.

Desde otra perspectiva, la tercera crítica la plantea, finalmente, una dirigente sindical, que sin dejar de reconocer aspectos positivos en el enfoque, especialmente en el giro progresivo que va tomando el enfoque de las competencias desde su plasmación legislativa en directrices europeas, retoma la perspectiva teórica y política y pone en evidencia que los conceptos de disponibilidad (antes descompuesto en los de *polivalencia* y *flexibilidad*), transferibilidad, y empleabilidad son los auténticos caballos de Troya de todo el enfoque:

Es una cuestión bastante teórica, pero que es verdad que va tomando cuerpo, incluso en muchas de las directrices de la Unión Europea, de la Comisión, pues realmente se ha acuñado el concepto con una connotación, desde el punto de vista sindical, realmente negativo. Porque parece que el concepto competencias está muy ligado a esos conceptos de disponibilidad, de flexibilidad y de empleabilidad. O sea, que son conceptos que van muy ligados y con los que muchas veces no estaríamos de acuerdo con sus connotaciones.

Sindicalista a la que no le dolerían prendas en reconocer sus potencialidades, pero en el marco de la negociación y participación de los representantes de los trabajadores y sindicatos, de la definición y valoración de los puestos de trabajo:

Ese nuevo concepto de las competencias tendría algunos elementos positivos pero, como todo, solo si esos elementos forman parte de la valoración de los puestos de trabajo, de la construcción de las categorías profesionales y todo eso se hace con una participación sindical, es decir, negociadamente. Si todos esos aspectos son negociados y llegamos a un consenso sobre cómo valorarlos, pues no tendrían por qué ser negativos en sí mismos.

Empleabilidad, flexibilidad y disponibilidad referidas a una política de desestructuración de la organización del trabajo, así pues, para trabajadores y sindicalistas, *versus* potencial de competitividad en el marco de una organización del trabajo en la empresa basada en una definición y valoración empresarial de los puestos de trabajo y categorías profesionales. Un modelo que incide, además y de manera decisiva, en el modelo de relaciones laborales y, por ende, en la negociación colectiva, con la alta carga de individualismo y atomismo en las relaciones laborales, donde el empleado o trabajador queda aislado ante la empresa y donde los sindicatos pierden capacidad negociadora; por las serias dificultades que los sindicalista ven para la negociación con los procedimientos de división de la fuerza sindical, a través de la segregación de colectivos significativos de la negociación colectiva.

Unos cambios que los propios representantes empresariales entrevistados reconocen que se inician al menos desde la pasada reforma laboral y continuada en el día a día de la negociación colectiva. El objetivo más o menos enmarañado en su formulación reconoce esa asimetría, en favor de la empresa, que supone, a priori, el modelo de las competencias, que viene a clarificar el panorama de la flexibilidad:

El modelo de relaciones laborales en España está modificándose en el sentido de que la reforma laboral última lo que ha buscado es, junto a los convenios, buscar fórmulas de flexibilidad conectadas con las

competencias. Esto permite que, aunque desde el punto de vista formal, de lo contractual, las cosas no están tan claras, desde el punto de vista de las capacidades de las personas, sí lo estén.

La palabra clave es, de nuevo, la *empleabilidad*; un concepto que incorpora al trabajador un valor añadido que le debe inmunizar de los peligros de la precariedad o, simplemente, el despido. Como señalaba Enrique de Mulder, con la firma de un artículo en uno de los órganos de expresión de este modelo, el suplemento “Nuevo Trabajo” del diario “Abc” (1-II-1998, págs. 8 y 9.): *la relación empleado-organización está cambiando de la estabilidad a la empleabilidad*. Las empresas deben ir más allá de los programas de formación convencionales y fomentar la capacidad de los integrantes de la empresa de ‘estar en el mercado’ y ofrecer las herramientas necesarias para *encontrar empleo* si las necesidades lo exigen. Las organizaciones de éxito no solo se encargan de que la travesía de unos profesionales funcione, sino que, además, les hacen más *empleables si en un determinado momento deben bajarse del barco*. No cabe duda de lo que se dice: los profesionales deben ser responsables de estar en el mercado, tarea en la que la empresa, de buena voluntad, solo puede ofrecer una formación que favorezca esa estancia, sin comprometerse en ningún momento en la estabilidad o continuidad de la relación contractual del profesional con la empresa que, llegado el caso, lo más que puede hacer es, siguiendo el ejemplo del Titanic, poner botes salvavidas. En una de las entrevistas en profundidad, otro gestor de personal puso un ejemplo tan mediático y actual, aunque menos dramático, al referirse a ir de Tele 5 a Canal + (¿Por qué esas cadenas y no Tve y Antena 3?). El razonamiento es sencillo:

Si las personas son conscientes de lo empleables que son, pues entonces no van a tener grandes problemas. Un profesional, por ejemplo de televisión, por citar un caso raro, que sabe bien su oficio, que tiene un buen nivel de relaciones en su entorno, y que puede demostrar que ha hecho buenas cosas en su medio, pues no lo tiene que preguntar tanto si tiene un contrato mercantil o laboral, si hoy está en Tele5 y mañana en Canal +

El problema puede ser que ni todo el mundo es Rosa María Mateo, Hilario Pino Velasco o, en el otro futurible, Ernesto Sáenz de Buruaga; ni todos los sectores son televisión. Por eso quizás, los representantes de los trabajadores, los sindicalistas, no son tan optimistas ni bien pensados y para ellos, las competencias modifican el modelo de relaciones laborales de manera importante y en un sentido decisivo:

Los modelos de gestión por competencias inciden en las grandes empresas de manera radical. De tratamiento individual, aunque siempre con un tinte, más que colectivo, corporativo, de imagen de empresa que se configura en torno a unos objetivos, presuponen que todos contribuimos

incentivadamente y de manera individual al cumplimiento de esos objetivos, mediante la participación directa de los trabajadores, individual o colectiva. (Pero la realidad es que) es una participación ficticia, lo que hay es una definición de nuevos modelos que subordinan y determinan la implicación en el modelo empresarial, por parte, yo creo, que de esa estrategia de individualización. Y yo creo que eso es un desafío importante para el movimiento sindical.

En el terreno académico, las críticas son numerosas, procediendo, sobre todo del campo neo-marxista. Entre las lecturas realizadas, es, sin duda, la socióloga francesa Elisabeth Dugué, la que realiza un análisis más demoledor del enfoque de la gestión de competencias y, por extensión, como ella misma señala, de todo los conceptos relacionados con tal enfoque: responsabilización, reconocimiento del saber hacer, individualización, transferibilidad o flexibilidad. Fundamentalmente, porque “la llamada a las competencias pone en duda los oficios, los saberes profesionales, el contenido de las actividades en provecho de funciones transversales y desmantela el modelo de la cualificación, durante mucho tiempo considerado como revelador de las relaciones sociales, a cambio de reforzar de hecho los procesos de dominación. La lógica de la competencia, impuesta con el pretexto de permitir a las empresas adaptarse más rápidamente a las nuevas situaciones, tiende a destruir cada vez más las formas de sociabilidad existentes entre los empleados, al tiempo que levanta la ilusión de consenso entre individuos diferentes y rivales” (Dugué, 1994:273). A este respecto, la crítica de Dugué recuerda bastante el concepto de *intensificación*, como sinónimo de proletarización, planteado inicialmente por Larson (1980), popularizado más tarde por Apple (1989) y desarrollado por Hargreaves (1996).

Así pues, estamos ante un enfoque de gestión de recursos humanos, en el que las mismas intenciones y formulaciones explicitan un modelo de *dominación y disolución de la sociabilidad* en la empresa, que empresarios y técnicos de gestión consideran adecuado para la adecuación de recursos y necesidades en la situación actual de las empresas y que los sindicalistas caracterizan negativamente, desde la convicción de ser un enfoque que destruye el presente modelo de relaciones laborales y de negociación colectiva. Veamos, para terminar, una de las principales manifestaciones que hemos encontrado del enfoque en la adecuación entre formación y empleo.

4.- El enfoque de las competencias en la práctica: estudio de los anuncios de empleo para técnicos y cuadros profesionales

aparecidos en los Suplementos “Negocios” de “El País” y “Nuevo Trabajo” de “ABC”

A la hora de fundamentar empíricamente la difusión del enfoque de las competencias, el instrumento que se pensó más idóneo, el muestreo directo de las contrataciones en el último trimestre en las oficinas del INEM, resultó exento de interés: tras visitar 5 diferentes Oficinas del citado organismo y registrar 1.200 contratos, el análisis de tales datos no mostró datos referentes a las competencias profesionales y, apenas a las cualificaciones, más allá de las categorías profesionales recogidas en convenio y no siempre. Queda, en todo caso, el interés negativo de la ausencia de referencia alguna al enfoque de las competencias. En el ínterin, se recurrió a otra muestra extraída de los anuncios de empleo que semanalmente publican los suplementos de economía de los diarios “Abc” y “El País”: “Nuevo Trabajo” y “Negocios”, respectivamente, con resultados más significativos. Las razones de la decisión derivaban, entre otras, de la doble y coincidente presunción de ser esos suplementos financieros el vehículo preferente para anunciar puestos de técnicos y gerentes de empresas de tecnología punta, donde se aventuraba un mayor peso del enfoque de las competencias. Sobre todo, tras haberse ya entrevistado a algunos directivos de consultoras o empresas de selección de personal que habían hecho referencia a tales páginas. La decisión se mostró, *a posteriori*, acertada, ya que, en efecto, el enfoque de las competencias sí ha parecido en estos anuncios, y lo ha hecho como un enfoque emergente que, al margen de los módulos profesionales de la nueva formación profesional y de la gestión de recursos humanos en grandes empresas, para su regulación, parece localizado a efectos públicos, de manera muy concreta en el segmento alto del mercado de trabajo, mediatizado por consultoras y empresas de selección de personal que se mueven dentro del enfoque y que se dirigen principalmente a los sectores de técnicos superiores y directivos de segundo nivel de empresas de servicios o de producción industrial con gran valor añadido.

4.1.- Análisis de los principales resultados.

El resultado final fue el registro de 417 casos de los 2.212 aparecidos en los números seleccionados: 230 procedentes de “El País-Negocios” (de un total de 1219), de páginas más grandes, y 187 de “ABC-Nuevo Trabajo” (de un total de 993). Aunque difícil de calcular porque en muchos anuncios la referencia era en un plural indefinido (Programadores, Analistas, etc.) la cifra total de puestos oscilaría, en una hipótesis prudente, alrededor de 1.808 empleos. Cifra más que respetable para trabajar con un margen de confianza elevado y una posibilidad de error reducida. El tipo de empleos ofertado en

esas páginas tiene un sesgo hacia aquellos empleos considerados más altos, técnicos superiores y gerentes o directores de segundo nivel. Así se deduce de la distribución de frecuencias de la variable “nivel del empleo”, donde se aprecia cómo la mayoría de los empleos que aparecen en las páginas salmón de ambos diarios son para técnicos, especialmente superiores e informáticos (56,6% del total). A su vez, existen otros dos colectivos igualmente significativos, el de directores y gerentes de empresas de servicios o industrias (23,5%) y el de vendedores (13,9%). Por contra, sólo el 5,5 % de los tipos de empleo aparecidos son para trabajadores y empleados cualificados. Los datos, en realidad, no vienen sino a corroborar que el enfoque de las competencias, a nivel individual, es aplicado sólo y fundamentalmente en sectores dinámicos de innovación tecnológica y organización del trabajo y en perfiles medios y altos. También al analizar la formación requerida en los anuncios se puede ver que estamos ante un segmento laboral de alta cualificación, puesto que, en más de la mitad de los casos, los puestos que se ofertan son para titulados universitarios superiores, mientras sólo en el 6,5 % de los empleos anunciados en la muestra consta una formación no universitaria: un 4,1 % de F.P. II y un 2,4 % de Bachillerato o estudios medios.

A pesar de todo, los principales requisitos exigidos en la oferta de puestos de trabajo en esos anuncios son: **experiencia, informática e inglés**. El perfil mayoritario, lo que podríamos llamar el **tipo-ideal** de empleado requerido viene compuesto por cuatro variables:

- 1.- **Experiencia demostrada**: aparece, en una u otra dimensión, en el 84,4 % de los anuncios
- 2.- **Conocimientos específicos** de su especialidad: en el 57,3 % de los casos y en la práctica totalidad de los puestos de informática.
- 3.- **Dominio del idioma inglés**: en más de uno de cada dos casos.
- 4.- **Conocimientos de informática**: al menos en el 52,3 % de los casos y, en una mayoría, a nivel de usuario,.

A partir de tales variables, podríamos deducir que:

- 1) La formación profesional específica, las competencias técnicas ligadas a la cualificación profesional, constituyen el mejor aporte a la demanda y el acceso al empleo.
- 2) Existen dos competencias básicas y de carácter transversal, que son: el conocimiento de idioma, mayoritariamente inglés, y el dominio de las herramientas informáticas, al menos a nivel de usuario.
- 3) La experiencia es, no solamente y como dice el dicho popular, un grado, sino que representa el mejor aval para el acceso a un puesto de trabajo. La muy alta frecuencia que recoge es, además de una corroboración de lo que antes se ha dicho, un indicador bastante directo de que el mercado

de empleos recogidos en estas páginas representa el segmento superior del mismo, el mejor situado y dotado en cuanto a condiciones de empleo se refiere.

Algunas **características personales** significativas son, además, tener buena presencia y ambición, estar dispuesto a cambiar de domicilio si procede y tener una edad no superior a 30 años. Existen unas características que, a priori al menos, no parecen tener una relación directa con el empleo, pero que son requeridas. Quizás la principal, numéricamente, desde luego, sea la **presencia física** de los candidatos. Como si los gestores de empleo creyesen a pies juntillas que la cara es el espejo del alma, se produce la petición (45,3 %) de una fotografía reciente del aspirante al puesto ofertado, junto a su “C.V. y exigencias económicas”. Igualmente, aparece muy frecuentemente el requisito de la **promoción profesional o perspectivas de carrera**, referenciado en un 26,6 % de los casos, que refuerza esa idea de ser éste, el de los suplementos semanales de las páginas dominicales color salmón, un mercado de empleo “de segunda mano”, pero dirigido principalmente a quienes ya tienen un buen empleo y quieren mejorarlo. Aunque ello, a veces, signifique la exigencia del **cambio de residencia** que, con una frecuencia del 17,5 %, viene a mostrar otra de las características del perfil del actual del empleo en nuestra comunidad. Además están los requisitos de **edad** que, por lo general, suelen ser de tipo restrictivos; tanto que son muy pocos los empleos de la muestra en los que conste una edad que supere los 35 años. Por el contrario, la mayoría de los casos que especifican requisitos de edad hacen referencia a personas jóvenes, menores de 35 años.

4.2.- La demanda de competencias profesionales: un enfoque emergente.

El enfoque de las competencias no sale, sin embargo, muy representado en los datos de este estudio. En realidad, a pesar de esas características de mercado segmentado y preferente de técnicos y directivos, las referencias a competencia profesionales tales como las definen los principales y más conocidos autores, no llegan a superar en ningún caso uno de cada cuatro puestos ofertados. Atendiendo a la distribución general de frecuencias de las catorce variables que tienen que ver con las características demandas, en terminología del enfoque de las competencias, se pueden incluso confeccionar dos grupos de competencias: un primero formado por las diez que rebasan el 15 % de los casos y otro con las cuatro que no rebasan individualmente ni un 5 % de los casos. A continuación, aparecen todas según una ordenación decreciente de su frecuencia en porcentajes:

TABLA 1.- COMPETENCIAS REQUERIDAS
Ordenación decreciente de las frecuencias en %

1.- Orientación al cliente	24,2
2.- Trabajo en equipo	22,8
3.- Orientación a resultados	21,6
4.- Disponibilidad a la formación	19,4
5.- Capacidad de relación	19,4
6.- Capacidad de comunicación:	18,2
7.- Capacidad de liderazgo:	17,7
8.- Capacidad de gestión	17,5
9.- Capacidad de organización	16,3
10.- Capacidad de iniciativa e innovación	15,8

11.- Adaptabilidad al cambio	4,6
12.- Resolución de problemas	4,1
13.- Autonomía personal	3,8
14.- Orientación a la calidad	2,4

El cálculo de la distribución de esos requisitos o competencias profesionales según el nivel del puesto, nos permite deducir que el enfoque de las competencias aparece en las demandas de empleo, con las siguientes características:

1) Con mayor frecuencia cuando se trata de puestos que implican mando, organización, gestión o liderazgo;

2) En segundo lugar, en funciones comerciales, de relación con los clientes y por el sistema de resultados u objetivos, en gran medida un eufemismo de la venta a comisión y el trabajo a destajo; y,

3) En tercer lugar, en función del nivel técnico del puesto a desempeñar: a mayor nivel, más demanda de competencias.

La importancia del nivel profesional en el enfoque de las competencias se puede apreciar de manera más nítida si atendemos al dato de que tanto los técnicos superiores como los directores o gerentes demandados en los anuncios se sitúan siempre en primera o segunda posición respecto a importancia o peso específico en todas las competencias. Les acompañan, en diez de las catorce competencias, los puestos de vendedores y en las competencias de autonomía, liderazgo, gestión y organización, los encargados o capataces. *Item* más, la suma del peso específico de técnicos superiores y gerentes supera el 50 % en todas las competencias, llegando en algunas a superar el 70 %. Es especial en las de comunicación, liderazgo, gestión, iniciativa, organización y resolución de problemas.

4.- Conclusiones: las competencias profesionales y el futuro del empleo

En resumen, si analizamos las tendencias actuales en las relaciones entre cualificación y empleo, se detectan cambios en la formación y capacitación exigidas hoy en día a los trabajadores, como resultado de cambios tecnológicos, organizativos y en el consumo, en lo que se ha dado en llamar sociedad post-moderna. Conocer hoy en día esas nuevas formas de organización del trabajo pasa por conocer el enfoque de las competencias, un enfoque que se propone como remedio eficaz a la crisis de las relaciones entre formación y empleo. En ese sentido puede entenderse su paulatina difusión en instancias oficiales, nacionales y comunitarias, para adaptar la formación a los nuevos y polivalentes requerimientos de las empresas y unificar el sistema de calificación profesional, haciendo posible al mismo tiempo la libre circulación intracomunitaria, sin problemas de conversión profesional.

Su aplicación en el terreno privado y empresarial, sin embargo, está llena de controversia; principalmente porque pretende, desde el punto de vista de su aplicación por los empresarios, dos tipos de objetivos: 1) la mayor *individualización* posible de la relación laboral; y 2) la mayor *flexibilización* del mercado de trabajo: a través del concepto de *empleabilidad*, se quiere transferir la responsabilidad del empleo sobre el propio trabajador, que debe cuidar de mantenerse al día en sus competencias profesionales. Esta asimetría y concepción individualista del enfoque, puede modificar de manera significativa el modelo de relaciones laborales y la negociación colectiva. El concepto de *empleabilidad* y los a él asociados de *disponibilidad*, *transferibilidad* y *polivalencia*, vistos por consultores y empresarios como la nueva receta para adecuar formación y empleo, por parte laboral y, sobre todo por su mayor conocimiento, sindical, son vistos como eufemismos que forman parte de una nueva versión de la gestión de recursos humanos y esconden un *nuevo concepto de carrera*, en el que pierdan importancia la antigüedad y los salarios, al desaparecer la movilidad vertical en aras de la movilidad horizontal basada en la polivalencia. Además de las implicaciones que se derivan para el futuro papel de los representantes de los trabajadores, de los sindicatos, en la organización del trabajo, a través de la negociación colectiva.

Y, si bien, la gestión de recursos humanos a través de las competencias se aplica sólo a nivel de algunas grandes empresas y en el terreno de los ejecutivos y técnicos medios y superiores, la próxima creación del Instituto Nacional de Cualificaciones y la puesta en práctica de los títulos de Formación Profesional, ya aprobados y redactados, predicen una pronta generalización del modelo, que podría suponer que, a partir de

ahora, la competencia profesional pase a ser la espina dorsal de las carreras profesionales de los trabajadores, sustituyendo a las clasificaciones de las ocupaciones según los niveles de cualificación pactados entre las partes. La cuestión que se plantea es saber si este desplazamiento de términos refleja un desplazamiento de los ámbitos de negociación y de la propia negociación; si se pasaría de los ámbitos de negociación entre empresarios y trabajadores basados en repertorios y clasificaciones aceptadas por todos, a una negociación entre empresario y trabajador como individuo. Esto supondría una modificación sustancial en los planteamientos históricos en las relaciones laborales.

Los sindicatos, por su parte, apuestan por mantener, en lo que llaman el *doble encuadramiento* en áreas funcionales y niveles profesionales o clasificación jerárquica de las cualificaciones profesionales de los trabajadores, el concepto de *Categoría Profesional*: el reconocimiento en el marco de las relaciones laborales de la empresa y/o sector, de las capacidades y habilidades de un trabajador para realizar una actividad laboral determinada, dentro del grupo profesional, estableciendo una correspondencia con los niveles genéricos en que se estructura el sistema educativo. El procedimiento de aplicación del doble encuadramiento es su transformación en relaciones contractuales, a través de los convenios colectivos. De la dinámica competencia-cualificación profesional, individualización-negociación colectiva y su desenlace depende en gran medida el futuro de la calidad del y en el empleo.

Referencias Bibliográficas

- ALALUF, M. y STROOBANTS, M. (1994): “¿Moviliza la competencia al obrero? ”, **Formación Profesional. Revista Europea**, 1/1994, 46-55.
- ALLEN, D.B. (1998): “Competencias clave”, **ABC, Suplemento “Nuevo Trabajo”**, 179, 14.
- APPLE, M. (1989): **Maestros y Textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación**, Barcelona, Paidós-M.E.C.
- BERNSTEIN, B. (1985): “Clases y pedagogías: Visibles e invisibles”, **Revista Colombiana de Educación**, 15, 75-107
- BLUM, F., A. HENSEN, C. KLOFT y U. MAICBLE (1994): “Ejercicios programados para evaluar la ‘competencia profesional práctica’”, **Formación Profesional. Revista Europea**, 1/1994, 43-47

- BUNK, G.P. (1994): “La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA”, **Formación Profesional. Revista Europea**, 1/1994, 8-14.
- CANTERA, F.J., R. GARCIA-MORAN y G. GOMEZ (1996): “Ingeniería por competencias”, **Capital Humano**, 95, 36-41.
- CASTILLO, C.A. y E. TERREN (1994): “De la cualificación a la competencia: elementos para una reconstrucción epistemológica”, **Cuadernos de Relaciones Laborales**, 4, 75-91.
- DE MULDER, E. (1998): “Avante toda”, **ABC, Nuevo Trabajo**, 11/2, 8 y 9.
- D’IRIBARNE, A. (1989): “Del contenido del trabajo a la ‘cognición’”, **Revista de Economía y Sociología del Trabajo**, 6, 74-80.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1990): **Educación, formación y empleo en el umbral de los noventa**, Madrid, CIDE.
- GROOTINGS, P. (1994): “De la cualificación a la competencia: ¿de qué se habla?”, **Formación Profesional. Revista Europea**, 1/1994, 5-7.
- HARGREAVES, A. (1996): **Profesorado, cultura y postmodernidad**, Madrid, Morata.
- LARSON, S. M. (1980): “Proletarianization and educated labor”, **Theory and Society**, 9 (1), págs. 131-175.
- LEVY-LEBOYER, C. (1997): **Gestión de las competencias**, Madrid, Ediciones Gestión 2000.
- LOPE PEÑA, A. (1996): **Innovación, Tecnología y Cualificación. La polarización de las cualificaciones en la empresa**, Madrid, CES.
- MOORE, A. y A. F. THEUNISSEN (1994): “Cualificación contra competencia: ¿Debate semántico, evolución de conceptos o baza política”, **Formación Profesional. Revista Europea**, 1/1994, 36 y ss.
- PARKES, D. (1994): “*Competencia* y contexto: Visión global de la escena británica”, **Formación Profesional. Revista Europea**, 1/1994, 24 y ss.
- RETUERTO DE LA TORRE, E. (1993): “Límites metodológicos en la estructuración de las cualificaciones profesionales”, **Revista de Educación**, 301, 61-73.
- RETUERTO DE LA TORRE, E. (1996): “El nuevo enfoque de las competencias profesionales y el aprendizaje a lo largo de toda la vida activa”, **Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales**, 1, 103-114.
- TEDESCO, J.C. (1995): **El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna**, Madrid, Anaya.
- VELDE, C. (1997): “Reporting the New Competence Needs of Clerical-Administrative Workers: an employer perspective”, **Journal of Vocational Education and Training**, 1, 21-44

WOLF, A. (1994): “La medición de la ‘competencia’: la experiencia del Reino Unido”, **Formación Profesional. Revista Europea**, 1/1994, 31-38.

O problema da verdade e a educação: uma abordagem a partir de Horkheimer¹

Avelino da Rosa Oliveira*

Resumo

O trabalho desenvolve uma argumentação sobre tema crucial para a educação, que é a crise da razão, analisada a partir do teórico que produziu um dos desmascaramentos mais radicais à racionalidade ocidental – Horkheimer. Procura demonstrar, com base no artigo *Sobre o problema da verdade*, que Horkheimer não renuncia à força da razão e reclama atitude teórico-prática de uma verdade objetiva, sancionada por uma razão que se olha criticamente.

Palavras-chave: razão, verdade, Horkheimer

Abstract

The paper discusses a crucial issue for education: the crisis of reason. The analysis is based on the theorist who produced one of the most radical criticisms to western rationality – Horkheimer. It tries to demonstrate that Horkheimer does not discard the power of reason, and demands a theoretical and practical behavior of belief in an objective truth sanctioned by a reason which critically judges itself.

Key-words: reason, truth, Horkheimer

¹ O presente texto insere-se no horizonte de uma investigação mais ampla que tem por título “*As críticas à razão iluminista e suas implicações no campo da educação*”. Foi apresentado originalmente na XXI Reunião Anual da ANPED, no GT Filosofia da Educação

* Professor do Departamento de Fundamentos da Educação – FaE/UFPEl
E-mail: oliveira@ufpel.tche.br

Sapere aude! A exortação kantiana, fiel definidora dos propósitos do Iluminismo, carrega consigo a inabalável convicção de que, pelo uso do próprio entendimento, é perfeitamente atingível “... a saída dos homens da menoridade de que são culpados” (KANT, 1990, p.17). Na verdade, outra não foi a linha mestra da filosofia das luzes do que o empenho em demonstrar como os homens podiam e deviam, pela razão, corrigir seus desvios da ordem natural universal a fim de seguramente alcançarem a felicidade. E nesta empresa, quão elevado foi o papel adscrito à educação! A aposta na racionalidade como fundamento da emancipação fez-se acompanhar da crença de que na educação encontrar-se-ia a fonte inexaurível do progresso humano. O mesmo Kant afirma ser impossível ao homem “... tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação”. (1996, p.15) E após assim asseverar, define com clareza o compromisso da educação no processo emancipatório da humanidade: “*É entusiasmante pensar que a natureza humana será sempre melhor desenvolvida e aprimorada pela educação, e que é possível chegar a dar aquela forma que em verdade convém à humanidade. Isto abre a perspectiva para uma futura felicidade da espécie humana.*” (1996, p.17)

A felicidade esperada, entretanto, parece afastar-se cada vez mais. A não realização da pretensa libertação do homem de todas as formas de obscurantismo e barbárie conduziu, especialmente em nosso século, a variados matizes de crítica da razão. A impossibilidade de avançar celeremente na marcha emancipatória faz supor que a verdade objetiva, norte seguro a apontar o caminho do progresso, não mais se acha ao alcance da razão. E, na ausência de uma verdade que se imponha objetivamente, para onde apontarão os guias? Que rumo indicarão os processos educacionais? Deste modo, hoje, já é lugar-comum identificar-se a crise na educação como diretamente associada à crise do modelo de racionalidade vinculado ao projeto da modernidade.

Neste contexto, quando muitas vezes se tem trocado um conceito dogmático de verdade por sua noção meramente relativista, restando à educação o mais absoluto desamparo em termos de fundamentação, pensamos ser oportuno revisitar o pensamento de Horkheimer. Em especial, escolhemos tomar como ponto de partida um artigo específico em que o autor enfrenta diretamente a questão da verdade. Da análise daquele escrito é que intentaremos extrair alguma produtividade para os atuais debates no campo educacional.

Situando o texto de Horkheimer

O problema da verdade, dentro da tradição filosófica, tem sido freqüentemente tratado de forma restrita ao campo do conhecimento. Já

Horkheimer, em artigo de 1935, intitulado *Sobre o Problema da Verdade*, proporciona-nos uma abordagem surpreendente deste velho tema. Não apenas a categoria verdade, mas todas as demais que normalmente a circundam, são transportadas do universo gnosiológico para o histórico-social. Neste novo contexto, estas categorias ganham extrema vitalidade na análise das questões mais candentes daquele momento histórico.

Para que se possa compreender adequadamente os motivos da manipulação de tradicionais categorias filosóficas em âmbito até então estranho a elas é necessário situar, ao menos de passagem, o quadro histórico em que se desenvolveu a reflexão de Horkheimer.

Em primeiro lugar, importa destacar que Horkheimer não é um pensador solitário, mas está organicamente ligado ao grupo de intelectuais que, na primeira metade deste século, dão corpo à chamada Teoria Crítica. Além disso, é impossível compreender este grupo sem vinculá-lo à tradição da esquerda alemã. O significado histórico e político de suas reflexões encontra-se na continuidade em relação ao marxismo e à ciência social anticapitalista. Entretanto, um terceiro elemento deve ser acrescentado para que se possa perceber a forma de abordagem das questões por todo aquele grupo e, especialmente, por Horkheimer: trata-se do fato de que o pano de fundo de suas experiências incluía elementos como a república de Weimar, o nazismo, o estalinismo, a guerra fria...

Dentro deste panorama, em 1923, é fundado o *Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt*, contando com o providencial apoio de Felix Weil, filho de um alemão radicado na Argentina, grande produtor de trigo, que financiava não só os estudos do filho como o próprio Instituto. Seu primeiro diretor foi Carl Grünberg. Este historiador de Viena permaneceu de fato no cargo até 1927 mas, simbolicamente, até 1930, quando foi substituído por Max Horkheimer. Sob a direção de Grünberg, o Instituto editou a revista *Arquivo da História do Socialismo e do Movimento Operário*, cuja orientação era marcadamente documentária, preocupando-se, sobretudo, em descrever as mudanças estruturais do sistema capitalista, a partir do ponto de vista da tradição marxista.

A partir de 1930, tendo assumido a direção do Instituto, Horkheimer alterou-lhe profundamente a concepção, conferindo-lhe verdadeiramente o caráter de um centro de pesquisas. Valendo-se de sua grande envergadura intelectual, logrou aglutinar de forma mais sistemática em torno do Instituto, entre outros, intelectuais como Wittfogel, Pollock e Grossmann, responsáveis por importantes estudos na área da economia política; Erich Fromm, dedicado a investigações em psicologia social; e ainda Benjamin, Marcuse e Adorno, os quais, embora sua colaboração regular, só se filiaram ao Instituto na fase de sua emigração para os Estados Unidos. Assim, como

se pode perceber, uma marca característica da Teoria Crítica é o trabalho cooperativo entre diferentes campos do conhecimento, a união de esforços intelectuais com o fito de compreender a sociedade. E, obviamente, tendo em vista a própria condição desse grupo que teria de abandonar a Alemanha para prosseguir sua reflexão, um dos temas que muito ocuparia os intelectuais ligados ao Instituto viria a ser o fenômeno do nazismo.

Acompanhando a mudança de rumos do Instituto, uma nova revista viria a surgir: a *Revista de Pesquisa Social*. O primeiro número da Revista, que tinha como editor o próprio Horkheimer, foi lançado em 1932.

“Alfred Schmidt, que se dedicou à investigação da importância e da influência da Revista de Pesquisa Social, afirma que nela se fundem, de maneira única, **a autonomia intelectual, a análise crítica e o protesto humanístico**. Os colaboradores da revista opunham-se aos periódicos e instituições de caráter acadêmico, desenvolvendo um pensamento comum nesse sentido, sem que isso, contudo, anulasse interesses e orientações individuais e, sobretudo, sem que fossem postas de lado as exigências de rigor científico.” (ARANTES, 1983, p.VII)

Feitas estas breves observações introdutórias, podemos então passar a nos ocupar do tema mesmo deste trabalho. Aqui, nossa preocupação não será a de expor na sua íntegra o ensaio *Sobre o Problema da Verdade*, de Horkheimer, mas, tão-somente, realçar o tratamento dado pelo autor à questão da dialética sob o materialismo, buscando alguma produtividade para o campo da educação.

O problema da verdade e a dialética materialista

Após fazer a diagnose de que há uma simultaneidade de relativismo e dogmatismo, não apenas no todo da sociedade moderna mas, por vezes, até num mesmo indivíduo; depois de mostrar que em Descartes e Kant, grandes representantes de sua época justamente por serem a expressão mais refinada de seu tempo, também coexistem essas categorias que parecem excluir-se, a menos que relembremos que *extrema se tangunt*; depois de indignadamente delatar a duplicidade do especialista moderno que no campo ético-político comporta-se de forma completamente diversa de como age no âmbito técnico-científico; após destacar que a contraditória simultaneidade de relativismo e dogmatismo não é casual nas sociedades modernas, mas própria do espírito burguês; enfim, Horkheimer identifica no próprio pensamento burguês uma tentativa de superar esta incongruência: é o método dialético de Hegel.

Tanto o posicionamento do dogmatismo quanto o do relativismo frente ao problema da verdade têm sua origem na necessidade criada pela ordem econômica capitalista de estender a toda a sociedade um “conceito abstrato, subjetivado de indivíduo”. No dizer de Horkheimer,

“Uma análise pormenorizada da falsa autoconsciência burguesa que, em vista da dependência e da insegurança de seus representantes, mantinha a ideologia da total liberdade interior, poderia demonstrar que aquela aceitação liberal da opinião alheia, própria do relativismo, e o medo diante da própria decisão que leva à crença na rígida verdade absoluta têm uma raiz comum: o conceito abstrato, subjetivado de indivíduo que, nesta ordem econômica, domina irremediavelmente o pensamento.” (1990, p.144-5)

Assim, sedimentados o dogmatismo e o relativismo, aparentemente, como as únicas vias de abordagem do problema da verdade, pareceria restar muito pouco ao pensamento. Uma das hipóteses significaria a aceitação sem mais de uma verdade absolutizada e conclusiva; a outra, a resignação diante da impossibilidade de se alcançar qualquer verdade com validade geral. E é justamente diante desta aporia simulada pela cultura burguesa que o próprio pensamento burguês se insurge com o método dialético. Hegel busca colocar-se acima do dogmatismo e do relativismo.

No sistema hegeliano, uma das categorias centrais é a negação determinada. A partir dela o conhecimento passa a ser entendido como progressivo e cada determinação isolada, sendo negada e mantida, sendo superada e guardada, é um momento de verdade. Desta forma, resta superado o ceticismo.

“Se, na antítese, o momento crítico, relativizador se manifesta a cada vez em oposição à parte receptiva, comprovadora de uma ordem de idéias, então a tese e a antítese formam, ambas, imediatamente, um novo discernimento, uma síntese, porque a negação não só descartou a visão original, mas também aprofundou-a e definiu-a. Por fim, não emerge em Hegel a afirmação nua de que todo saber definido é transitório e nulo; o que conhecemos seriam tão-somente aparências em contraste com uma coisa ininteligível em si mesma ou com um ser intuitivamente perceptível. Se, na opinião de Hegel, o verdadeiro é o todo, então o todo não é algo diferente das partes em sua estrutura determinada, mas todo o curso de idéias, que implica todas as representações limitadas a cada vez na consciência de sua limitação.” (HORKHEIMER, 1990, p.145-6)

A mesma linha de raciocínio leva Hegel a crer na superação também do dogmatismo. Se o processo dialético aponta para a progressiva determinação da verdade, então, é preciso entender aquilo que aparece como absoluto e eterno, apenas como estando em constante evolução, em permanente fluxo.

Mas, mesmo dispondo de concepção metodológica tão poderosa, Hegel não consegue libertar seu sistema, quer do dogmatismo, quer do relativismo. Sendo ainda um sistema completamente amarrado ao idealismo, não é capaz de superar a velha contradição.

O traço de dogmatismo, que está intimamente entrelaçado ao sistema, revela-se na hipostasiação da sua própria filosofia. A absolutização da verdade fechada em si mesma, a pretensão de ter chegado onde o pensamento não precisa ir além, enfim, a convicção de ter alcançado o saber último e válido para sempre, não são apenas elementos acessórios constitutivos da teoria, mas sua própria realização.

Também o relativismo, o qual origina-se da mesma raiz que o dogmatismo, é inerente ao sistema hegeliano. A crença de que na verdade final absolutizada justificam-se todas as opiniões, pontos de vista e teorias anteriores é próprio do descompromisso relativista burguês. Este, se não chega a ser cético, é tolerante com tudo que não altere substancialmente sua ordem. Por isso, Horkheimer afirma “... *que a tolerância para com todas as opiniões passadas e conhecidas de modo limitado não é menos relativista que o ceticismo negativista.*” (1990, p.149)

Assim, embora representando contribuição de importância capital, a dialética, presa pelo idealismo, não consegue deixar de sucumbir àquela ambivalência própria do espírito burguês. Somente sob o materialismo ela irá encontrar o dinamismo que lhe permite superar a contradição entre dogmatismo e relativismo.

Sob o ponto de vista do materialismo, a dialética é sempre inconclusa, não há um termo final a partir do qual o pensamento não pode mais movimentar-se. Desta forma, qualquer situação vigente é sempre transitória, não podendo jamais ser absolutizada. Entretanto, tal enfoque não significa que cada situação, cada posição, enfim, cada juízo histórico com pretensão de verdade possa ser relativizado. Ao contrário, sabendo-se transitória, a verdade sabe-se também objetivamente válida.

Diferentemente do idealismo que considera o conceito e o existir como idênticos, para o materialismo, realidade e pensamento não coincidem, nem aquela se dissolve neste. Assim, a realização do homem em uma sociedade adequada a ele e a própria construção dessas condições não são apenas um exercício teórico-especulativo. Se é verdade que a teoria representa um momento importante – e mesmo indispensável – desse

processo, não é menos certo que ela não substitui a luta histórica e sem ela torna-se mera abstração. É com razão que Horkheimer afirma:

“... a verificação e a comprovação de idéias relativas ao homem e à sociedade não consiste apenas em experiências de laboratório ou na pesquisa de documentos, mas em lutas históricas nas quais a própria convicção desempenha um papel essencial. ... Por isso, não se deve considerar a atuação como um apêndice, como um mero além do pensamento, mas ela participa da teoria em toda parte e não pode ser desligada dela. Exatamente por isso, o mero pensar não traz aqui a satisfação de possuir firme e seguramente a coisa e de estar unido a ela. Decerto, deve-se atribuir o máximo valor às conquistas da mente humana como um fator na libertação do domínio da natureza e numa melhor estruturação das condições. Grupos sociais e detentores do poder que o combatiam, todos propagandistas de alguma espécie de obscurantismo, tinham suas razões escusas e sempre levaram os homens à miséria e à escravidão. Mas, se o conhecimento pode, em certas situações históricas e pela sua mera presença, impedir desgraças e converter-se em poder, o esforço em transformá-lo isoladamente no objetivo mais alto e em meio de salvação baseia-se num mal-entendido filosófico.” (1990, p.151)

Assim, é no decurso mesmo das lutas históricas que se gesta a verdade. Ela, que é fruto da experiência, da observação, da pesquisa, enfim, do trabalho teórico-prático diário, por ele mesmo é constantemente corrigida. Com isto, não a absolutizando, tampouco ela é relativizada.

Horkheimer assim se refere para mostrar a superação da contradição entre relativismo e dogmatismo:

“Por mais que as experiências adquiridas em observações e conclusões, na pesquisa metódica e nos acontecimentos históricos, no trabalho diário e na luta política resistam aos meios de conhecimento disponíveis, elas são a verdade. ... Enquanto ela permanecer necessariamente inacabada e por isso ‘relativa’, é simultaneamente absoluta; pois a correção posterior não significa que algo verdadeiro tenha sido antes não-verdadeiro”. (1990, p.152-3)

Desta forma, a dialética, sob o materialismo, apresentando-se sempre como inconclusa, consegue vencer a absolutização e também o relativismo que atravessam a história acompanhando o problema da verdade. Por um lado, não aceitando a chegada a uma síntese definitiva, fica descartada a pretensão de que o pensamento seja capaz de qualquer solução final para

qualquer suposto mistério universal. Ora, se tanto os sujeitos cognoscentes quanto a própria realidade estão em constante mudança, então é inevitável a tensão permanente entre conceito e realidade objetiva. Se o pensamento busca constantemente adequar-se ao objeto, isto não deve levar-nos à conclusão de que, em qualquer momento, aquele possa identificar-se com este. O importante fato de pensarmos algo não significa sua existência imediata, da mesma forma que a compreensão de um limite não é já a sua superação. Assim, a teoria que se constrói com a dialética, livre da auto-hipostasiação idealista, sabe-se a si própria como transitória e supera a absolutização de suas verdades. Por outro lado, entretanto, o abandono da pretensão de uma verdade absoluta não implica necessariamente o relativismo. Novamente, se pensamento e objeto jamais são uma e mesma coisa, então não há porque querer que tão-somente da efetivação desta impossibilidade dependa a firme convicção de se ter alcançado a verdade. É certo que o estado atual do conhecimento poderá um dia ser corrigido, entretanto, o pensamento materialista não faz dessa certeza uma fonte de imobilismo ou liberalidade. Ao contrário, tal convicção infunde um redobrado esforço de correção intelectual e vigilância contra os próprios erros. Além disso, a certeza de que a verdade vai sendo corrigida no próprio processo da luta histórica supõe que não é uma “história” abstrata quem realiza tal feito, mas os próprios homens que, decidida e firmemente, tomam o conhecimento de que dispõem, reconhecem-no como teoria verdadeira e agem de acordo com ela, buscando implantá-la convictamente no direcionamento do curso mesmo da história. Portanto, sob o ponto de vista do materialismo, o relativismo é superado e a teoria, alcançada dentro das condições globais em que ela é gestada, é a verdade.

Para confirmar a superação daquela contradição, mais dois argumentos de Horkheimer precisam ser citados. Primeiro, o que mostra que a não-absolutização da verdade, o não-dogmatismo não coincide com o abandono da validade objetiva da verdade.

“A verdade vale também para aquele que a contradiz, a ignora ou a declara insignificante. Não é aquilo em que o indivíduo acredita e pensa de si mesmo, não é o sujeito em si que decide sobre a verdade, mas a relação das idéias com a realidade; e, se alguém imagina ser o enviado de Deus ou o salvador de um povo, não é ele que decide sobre isso, nem mesmo a maioria dos compatriotas, mas a relação de suas afirmações e atos com o fato objetivo da salvação. As condições proclamadas por estas opiniões devem ocorrer realmente e se encontrar no curso dos acontecimentos.” (1990, p.154)

O segundo argumento, complementar do anterior, esclarece o outro lado da relação, qual seja, o de que o fato de estar articulada a uma determinada posição na luta social não torna a verdade válida apenas para alguns.

“Tampouco ela constitui uma exceção do fato de ser condicionada, como geralmente todo pensamento e todo conteúdo mental, mas a circunstância de corresponder a uma determinada posição social, de estar ligada aos horizontes e interesses de certos grupos não muda em nada o fato de que ela vale também para os outros que são obrigados a negar sua verdade, a reprimi-la, apesar disso, a senti-la na própria carne.” (1990, p.154)

Deste modo, entendemos ter restado claro que, enfocando a verdade sob o ponto de vista histórico-social, Horkheimer logra mostrar como a simultaneidade de relativismo e dogmatismo, própria do espírito burguês, é superada pelo pensamento materialista. A **parcialidade** da verdade, que corresponde na luta social aos interesses de certos grupos, bem como sua **provisoriedade**, a qual supõe uma constante correção ativa, de forma alguma afetam sua **validade objetiva** no contexto histórico em que ela se insere.

Em busca de caminhos para a fundamentação da educação

Neste ponto de nossas reflexões, para que possamos ao menos indicar pistas que colaborem nas discussões educacionais que constantemente se põem ante nós, é preciso que comecemos por esclarecer as razões que nos levaram a chamar Horkheimer a este debate. O campo educacional enfrenta profunda crise de fundamentação. O modelo de racionalidade em que assentou suas bases a civilização ocidental foi severamente abalado pelo processo de crítica da modernidade que ganha vigor no século XIX. É especificamente Nietzsche quem abre caminho para “... *uma nova crítica ao poder unificador da razão, formulando um ataque radical a suas ilusões, questionando a validade de sua autonomia e seu suposto poder emancipatório.*” (PRESTES, 1996, p.26) Já no século XX, nos marcos desta mesma crítica, Horkheimer e Adorno submetem a razão a questionamento ainda mais sério. A certeza de que esta, por si só, garantiria o progresso e a conseqüente emancipação do homem vai por terra com a demonstração do triunfo histórico do obscurantismo, ou seja, com a constatação de que “... *a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal.*” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p.19) Por fim, firma-se nos últimos anos o conceito de pós-modernidade, cujas

raízes podem também ser encontradas no pensamento nietzscheano. Agora, entretanto, a crítica nem sempre brota do interior da própria razão. Ao contrário, por vezes configura-se enquanto evidente anti-iluminismo. Deste modo, não parecem ser desprovidas de razão as argumentações “... *contra a tendência a uma fuga anti-iluminista no mito e contra o perigoso irracionalismo que albergam as correntes pós-modernas.*” (SÜNKER, 1994, p.105)

Retomemos, então, a questão que acima nos propusemos a esclarecer. Chamamos Horkheimer ao debate pois, como ele, em primeiro lugar, pensamos ser imperioso o exame profundo das possibilidades e descaminhos percorridos pela razão. Entretanto, em segundo lugar, se tal exame implica o abandono por princípio da própria razão, será, com certeza, tão obscurantista e aliado da barbárie quanto o foi a razão que se pôs a dar voltas em torno de si mesma.

1. É o mesmo Horkheimer que vimos analisando, porém agora num texto escrito em 1946, quem esclarece o propósito de seu trabalho como sendo “... *indagar desde dentro o conceito de racionalidade subjacente em nossa cultura industrial contemporânea, a fim de descobrir se esse conceito não contém falhas que, essencialmente, o tornam vicioso.*” (1976, p.5) Com efeito, diante do quadro histórico de obscurantismo e barbárie que marcou a reflexão dos teóricos da Escola de Frankfurt, evidenciava-se como impostergável uma profunda investigação – desde dentro – da razão que se propusera emancipatória. O que Horkheimer identifica – insistimos, sem afastar-se da senda da racionalidade – é o desenvolvimento do Iluminismo enquanto processo de perda de sentido da *razão objetiva*, concomitantemente ao estabelecimento da *razão subjetiva* como fundamento exclusivo das relações sociais. E este curso de formalização da razão traz em si conseqüências graves para as sociedades modernas. “*Justiça, igualdade, felicidade, tolerância, todos os conceitos que ... foram nos séculos precedentes julgados inerentes ou sancionados pela razão, perderam as suas raízes intelectuais.*” (HORKHEIMER, 1976, p.31) Deste modo, a linha sobre a qual equilibra-se Horkheimer é a da mais radical crítica ao modelo vigente de racionalidade, sem contudo renunciar a sua força. É justamente isto que ele nos mostra quando, em 1947, escrevendo em parceria com Adorno, afirma:

“Se o esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre esse elemento regressivo ele está selando seu próprio destino. Abandonando a seus inimigos a reflexão sobre o elemento destrutivo do progresso, o pensamento cegamente pragmatizado perde seu caráter superador e, por isso, também sua relação com a verdade.” (1985, p.13)

2. Não pode mais a educação seguir mantendo seu compromisso de “... processo de humanização, através da interação, em busca de razão e liberdade ...” (PRESTES, 1996, p.127) sem este profundo exame crítico da própria razão esclarecedora, conforme proposto por Horkheimer. É impossível, neste final de século, passar ao largo da profunda crise que assola a base de fundamentação do ato educacional. Não obstante, o efetivo estado de dúvidas e incertezas não nos pode fazer ceder a qualquer

“... ausência de perspectivas, como na visão que aparece em certas correntes atuais que, situadas no amplo espectro da pós-modernidade, garantem que o homem não estabelece mais normas consensuais, mas encontra-se fechado em seu próprio mundo, denso de hostilidades e anomias.” (PRESTES, 1996, p.127)

Não é, enfim, porque a razão lançou-se a um processo desenfreado de logocentrismo dogmático que devemos buscar a saída no giro para um relativismo que abandona em definitivo a possibilidade de qualquer verdade objetiva, tornando-se refém da razão impessoal do capital, que domina as sociedades modernas, impondo-se de forma tão dogmática e sub-reptícia quanto qualquer outra verdade axiomática. No dizer de Sünker, “*Contra todas as críticas pós-modernas ao logocentrismo, deve-se sustentar que não ocorreu um excesso de Ilustração, senão uma carência dela.*” (1994, p.107) A recusa à razão normatizadora, a mera desistência da busca de uma verdade objetiva, em suma, a negação imediata do esclarecimento, mais do que destituir o pensamento de seu posto de legislador absoluto, relativiza-o a ponto de torná-lo incapaz de qualquer relação simbiótica com as tarefas práticas. E tal decisão, tanto quanto a simples permanência no âmbito da razão pura, significa novamente o divórcio da verdade, já suficientemente experimentado na história recente.

“Quanto mais emasculado se torna o conceito de razão, mais facilmente se presta à manipulação ideológica e à propagação das mais clamorosas mentiras. O avanço do iluminismo dissolve a idéia de razão objetiva, dogmatismo e superstição; mas com freqüência a reação e o obscurantismo tiram muito proveito dessa evolução.” (Horkheimer, 1976, p.32)

Sem dúvida, os interesses de momento, representados pela perspectiva dos grupos sociais dominantes, sempre foram devidamente nutridos, quer pela verdade conclusiva que eventualmente proclamem, quer pela neutralização da razão objetiva e a conseqüente relativização da

verdade. Deste modo, o que hoje se impõe face à manifesta crise da educação é “... *não exaltar o pensamento para a criação de ídolos, nem para desvalorizá-lo como suma de meras ilusões, para não convertê-lo em legislador absoluto da ação, em guia inequívoco, nem afastá-lo das metas e tarefas da prática com as quais ele se encontra em ação recíproca.* (Horkheimer, 1990, p.174) Enfim, a necessidade de elevar-se acima da falsa aporia que se constitui na raiz da crise contemporânea da educação reclama a corajosa atitude teórico-prática de estabelecimento de uma verdade objetiva, sancionada por uma razão que se olha criticamente, sem, no entanto, descomprometer-se da velha insígnia – *Sapere aude!*

Referências Bibliográficas

- ADORNO, Theodor, HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.
- ARANTES, Paulo Eduardo. Vida e Obra. In BENJAMIN, Walter, HORKHEIMER, Max, ADORNO, Theodor W., HABERMAS, Jürgen. *Textos Escolhidos*. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p.VII - XIX. (Os Pensadores)
- FREITAG, Bárbara. *A Teoria Crítica Ontem e Hoje*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. Rio de Janeiro: Labor do Brasil, 1976. (Coleção de bolso Labor, 10)
- _____. Sobre o Problema da Verdade. In _____. *Teoria Crítica: uma documentação*. Tomo I. São Paulo: Perspectiva: Editora da Universidade de São Paulo, 1990. p.139-74. (Coleção Estudos, 77)
- KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é o Iluminismo? In _____. *A Paz Perpétua e outros opúsculos*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1990. p.11-9. (Textos Filosóficos, 18)
- _____. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba, SP: Editora Unimep, 1996.
- PRESTES, Nadja Mara Hermann. *Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996. (Coleção Filosofia, 36)
- SÜNKER, Heinz. Educacion e Ilustracion. *Educación*, Tübingen, República Federal de Alemania, v.49/50, p.89-109, 1994.

Práticas escolares e política educacional: considerações a partir de uma investigação-ação

*Eliana Póvoas Pereira**
*Lígia Cardoso Carlos**

Resumo

O presente trabalho apresenta-se como discussão de uma pesquisa em andamento que objetiva promover um processo de reestruturação escolar. A mesma estrutura-se tendo como abordagem metodológica a investigação-ação e toma como centro de análise os movimentos experienciados pela escola como efeitos provenientes das múltiplas estratégias governamentais presentes na atual política educacional.

Palavras-chave: investigação-ação, política educacional, cotidiano escolar.

Abstract

This work can be identified as an ongoing study that aims to promote a process of educational restructuring. The same study is based on the action research methodological approach, and uses as its principal analysis the changes experienced by a school undergoing the main effects of the multiple government strategies present in modern educational policy.

Key words: action research, educational policy, everyday schooling.

* Professoras do Departamento de Ensino da Faculdade de Educação/UFPEl

As escolas brasileiras vêm sofrendo uma série de impactos político-pedagógicos provenientes das múltiplas estratégias governamentais, utilizadas no decorrer do processo de implantação das metas e diretrizes da atual política educacional, que englobam desde programas de âmbito nacional - a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Plano Nacional de Educação - até projetos e programas que vêm sendo desenvolvidos pelas esferas estaduais.

Especificamente, na rede pública de ensino do Estado do Rio Grande do Sul as escolas não vêm sofrendo um processo diferente. Em consonância com as propostas nacionais, a Secretaria de Educação vem desenvolvendo estratégias político-pedagógicas que alteram, não somente o cotidiano das escolas, como também a vida profissional dos/as professores/as que nela atuam. Basta lembrar a distribuição dos Padrões Referenciais de Currículo (PRC), elaborados a partir dos PCN, e a exigência de que cada núcleo escolar elabore e se organize a partir de um Plano Integrado de Escola (PIE) onde devem estar contempladas as orientações presentes nos atuais programas de governo.¹

Em decorrência desse fluxo e diante das dificuldades encontradas para dar conta das demandas administrativas e pedagógicas a que são submetidas, diversas escolas têm feito à Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) solicitações de trabalhos de assessoria que possibilitem a compreensão desses projetos políticos e de suas implicações nos cotidianos escolares. Muitas delas têm sido encaminhadas ao Grupo Interdisciplinar de Estudos e Práticas Pedagógicas (GIEPPE)², no qual coordenamos o Grupo de Trabalho “Currículo e Reestruturação da Escola Pública”.

É nesse contexto que surge o primeiro contato com a escola onde estamos desenvolvendo nosso trabalho de pesquisa e extensão. Diante das questões manifestadas pela equipe diretiva, explicitamos que nossa atividade não seria de assessoria que adaptasse a escola às normas prescritas pela Secretaria de Educação, mas, através da participação e reflexão coletiva, que inspirasse um processo de reestruturação a partir de exigências e desejos locais. Desse modo, esse trabalho vem sendo utilizado pela escola como uma forma alternativa de preencher os espaços instituídos

¹ Utilizaremos as siglas PCN, PRC e PIE para designarmos Parâmetros Curriculares Nacionais, Padrões Referenciais de Currículo e Plano Integrado de Escola respectivamente, visto que já são de uso corrente entre os professores. No que se refere ao PIE, trataremos mais detalhadamente no último tópico deste texto.

² O GIEPPE vem sendo coordenado pela FaE/UFPel e tem por objetivo possibilitar a qualificação da prática pedagógica dos professores da rede pública articulando, nessa atividade, escola e universidade. É composto por distintas modalidades de ação, tais como: sessões de estudo, palestras, oficinas e assessorias.

legalmente pelas atuais políticas de governo³. Nesse sentido, participar dessa “prestação de contas”, realizada pelas escolas junto à Secretaria de Educação, tem nos permitido perceber que: por um lado é preciso ocupar esses espaços sem nos deixar capturar pelos seus mecanismos de controle e, por outro, buscar, a partir dessa inserção, possibilidades concretas de contribuir na definição e elaboração de um contexto escolar mais significativo para os sujeitos que dele fazem parte. Assim, na escola aqui discutida, está sendo realizada uma investigação-ação, enquanto proposta feita por nós e adotada pelo coletivo das professoras. Ela conta, além da nossa participação, com as vinte e duas professoras que compõem o quadro docente e a equipe diretiva e com três alunas do curso de pedagogia da UFPel. Essa escola pertence à rede pública estadual, localiza-se na periferia urbana de Pelotas-RS e recebe cerca de trezentas crianças provenientes de uma população de baixa renda onde a principal fonte de subsistência encontra-se ancorada na chamada economia informal. Nela são atendidas as cinco primeiras séries do ensino fundamental, sendo que as três primeiras compreendem o currículo por atividades e as quartas e quintas constituem o currículo por disciplina.

Pode-se dizer que o trabalho de investigação-ação resultou do tensionamento produzido pelas práticas escolares que vêm sendo realizadas hoje e aquelas previstas pela atual política educacional. Foi diante de questões elaboradas a partir das exigências governamentais que surgiu a busca de assessoria que desse conta do cumprimento dessas imposições legais que, para as professoras, aparecem no cenário escolar com um caráter autoritário.

Fica explícita, então, uma forte discordância entre aqueles que fazem educação escolarizada e aqueles que pensam como torná-la útil à regulação da sociedade que temos. Essa ausência de integração entre os profissionais da educação e os que produzem essas políticas traduz o já histórico silenciamento das vozes das comunidades escolares. Descobrir “brechas” que possam ser utilizadas como espaços de construção de práticas escolares condizentes com as expectativas e necessidades locais se constitui no desafio que vem mobilizando a investigação-ação, que tem como objetivo reestruturar a escola pelo viés das necessidades, expectativas e anseios dessa comunidade. Desse modo, pensar sobre tudo aquilo que se faz tem levado as professoras à discussão coletiva acerca dos rituais escolares que hoje celebram através das práticas que realizam, bem como tem acirrado o

³ Exemplo disso são as Jornadas Pedagógicas que vêm sendo realizadas nas escolas estaduais do Estado do Rio Grande do Sul desde 1996 por determinação da Secretaria de Educação, como estratégia de atualização e formação permanente do quadro docente. Constam de, no mínimo, 40 horas anuais de estudos, organizados a partir de cada unidade escolar e previstos no PIE. É esse espaço que temos ocupado para desenvolvermos a investigação-ação.

debate a respeito das prováveis **mudanças** que terão que realizar a partir da implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 - no contexto escolar.

No entendimento das professoras, essas mudanças na escola devem residir na possibilidade de torná-la acolhedora das necessidades e das expectativas de sua comunidade. Nesse sentido, “mudar” requer romper com um cotidiano de trabalho que vem sendo organizado e estruturado a partir de determinações exteriores à essa realidade. Embora palavras como “autonomia”, “democracia”, “reconstrução” permeiem os discursos governamentais acerca da educação, elas sentem dificuldade em concretizá-los, na medida em que encontram-se inseridas numa complexidade de relações marcadas por precárias condições de trabalho, baixíssima remuneração salarial, extensa jornada de trabalho e ausência de uma política de qualificação docente que possibilite novas práticas na escola.

Demarcando a metodologia de pesquisa

Diante desse contexto de pesquisa, nossa escolha metodológica encaminhou-se na busca de um processo que permitisse e desencadeasse a participação coletiva. Assim, a opção pela investigação-ação se fundamentou no fato de ela centrar-se na reflexão crítica sobre a prática social e educativa, exigindo a participação do investigador no contexto em que se estuda e a conversão de todos os participantes em investigadores (CARR & KEMMIS, 1988; ELLIOTT, 1990; SERRANO, 1990).

Para atender esses propósitos a investigação-ação utiliza como procedimento a “espiral auto-reflexiva” (CARR & KEMMIS, 1988), formada por ciclos sucessivos de planejamento, ação, observação e reflexão. Esses ciclos sucessivos fazem com que o processo esteja constantemente sendo repensado e reorganizado a partir de suas estruturas internas, possibilitando que o mesmo permaneça em sintonia com os interesses dos sujeitos envolvidos.

Nessa trajetória os participantes adquirem elementos que podem levá-los a perceber que condições objetivas e subjetivas limitam as situações vivenciadas e o que seria necessário para ressitua-las de acordo com suas intenções, opções e decisões. Isso implica um processo participativo e cooperativo de reflexão que pode se materializar em comunidades que pretendem ser autocríticas e investigativas.

Assim, podemos dizer que a intenção da investigação-ação, quando utilizada em educação, consiste em aprofundar a compreensão que os professores ou a comunidade escolar possuem de sua vivência prática e que essa compreensão não impõe nenhuma resposta específica, mas orienta e indica possíveis caminhos. Como afirma ELLIOTT (1990, p.24), “la

comprensión no determina la acción adecuada, aunque la acción adecuada deba fundar-se en la comprensión”. Para tanto, é adotada uma postura exploratória frente às definições e às interpretações iniciais que os participantes têm de sua própria situação na busca do diagnóstico e não da prescrição para a ação, sendo que este diagnóstico – legítimo quando construído coletivamente e reflexivamente – é que possibilita a deliberação prática.

Desse modo, esse foi um instrumento adequado a ser proposto às professoras, na medida em que possibilita que o grupo, discutindo suas próprias vivências e experiências, adquira uma maior compreensão de seu trabalho docente e das implicações e possibilidades dele decorrentes.

Até o momento, a investigação-ação de que estamos tratando vem se desenvolvendo a partir de reuniões periódicas com todas as professoras da escola, onde são socializadas informações, percepções, novas propostas e alternativas em relação ao trabalho pedagógico e à gestão da escola. Entretanto, caso esse processo aponte para a necessidade de informações e de formas de encaminhamento que ultrapassem o espaço coletivo das reuniões, serão utilizadas outras formas de aproximação com o objeto investigado. Quanto a este aspecto, cabe lembrar que outra característica da investigação-ação, segundo ELLIOTT (1990) é de que nela adota-se uma postura teórica segundo a qual a ação empreendida para reorientar determinada situação deve ser suspensa temporariamente até que se atinja uma compreensão mais profunda do problema prático em questão. Este nível de compreensão é alcançado a partir do ponto de vista de quem atua na situação problema e, nesse processo, podem ser utilizados vários instrumentos: pesquisa bibliográfica, história de vida, entrevistas abertas etc. O que sucede disso deve ser descrito, discutido e problematizado a partir da linguagem utilizada pelo conjunto dos participantes da investigação, não tendo como referência única o padrão formal acadêmico. Estas informações poderão e, necessariamente, deverão ter livre fluxo entre os participantes para serem interpretadas através de situações de diálogo que validarão a retomada e a redefinição da ação.

Torna-se necessário, ainda, algumas considerações quanto às diferentes posições dos sujeitos presentes na investigação-ação. No caso em questão, não podemos mascarar o fato de que nós, enquanto “agentes facilitadoras” (ELLIOTT, 1990) e professoras ligadas à universidade, possuímos uma compreensão mais conceitual das questões escolares, enquanto que as professoras – demais componentes – possuem uma compreensão fortemente pautada na prática docente com o ensino fundamental. Isso não significa diferenças hierárquicas quanto a competências, mas sim, quanto a discursos legitimados no meio social.

Mesmo que todas tenhamos como objetivo questões comuns, as propostas de encaminhamento partem de entendimentos diversos do meio escolar e, devido ao discurso acadêmico ser o de maior legitimidade, somos privilegiadas na definição de propostas e na avaliação do processo. Nesse contexto, tentamos manter uma discussão permanente acerca de nossa própria prática e de nossa relação com a atividade que orientamos/facilitamos na tentativa de minimizar o risco de definir isoladamente o rumo do processo, deformando-o ao invés de facilitá-lo.

Tendo em vista essa preocupação, ELLIOTT(1990, p.80) explicita determinadas precauções de pesquisa que devem orientar a ação dos “agentes facilitadores” e que, segundo ele, permitirão que todos participem da definição dos problemas e das questões específicas a serem investigadas. Nesse sentido, nossa atuação tem sido de: contribuir para que fiquem explícitos os interesses comuns dos sujeitos que compõem o grupo e que desses interesses se definam os objetivos da investigação; auxiliar as professoras a elaborarem suas propostas pedagógicas centrando suas atenções no contexto em que essas serão praticadas; socializar os apoios teóricos que vão ao encontro das questões que surgem das reflexões coletivas e, por último; proporcionar oportunidades de intercâmbio de idéias e opiniões e de inter-relação entre diferentes experiências educativas.

A partir dessas considerações, podemos dizer que a investigação-ação se constitui em uma metodologia traçada por pressupostos teóricos onde, através da ação e da participação dos/as componentes do grupo, são identificados problemas e desenvolvidas estratégias que possam recolocá-los a partir de interesses locais. Sua ênfase está na ação associada à reflexão, tornando-a adequada a atividades que tenham como propósito a participação e a democracia.

Considerações sobre o caminho percorrido

Nossa reflexão nesse tópico é norteada a partir de duas dimensões complementares: a primeira diz respeito aos textos administrativos que compõem o quadro das políticas para a educação no Estado do Rio Grande do Sul – mais especificamente as regras administrativas voltadas à gestão da escola pública no que tange a sua autonomia pedagógica. A segunda dimensão trata da especificidade empírica extraída do trabalho de investigação-ação. Nosso interesse reside em poder apontar algumas problematizações que vêm sendo realizadas pelo grupo de pesquisa, enquanto efeitos e conseqüências produzidas pelas políticas educacionais no cotidiano escolar.

Situando o panorama das políticas públicas para a educação no Estado do Rio Grande do Sul, é preciso dizer que as escolas da rede

estadual de ensino encontram-se, desde 14 de novembro de 1995, regidas pela Lei nº 10.576 que dispõe sobre a gestão democrática do ensino público e traça linhas gerais de orientação para a promoção da autonomia dos estabelecimentos de ensino nas esferas administrativa, financeira e pedagógica. Uma das dimensões previstas pela referida lei é a definição de um Plano Integrado de Escola (PIE), conjuntamente com o aperfeiçoamento do profissional da educação (cap.III, art. 75, inciso I e II).

A elaboração do PIE traz, como norma governamental, a inclusão da proposta pedagógica da escola elaborada com base em um outro dispositivo legal que são os PRC(s). De forma rápida, pode-se dizer que esse mecanismo trata do currículo escolar enquanto “centro da atividade escolar (...) na verdade, um instrumento através do qual a escola terá oportunidade de concretizar sua responsabilidade educacional em relação aos alunos e à própria sociedade”(Documento introdutório, 1998, p.12). Estrategicamente montado para produzir a padronização social, os PRC(s) se constituem em um dos critérios fundamentais para o processo de avaliação a que serão submetidos todos os estabelecimentos de ensino da rede pública. Esse processo de avaliação será coordenado e executado pela Secretaria de Educação e realizado anualmente (seção III, art.78).

Nesse intrincado e contraditório jogo discursivo, formado pelas dimensões governamentais acima relacionadas, uma das questões que marcaram as preocupações das professoras envolvidos nesse trabalho de investigação-ação dizia respeito às possibilidades e às dificuldades que concretamente encontrariam em construir uma proposta pedagógica que seguisse as orientações previstas pelos documentos legais. Nesse percurso, alguns temas foram abordados a partir do objetivo central de reestruturação escolar, tais como: a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, os significados culturais dos alunos e o currículo escolar. Todos eles podem ser pensados enquanto desdobramentos tanto das exigências legais como das necessidades locais da comunidade escolar. Enfatizaremos aqui as reflexões iniciais sobre o currículo, ocorridas pela leitura dos PRC(s), visto que as professoras o entenderam como um padrão tanto para orientar as práticas escolares quanto para a avaliação externa.

Esse exercício de leitura e discussão coletiva trouxe diferentes entendimentos acerca das definições educacionais abordadas. Algumas professoras entenderam que os PRC(s) não passam de “belos discursos colocados no papel” e que, embora os textos legais anunciem o aperfeiçoamento do profissional da educação, na realidade ainda não foram oferecidos “programas de educação continuada para os docentes dos diversos níveis de ensino”(seção II, art. 77, inciso II) que os capacitem para trabalharem de acordo com os princípios e fundamentos teóricos

apresentados como eixos norteadores das práticas escolares. Segundo o entendimento desse grupo, enquanto não forem exercidas políticas voltadas à qualificação e aperfeiçoamento docentes que concretamente traduzam suas dificuldades em novos entendimentos, os problemas educacionais persistirão nos cotidianos escolares e as reformas educacionais não alcançarão seus objetivos.

Outras professoras entenderam que as mudanças propostas são possíveis de serem alcançadas e que a ressignificação da escola pública é um processo que depende muito mais do comprometimento individual, do engajamento político e da consciência profissional do que propriamente de programas governamentais.

Um terceiro grupo manifestou que os PRC(s) são a escrita daquilo que já vem sendo realizado em suas práticas. Essas professoras entenderam que eles apenas contemplam uma série de propostas que já vêm sendo realizadas em debates, seminários, cursos e jornadas pedagógicas ligadas ao campo da educação.

Enquanto coordenadoras da investigação-ação buscamos, nos diferentes discursos presentes nas falas das professoras, problematizar os diversos entendimentos obtidos diante da leitura e discussão dos textos que compõem os PRC(s) e seus desdobramentos para as práticas docentes daquela comunidade escolar. Inicialmente, colocamos que, segundo a nossa escuta, as diferenças de compreensão entre as professoras não estavam relacionadas à legitimidade ou não dos pressupostos teórico-práticos que sustentavam a linguagem usada pelos documentos, visto que não houve nenhum argumento que buscasse tensionar conceitos utilizados pelos discursos governamentais. A escola que acreditam ser necessária para a comunidade que atendem é muito próxima da descrição feita pelos PRC(s) quando afirmam que “a escola que se almeja e que se luta para construir, é aquela que viceja na mutabilidade e na multiplicidade do mundo contemporâneo, uma escola que seja um centro de aprendizagens compartilhadas, que tenha seu projeto de vida, que reflita a sua intenção com a comunidade e com o seu tempo”(Documento Introdutório, 1998, p.12).

Aqui, questionamos que o uso dos pressupostos que nortearam a forma e o enfoque desses documentos têm muito a dizer sobre as metas e aspirações dos sujeitos ao qual os documentos são dirigidos. Inspiradas pelos estudos que vêm sendo realizados sobre as reformas educacionais norte-americanas pelo sociólogo Thomas S. Popkewitz (1997), argumentamos que a linguagem utilizada pelos PRCs, pode ser entendida como uma eficaz estratégia de controle e regulação social. Ao fazer uso de uma linguagem universal de escola que fala das aprendizagens, das

competências e da avaliação, escondem-se sutis e poderosas estratégias de poder que têm por finalidade produzir “os sistemas de categorias que nos permitem ou impedem de pensar, ver e dizer certas coisas”(Silva, 1994 p.254). Desse modo, o tensionamento produzido pelos discursos das professoras não ultrapassou a crítica ao modo como essas políticas chegaram aos cotidianos escolares. Denunciar seu caráter arbitrário e autoritário não levantou questões acerca da visão de mundo e de escolarização que qualificam os discursos presentes nesses documentos. Nesse sentido, as professoras entendem – mesmo que expressando diferentes formas de aceitação – que a grande dificuldade está em operacionalizar a reforma prevista em suas práticas cotidianas.

Um argumento utilizado por Popkewitz (1997) em sua análise a respeito das regras que compõem o programa de certificação para credenciamento de professores nos Estados Unidos é o de que ao se utilizarem de uma “linguagem universal homogeneizam as distinções e o conflito, moldando-os como categorias de procedimento”(idem p.207). Servindo-nos dessa possibilidade de entendimento é possível compreendermos algumas das razões pelas quais as falas das professoras não incidiram sobre questões morais, éticas e políticas que mostrassem enfrentamentos entre as condições sociais em que vivemos e as responsabilidades atribuídas aos processos escolares pelos documentos legais.

Na verdade, as professoras mostram-se preocupadas muito mais em adequarem os processos escolares às demandas e supostas necessidades sociais, do que questionarem **que necessidades são essas, quem as expressa ou a quem favorecem**. Nesse sentido, ficou evidente que, para essas professoras, reforma e progresso social são correlatos, tanto que, “já que a sociedade evoluiu é preciso que a escola também o faça.”

Nesta direção, temos buscado intervir na discussão trazendo elementos que promovam debates sobre as reformas educacionais contemporâneas de modo a favorecer a reflexão acerca das diferenças sociais e diversidades culturais existentes nas escolas e nos grupos sociais. Nosso esforço tem residido na possibilidade de tornar relevantes algumas questões que anunciem a necessidade de identificar os valores e os conflitos sociais vivenciados por essa comunidade escolar em suas especificidades. No entanto, esse exercício de discussão acerca dos tensionamentos sociais que se inter-relacionam com as mudanças nos processos de escolarização não tem se mostrado uma tarefa fácil para o grupo. Essas dificuldades vêm se constituindo em desafios permanentes, porém, responsáveis pela continuação/renovação do trabalho que está sendo realizado.

Referências Bibliográficas

- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, p.27833-27841, 23 dez. 1996.
- CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.
- ELLIOTT, John. **La investigación-acción en educación**. Madrid: Ediciones Morata, 1990.
- LEWIS, Ian. Encouraging reflexive teacher research. **British journal of sociology of education**, v. 8, n. 1, 1987.
- POPKEWITZ, Thomas S.. **Reforma educacional - Uma política sociológica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- RIO GRANDE DO SUL. **Lei n. 10 576**, de 14 de novembro de 1995. Gestão democrática do ensino público.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Padrão Referencial de Currículo: 1º versão**, documento introdutório, ensino fundamental. Porto Alegre, 1998.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, n. 4, 1997.
- SERRANO, Maria da Glória P.. **Investigación-acción**. aplicaciones al campo social e educativo. Madrid: Dykinson, 1990.
- SILVA, Tomaz T..O adeus as metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz T.(org.). **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

Razão e normatividade: contraste e paradoxo da pós-modernidade

*Ireno Antônio Berticelli**

Resumo

O paradoxo que constituem a normatividade como ato de razão e a condição pós-moderna de vida é o centro de reflexão deste trabalho. Por um lado, a saturação de um mundo administrado, no sentido adorniano e, por outro, a ruptura e fragmentação característica do presente momento histórico são os ingredientes da esquizofrenia típica do capitalismo tardio que são postos em evidência neste estudo. Que espaço resta entre a globalização, por um lado e a diluição das metanarrativas, das totalidades e da unidade, por outro? Enfim, entre a multiplicidade e a unidade existe alguma saída viável para o homem/a mulher? Estas são algumas das questões trazidas ao debate sem, contudo, pretender esgotá-las.

Palavras-chave: normatividade; razão; razão e pós-modernidade; pensamento pós-moderno.

Abstract

The paradox that constitute the normativity as an act of reason and the postmodern way of life is the main object of reflexion of this study. On one hand, the saturation of an administrated world, in the adornian sense, and on the other hand, the rupture and distinctive fragmentation of present historic moment are the ingredients of the typical schizophrenia of the late capitalism that are made evident in this article. Which space remains between globalization, on one hand, and the dilution of metanarratives, of totalities and of the unity, on the other hand? Finally, is there, between multiplicity and unity some doable solution for man/woman? These are some of the questions discussed, without attempting to exhaust them.

Key-words: normativity; reason; reason and postmodernity ; rationalism; postmodernity and rationalism.

* Universidade do Oeste de Santa Catarina

Endereço para correspondência: Rua Tiradentes, 898-E – Bairro Bela Vista – Chapecó/SC – 89.804-060 – Tel.: (049) 987.6887

Introdução

O prefácio escrito por Horkheimer (1976) à sua obra intitulada *Eclipse da razão*, no ano de 1946, parece encerrar em si um paradoxo por ele sentido e dito do qual ainda não nos livramos: “No momento em que se escrevem estas palavras”, dizia, então, “os povos das nações democráticas vêem-se confrontados com o problema de completar a vitória obtida pelas armas. Devem elaborar e pôr em prática os princípios de humanidade em nome dos quais foram feitos os sacrifícios da guerra” (p. 5). Trata-se de um paradoxo sombrio que a palavra “eclipse” posta no título da obra representa muito bem: quando há um eclipse entra-se na noite em pleno dia. As mentes ficam confusas. As aves começam a se recolher e os animais também pressentem uma estranha e inusitada chegada da noite - dia e noite a um só tempo, num mesmo lugar... nada mais paradoxal.

O problema posto por Horkheimer é emblemático: “vitória obtida pelas armas”, “princípios de humanidade a serem salvaguardados”, “nações democráticas” que na verdade não tiveram sua força (κράτος) no povo (δημος), mas “nas armas”. O resultado foi o sacrifício de todas as partes: o sacrifício a que tanto Horkheimer quanto Adorno sempre retornam. Na tradição judaico-cristã o sacrifício sempre se interpõe como uma ruptura da razão. É algo que se interpõe entre o ato racional e o irracional. O sacrifício é o “*absurdum*” da razão, salto no abismo, única forma de transpor o intransponível. É ponte que se interpõe entre o *mysterium* e a *ratio* para tornar a vida ainda possível. Este sentido permanece no cristianismo também no *mysterium salutis*, um paradoxo não menos forte e significativo que é o contraste entre razão e uso das armas para salvaguardar a razão e tornar a vida ainda possível.

Este pequeno estudo pretende conduzir uma reflexão sobre o paradoxo que se constitui a normatividade como ato de razão do mundo administrado, no sentido adorniano e o afastamento da norma, característico da condição pós-moderna de vida. Os educadores, em suas atividades e reflexões, são permanentemente desafiados pelo caráter normativo do processo educacional em que estão envolvidos, numa arena onde a norma e o processo emancipatório se defrontam numa agonística paradoxal, tantas vezes complexa e problemática. É, pois, urgente buscarem-se caminhos elucidativos, ainda que isto se configure tarefa ingente e que não acena com nenhuma via fácil. Dada sua emergência no campo educacional, o presente estudo tem a pretensão de trazer alguns elementos para uma reflexão investigativa de onde possam, quem sabe, resultar mais algumas perguntas e a viabilização, quiçá, de algumas respostas ou, o que é mais provável, o desafio para novas e mais aprofundadas investigações, por parte de outros

educadores. Trata-se, pois, de buscar persistentemente o sentido, os limites e o alcance possível da normatividade, indefectivelmente presente no processo educacional e no próprio imperativo que se põe de educar.

Horkheimer faz o contraponto entre a força emancipadora da razão e sua força de exclusão e subordinação total, pondo em evidência a bipolaridade do progresso representado pelos avanços técnicos e a “reemergência vitoriosa do neobarbarismo derrotado nos campos de batalha”, como diz, textualmente (opus cit. p. 6).

Ainda que estejamos longe de um conflito como o que Horkheimer vivenciou, no centro das preocupações contemporâneas está muito viva e presente a mesma perplexidade, face aos avanços vertiginosos da tecnologias por um lado e o avanço das perplexidades que muitos denominam de irracionalismo (com o que outros tantos não concordam). Se, por um lado, o mundo administrado parece ser um feito levado ao extremo, por outro, há um estado de coisas, sobretudo ligadas ao mundo vivido, que se opõe paradoxalmente ao mundo administrado: fenômenos da cultura que propugnam por uma independência e ruptura com a racionalidade atribuída à modernidade. A questão da ética é um bom exemplo: se, por um lado, a ruptura das normas é uma característica evidente de nosso tempo, por outro, o advogar uma ética se constitui numa onipresença insistente em todo pensamento pós-moderno (entendido como a discussão da modernidade e sua crítica)¹.

Esta é uma questão de tamanha complexidade que com certeza não se esgota numa discussão breve, até mesmo porque seu equacionamento como problema demanda um “amadurecimento” que nem de longe se atingiu na literatura contemporânea.

1. A dúvida de Descartes

Quando Descartes duvidou (dúvida metódica), derrubou “a velha ponte da racionalidade” e se propôs construir uma nova e inabalável. Contudo, ao que parece, esta obra permanece inconclusa até os nossos dias. Os vários projetos com vistas a lançar “fundamentos” se tornaram inúteis e a tarefa de o fazer se tornou uma possibilidade sempre mais remota. Hoje, nega-se claramente essa possibilidade. Contudo, no mundo prático (técnico), nunca se vivenciou tanto empenho, com resultados tão

¹ Sempre que nos referirmos à pós-modernidade, a entendemos como Andreas Huyssen a entende e cujo conceito é compartilhado por Fredric Jameson (1996). Diz Huyssen: “Eu não quero ser mal entendido, pois não afirmo que exista uma tal modificação no paradigma das ordens culturais, social e econômica; qualquer pretensão nesse sentido seria claramente exagerada. Registra-se, contudo, em importante setor de nossa cultura, uma notável mudança nas formações de sensibilidade, das práticas e de discurso que torna um conjunto pós-moderno de posições, experiências e propostas distinguível do que marcava um período precedente” (1991, p. 20).

surpreendentes no sentido de racionalizar e normatizar a atividade humana. O velho sonho de Pascal, ao inventar uma máquina de calcular, chega sempre mais próximo de seu ideal, nos contínuos avanços tecnológicos do computador. Cada vez mais as atividades quotidianas do homem e da mulher são racionalizadas pelo uso de máquinas que, por sua vez, são sempre mais sofisticadas e eficientes, ultrapassando em muito a capacidade individual geral de raciocínio. Mas, se por um lado, vemos a ascensão da racionalidade tecnológica, por outro, nos deparamos com o mesmo paradoxo com que se deparam Horkheimer e Adorno, ao verem se “resolver” a dialética da racionalidade/irracionalidade nos campos de batalha onde, na verdade, se encontra o *locus* mais típico da irracionalidade e da barbárie.

Não estaria, o nosso tempo, envolto no mesmo estado paradoxal diante da guerra eletrônica como a do Golfo? Que vitória poderia trazer de volta à razão os horrores da guerra? É tarefa assaz difícil conciliar *racionalidade funcional* e *racionalidade substancial*. Afirma Horkheimer: “Dentro da visão subjetivista, quando o termo ‘razão’ é usado para conotar uma coisa ou uma idéia mais do que um ato, ele se refere exclusivamente à relação de tal objeto ou conceito com um propósito, não o objeto ou conceito em si mesmo” (1976, p. 14). Mantendo-nos no âmbito destes dois conceitos weberianos de razão (racionalidade funcional e racionalidade substancial), tal como aconteceu com Max Weber, não acharemos nenhuma saída para determinar qualquer fim para o homem. Nem estaremos aptos a distinguir um fim de outro. Na mesma extensão em que se torna difícil uma razão funcional (razão tecnológica), também se torna difícil uma razão substancial, ou seja, uma razão dos fins a que se destina a tecnologia, como fins condizentes aos fins do homem. Como a razão “em seu sentido próprio de *logos*, ou *ratio* sempre esteve essencialmente relacionada com o sujeito” (Horkheimer, opus cit. p. 15), ante o que se preconiza como *a morte do sujeito*, o sentido racional dos fins do homem se tornam ainda mais problemáticos. Assim, a razão auto-fundante do *cogito* cartesiano se tornou uma tarefa impossível. A tarefa demolidora de Nietzsche de *Para além do bem e do mal: prelúdio de uma filosofia do porvir* (1974) e *Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres* (1974) teve seguidores, encontrou aliados de peso. Afirma Honneth: “Além de *Dialektik der Aufklärung*, obra-prima da teoria crítica em matéria de filosofia da história, encontraremos dificilmente um empreendimento mais radical na sua vontade de desmascarar a Razão européia que o da teoria do poder desenvolvida por Michel Foucault” (1983, p. 171). Mas o próprio Foucault é emblemático para o problema de que tratamos aqui: o paradoxo posto pelo contraste da razão/irrazão não se desfaz com o recurso à “*ratio*” do poder.

Pelo contrário. O poder em Foucault é paradigmático e explicativo. Não há como o negar. Não importa se o movimento de investigação se faz de cima para baixo ou, como quer Foucault, de baixo para cima, ou seja, dos “lugares” menores, dos nós finos de uma fina malha em que se distribui o poder. Segundo nos informa Honneth, Foucault, a quem inclui entre os estruturalistas, tal como toda a geração estruturalista do pós-guerra, se formou num contexto marcado pela fenomenologia de Merleau-Ponty e do existencialismo sartreano. Afastando-se, como os demais estruturalistas, da fenomenologia, abandonou, igualmente, qualquer antropocentrismo. O sentido não é produzido pelo sujeito. Voltando sempre à experiência produzida pela literatura, busca “*la pensée du dehors*”, “este pensamento que se mantém fora de toda a subjetividade para daí fazer surgir os seus limites como que do exterior, para enunciar o seu fim, para fazer cintilar a dispersão e retendo apenas a sua ausência invencível” (Foucault *apud* Honneth, opus cit. p. 172). Foucault abandona qualquer busca de sentido a partir das origens. Sua busca é genealógica, tendo por método a arqueologia e a genealogia. O desaparecimento do sujeito nesse tipo de “*ratio*” se torna irreversível. Por outro lado, a minúcia arqueológica que põe às claras a malha do poder constituinte das verdades segue uma lógica que por ser presa ao mundo vivido, não é menos rigorosa que a lógica do *logos*. Pelo contrário: o rigor investigativo e metódico são tidos em grande apreço em Foucault. Mas seria impossível acompanhar o argumento foucaultiano explicitado pela arqueologia do poder sem nos depararmos ante o mesmo paradoxo: o racional e o irracional desse poder constituinte. É tal a força constituinte do poder em Foucault que não se pode fugir completamente à tentação de ver nele uma metafísica “outra”². Mas para tornar mais agudo o paradoxo, Foucault “gostava, com efeito, de se apresentar, em referência a Nietzsche, como ‘um positivista feliz’ em *L'ordre du discours*” (Honneth, opus cit. p. 173). Este esforço positivista fica patente na exposição das estratégias administrativas em que o poder se dilui mas se torna, ao mesmo tempo, efetivo, produtivo, generativo, instituinte. Por outro lado, essa racionalidade posta em prática nas divisões do real em subdivisões sempre mais sutis, como recurso de dominação, nos conduz a uma tal diluição do sujeito e de sua origem que travamos um encontro com um niilismo pastoso, onde a extrema racionalidade (poder instituinte) se torna a extrema irracionalidade (dissipação do poder em micro-poderes sempre mais sutis, com a conseqüente diluição e apagamento do sujeito). A identidade do sujeito fica, assim, inteiramente comprometida, ou seja, o sujeito se perde,

² Esta suspeita foi levantada em outros termos e em outro contexto por Derrida, quando afirmou: “Não creio que algum dia será possível *simplesmente* fugir da metafísica” (Derrida, *J. Positions*. Chicago: University of Chicago Press, 1981. p. 49, *apud* Silva, T. T. da (1993, p. 153).

se dilui numa finíssima malha de sub-poderes *ad infinitum*. O paradoxo que nos ocupa, fica mais uma vez ilustrado por outro caminho: o de Foucault. A tarefa cartesiana de reconstrução da razão fica, assim, mais uma vez, adiada.

Na espetacular louvação dos feitos da burguesia a que se entrega Marx, no *Manifesto*, ainda que se tratasse de um materialista, não louva acima de tudo as obras dos burgueses, suas obras materiais, as coisas criadas por eles, mas exalta, acima de tudo “os processos, os poderes, as expressões de vida humana e energia: homens no trabalho, movendo-se, cultivando, comunicando-se, organizando e reorganizando a natureza e a si mesmos - os novos e interminavelmente renovados meios de atividade que a burguesia traz à luz” (Berman, 1986, p. 92). Isto demonstra, que acima de um materialista, Marx era um racionalista. O que o empolgou, acima de tudo, foram os processos racionais - a força incontida da razão. Fazer economia política foi, para ele, sobretudo desentranhar a *ratio* da realização burguesa e de suas conseqüências. A tal ponto se empolgou com a racionalidade de sua análise que fez decorrer um princípio de transformação social via razão, ou seja, ao preconizar que o sistema burguês encerrava nele mesmo seu próprio fim, não fazia nada mais que construir um silogismo, cujas premissas derivavam para uma conclusão necessária em termos sociais: o fim da sociedade de classe, o fim da economia burguesa, a instauração de uma sociedade sem classes. Com o fim do socialismo real todo o arcabouço racional de Marx se vê posto diante do mais agudo dos paradoxos, quando nos defrontamos com uma nova e pós-moderna forma de capitalismo prático e real: o neoliberalismo³. Aquilo que Berman (opus cit.) denomina de “tradição que vai de Sant-Simon a McLuhan” gestou algo muito diferente de uma “sociedade sem classes”. O próprio conceito de *classe* se diluiu. Esse conceito não dá mais conta daquilo que Marx pretendia que desse. “Classe operária” já não tem o mesmo conteúdo que no século passado. “Classe” é algo bem mais complexo, hoje. De sorte que, usando a metáfora do próprio Marx que deu origem ao título da obra de Marshall Berman (*Tudo que é sólido desmancha no ar*), o conceito, como todo sólido, desmanchou-se no ar. Como se expressa Berman: “O feiticeiro burguês de Marx descende do Fausto de Goethe, é claro, mas também de outra figura literária que eletrizou a imaginação de seus contemporâneos: o Frankenstein de Mary Shelly” (opus cit., p. 99-100). São, estas figuras

³ Marshall Bermann nos diz algo revelador, em *Tudo que é sólido desmancha no ar*: “A experiência ambiental da modernidade anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia: nesse sentido, pode-se dizer, que a modernidade une a espécie humana. Porém, é uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade: ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambigüidade e angústia. Ser moderno é fazer parte de um universo no qual, como disse Marx, ‘tudo o que é sólido desmancha no ar’” (São Paulo: Companhia das Letras, 1986, p. 15).

míticas, os protótipos que se esforçam “por expandir os poderes humanos através da ciência e da racionalidade, desencadeiam poderes demoníacos que irrompem de maneira irracional, para além do controle humano, com resultados horripilantes” (Ibidem, p. 100). Não seria fora de propósito remeter a situação atual à figura do *andróide*, tão presente na literatura e na mídia, em geral, como o mito pós-moderno do homem-máquina, poderoso e tão frágil, a um só tempo, onde uma poderosa racionalidade está sempre no limiar da irracionalidade niilista, por vezes autodestrutiva.

Marx viu com muita clareza, segundo Berman, a transmutação e metamorfose dos valores, ao afirmar que: “A burguesia transmutou toda a honra e dignidade pessoais em valor de troca e em lugar de todas as liberdades pelas quais os homens têm lutado colocou uma liberdade sem princípios - a livre troca” (1983, p. 108). Em tempos de relativização, de fragmentação, de negação de qualquer tipo de totalidade, em tempos pós-metafísicos, um valor parece ter resistido ao tempo e a todos os abalos axiológicos: a mercadoria, o valor de troca em seu ciclo frenético de transformar-se em dinheiro e este em novas mercadorias. E disto, Berman tira conclusões pouco alentadoras:

As velhas formas de honra e dignidade não morreram; são, antes, incorporadas ao mercado, ganham etiquetas de preço, ganham nova vida, enfim, como mercadorias. Com isso, qualquer espécie de conduta humana se torna permissível no instante em que se mostre economicamente viável, tornando-se ‘valiosa’; tudo o que pagar bem terá livre curso. Eis aí a essência do niilismo moderno. Dostoiévski, Nietzsche e seus sucessores do século XX atribuirão isso à ciência, ao racionalismo, à morte de Deus. Marx diria que sua base é muito mais concreta e mundana: ela se ergue sobre as banais ocupações quotidianas da ordem econômica burguesa - uma ordem que relaciona nosso valor humano ao preço de mercado, nem mais, nem menos, e que força a nossa expansão empurrando nosso preço para cima, até onde pudermos ir. (Ibidem, p. 108)

Este processo apenas se exacerbou, neste patamar da história pós-moderna, entendida como a crítica da modernidade. O equívoco de Marx foi acreditar numa tendência intrínseca a essa banalidade e brutalidade do niilismo burguês em se superar, em se autotranscender. Vai aqui mais um ângulo do paradoxo entre racionalidade e niilismo: a consciência das massas sobre a insidiosidade da lógica capitalista nem de longe levou a uma libertação das amarras, da submissão. A lógica da mercadoria nunca foi tão aguda e tão poderosa quanto o é em nossos dias. O próprio conceito de mercadoria se expandiu em sutilezas sempre mais desumanizadoras, sem

que a consciência disto mudasse tal estado de coisas. As mudanças históricas vêm se fazendo em acomodações para perpetuar este mesmo estado de coisas. Seria o desengajamento do pensamento pós-moderno a adoção de uma lógica da desconstrução, em movimento inverso ao teleológico da metafísica destruída? Os pensadores da pós-modernidade parecem não aceitar a acusação de niilismo. De fato, o conceito de niilismo freqüentemente atribuído aos pós-modernos parece ultrapassar as pretensões do pensamento pós-moderno, pois não havendo, neste, a busca de “fins”, não há por que atribuir-lhes essa espécie de “lugar” de “topos” a que teria chegado, o “nada”. Parece compatível com o pensamento pós-moderno não lhe fazer exigência que ultrapasse as pretensões de sua análise, aplicando-lhe uma lógica do pensamento iluminista, racionalista. De qualquer maneira, o intento cartesiano de edificar o monumento da razão, depois de havê-lo destruído até os últimos fundamentos está definitivamente fora dos propósitos da pós-modernidade. O conceito de fundamento foi completamente desconstruído. “Desconstrução” é a palavra de ordem da pós-modernidade. Aliás, este conceito deve ser tomado com cuidado para não lhe distorcer o sentido, por exemplo, que o poderia confundir com “anarquia” ou algo semelhante com o que nada tem a ver.

2. O argumento pós-moderno

Quando o editor francês da obra *O pós-moderno explicado às crianças* (1993) de Jean-François Lyotard argumentava sobre a importância da publicação de uma série de cartas do filósofo (que deu origem à obra) porque isto o livraria de certas acusações de irracionalismo, neoconservadorismo, terrorismo intelectual, liberalismo simplório e niilismo, este não demonstrou estar preocupado com tais acusações e atribuições:

Ele não parecia nada preocupado com estes atributos: dizia ver no seu uso um indício de que, em vez de ler, de fazer aquilo a que se chama ler, e argumentar ad rem os seus adversários operavam de preferência ad hominem, através de categorias preconcebidas, e que não se adequavam à deferência que merece o pensamento uma pessoa prestar-se polêmicas desse teor”. (p. 9)

Na verdade, a aparência de despreocupação é apenas... aparência. Lyotard cedeu aos argumentos do editor e acabou por permitir a publicação de suas cartas em forma de livro. E, na carta de 15 de maio de 1982 elenca as várias críticas feitas à pós-modernidade. Por último, a de Habermas, que se refere a alguns pós-modernos franceses como “neoconservadores”. O

argumento de Lyotard é o de que Habermas é um defensor do iluminismo racionalista e acusa-o, por sua vez, de conservador. Mas o entendimento da pós-modernidade de Frederic Jameson segundo dizem Iná Camargo Costa e Maria Elisa Cevasco, no prefácio à respeitada obra do autor, *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*, não deixa de ser surpreendente e aparentemente contraditória:

Ao contrário de tantas correntes do pensamento contemporâneo, direta ou indiretamente pautadas pelo *slogan* de Lyotard - ‘Guerra ao todo, testemunhemos o inapresentável, ativemos as diferenças’ - Jameson entende que o verdadeiro desafio consiste em apreender e expor o conteúdo total, procurando dar conta das contradições do presente e evitar, ao máximo, as armadilhas da ideologia”. (p. 6)

A explicação das autoras está no parágrafo anterior do texto do prefácio a Jameson, onde afirmam ser parte essencial do projeto intelectual de Jameson “a defesa e a prática constante de uma abordagem totalizante, a possibilidade de se elevar nossa época do fragmentário, do espacial e do diferente a uma formulação ‘totalizante’, que leia no geral o específico e nas manifestações artísticas figurações da estrutura sócio-econômica que nos descentra, ...”. Com isto, segundo as mesmas autoras, Jameson se coloca fora das disputas sobre o pós-modernismo, ao rejeitar o elogio do “admirável mundo novo”, bem como a denúncia nostálgica de que vemos a degradação do alto modernismo, renunciando à vontade de arbitrar, para entregar-se ao enfrentamento do pós-modernismo como um componente do estágio atual da história, pela investigação de suas manifestações culturais.

Não podemos disfarçar um evidente estado paradoxal de ânimo, ao expormos estas idéias: fica patente que a discussão sobre a razão e a normatividade de nosso tempo parece sinalizar em diferentes direções. A lógica interna dos *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* de Deleuze e Guattari (1996) tem uma força argumentativa a que não é possível furta-se. Conceitos, tais como os de “rizoma”, de “deslocamento”, “desterritorialização” e tantos outros que expressam a fragmentariedade, os deslocamentos, a mobilidade da condição pós-moderna, vêm se transformando em cotidiano do argumentar de nosso tempo. Contudo, a leitura dos *Mil Platôs* deve ser atenta. A fragmentariedade expressa na figura do rizoma não remete para mônadas fechadas e “soltas”, isto é, sem nenhuma ligação entre si. Pelo contrário: o rizomático da realidade fragmentária remete a descontinuidades sim, mas a uma realidade em que os pontos de contatos são constantes e distribuídos: a continuidade na descontinuidade de um mundo aberto. O próprio termo “rizoma”, tomado à

Botânica, significa “Caule subterrâneo no todo ou em parte e de crescimento horizontal”⁴, o que conota descontinuidades no sentido de o caule ser fragmentário e contínuo, a um só tempo.

2.1 Rizoma: a sociedade dos indivíduos

Tudo isto posto, ainda não se chegou ao âmago da questão do paradoxo de nosso tempo, constituído pela racionalização e tecnologia versus fragmentariedade e a-normatividade. A melhor ilustração desta nova condição está no fenômeno da globalização via informática: a “aldeia global” de McLuhan vai atingindo dimensões e complexidade e, sobretudo, realidade ainda mais espetacular que suas previsões. Expliquemos: se, a um tempo, a fragmentariedade se torna sempre maior, cresce, paralelamente, a planetarização, sobretudo propiciada pelos meios de comunicação de massa. O fenômeno é realmente rizomático. As partes estão em contato entre si, mas a fragmentação é progressiva. A “sociedade humana” se torna “sociedade dos homens e das mulheres”, ou seja, cada indivíduo, homem ou mulher (ou criança) se vai constituindo um fragmento da grande sociedade, conectado com os demais: realidade hologramática. O indivíduo nunca foi tão indivíduo e nunca esteve tão “conectado” como o é hoje. A economia (οικος+νομος) ou seja, a normatização do οικος, que representa a unidade familiar, grupal, tribal, se dilui no indivíduo, isto é, a norma se individualiza cada vez mais. Por outro lado, o indivíduo está conectado numa rede de relações e possibilidades comunicativas sempre mais complexa. Contudo, nos parece inegável que uma *ratio universalis* rege essa complexa rede de relações - uma lógica coletiva, compreendida até pelas crianças quando interagem com o novo jogo eletrônico, com uma nova máquina, com um novo brinquedo, cuja lógica administrativa tem tudo em comum com a lógica de toda a parafernália eletrônica. Mas a interatividade de tais recursos caracterizam uma *individuatō*, uma individuação que permite a cada um criar livremente, interagir livremente, como se o todo estivesse todo na parte que manipula. O rizoma se abre em leques sempre mais complexos. A individuação cresce vertiginosamente. Paradoxalmente, cresce em refinamento uma razão coletiva. Mas pela natureza fragmentária desse universo emergente, a norma pode ser continuamente transgredida sem que o todo se subverta ou inviabilize: a lógica desse todo já permite, em si mesmo a transgressão. É um mundo modular que pode ser continuamente desconstruído e reconstruído. A imagem dessa realidade é hologramática, ou seja, cada parte que se individua tem em si a lógica do todo, mas nada impede que a fragmentação seja contínua. O menino que se

⁴ Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa da Encyclopaedia Britannica do Brasil, 1982.

propõe a trocar informações a partir de um terminal de computador no Brasil com outra pessoa de qualquer parte do mundo, aceita uma normatividade de dimensões planetárias, por um lado e se vê envolto num processo de criatividade, de liberdade jamais sonhadas, há poucas décadas atrás. O teclado que manipula tem possibilidades ilimitadas⁵.

Os estudos culturais em andamento, demonstram que a “consciência” de liberdade, no contexto das diferenças, vem se tornando cada vez maior. Ainda que os estudos culturais tenham uma história muito breve, sobretudo em nosso país, os próprios meios de comunicação de massa aceleram a formação de uma “nova consciência” se nem sempre de respeito, pelo menos de “consciência” das diferenças⁶. A pluralidade, a diversidade, as diferenças vão sendo percebidas de modo sempre mais extensivo. Aquilo que era, na cultura, uma transgressão, pode tornar-se uma nova normalidade. Este processo acontece com muita rapidez. A tendência tradicional era a de estabelecer um certo número restrito de padrões considerados “racionalis”, ou seja, que se submetiam a certa ordem da razão bem definida. Isto se torna simplesmente impossível, hoje, no contexto da diversidade crescente. Por outro lado, os gestos feitos em comum, crescem em número: digitar a senha, passar o cartão magnético, fazer a leitura do código de barras, dizer certas palavras, visitar certos lugares, utilizar certa língua, freqüentar certos ambientes ... é a vivência de uma razão comum. Por outro lado e, paralelamente, a diversidade das opções cresce também. A mesma *razão* que nos aproxima, converte-se em *razões* que nos separam. Este paradoxo é uma constante de nosso tempo. A discussão da razão requer outros recursos. Mas, certamente, ninguém mais ousaria buscar “uma” razão fundante, universal depois de Nietzsche, depois de Heidegger, depois de Lyotard, Derrida, Baudrillard...

3. O agir comunicativo

A teoria do **agir comunicativo** de Habermas nos parece vir ao encontro da problemática que aqui se coloca: o paradoxo pós-moderno da razão. De fato, está-se diante do problema da diversidade, da diferença (“*différance*”), por um lado (fenômeno crescente). Por outro, o “colocar em comum” também é crescente (formação de blocos econômicos, fusão de empresas, universidades *multi campi* em número cada vez maior, formação

⁵ Para um aprofundamento sobre o virtual entendido como real, vejamos as duas obras de Pierre Lévy: 1) O que é o virtual? e 2) As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Ed. 34, 1996.

⁶ Para esta discussão se torna muito útil a leitura, (especialmente para educadores), de SILVA, T. T. da (org.). Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, especialmente o cap.7, intitulado: “Diálogo entre as diferenças: continuando a conversação”, de Nicholas C. Burbules & Suzanne Rice.

de redes de comunicação cibernética de dimensões planetárias etc.). O agir de forma comunicativa parece ser um novo *universalis*, um novo universal de nossos tempos. Não se fará, aqui, um estudo aprofundado da tese habermasiana⁷. Contudo, esta discussão não poderia ignorar, sob pena de omitir um esforço argumentativo dos mais sérios de nosso tempo, no sentido de encontrar uma saída, para dar conta daquilo que o iluminismo não dá mais.

Na obra intitulada *Pensamiento postmetafísico* Habermas traz um capítulo cujo título nos parece altamente sugestivo, no contexto da reflexão aqui conduzida. Chama-se *La unidad de la razón en la multiplicidad de sus voces* (A unidade da razão na multiplicidade de suas vozes). No início do capítulo, o filósofo lembra que a unidade e a pluralidade têm composto o tema central da discussão sobre a metafísica, de Platão a Kant e depois dele. Referindo-se, ainda, ao tema da unidade e da diversidade, Habermas cita a R. Spaeman: “Durante el último decenio el tema há vuelto a cobrar actualidad. Los unos lamentan la pérdida del pensamiento metafísico referido a la Unidad y se esfuerzan, bien por una rehabilitación de figuras prekantianas de pensamiento o por un retorno a la metafísica allende Kant” (Habermas, 1990, p. 155). A seguir, Habermas mesmo toma a palavra e diz:

Los otros, a la inversa, responsabilizan de las crisis que padece la actualidad a la herencia que la moderna filosofía del sujeto y la moderna filosofía de la historia, referidas también a la Unidad, recibieron de la metafísica y conjuran al plural de las historias y formas de vida frente al singular de la historia universal y del mundo de la vida, la alteridad de los juegos de lenguaje y de los discursos frente a la identidad de lenguaje y diálogo, lo cambiante de los diversos contextos frente a la pretensión de univocidad de los significados. Empero esta protesta contra la Unidad en nombre de una pluralidad subyugada se expresa en dos lecturas contrarias. En el contextualismo radical de un Lyotard o de un Rorty pervive también la vieja intención que animó a la crítica a la metafísica, de salvar los momentos de lo no-idéntico y lo no-integrado, de lo desviante y heterogéneo, de lo contradictorio y conflictivo, de lo efímero y accidental, sacrificados al idealismo . (Ibidem, p. 155-156)

Esta questão, ou seja, a crítica de Habermas aos pensadores ditos pós-modernos, retorna em outros contextos. Em vários escritos, especialmente em *Pensamiento postmetafísico*, todo o empenho de

⁷ Ainda que Jürgen Habermas tenha feito inúmeras abordagens sobre o assunto em livros, entrevistas e artigos, sua obra intitulada *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1988, 2 vol. (original alemão de 1981) é a mais significativa.

Habermas é no sentido de descrever um processo de destranscendentalização da razão, ou seja, de transformar a razão metafísica em racionalidade comunicativa. Isto fica mais claro, quando Habermas afirma que: “La diferenciada disputa en torno a la Unidad y Totalidad no puede, pues, reducirse en modo alguno a um simple en favor o en contra” (1990, p. 156). Pois isto acabaria numa *metafísica negativa*, como destaca o autor logo adiante: “... el contextualismo radical vive, él mismo, de una metafísica negativa que se limita a circunscribir sin descanso aquello que el idealismo metafísico, al hablar de lo incondicionado, había pensado ya siempre, a la vez que errado sin cesar”. Aqui, o argumento habermasiano nos parece vir em socorro na discussão desta problemática tão controversa e com aparência de ser altamente contraditória. Com Habermas, nos parece que o caminho da discussão “pró e contra a diferença” ou “pró e contra a totalidade” não se vai a lugar algum, pois assim como os fenômenos o comprovam hoje, a unidade e a pluralidade parecem não andar nunca a sós ou por caminhos opostos. Pelo contrário: parece-nos que a unidade e a pluralidade **se fazem mutuamente acontecer**. Isto é o contrário de **anular-se mutuamente**. E como constante neste binômio, a **comunicação** é onipresente. Constitui-se numa *ratio comunicativa* (razão comunicativa), cujo entendimento não nos parece apropriado ser um “consenso”, mas um “acordo”. Esta, quer-nos parecer, é a inestimável contribuição de Habermas. A viabilidade da convivência num mundo complexo, múltiplo, fragmentário, caracterizado pela contingência se dá na comunicação. Habermas lembra que

Desde el punto del pensamiento metafísico referido a la Unidad, el concepto procedimental de razón comunicativa es demasiado débil porque destierra todo contenido al ámbito de lo contingente e incluso permite pensar a la razón misma como contingentemente surgida. Y a su vez es demasiado fuerte desde el punto de vista contextualista porque en el medio del entendimiento lingüístico incluso los límites de mundos supuestamente conmensurables se revelan permeables”. (1990, p. 156-157)

Esta passagem nos parece decisiva para uma mediação na discussão bipolarizada pela Unidade e pela Diversidade. Habermas defende a tese de que a unidade da razão somente permanece perceptível na pluralidade de suas vozes, ou seja, como possibilidade de princípio de passar, por mais ocasionalmente que seja porém sempre de forma compreensível, de uma linguagem à outra. Na linguagem, segundo nosso ponto de vista, se oportuniza a produção do múltiplo, a um tempo que, comunicativamente se

produz o entendimento, o acordo, a passagem de um momento do jogo (da linguagem) para o seguinte, num ir e vir dialógico-comunicativo, condição da convivência e da sobrevivência plural. A razão comunicativa permite, a nosso ver, uma consciência moral, uma consciência ética, tão acentuada em nossos dias nos movimentos culturais e sempre lembrada nos estudos culturais. Quando emergem interpretações da pós-modernidade em que se lhe atribui com facilidade o niilismo à anomia, parece-nos que se está a cometer o equívoco de que na diferença está a negação de qualquer normatividade, a anarquia absoluta. Engano, pois a própria normatividade emerge da diferença - processo comunicativo entre diferentes, unidade na diversidade, interface na diversidade. Aqui entendemos, também, que se esgota a discussão entre Habermas X Derrida/Lyotard: nem neoconservadorismo nem conservadorismo. As contribuições destes pensadores são originais.

Habermas assim formula sua teoria discursiva da ética:

Uma teoria discursiva da ética, para a qual acabo de apresentar um programa de fundamentação, não é nada de muito presunçoso; ela defende teses universalistas, logo, teses muito fortes, mas reivindica para essas teses um status relativamente fraco. A fundamentação consiste, no essencial, em dois passos. Primeiro, um princípio de universalização (U) é introduzido como regra de argumentação para discursos práticos; em seguida, essa regra é fundamentada a partir dos pressupostos pragmáticos da argumentação em geral, em conexão com a explicitação do sentido de pretensões de validade normativa. (1989, p. 143)

Desde Nietzsche os universais realmente se viram enfraquecidos. Todo o esforço envidado por Heidegger, sobretudo em *Ser e tempo* (1995), é no sentido de enfraquecer os universais, de destruir a metafísica, onde, na discussão, fica patente o paradoxo entre o universal e o contingente, entre a totalidade e a fragmentariedade do “estar no mundo” e, em *Caminos de bosque* (1995), o mesmo autor retoma a frase de Nietzsche “Deus morreu”, que a transforma em título de capítulo, onde todo o esforço se concentra no sentido de mostrar que com Nietzsche “a metafísica se privou até certo ponto a si mesma de sua possibilidade essencial” em que “já não se divisam outras possibilidades para ela”, para concluir de uma forma que não poderia ser mais drástica, dizendo que “Todo pensar metafísico é, portanto, ontologia ou nada de nada” (p. 191). Mas tudo isto, ou seja, todo o esforço de Nietzsche, somado ao de Heidegger, somado ao de Habermas, não resultaram senão em perpetuar um estado paradoxal e contrastante pela

insolvência do dilema posto entre unidade e totalidade, entre contingência e transcendência, entre razão normativa e niilismo. Esta afirmação parece muito surgir de conclusões muito apressadas e de uma leitura muito ligeira destes autores. Contudo, a mais profunda reflexão sobre este problema não desata este “nó górdio”, fonte de angústias que parecem mais que saudosismo dos “tempos metafísicos” do passado. Quando se propõe, para a pós-modernidade, a aprendizagem a se fazer com a lição viva do *Las Vegas*⁸, onde as formas e a cores dos *outdors* remetem a uma constante renovação e transformação, uma euforia descomprometida com qualquer realidade (fusão do real com o virtual), resgata-se, certamente, uma parte perdida do vivido, e uma parte importante. Contudo, nessa aparente *anomia* se explicita a norma das modernas organizações empresariais e financeiras, num paradoxo chocante e inegável. E nesta análise, tem-se a sensação de voltar ao começo.

Conclusão

O tema que abordamos parece ter-nos conduzido a uma voragem de grandes proporções: conduziu-nos em círculos até mergulharmos em graus de complexidade sempre maiores: círculos que remetem a novos círculos - espiral. Sempre que se entra na questão da razão e normatividade, o contexto que se encontra é o do paradoxo. A leitura de Horkheimer e Adorno nos leva em círculos concêntricos intermináveis. Habitados, de certa forma, à reflexão filosófica mais linear, sente-se a vertigem provocada pelo labirinto. O grito de “Deus morreu”, de Nietzsche não cessou de ecoar, ou melhor, a pós-modernidade faz-lhe eco e o amplifica. De horizonte (no sentido que lhe atribui Gadamer) em horizonte, o eco se multiplica em *vozes* - a fragmentariedade é crescente e incontida. Contudo, a renúncia a qualquer razão, a qualquer possibilidade normativa, corresponderia à insustentabilidade da convivência e à insensibilidade ao fenômeno cotidiano da comunicação e interação. O fragmentário está presente nos “blocos” humanos com as mais diversas finalidades. A impossibilidade de uma razão única e fundante, a unidade e universalidade simples e puras são insustentáveis. Contudo, parece que, no mundo pós-moderno das redes de comunicação *www*, a razão comunicativa é um fenômeno presente. E como negar que, ainda que de forma tênue, branda, educar é agir num contexto normativo?

Este trabalho não se propõe à meta temerária de encontrar qualquer solução para o problema de que se ocupou. Contudo, os educadores, pelo caráter de sua profissão, têm necessidade de refletir sobre a questão da

⁸ Ver Andreas Huyssen (1991). Mapeando o pós-moderno. Ver, também, A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural de David Harvey, p. 45 e ss.

normatividade. Todos esperam da escola algo mais que a anomia, algo mais que a anarquia, algo mais que um processo de liberação inconseqüente. O próprio processo educativo em que se colocam milhões de jovens, crianças e adultos é possível sem nenhuma normatividade? Há educação sem normas? Esta é outra questão, que transcende o âmbito do presente trabalho, mas é uma questão que lhe é conexas e intimamente ligada. Constitui-se, no mínimo, num problema muito agudo, numa questão que muito incomoda a todos os que estão envolvidos com o processo educacional. A sensação do paradoxal, do contrastante, constitui-se numa constante da vida dos educadores. A complexidade do objeto, próprio do processo educativo, não pode ser olhado com o olhar de qualquer razão, de qualquer racionalidade simplificadora. E foi sobre esta questão que conduzimos esta despreziosa reflexão, voltada, sobretudo, para os educadores e para os que se preocupam com o problema da educação. Para circunscrever a questão educação/normatividade faz-se necessária uma profunda reflexão sobre a temática que ora abordamos. O problema foi posto, com alguns argumentos iniciais. Depois de um período de eufóricas abordagens dialéticas em educação, a partir da década de 70, onde as certezas pareciam ser muitas, chega-se, na década de 90, a um contexto sócio-econômico-político que exige novas e profundas reflexões, dado o incremento de sua complexidade. As incertezas predominam. Aliás, duvida-se, até, se ter ou não ter certezas tem alguma importância. O paradoxo predomina, desafiador.

Referências Bibliográficas

- BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.
- DICIONÁRIO BRASILEIRO DA LÍNGUA PORTUGUESA. 7.ed. São Paulo: Encyclopaedia Britannica do Brasil/Melhoramentos, 1982.
- HABERMAS, Jürgen. *Pensamiento postmetafísico*. Madri: Taurus Humanidades, 1990.
- _____. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- _____. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1988. 2 vol.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. 5.a ed. Petrópolis: Vozes, 1995. 2 v.

- _____. *Caminos de bosque*. Madrid: 1995.
- HONNETH, Axel. Foucault e Adorno: duas formas de crítica. In: *Revista de comunicação e linguagem*. Lisboa (19) 171-81, dez, 1983.
- HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. Rio de Janeiro: Labor do Brasil S.A., 1976.
- HUYSSSEN, Andreas. *Mapeando o pós-moderno*. In: HOLLANDA, Heloísa B. (Org.) *Pós-modernismo e política*. Rocco, Rio de Janeiro: 1991: 15-79.
- JAMESON, Fredric. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.
- LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* São Paulo: Ed. 34, 1996.
- _____. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno explicado às crianças*. 2ª.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- NIETZSCHE, F. *Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres*, 1.vol. (1878). São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores, 32).
- _____. *Para além do bem e do mal: prelúdio de uma filosofia do porvir* (1885-1886). São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores, 32).
- SILVA, T. T. da (org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

O imaginário social brasileiro sobre o negro: implicações na educação.

*Jacira Reis da Silva**

Resumo

O presente trabalho busca discutir as relações inter-étnicas na escola, tendo como pano de fundo o referencial sobre o imaginário social e como recorte temático a etnia negra. Na primeira parte, alguns dos motivos que determinaram o recorte étnico são apresentados. Algumas concepções sobre imaginário social também são apontadas. Os elementos considerados relevantes para a construção do imaginário social brasileiro sobre o povo negro, são trazidos através de uma breve retrospectiva histórica, na segunda parte do trabalho. A última etapa, revela os reflexos deste imaginário na educação, exemplificados pelas palavras de alunos do Primeiro Grau.

Palavras- chave: imaginário social, povo negro, educação

Abstract

The present work aims at discussing inter-ethnic relations in schools, against the background of the social imaginary theory and centering on the black ethnic group. In the first part of the work, some of the motives that determine the choice related to the ethnic group and to the theoretical background are presented. Some conceptions about social imaginary were also pointed out. The elements considered relevant for the construction of the Brazilian social imaginary related to black people are brought out through a brief historical retrospective in the second part of the work. The last part reveals the reflex of this imaginary in education, based on the words of "Primeiro Grau" pupils.

Key- words: social imaginary, black people, education.

*Professora do Departamento de Ensino, FaE/UFPeI; doutoranda na UFRGS

*Sabe o que Deus disse ao fazer o segundo negro?
Droga, queimei de novo!*

*Sabe quando negro vai à escola?
Quando ela está em construção.*

1. Considerações sobre o imaginário social como referencial teórico

Dentre as várias perspectivas sob as quais pode-se abordar a temática étnica, optei pelo recorte da etnia negra, tendo por referência minha experiência como professora em escolas públicas e a convivência com grupos negros junto ao Movimento Popular.

O contato com essa realidade foi revelando a opressão do povo negro em geral e da criança negra, em particular, tanto dentro como fora da escola. A partir dessas experiências procurei realizar estudos mais sistemáticos, que me auxiliassem a perceber as diferentes e contraditórias relações que envolvem o processo de escolarização dos negros brasileiros.

Nesses estudos, em geral, me apoiei em abordagens interpretativas de cunho histórico-sociológicas, ressaltando o enfoque cultural, calcado em explicações macro-sociais. Embora essa seja um linha de interpretação consistente me parece, hoje, que ela não dá conta, sozinha, de aprofundar uma reflexão que possibilite compreender com mais clareza a complexidade das relações sociais.

Na busca de outros paradigmas de análise, penso que procurar compreender as relações étnicas tendo como suporte o imaginário social, abre a possibilidade de se discutir a complexa relação entre o social e o individual na constituição nas diferentes sociedade.

Parece-me que esse aporte teórico, não só, possibilita um relativo distanciamento das interpretações sociológicas mais tradicionais - calcadas em aspectos economicistas e macro-estruturais - mas, de certa forma, as inverte, pois como analisa Castoriadis, não são as formas como os homens se organizam para produzir que determinam a forma e o tipo de relações sociais que os grupos mantêm entre si mas, ao contrário, essas formas são produtos da rede simbólica que determina esse ou aquele tipo de organização. (Castoriadis, 1982).

Nessa mesma direção, Córdova diz que:

"A instituição social é uma rede simbólica, socialmente sancionada, onde se combinam em proporções e em relações variáveis, um componente funcional e um componente imaginário. Cada sociedade se constitui por um conjunto de significações que lhe dão identidade e unidade. É por meio

dessas significações que os homens percebem, vivem, pensam e agem. Ou seja, a instituição social é produto do imaginário, se constitui no magma de significações imaginárias sociais atuantes, operantes, em uso, cada vez, por uma determinada sociedade. Se são essas significações que instituem a sociedade, são elas que presentificadas na dimensão funcional organizam a sociedade, através da rede de sentidos que institui as práticas materiais necessárias a esta organização." (Córdova, 1994:29)

A considerar-se essa perspectiva, o que instituiu o imaginário brasileiro sobre o negro não foi apenas o fato dele ter sido o sustentáculo do escravismo brasileiro por mais de 300 anos; mas também o fato de que a forma como se instituiu a escravidão no Brasil já trazia embutida, em si, um conjunto de significações sobre ser escravo e ser negro. Foram essas significações que, de certa forma, determinaram o jeito e o sentido que foram dados às práticas materiais necessárias à organização escravista. Nesse processo construíram-se outras redes de sentido e outras significações, a partir do próprio contexto escravista, que mesmo após a "abolição", garantiu a construção da idéia de negro que permeia o imaginário social brasileiro, até hoje. Na retrospectiva histórica sobre a instituição desse imaginário, poderemos observar alguns dos elementos desse processo.

Além disso, trabalhar a partir da perspectiva do imaginário permite perceber as intrincadas relações de poder que, mediante complexos sistemas simbólicos, produzem as redes de sentidos. O imaginário torna-se, assim,

[...] campo de investigação do político e das relações de poder, na medida em que exercer um poder simbólico não consiste em acrescentar o ilusório a um potencial real, mas sim duplicar e reforçar a dominação efetiva pela apropriação dos símbolos, e garantir a obediência pela conjugação das relações de sentido e poderio mascarando, assim, os problemas reais, as pressões, os conflitos cotidianamente vividos pelos indivíduos." (Backzco, Apud. Teves e Eizirik, 1994:8)

Campo de investigação que permite perceber o intrincado jogo de poder que permeava as relações senhor/escravo e escravo/escravo, na medida em que, tratamentos diferenciados, produzia percepções diferenciadas e atribuição de diferentes sentidos a essas relações. Percepções e sentidos que determinam a rejeição ou a aceitação de relações paternalistas que, em última instância, servem para as manutenção das relações de poder, passadas e atuais.

Além desse aspecto mais direcionado ao meio social, o campo do imaginário também abarca uma dimensão individual, mais subjetiva. Sobre isso, Nilda Teves, aponta o imaginário como *“um campo que envolve desejos, ficções, fantasias, percepções de como eu me vejo, como me projeto, como me sinto, como me enuncio a mim mesmo dentro dessa rede de relações.”* (Teves, 1994:1). Esse é outro enfoque relevante quando se pretende compreender os processos de constituição do indivíduo enquanto sujeito singular, nas relações com seu grupo de pertença e com outros grupos sociais. No caso da temática em pauta, é uma importante dimensão para se tentar compreender os mecanismos de aceitação ou rejeição das relações paternalistas e a introjeção da ideologia do branqueamento.

A partir dessa abordagem teórica mais geral é importante, ainda, explicitar em que sentido estamos utilizando o termo *imaginário* enquanto conceito teórico.

Imaginário está sendo entendido, aqui, como:

"Sistema de representações cujos sentidos traduzem um sistema de crenças que em última instância legitima a ordem social vigente. Produções de sentido que circulam na sociedade, e que permitem a regulação de comportamentos, de identificações, de distribuição de papéis sociais." (Teves e Eizirik, 1994:6-7).

Por outro lado, assume também o sentido de "imaginação produtiva, criadora", uma vez que esse mesmo sistema de representações pode gerar "possibilidade reflexiva na medida em que os estereótipos sociais produzidos pelo imaginário social se colocam para as consciências como expressões e objetos de reflexão" (Capalbo, s/d: 204-5)

Nesse sentido, o imaginário funciona como "elemento de autonomia, como propulsor da luta pela desmistificação, através do reconhecimento da sujeição dos homens às criações imaginárias da sociedade capitalista e pela superação do imaginário opressor e mistificador." (Castoriadis, Apud. Córdova, 1994:34).

2. Elementos históricos instituintes do imaginário social brasileiro sobre o negro.

A formação social brasileira tem como um de seus elementos instituintes a forma como, historicamente, a Europa procurou encontrar respostas para seus problemas econômicos, sociais e políticos. Entre esses problemas estava a urgência em resolver as crises provocadas pela desintegração da vida feudal e pela emergência de um novo modo de produzir e organizar a sociedade: o capitalismo emergindo em sua forma primitiva - o pré-capitalismo.

A urgência em resolver essa crise levará a Europa a *sair de si* em busca de soluções *para si*. A estratégia adotada foi a procura de novas terras, mercados consumidores e fornecedores de matérias-primas. Dentre os fatores que sustentaram esse processo expansionista estão: a formação das Monarquias Nacionais, no plano político; a política mercantilista, no plano econômico; o Renascimento, no plano cultural e a Reforma, no plano religioso.

No bojo desse processo, estava presente o imaginário de uma nova classe social emergente do desenvolvimento comercial: a burguesia. Rubem Alves, referindo-se a esse fato aponta que: *"foi de uma classe que se encontrava no meio que surgiu uma atividade econômica que corroeu as coisas e os símbolos do mundo medieval. [...] na medida em que essa classe se impôs, processou-se uma enorme revolução no campo dos símbolos."* (Alves, 1984:43-4)

Maria Cristina Costa, referindo-se ao modo como a burguesia promoveu essa *revolução simbólica* diz que ela seguiu uma tendência mais ou menos geral da história, ou seja: *"quando se torna necessário modificar uma certa ordem de coisas o homem busca no passado novas idéias para solucionar seus problemas"* (Costa, 1986:41). A burguesia não fugiu à regra e, para garantir seu espaço, retomou da antiguidade clássica greco-romana as "novas idéias" que poderiam lhe favorecer. Esse retorno ao passado vai caracterizar o movimento cultural conhecido, historicamente, como Renascimento - primeira manifestação cultural burguesa - que, na época, representou uma reação aos padrões culturais medievais.

Também Enrique Dussel, refere-se a esse fato, quando aponta que os fundamentos da cosmovisão que determinaram e presidiram a expansão, conquista, colonização e escravização dos povos latino-americanos, tomaram forma a partir de duas vertentes: de um lado o universo simbólico religioso dos hebreus e cristãos, de origem semita, predominantes na Idade Média; de outro, as tradições greco-romanas, de origem indo-européia, recuperadas pela burguesia renascentista. Essas duas vertentes, que possuem visões de mundo distintas, fundiram-se, transformaram-se mutuamente e deram origem a um novo imaginário que marcará profundamente o pensamento do homem moderno europeu. Nesse processo de assimilação o pensamento europeu priorizará o racional, e negará o mítico, o simbólico, reinterpretando-os a partir de uma visão calcada na necessidade do domínio, do controle, da conquista. (Dussel, 1975)

Esse imaginário, ao reeditar a organização jurídico-administrativa romana, ao recuperar o dualismo antropológico grego consolidando a clássica divisão entre corpo/alma, trabalho manual/intelectual, saber/fazer,

senhor/escravo e ao reestruturar o discurso teológico da cristandade medieval, irá consolidar o princípio da dominação.

Tendo por base esse imaginário, a conquista da América não poderia ter tido forma diferente da que teve. Era inconcebível para o europeu a existência de povos que ainda se expressavam através do mito e se organizavam de forma comunitária, como os nativos americanos e algumas tribos africanas.

Como diz Sandra Pesavento: "*ao chegar a América, pela primeira vez o europeu se reconheceu como tal e assume uma identidade. Surge o diferente, o americano desconhecido. Ressurgem as utopias medievais do Paraíso Terrestre, do Eldorado, da Terra Prometida.*" (Pesavento, 1995) ¹ Essas utopias, aliadas aos interesses econômicos e políticos da época, moldaram o tipo de conquista. A utopia da Terra Prometida, como veremos mais adiante, terá papel fundamental na legitimação do imaginário escravista colonial, através do discurso teológico da cristandade medieval.

Conquistar esse paraíso, essa terra, frente a esse *outro* portador de um *outro imaginário*, coloca a necessidade do domínio, do controle, e a estrutura econômica, social, política e cultural das colônias latino-americanas foi moldada conforme este imaginário europeu predominante.

É no confronto desses imaginários que se revelará a brutalidade da colonização. É esse confronto que instituirá um novo imaginário que, por sua vez, reinstituirá a organização social brasileira.

Não cabe fazer, aqui, uma retrospectiva histórica de todo o processo de implantação do escravismo no Brasil, nem sobre os motivos econômicos que determinaram a utilização da mão-de-obra escrava negra, de forma majoritária. Mas é importante destacar alguns aspectos que parecem ser determinantes da constituição do imaginário sobre o negro brasileiro.

No Brasil, onde o escravo foi, predominantemente, o africano negro, o passo fundamental para a constituição desse imaginário foi a "*ressocialização do africano enquanto escravo e deste enquanto negro.*"² Vários foram os mecanismos utilizados para promover essa ressocialização.

Dentre eles, retomo àqueles que já estavam presentes no imaginário europeu quando da chegada destes na América: a estrutura jurídica romana, o dualismo antropológico grego e o discurso medieval.³ Penso serem esses, entre outros, os mecanismos legitimadores das práticas sociais escravista.

¹ Essa afirmação foi emitida pela autora na sua palestra, intitulada *O Imaginário das Américas*, durante a **II Jornada Regional de Estudos em Psicologia da Educação**, promovida pela FaE/UFPel, de 21 a 24/08/95.

²Essa expressão é largamente utilizada por Otávio Ianni na obra intitulada *Metamorfozes do Escravo*. Vide Referência Bibliográfica.

³ Vide a respeito desse assunto, especialmente, a análise de Anibal Ponce. Obra citada nas Referências Bibliográficas.

Uma análise relacionada dos mesmos permite uma compreensão aproximada da gênese de nosso imaginário sobre o negro.

Quando a escravidão africana foi introduzida no Novo Mundo já era uma instituição comum na Europa. Nesse sentido, Eduardo Hoornaert afirma que: "muito antes da colonização da América Latina, já existia na Europa, sobretudo nas áreas em torno do mar Mediterrâneo, uma "doutrina comum", entre os cristãos, acerca do negro e da escravidão, [...] fruto de uma longa convivência com o africano desde os tempos do Império Romano." (Hoornaert, 1988:16)

Durante a Idade Média, o negro já fazia parte da vida cotidiana dos conventos, das casas ricas e fazendas, da Península Ibérica. Nessa época os portugueses já eram senhores do mercado africano de escravos.

Em decorrência desses fatos, já existia entre os europeus um "*estado de espírito*", um senso comum que não mais estranhava a mão-de-obra escrava negra colocada a serviço dos brancos. Parece, então, que desde épocas remotas já estavam sedimentados os princípios da escravidão em geral e do negro, em particular.

Assim sendo, as relações sociais entre brancos e negros no período escravista são determinadas não só pela posição de classe - senhor/escravo - mas de igual modo pela visão de homem que condiciona quem devia ser senhor e quem devia ser escravo. Ou seja, por uma determinada forma cultural de ver o *outro*.

É do conhecimento de todos nós que a tentativa de destruição psicológica do negro começa pelo processo de destruição sócio-cultural, iniciado com seu apresamento no continente africano, para acentuar-se durante sua presença no Brasil, como escravo.

Desde sua captura o africano negro sofria violenta agressão à sua pessoa ao ter seu nome substituído através do batismo, ser marcado com fogo e retirado do convívio de sua família, tribo, terra. Essa agressão continuava na travessia do mar - meses nos porões de navios, ignorando tudo a respeito de sua vida futura. Esse era o primeiro passo do processo de *coisificação, de desenraizamento* do africano que iria se agravar, ainda mais, ao chegar na colônia onde era leiloado em mercados públicos como se fossem objetos ou animais. Era tornado propriedade do senhor e, enquanto tal, "equiparado às coisas podendo ser vendido, doado, penhorado, alugado." (Freitas, 1980:20)

Sua posição no mundo do trabalho escravista era o que determinava, de certa forma, as redes de sociabilidade. A posição diferenciada no sistema econômico e sociocultural gerava relações sociais, também, diferenciadas. Fazia-se distinção entre os escravos domésticos e os do eito; entre os

nascidos no Brasil e os vindos da África, entre os crioulos e os ladinos, entre homens e mulheres, entre cozinheiras e mucamas, por exemplo

Além disso, os mecanismos utilizados na ressocialização foram os mais diversos: alguns explicitamente coercitivos e outros sutilmente persuasivos. Dentre os primeiros, pode-se destacar a coerção física exercida pelos maus tratos, o tronco, a extração do sobre-trabalho para "transformá-lo em exemplo para todo o grupo, coibindo insubordinações que afetassem os interesses dos senhores e os da ordem estabelecida." Entre os segundos, salienta-se a instabilidade quanto ao que era permitido e/ou proibido. Por exemplo: quando podiam operar como mecanismos de relaxamento das tensões ou como absorção do ócio da escravaria "eram permitidas algumas expressões culturais próprias como o batuque e os fandangos". (Ianni, 1988:141) Por outro lado, havia o cerceamento das expressões religiosas e a imposição da língua portuguesa como idioma comum. Essa instabilidade provocava "profundas alterações na identidade cultural, lingüística e religiosa dos africanos." (Vainfas, 1986:39) Da mesma forma, tornava-se difícil, a partir das redes de relações sociais estabelecidas, tipificar um padrão homogêneo de convivência social e de percepção da rede de sentidos em circulação na sociedade.

Outro fator relevante na legitimação da escravidão africana e na instituição do imaginário social brasileiro, sobre o negro, foi a retomada do discurso teológico da cristandade medieval.

A prática de batizar o negro, trocar seu nome por um *nome cristão* e marcá-lo a fogo com uma cruz era, aos olhos do colonizador, uma forma de retirá-lo da barbárie e do pecado; era trazer-lhe a salvação e a graça. A escravidão servia também como penitência, sendo justificada como sacrifício em favor da salvação da alma. Recorrendo a vários dos sermões proferidos pelos padres e missionários da época pode-se exemplificar a afirmação anterior.

Nesse sentido, embora longa, vale a citação de alguns excertos de um dos Sermões de Pe. Vieira:

"Bem aventurados vós se soubéreis conhecer a fortuna do vosso estado e com a conformidade e imitação de tão alta e divina semelhança aproveitar e santificar o trabalho. [...] Em um engenho sois imitadores do Cristo crucificado [...] porque padeceis de um modo muito semelhante ao que o Senhor padeceu na cruz e em toda sua paixão. A sua cruz foi composta de dois madeiros, a vossa em um engenho é de três. Também ali não faltaram canas, porque duas vezes entraram na paixão: uma vez servindo para o escárnio e outra vez para a esponja em que lhe deram o fel. A paixão de Cristo parte foi de noite sem

dormir, parte de dia sem descansar, e tais são as vossas noites e vossos dias. Cristo despido e vós despidos; Cristo sem comer vós famintos; Cristo em tudo maltratado, e vós maltratados em tudo. Os ferros, as prisões, os açoites, as chagas, os nomes afrontosos, de tudo isso se compõe a vossa imitação, que se for acompanhada de paciência, também terá merecimento de martírio." (Vieira, Apud. Vainfas, 1986:101)

Ainda justificando a escravidão, a cristandade colonial recuperou o modelo bíblico da transmigração babilônica. É mais uma vez Pe. Vieira quem dá o exemplo dessa relação:

"Vós sois os irmãos da "preparação de Deus" na transmigração presente do cativo porque o fogo de Deus neste estado vos imprimiu a marca de cativos; e posto que essa seja de opressão, também como fogo vos alumiu justamente porque vos trouxe a luz da fé. Mas neste mesmo estado da primeira transmigração, que é a do cativo temporal, vos estão preparando para a segunda transmigração, que é a da liberdade eterna." (Vieira, Apud. Vainfas, 1986:24)

Neste aspecto Hoornaert analisa que o Brasil seria comparável à Babilônia, onde, segundo o relato bíblico, os israelitas foram, ao mesmo tempo, castigados e iluminados. Aqui os negros deveriam ser castigados para que se apagasse a maldição de Cam e, também, fossem iluminados pela fé. Salienta o autor que nessa *geografia teológica* existem três lugares para o negro:

"A África, comparável ao inferno, onde reina o cativo do corpo e da alma;
o Brasil, espécie de purgatório, onde apenas reina o cativo do corpo;
o Céu, liberdade eterna.
O negro há de migrar por esses lugares para alcançar a salvação. Nessa geografia não há lugar para quilombos, pois o lugar da libertação é o engenho, mesmo." (Hoornaert, 1988:21)

A incorporação desses elementos religiosos e míticos, herdados do discurso teológico medieval, aliados à visão do trabalho manual como atribuição de homens de pouca valia, herdada do dualismo antropológico platônico, vai consolidar no imaginário social uma representação da escravidão como virtude, resignação ou sacrifício em favor da salvação da

alma, impondo-se como justificativa do escravismo brasileiro e legitimando as práticas escravistas com todas as suas arbitrariedades.

Tudo isso fazia com que, não raras vezes, houvesse uma percepção diferenciada da situação de escravidão. O escravo, nascendo e crescendo nesse contexto, organizava seu sistema de ações e expectativas conforme o sistema de ações e expectativas do senhor, pois o padrão branco dominava tudo. Dentro dele, a única forma do escravo melhorar um pouco sua condição de existência era aproximar-se o mais possível desse padrão. Nesse sentido, desenvolveu-se em algumas parcelas da população escrava um desejo de branqueamento e de afastamento dos valores africanos.

"Todo esse jogo continha uma grande dose de violência explícita e simbólica que destruía o ethos africano para integrá-lo à nova ordem como escravo." (Vainfas, 1986:43) Se constituía num violento processo de desculturação, despessoalização e desterritorialização. Esse mesmo autor nos diz que: *"esta socialização tinha uma natureza dupla: a condição de escravo com todas as exigências que tal condição acarretava e a condição de negro comum a todos os escravos, submetidos todos aos senhores brancos."* (Vainfas, 1986:35)

Esses estereótipos escravistas vão lentamente sendo selecionados como caracteres raciais e grupais, definindo os negros como os que são escravos ou de sua procedência. Então, a babárie, a preguiça, a vadiagem, atribuídos aos escravos para justificar os maus tratos e a aplicação de castigos com vistas a extração do sobre-trabalho são transferidos para os negros, característica física de todos os escravos. Daí que a cor se tornará a marca fenotípica decisiva para que o negro seja *"visto, sempre, como de outro grupo, como indivíduos inferiores ligados racial e socialmente aos escravos dos quais procedem."* (Ianni, 1988:152)

Assim sendo, mesmo após a *abolição*, a sociedade branca trata de rearticular os artifícios utilizados durante o período escravista para continuar dominando.

"O vigor do negro continua sendo seguro indício para ligá-lo aos trabalhos pesados; seu exotismo, causa de sua inadaptação à sociedade que o acolhe; sua bondade, sinônimo de subserviência; seu esforço e possível sucesso, desejo de ser branco; sua resistência aos preconceitos e discriminações, sintoma de rebeldia." (Bojunga, 1980:92)

Como diz Ianni, "o negro cidadão é apenas o negro que não é mais juridicamente escravo. É o escravo que ganhou liberdade de não ter segurança; nem econômica, nem social, nem psíquica." (Ianni, 1988:239)

E, ainda mais, as atitudes individuais ou ações coletivas de denúncia e resistência a esses preconceitos são vistas, pela sociedade, como manifestações de racismo do próprio negro. O discurso racista, calcado na ideologia da democracia racial, utiliza o mecanismo individual da introjeção da ideologia do branqueamento, por parte de alguns negros, para imputar ao próprio negro a responsabilidade pelo imaginário social construído sobre si.

Desse modo, sem a devida análise dos mecanismos que produziram essa rede de sentidos, individual e coletiva, continua-se a reproduzir e construir um imaginário social onde, mesmo após a abolição e numa sociedade que se diz democrática e pluriétnica, negros e brancos continuam sendo reconhecidos e, muitas vezes, reconhecendo-se como inferiores e superiores, respectivamente.

3. Repercussões do imaginário social sobre o negro no campo educacional escolar

As duas perguntas que servem de epígrafe inicial a este texto fazem parte do rol de piadas e expressões pejorativas circulantes na sociedade brasileira, sobre os negros.

Os depoimentos de algumas crianças são evidências concretas da produção e reprodução desse imaginário através da educação escolar.⁴

As primeiras imagens surgem quando elas denunciam expressões preconceituosas, dentre as quais se destacam: *negro sujo! Isso só podia ser coisa de negro! Que negrisse tu fizesse*, dentre outras. Além disso, relatam que são discriminados pelos colegas, nos brinquedos e, muitas vezes, rejeitados e ridicularizados pelos professores:

"Eu fico assim... observando, né? Tem gurias na aula que são amigas, conversam e tudo, mas na hora de brincar elas não tão nem aí... nem tão prá aquela ali que é morena;"

"Sabe? A gente sente que tem professores que não gostam de tocar na gente porque a gente é... assim... diferente da cor deles."

"Na aula mesmo, assim, tem professor que valoriza mais o branco que o negro. Vai só eles no quadro... eles no quadro... a gente sempre fica por baixo, prá trás, assim... por isso a gente já senta lá no fundo, fica bem lá naquele canto";

"Também tem colegas que se a gente senta na frente e precisa levantar, logo eles dizem: senta negro! Teu pretume não me deixa enxergar! Por isso a gente fica lá, quieta."

⁴As falas foram extraídas de minha Dissertação de Mestrado, intitulada *Resistência Negra e Educação: limites e possibilidades no contexto de uma experiência escolar*. Esses depoimentos fazem parte do Capítulo II, denominado *Um grupo de dança afro: a resistência nos limites de uma experiência*.

A professora coordenadora do grupo de dança do qual esses alunos participavam também relatou fatos semelhantes ao lembrar sua trajetória como aluna:

"Foi numa apresentação na escola. Fizeram um teatro - O Circo - e, logicamente, quando tiveram de escolher os representantes dos animaizinhos eu logo fui indicada para fazer o papel de macaco. Eu aceitei e adorei fazer o papel, fiz bem direitinho. Mas, as pessoas pegaram aquilo para usar como ofensa prá mim. Então, quando eu passava nos corredores as outras turmas diziam: Aí macaca! Aí Chita! Negro só pode fazer o papel de macaco, mesmo! Isso me chatava bastante. Eu fiquei exposta à escola toda."

Além dessas manifestações, no dia-a-dia escolar, também se ouve com freqüência as piadas pejorativas sobre negros.

Segundo o depoimento de vários alunos, parece que eles atribuem um papel fundamental, na construção desse imaginário, à forma como é trabalhada a disciplina de História.

"Na História que eles contam o negro sempre perde. Só contam que o negro foi tocado no tronco."

"A única coisa que a gente vê a única coisa que fala é: negro-escravo, negro-escravo. É só isso que a gente escuta falá. Eu acho que por isso tem muito racismo dentro e fora da escola. Por que é que o negro foi? Escravo. Que é que o negro é? Marginal"

"O que eu sei... é que os negros antes eram escravos, né? Então, naquele tempo todos os negros eram escravos, não tinha negro que não fosse. Então, acabou aquele tempo e tem gente, agora que acha: Bah!... é negro..."

Essas falas nos fazem lembrar o que Nilda Teves e Marisa Eizirik analisam:

"O Imaginário Social reflete a produção de sentidos que circulam na sociedade. (...) Isso é vivido de tal forma pelos agentes sociais que passa a representar para o grupo o sentido de verdadeiro. (...) Melhor dizendo, as relações hierárquicas da sociedade são apreendidas mediante cotidianos ritualizados, fazendo "crer" que elas são naturais." (Teves e Eizirik, 1994:7)

Capalbo também aponta que:

"Essa dinâmica do tempo, presente na imaginação, supõe a base material do já vivido, das experiências passadas, das lembranças,

da memória, da cultura sedimentada, da memória social, política, histórica, etc. Essa dinâmica da consciência do tempo é mais poderosa na imaginação do que na percepção." (Capalbo, s/d, :194)

Isto atesta a força do processo de ressocialização do africano em escravo e deste em negro. A idéia de negro, no Brasil, foi sendo construída paulatinamente nesse processo. Eis, porque, mesmo o negro tendo deixado de ser juridicamente um escravo, essa significação ainda permanece no imaginário das pessoas.

Também muitos alunos evidenciaram como esse imaginário se concretiza nas relações sociais mais amplas.

"No trabalho, o branco sempre consegue trabalho com mais facilidade e são sempre mais bem tratados."

"No trabalho tem diferença, também. Outro dia tava no jornal pedindo secretária de cor branca, negro não podia."

"A T.V. também influi. Na televisão falam assim... os negros são pobres, vivem em favelas. São sempre os negros que moram em lugares assim, que não seja bem prá pessoa."

A percepção dessa materialidade inclui a percepção da discriminação de classe.

"Os negros são discriminados, mas os brancos também. Tem uns brancos nessas zonas pobres aí, igual aos negros. Contra isso todo mundo tem que lutar unido."

"Não é só negro que é discriminado. Tem muitos brancos que também são. Só que prá mudar isso a luta tem que ser junta e separada. Junta porque todo mundo precisa de trabalho, de vida melhor e separada porque com o negro isso é pior."

Embora a clareza e a lucidez estejam evidenciadas em determinados aspectos, também pode-se perceber a introjeção desse imaginário, pelo próprio negro, através da identificação de uma imagem depreciativa de si.

Em muitos dos depoimentos aparecem expressões como: *negro do cabelo bom, ele não é negro, é marronzinho*. Outras vezes o que se observa são muitas reticências e silêncios antes de pronunciarem a palavra negro; alguns nem a pronunciam. Também são freqüentes algumas atitudes de *policimento*.

" Eu me lembro que quando saía com meninas negras eu mantinha um tipo de comportamento... procurava não fazer nada

que chamasse atenção das pessoas porque eu era negra e não queria que falassem de mim. Quando saía com meninas brancas o comportamento mudava, parecia que no meio delas eu me sentia mais segura, significava que eu era aceita."

Minha forma de reagir era manter a linha. Como eu sou negra tinha que manter uma conduta para não dizerem: Ah! É coisa de negro! Eu ouvia muito isso em casa; meu pai era muito disso. Eu tinha que ter uma certa conduta. Isso é terrível! O negro prá não sofrer discriminação tem que se policiar muito."

Através da comunicação verbal e não verbal dos atores envolvidos nesse estudo, percebe-se sentimentos variados que, em geral, se expressaram através de: angústia, mágoa, tristeza, inferioridade, vergonha, policiamento.

A partir desses depoimentos se pode inferir que, ao perpetuar os estereótipos e preconceitos através de mecanismos sutis, a escola exercita uma prática pedagógica produtora e reprodutora de imaginário social que contribui para perpetuar as relações sociais racistas entre brancos e negros, de modo que uns e outros continuem se identificando como superiores e inferiores, respectivamente.

Isso tudo faz lembrar o quanto a predominância dos valores civilizatórios europeus perdura, ainda hoje, numa escola que dentro de uma sociedade pluricultural, continua a reforçar a cultura oficial etnocêntrica branca.

Essa cultura é reproduzida através de práticas pedagógicas que envolvem não só aspectos relacionados aos conteúdos, mas ao conjunto das relações sociais que se estabelecem no cotidiano escolar. Concordando com Maria de Lourdes Bandeira que o que se constata é a presença forte de um imaginário escravista-colonial nessas relações escolares. Esse imaginário se enraíza em três significados e é assim explicitado:

"a instituição imaginária da sociedade brasileira está enraizada em três significados: *etnocentrismo* - base criadora da significação desqualificante e da desigualdade do outro; *colonialismo* - base criadora da significação da legitimidade da conquista e exploração; *escravismo* - base criadora da significação da apropriação da liberdade da pessoa." (Bandeira, 1994:129)

Esse imaginário social, decorrente dessas três bases de significação, possui força unificadora fazendo com que a sociedade brasileira seja o que é - uma sociedade cujo foco de produção simbólica se orienta no sentido da sujeição que se revela no *mandonismo* de uns e na obediência de outros. A

autora conclui sua reflexão chamando atenção para o fato de que a presença desse imaginário impregnando as relações escolares aponta para a atualidade da questão da cidadania como um fim educacional. (Bandeira, 1994)

Por outro lado, "os estereótipos sociais produzidos pelo imaginário social, reforçados pelos meios de comunicação de massa e pela educação, tais como *o índio brasileiro é burro porque não se desenvolveu como o americano, o favelado é assaltante, todo menino de rua é um pivete, o negro é preguiçoso* etc., se colocam para as consciências como expressões e objetos de reflexão." (Capalbo. s/d. :205)

É nesse sentido que retomando o que foi dito, no início, sobre o potencial criador do imaginário ou, como diz Castoriadis, "*imaginação produtiva*", pode se pensar na escola como uma instância que promova e ajude nessa reflexão.

É a partir dessa "possibilidade reflexiva que presentifica os estereótipos sociais produzidos pelo imaginário social que o imaginário funciona como elemento de autonomia, como propulsor da luta pela desmistificação, através do reconhecimento da sujeição dos homens às criações imaginárias da sociedade capitalista e pela superação do imaginário opressor e mistificador." (Castoriadis, Apud. Cordova, 1994:34).

Uma escola que se pretende formadora de cidadania deverá possibilitar a reflexão sobre elementos que extrapolem a mera questão formal da democracia dos direitos e deveres. Precisa, por exemplo, discutir o preconceito e o racismo, presentes na sociedade brasileira e encobertos pelo mito da democracia racial. É possível que através dessa reflexão se supere o imaginário opressor e mistificador que continua delegando, à maioria dos negros, posições subalternas na sociedade.

Referências Bibliográficas

- ALVES, Rubem. **O que é Religião** 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. 132p. (Primeiros Passos, 31)
- AQUINO, Rubim dos Santos et all. **História das Sociedades Atuais**. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1983. 376p.

- BANDEIRA, Maria de Lourdes. *O Imaginário Escravista-Colonial nas relações escolares*. In: **Em Aberto**. Brasília, ano 14, n.61, jan/mar. 1994. ps.123-133.
- BOJUNGA, Clóvis. **Encontros com a civilização brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1980. 185p.
- CAPALBO, Creusa. **Fundamentos Filosóficos do Imaginário**.s/d. ps.180-220.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade** 3 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 418p.
- CORDOVA, Rogério de Andrade. *Imaginário Social e Educação: criação e autonomia*. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan/mar. 1994. p.24-43.
- COSTA, Maria Cristina de Oliveira. **O que todo cidadão precisa saber sobre democracia**. São Paulo: Global, 1986, 96p.
- DUSSEL, Enrique. **El dualismo en la antropología de la cristandad**. Buenos Aires: Guadalupe. 1974.
- FREITAS, Décio. **Escravos e Senhores de escravos**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983. 176p.
- HOONAERT, Eduardo. **O negro e a Bíblia: um clamor de justiça**. Petrópolis: Vozes, 1988. 76p.
- IANNI, Otávio. **As metamorfoses do escravo**. 2 ed. rev. atual., São Paulo: HUCITEC, 1988. 271p.
- PESAVENTO, Sandra. *Imaginário social e utopia: um outro olhar sobre a história*. In: **500 anos de América: Imaginário e Utopia**, Porto Alegre: UFRGS, 1992. ps.7-11.
- PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 1988, 196p.
- TEVES, Nilda Ferreira e EIZIRIK, Marisa Faermann. *Educação e Imaginário Social: revendo a escola*. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan/mar. 1994. ps.5-13.
- TEVES, Nilda Ferreira. **O Imaginário na configuração da realidade educacional**. Mimeo. Palestra proferida por ocasião da I Jornada em Psicologia da Educação, FaE/UFPel, nov.94. ps.1-9.
- SILVA, Jacira Reis. **Resistência Negra e Educação: limites e possibilidades no contexto de uma experiência escolar**. Dissertação de Mestrado, Porto Alegre:UFRGS,1992. 143p.
- VAINFAS, Ronaldo. **Ideologia e escravidão: os letrados e a sociedade escravista no Brasil colonial**. Petrópolis: Vozes, 1986. 168p.

Tecnologia: a educação frente à questão de seu sentido e de seus limites

*Lílian do Valle**

Resumo

O presente artigo discute a idéia de que a perspectiva aberta pelos avanços da técnica inspirou, desde sempre, por parte daqueles que se dedicam à Educação, sentimentos bastante díspares. A autora discute a questão, com base em Cornelius Castoriadis, a partir de dois pontos de vista: por um lado, a recusa sintomática de qualquer inovação técnica. Por outro, a adesão entusiástica e irrestrita, não menos sintomática, a estes avanços.

Palavras-chave: educação, tecnologia, Castoriadis

Abstract

The paper discusses the idea that the perspective opened by technical advancements has ever inspired very disparate feelings to those who devote themselves to Education. The author, based on Cornelius Castoriadis, discusses such question and shows two points of view. On the one hand, the symptomatic refusal of any technical innovation; on the other, the no less symptomatic enthusiastic and unrestrained approval to these advancements.

Key-words: education, technology, Castoriadis

* Professora do Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

A perspectiva aberta pelos avanços da técnica¹ – ou, de maneira geral, a perspectiva aberta pela técnica – sempre inspirou, por parte daqueles que se dedicam à Educação, sentimentos bastante díspares. Isto, sem dúvida, não vem de hoje, mas também hoje pode ser evidenciado nas discussões sobre tecnologia e educação. Por um lado, a recusa sintomática, nas várias gradações em que se pode apresentar, de qualquer inovação técnica. Por outro, a adesão entusiástica e irrestrita, não menos sintomática, a estes avanços.

Percebemos claramente a que tipo de *pathos* se refere o primeiro sintoma, que não é, paradoxalmente, dos menos freqüentes em educação: trata-se, simplesmente, do fechamento ao novo, de resistência às mudanças². O que há de extraordinário nessa posição, quer ela se apresente como um conservadorismo militante, ou como simples denegação – recusa de se deixar interrograr acerca das novas possibilidades ou, de forma mais sutil, a decisão de «deixar essas questões para os mais jovens» – é o fato de ela se opor frontalmente ao que é, por excelência, a educação: processo constante de aparecimento (e, mesmo, de engendramento) do novo, na figura daquele que é educado mas, também, daquele que educa.

O segundo sintoma é, talvez, mais sutil. E, por isso mesmo, talvez mereça maior atenção. Ele refere-se ao *pathos* contrário, que é o da aceitação acrítica e, mesmo, irracional, da “novidade”, que se apresenta, então, como panacéia capaz de resolver todos os problemas que até aí se constituíam em barreiras para o pleno atingimento, uma vez por todas, do “ideal” concebido para a educação.

O curioso é que o irracionalismo das duas posições repousa numa mesma posição de base, a recusa do questionamento, que transforma a

¹ Técnica: de *technè*, que, no grego arcaico, dos poetas, está associada ao «fabricar», «produzir» (*teuchô*), mas também à «ferramenta» que serve à fabricação (*teuchos*). É nesta acepção mais geral, através da qual se conjuga o ato (apropriado e eficaz) de produção aos meios que o tornam possível (os instrumentos tanto quanto o conjunto de procedimentos de fabricação), que palavra técnica é correntemente empregada, como atestado em nossa língua. De onde se retira: a técnica não se resume à ferramenta, à possibilidade, materializada pelo instrumento e pelos procedimentos, do fazer: sendo esta possibilidade em ato, ela também comporta, forçosamente, a disposição (adquirida) para o fazer, isto é, a construção de uma «competência», como diríamos atualmente, para a produção. Note-se que, ato de produção, disposição para sua execução ou instrumento que a possibilita, a técnica corresponde a tudo aquilo que o homem «acrescenta» à natureza. O problema causado pelo status concedido a esta produção – cuja lógica escapa ao domínio absoluto da *anankè*, da simples necessidade que a natureza impõe, e cujos produtos derivariam, como concede Aristóteles, de um *logou alèthous*, de uma razão verdadeira, não podendo ser contada entre as ilusões – não será, entretanto, tratado aqui senão em referência aos desafios colocados à tecnologia educacional pela perspectiva da criação, que visa colocar em relevo não tanto a discussão conceitual em si, mas suas relações com a exigência política de autonomia humana e social.

² O paradoxo é evidente: o que poderia ser a educação autêntica, senão a atividade que visa, justamente, à emergência do novo, sob a forma do “outro” em que os humanos investidos na prática educativa se transformam? Esta produção é auto-criação, e é dupla: para aquele que é educado, auto-criação no sentido mais amplo do termo e, para aquele que educa, ao menos num sentido específico: o da incessante auto-posição do “novo educador” engendrado pela singularidade em que, a cada vez, a situação pedagógica se constitui.

técnica em uma coisa que seguramente não é: em realidade completamente independente do homem, mais real do que qualquer agir humano e diante da qual a *praxis* humana revela inexoravelmente sua impotência.

Assim, o problema da técnica é que, tanto os que a recusam quanto os que a aceitam incondicionalmente, a tomam por uma fatalidade: isso é, por alguma coisa que é extra-humana, ou supra-social, cujo motor e causa primeira é qualquer coisa além do homem. Em outras palavras, é da tendência à *autonomização* da técnica – criação que, tornada verdadeira criatura, passa a assumir o próprio papel do criador – que pretendemos tratar aqui, no que ela revela uma tendência mais generalizada nas sociedades humanas: o ocultamento do poder criador humano, condição *sui generis* que torna homens e sociedades capazes de autonomia. Tema recorrente na obra de Cornelius Castoriadis, a criação e seu ocultamento é, assim, o operador que nos permite a referência a algumas passagens marcantes da história das relações entre educação e técnica, em dois contextos muito específicos, nos quais a questão do poder de criação humana esteve, como raramente acontece, submetido a um verdadeiro questionamento: a *pólis* democrática clássica, que assistiu ao embate platônico contra os sofistas, como registrado no Protágoras; e o período moderno, que reintroduz, na França revolucionária, o ideal democrático.

Da técnica como fatalidade à técnica como desprestígio da deliberação

A verdadeira “promoção ontológica” a que a técnica é submetida por parte daqueles que a criam não é, ao contrário do que se poderia pensar, um fenômeno moderno, embora tenha adquirido, sob as luzes da modernidade, uma fisionomia bastante específica.

Em todos os tempos, esta impostura, aplicada ao campo educacional, responde pela redução da prática pedagógica ao fazer estritamente técnico, que, nessa qualidade, prescinde de qualquer discussão e de qualquer deliberação ética.

Foi assim, já, com a sofística, que se pretendia pura técnica educativa e, como tal, indiferente do ponto de vista ético. A definição pragmática das habilidades necessárias ao cidadão que desejasse amealhar poder entre seus semelhantes conduziu a educação que os sofistas pretendiam distribuir na *polis* democrática a afirmar-se como ação eficaz, capaz de produzir resultados imediatos e concretos: o primeiro a se afirmar «sofista e educador» (*sophistès kai paideúein*), Protágoras, declarava:

«Eis, meu jovem, o que te será dado, se me frequentares: após um dia passado junto a mim, voltarás à tua casa *melhor do que*

eras e, também, no dia seguinte; e, assim, cada um de teus dias será marcado por um progresso em direção ao melhor»³.

Como então é possível que os resultados da educação sejam a este ponto visíveis, que sua avaliação, o «progresso em direção ao melhor» possa se fazer dia após dia? Tal como um remédio administrado a um paciente não visa à plenitude da saúde, mas ao controle de um sintoma específico, a educação sofisticada se pretende administração do *phármakon*, droga que induz à passagem de um estado menos bom a um estado mais aceitável. Nisto consiste a técnica do sofista: não na interrogação sobre o que *deve ser*, mas sobre o que *pode ser* – é este o *progresso* a que se refere Protágoras, é este o sentido do «melhor» que propõe para seu aluno. «Diante do cálculo do melhor, do mais útil» afirma Barbara Cassin, citando Nietzsche, «a fronteira entre o bem e o mal se apaga: aí está o sofista»⁴.

Não será preciso, entretanto, que nos alinhemos à ontologia estática e autoritária do pensamento herdado, da tradição platônico-aristotélica, para denunciar a recusa de reflexão e de deliberação ética que está implicada na posição sofística. Basta que, tomando o partido da *criação*, entendamos porque a *praxis* humana revoluciona o próprio sentido de realidade: o real não é apenas o que existe, mas o que ainda está por existir, o que ainda está por ser criado. E que depende, para que esta criação se dê como emancipação humana, da deliberação democrática sobre os fins, sobre o que julgamos que *deva ser*, o que *queremos que seja* a nossa realidade.

Em outros tempos, como na Atenas dos séculos V e IV a. C., que assistiu à construção das bases da reflexão ética ocidental empreendida por Platão e Aristóteles, esta demissão da reflexão face ao instrumento pôde ser denunciada como *pseûdos*, falsidade mais do que nociva, perversa. Mas a atração da performance pela performance tem seguramente direito de cidadania em um tempo que, como o nosso, não quer se incomodar muito com a questão dos fins.

A época que o racionalismo moderno inaugura não se caracteriza apenas, como já analisa Castoriadis, pelo projeto de emancipação humana, a ser concretizado na democracia, mas também pela aspiração, dominante, ao controle material ampliado, tornado possível pelos progressos da ciência e pela aplicação da técnica que produzem.

Não é por acaso que, no cenário de emergência desta novidade radical que é a educação pública e comum, instituída pela Escola pública na França revolucionária, os primeiros sintomas concretos da fascinação exercida pelo instrumento, da atração mistificadora do poder que

³ Platão, *Protagoras*, 318 a, trad. Alfred Croiset (Paris, Belles Lettres, 1984). Grifos nossos.

⁴ Barbara Cassin, *Ensaio Sofísticos*. Rio de Janeiro, Siciliano, 1989, p. 12.

permitted, should be associated with military education: in war, France postponed the creation of schools, but instituted, in February of 1794, the *École de Mars*, destined to form in three months the combatants⁵.

Nevertheless, if the technique is an undeniable human creation, the acceptance of its reality is not marked by fatality. To the acceptance subservient, it offers itself, as an alternative, to reflection and deliberation. But, for education, these two activities can only be realized if we accept to interrogate our own purposes, understanding that also they must be taken by what they are: human creations, collective, incessant.

But what is the technology, and what should be the technology for education? Perhaps it is this, finally, its definition, that which proceeds from the first and more important function: to provoke, the educator, an interrogation about his own activity. In sum: to re-locate an education in front of the essential questions that are its: «what is to be educated?», «what should be taught?» and «what should not be taught?».

De volta à questão do sentido: a educação como atividade prático-poiética

The question about the proper sense of education and about the limits of the task of educating is, of fact, veiledly present in the core of all the reflections already produced about the question more broadly of the relations between education and technique: in other words, the polemics relative to the place for the *técnica* in the educational practice, in truth, different discourses that define *o que vem realmente a ser, e o que não é, de forma nenhuma, a educação*. And this, since Plato, that, in *Protágoras*, confronts the great technological advance in which the sophist constituted himself.

Thought inherited, in the classical epoch, sought to criticize the falacious and precipitous of the «technique», that led to the reduction of education to that which without doubt is not: empty training, art of appearances, technique of illusion. But, by doing so, it left aside the question of the opening to the new.

In the modern epoch, it can be said that the inherited thought consigned itself, as it has been said, to conjure the *pathos* opposite, the refusal of the new and the modern, in the name of the possibility of amplified control of reality that the development of man favored. But, by doing so, it contributed to enroot definitively the education of the modern times in the terrain of «specialization», in the illusion of the instrument, of the procedure, of the technique capable of making the human power of intervention unlimited. Curious

⁵ Os primeiros projetos da Escola Normal, destinada a formar educadores, são de maio e junho de 1794. Cf. Dominique Julia, *Les trois couleurs du tableau noir. La Révolution*. Paris, Belin, 1981, p. 56.

operação: a perspectiva de um fazer humano ilimitado tem como contrapartida uma visão de ser humano absolutamente limitada, e também uma drástica limitação do sentido da educação.

Não que a educação também não seja uma técnica. Ela seguramente o é, e o saber que a prática educativa legitimamente produz tem uma dimensão bastante específica, dentro deste amplo domínio a que poderíamos chamar das «tecnologias do espírito»: elas são um saber fazer educacional. Mas deveria esta dimensão técnica necessariamente abolir o questionamento das significações a partir das quais educar continua fazendo sentido para nós, hoje?

Atualmente, uma confusa pluralidade de abordagens traz, além de riqueza e aprofundamento à prática educacional, dispersão e relativismo. Seria, hoje, tudo permitido? Seriam as decisões educacionais subjetivas, não podendo constituir-se em matéria de deliberação democrática, isto é, pública e comum? Da suficiência das grandes sínteses filosóficas herdadas da tradição platônico-aristotélica à pretensão dos grandes quadros explicativos da ciência moderna teríamos sido conduzidos, pela falência dos ideais, à aceitação inelutável da autonomização da técnica? Haveríamos, sob o peso do racionalismo de controle, chegado a um tal desgaste das teorias, que nenhuma discussão sobre a técnica é mais possível? Mas onde, então, ancorar a necessidade de *theoria* – de interrogação e de deliberação, concomitantes à própria atividade, sobre as grandes significações que definem o sentido que o ser pensante pretende imprimir a sua existência e a sua prática social e profissional? Como responder à monopolização de sentido que a visão capitalista realiza, e que só escapa à crise dos “grandes paradigmas” porque já não pretende mais impor-se racionalmente, apenas preservar a aceitação implícita que dela faz a sociedade atual?

Os mais ansiosos clamam pela volta do primado pragmático: e, sem nenhuma postulação propriamente teórica, pretendem apenas uma “educação de resultados”, invocando a excelência da “intervenção concreta”.

Mas seria possível deter a multiplicação caótica de abordagens singulares, instalada após o fracasso das grandes teorias de explicação da realidade e de produção dos sentidos da educação? Dos estudos sobre o imaginário às pesquisas sobre a transversalidade, dos aforismas benjaminianos aos enigmas de Wittgenstein, das releituras pós-neoliberais às descobertas dos poderes locais, de Piaget e Vygotsky às sínteses geertzianas, de Boaventura de Souza Santos a Michel Certeau, hoje serve-se um pouco de tudo na cozinha educacional.

O momento é, portanto, de desafio. Mas, por onde começar, se não quisermos regredir à mistificação d’o instrumento perfeito, que

importaremos junto com seu manual de utilização devidamente traduzido para o português, se pretendemos denunciar a ilusão do objeto, seus princípios, preceitos e lógicas oferecendo-se como absolutos?

De minha parte, insisto em acreditar que é propriamente impossível fazer ser uma autêntica prática educacional sem a reflexão sobre as finalidades. O ponto em comum que tanto nos falta talvez devesse ser buscado, então, no terreno dos questionamentos desta prática para a qual Kant reservava a afirmação de que era «*o maior e mais difícil problema colocado ao homem*»⁶. E de fato a educação o é. E é também uma curiosa técnica, uma técnica muito contraditória, quando se leva a sério a exigência que se deposita no objeto mesmo de sua intervenção: o homem, ser que não pode ser definido senão por sua liberdade.

«Dizer que o homem é livre é dizer que ele não pode, como as coisas (*res*), ser objeto de uma ciência ou, mais exatamente, de um conhecimento.[Pois] (...) As coisas, por exemplo, a realidade física, podem ser conhecidas, porque elas possuem uma essência que o entendimento pode atingir *a priori*. (...) Mas dizer que um ser é livre, é dizer que não há essência que determine sua existência, eis porque quando aparece a liberdade, quando aquilo de que se trata é o homem, ser cuja existência nenhuma essência necessariamente determina, a revolução copernicana descobre sua fronteira absoluta...»⁷

E, comentando a célebre afirmação de Kant, segundo a qual não podemos nos situar, no que tange ao conhecimento do homem, do mesmo ponto de vista da ciência, que busca a previsão, «pois seria o ponto de vista da Providência.»⁸, Philonenko ainda afirma:

«Se a educação devesse ser uma ciência, no sentido forte do termo, isto é, um conhecimento independente da experiência, na medida em que possuiria como fundamento um saber da essência do seu objeto, seria necessário, ou bem que o homem não fosse livre e se assemelhasse às coisas, cuja essência determina *a priori* sua existência, ou bem que a razão pudesse se elevar até este Saber absoluto que não pertence senão a Deus e que, somente ele, pode fundamentar o conhecimento dos seres livres.»⁹

⁶ Emmanuel Kant, *Réflexions sur l'éducation*. Paris, Vrin, 1967.

⁷ Alexis Philonenko, *Introduction à Réflexions sur l'éducation*, de Emmanuel Kant, *op. cit.*, p. 25-26.

⁸ Emmanuel Kant, *Réflexions sur l'éducation*, *op. cit.*

⁹ Alexis Philonenko, *op. cit.*, p. 25-26.

Em outras palavras, a educação não é ciência, neste sentido em que o saber que lhe é específico visa um objeto que não se deixa jamais esgotar pelos sentidos que sobre ele se pode produzir, nem explicar *inteiramente* pelas teorias parciais, sempre provisórias e insuficientes, que as diferentes ramificações da ciência podem oferecer para seu conhecimento. Mas, se a educação não é ciência, é porque maior *status* lhe é reservado: o de se constituir em uma *atividade prático-poiética*, o de visar a criação, sobre a qual, dizia Aristóteles, não há *logos* (conhecimento discursivo), senão *nous* (compreensão direta)¹⁰. Isto não significa, como já afirmava Castoriadis, que o indivíduo social seja um “incognoscível absoluto”, mas, simplesmente, que as atividades que o visam *como ser criador* – a política, a educação e a psicanálise – vivem da *impossibilidade* de um saber apriorístico, fechado, previsionista. Seu saber é, sim, *elucidação*, sempre incompleta, sempre inacabada, sempre aberta à criação¹¹.

Assim, a educação é, eminentemente, atividade prático-poiética: o que quer dizer que, para pensar seu sentido, temos que nos bastar com respostas necessariamente provisórias e em contínua produção. Respostas que, quando admitimos a liberdade humana, jamais podem ser enunciadas *a priori*, jamais podem ser produzidas pela simples elocubração abstrata.

É esta a grande indagação educacional: a de saber se o aparato teórico a que recorre e o arsenal tecnológico de que lança mão, tanto quanto os métodos e técnicas que produz *possibilitam a emancipação humana* ou a ocultam. Sob este prisma, ainda, a auto-reflexão educacional jamais estará encerrada, porque sempre recolocará em questão o desafio de não se absolutizar, tratando como se fossem autônomos, nem a teoria, nem o método, nem, muito menos, os instrumentos de que se utiliza e as tecnologias que produz para esta utilização.

Da técnica como criação

Assim, se a tecnologia se apresenta, nos tempos atuais, como uma criação inaudita e extraordinárias, que revoluciona as práticas e o modo de viver e de ser da humanidade, a ela deve corresponder, no domínio da educação, a uma outra criação tecnológica não menos apreciável, que deverá permitir que estes avanços sejam incorporados à prática de educativa como novos modos de promoção da auto-produção do ser, isto é, à sua auto-criação como ser emancipado.

¹⁰ Aristóteles, *Ética a Nicômaco*.

¹¹ O tema foi desenvolvido, pela primeira vez, por Kant, nas *Reflexões* citadas; retomado por Freud, que acrescentou à reflexão a nova atividade criada, a psicanálise, foi brilhantemente analisada por Cornelius Castoriadis, nas *Encruzilhadas do Labirinto I*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

isto porque entender a técnica como criação, no sentido «não trivial» do termo, é entender que, mais do que um aparato, ela é uma possibilidade que ainda deve ser dotada de sentido. A técnica pode ser muito poderosa, mas ela é incapaz de se dar seu próprio sentido. Cabe ao homem habitá-la, e decidir sobre as leis a partir das quais evoluirá: dar sentido à técnica é responder à criação pela criação. Os poetas souberam mostrar que a língua era muito mais do que a possibilidade de rearranjos previsíveis em um conjunto estabelecido *a priori*: é um pouco a atitude do poeta, é de *poiesis* que a técnica necessita, para ser apropriada pelo sentido que deve lhe ser fornecido pelas finalidades da educação.

Isto implica em uma certa coragem – não é possível denegar a existência e o valor dos avanços tecnológicos, mas não se trata, porém, de tomá-los por mais do que são: eles absolutamente não vêm como deuses encarnados na realidade humana, trazendo a revelação da lógica e das leis de organização de nossa existência. A técnica é recurso, e quando ela nos faz esquecer as interrogações de sentido que a existência humana traz como tarefa essencial, ela se faz alienação.

Apropriar a técnica: tal como a língua, é um destino para *poetas*, para criadores e, não, decerto, para tecnocratas.

La contribución de la escuela al proceso de fabricación de la desigualdad de la etnia gitana en España¹

*Márcia Ondina Vieira Ferreira**

Resumo

O artigo reproduz o texto de defesa de Tese de Doutorado em Sociologia apresentada à Universidade de Salamanca – Espanha, cujo principal objetivo foi analisar as possibilidades de sucesso escolar da etnia cigana naquele país, a partir da interpretação que as políticas educacionais aplicadas às minorias étnicas recebem no cotidiano da escolarização de crianças ciganas.

Palavras-chave: desigualdade educacional; educação compensatória; escola e cultura.

Abstract

The article reproduces the text of the defence of Doctorate Dissertation in Sociology presented to the University of Salamanca – Spain. The main objective of this investigation was to examine the possibilities of academic success of the gypsy community in that country, from the point of view of the interpretation of educational policies in the everyday schooling of gypsy children.

Key-words: educational inequality; compensatory education; school and culture.

¹ Este texto constituye mi defensa de Tesis de Doctorado en Sociología, presentada al Departamento de Sociología de la Universidad de Salamanca, España, en el día 15 de diciembre de 1997. El Tribunal fue compuesto por las Profesoras Marina Subirats, de la Universidad de Barcelona, y Julia Varela, de la Universidad Complutense de Madrid; y por los Profesores Fernando Alvarez-Uría, también de la Complutense, José Gimeno Sacristán, de la Universidad de Valencia y Eduardo Fraile, representando la Universidad de Salamanca. El director de la Tesis fue el Prof. Mariano Fernández Enguita, Prof. Catedrático de la Universidad de Salamanca.

El título de la Tesis es “Educación compensatoria: políticas educativas, discursos y prácticas pedagógicas cotidianas en la escolarización del alumnado gitano -fabricando la desigualdad (Madrid, 1993/1995).

Para escribir el texto de defensa me he basado principalmente en los Capítulos 1 y 10 de la Tesis, referentes a Introducción y Conclusiones. Considerando, por tanto, su carácter sintético, explicaciones necesarias a una mayor comprensión del texto serán ofrecidas en notas al pie de página.

* Professora do Departamento de Ensino – FaE/UFPEL

E-mail: marciaof@ufpel.tche.br

1. Me gustaría empezar la exposición de mi trabajo explicando **los motivos que me condujeron a elegir este tema de investigación.**

Mi interés respecto a las formas por las cuales la desigualdad social se manifiesta dentro de la institución escolar se viene expresando por medio de diversos estudios, teóricos y empíricos, durante mi trayectoria de estudiante y docente-investigadora. En el periodo en que empiezo el Doctorado, estos estudios aproxímanse de los aportes que pretenden examinar los conflictos producidos dentro de la escuela, y que estarían a revelar dinámicas concomitantes de dominación y resistencia.

Además de representar una nueva inflexión metodológica -aspecto que explicitaré más adelante- este tipo de investigación encamínase a conocer de manera más profunda y directa las formas por las cuales las interacciones bosquejan una diversidad de representaciones sobre: el papel de la escuela y de cada unos de sus agentes; la distribución del conocimiento y del poder en la institución; la división social y sexual del trabajo en ella; los rituales presentes en las prácticas pedagógicas y su articulación con determinadas concepciones de humanidad y sociedad; y un largo etcétera.

Por otra parte, a la medida en que estos aportes empiezan a consolidarse, preséntase la necesidad de reconocer que la desigualdad no se manifiesta de modo exclusivo por medio de las diferencias de clase que atraviesan las sociedades, sino que hay otras diferencias que caracterizan grupos humanos y que son responsables por asignarles a posiciones marginales en el reparto de los recursos, bienes y posiciones en dichas sociedades.

En este sentido, un análisis más preciso de la desigualdad debería incidir sobre otras variables, además de la de clase: género, etnia, grupos de edad, nación, etc.

Teniendo en cuenta esas ideas, realizar la tesis doctoral en España me permitió profundizar conocimientos sobre las desigualdades étnicas en educación, por medio de una investigación respecto a la escolarización del grupo étnico gitano.

Como los miembros de este Tribunal tuvieron oportunidad de leer, voy a esclarecer, ahora, el objetivo principal del estudio: **examinar las posibilidades de éxito escolar de la comunidad gitana a partir de la interpretación que las políticas educativas reciben en la escolarización cotidiana de niñas y niños gitanos.**

2. **La idea base que sostuvo la investigación** fue que las políticas educativas no determinan de por sí los resultados de la escolarización planificada, puesto que su implantación sufre la mediación de los agentes más

directamente involucrados en el proceso, en el caso el cuerpo docente y administrativo de cada escuela, así como los propios alumnos y sus padres ofrecen cierto grado de aceptación o rechazo a dichas propuestas educacionales.

En otras palabras, aunque las orientaciones presentes en las políticas merezcan ser examinadas con atención, no es suficiente conocerlas para entender el proceso de escolarización, dado que sufren interpretaciones de acuerdo con las perspectivas que son hegemónicas en cada escuela, o con el sentido común que se refleja en las prácticas pedagógicas de cada agente.

3. Esa orientación tuvo consecuencias para los **camino metodológicos elegidos**. Además del estudio de las políticas educativas, realizado con la intención de conocer las concepciones de educación de minorías subyacentes a las iniciativas de escolarización, llevé a cabo una investigación de carácter cualitativo en una escuela pública de Enseñanza General Básica (EGB) de la ciudad de Madrid, durante 3 cursos académicos, utilizando la etnografía y otras técnicas cualitativas de recogida de datos. Mi objetivo fue observar cómo se producía, en las prácticas diarias de la institución escolar, la escolarización de los gitanos.

Con el transcurrir del tiempo he tenido que agregar una tercera línea de análisis, dado que sentí la necesidad de aproximarme de la perspectiva que los gitanos presentaban respecto a la educación formal. Así, realicé contactos con grupos gitanos que viven en el poblado chabolista de Cerro la Mica, en Madrid, bien como con algunas organizaciones gitanas de carácter nacional.

En términos de los **estudios teóricos realizados**, de forma bastante sintética puedo decir que fue preciso, **en primer lugar**, estudiar cómo las diferencias étnicas dan origen a determinados tipos de desigualdad. **En segundo lugar**, traté de reunir informaciones sobre el pueblo gitano, con el fin de entender la situación actual de los grupos gitanos que viven en España. Aquí no puedo dejar de citar la gran contribución de los trabajos de Teresa SAN ROMÁN² para el conocimiento del tema. Y, **en tercer lugar**, me dediqué a buscar comprender las conexiones entre la escuela y los fenómenos de desigualdad social.

4. Como no hay, aquí, tiempo suficiente para desarrollar estos referentes teóricos, presentaré ahora los **principales hallazgos de este Trabajo**, a partir de las tres perspectivas de análisis citadas, esperando que ellas ejemplifiquen las opciones teóricas utilizadas.

² Por ejemplo: SAN ROMÁN (1976a; 1976b; 1976c; 1980; 1984a; 1984b; 1984c; 1986; 1991; 1997).

Con la primera perspectiva pretendí conocer la política educativa elaborada por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) para atender a los gitanos. Considerando que esta política se manifiesta fundamentalmente en el Programa de Educación Compensatoria (PEC), fueron analizados documentos que dan cuenta de sus propuestas y resultados³, bien como textos críticos al proceso de integración de la infancia gitana a la enseñanza reglada.

Respecto a esto busqué demostrar, en un primer momento, que desde la concepción de educación compensatoria utilizada se destacan sesgos que perjudican a la comunidad gitana. Como indiqué, la amplitud del Programa es delimitada en torno a zonas geográficas carentes, sin tener en cuenta las especificidades culturales del pueblo gitano y sus hábitos de movilidad. Tales características culturales también son desestimadas cuando los documentos oficiales ponen el énfasis del problema en la cuestión de la marginación social y necesidad de integrar el pueblo gitano en la sociedad mayoritaria. La consecuencia intraescolar de esa estrategia es que los propósitos de la Educación Compensatoria terminan por reducirse, al encaminarse ésta principalmente al control de la matriculación y absentismo gitano.

En efecto, cuando observamos los resultados numéricos del PEC nos deparamos, inicialmente, con la falta de precisión de los datos⁴. Empero, lo más importante es el hecho de que el proceso de integración de la infancia gitana en la institución escuela viene ocurriendo sin prácticamente ningún éxito académico. Sobre esto mi apreciación es que el tipo de evaluación o justificativas hasta el momento presentadas para explicar el problema son insuficientes para entender el fenómeno del fracaso escolar gitano, teniendo en cuenta el alcance reducido de los referentes teóricos y métodos utilizados en la

³ La educación compensatoria en España tuvo inicio oficial por medio del Real Decreto 1174/83. Aplicado a la población marginada y, como dice el Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (CIDE, 1992b, p. 229), en concreto a las minorías étnicas y culturales, el trabajo está basado principalmente en la localización de los alumnos desescolarizados, su matrícula en escuelas ordinarias y posterior control de su frecuentación a las clases. Además de esto, escuelas con presencia de minorías reciben docentes que vienen actuar con estos alumnos, dándoles apoyo pedagógico en los contenidos considerados básicos: cálculo y lectoescritura. En el caso de los gitanos, su escolarización reglada tuvo principio con la supresión de las llamadas “escuelas-puente” en 1986, que surgieron de un convenio entre el MEC y el Apostolado Gitano. Para el análisis del PEC, algunos de los documentos y textos consultados fueron: ASOCIACIÓN SECRETARIADO GENERAL GITANO (1994a); CENTRO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN, DOCUMENTACIÓN Y EVALUACIÓN (1992a; 1992b; 1994); CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1993; 1994); ESTEBAN DE AZCATE (1989); FERNÁNDEZ ENGUITA, (1996); GARCÍA PARDO (1988); MARCHESI [1993a?]; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992a; 1992b; 1992c; s.f.).

⁴ La imprecisión de los datos en los documentos oficiales es tan grande que apenas podemos tomarlos como datos aproximativos (véase los documentos mencionados en la nota anterior). No obstante, todos los informes oficiales, bien como otras investigaciones de carácter académico revelan, por un lado, una ampliación del número de niños y niñas gitanos escolarizados, mientras, por otro, se mantiene y amplía el desfase edad/curso escolar. Así, un escolar con 9 años de edad frecuentaría las clases de 4º curso de EGB, aunque no supiera al menos leer. Para tenerse una idea, aunque pequeña, sobre el nivel educativo superado por los estudiantes gitanos, podemos tener en cuenta una información citada por FERNÁNDEZ ENGUITA (1996), con base en fuentes oficiales, según la cual en el curso 1988/89 sólo 2,2% de aquéllos concluyeron la EGB con éxito.

investigación al respecto. Al contrario de esto, tal posición termina por indicar el colectivo gitano como responsable por el problema, sin que se discuta el tipo de escuela que se le ofrece, sin al menos levantar hipótesis en relación a variables intraescolares que puedan influenciar la falta de interés de los estudiantes y sus familias por la enseñanza reglada.

No obstante, no podría dejar de mencionar algunos trabajos críticos a las nociones dominantes sobre la educación formal de los gitanos (DÍAZ-AGUADO y BARAJA MIGUEL, 1993; MARTÍNEZ MARTÍNEZ y VERA MARTÍNEZ, 1992; MONTOYA, 1988; MUÑOZ SEDANO, 1994). En ellos aparece la idea de que es preciso transformar las tareas pedagógicas de la escuela, con el propósito de que ésta se torne más adecuada a las necesidades de una sociedad que hoy cada vez más da a conocer sus rasgos multiculturales. Es este desconocimiento, esta falta de consideración a la multiculturalidad que conduce a practicar una educación completamente alejada de los intereses de una gran parcela de la población. Por otro lado, a partir de la óptica de la interculturalidad, es la escuela que no está adaptada para recibir a la infancia de los grupos sin poder en la sociedad. Además de estas contribuciones, muchos trabajos, como aquéllos realizados por CALVO BUEZAS (1989; 1990a; 1990b), llaman a cuestionar la interferencia del racismo y los prejuicios del profesorado y estudiantes payos (no gitanos) sobre las relaciones personales y pedagógicas dentro de los centros educativos, cosa que, al fin y al cabo, termina por colaborar en la expulsión de los gitanos de las hileras del éxito escolar.

Dejando aparte esas cuestiones, hay otros aspectos de interés que quiero ahora destacar. El análisis de la política educativa dirigida a la minoría gitana revela, como es lógico, la fuerte conexión que hay entre escuela y sociedad mayoritaria. En ningún momento los documentos oficiales preguntan por la inclinación y perspectivas de los grupos minoritarios en el proceso de integración. Este proceso es visto como una vía de sentido único, que los gitanos no trillan, pero que deben necesariamente empezar a trillar. El papel mesiánico de la escuela preséntase como poderoso e incuestionable.

Sin embargo, si existe una concepción respecto al papel de la escuela que parece imponerse de manera uniforme, las formas por las cuales se manifiesta tal concepción revelan que ella sufre interpretaciones múltiples, de acuerdo con la esfera social y los personajes que en ella actúan. Desde el punto de vista analítico esto significa que es preciso estudiar las relaciones entre educación y sociedad sin perder de vista que, más allá de las estructuras que imaginamos pretender ordenar dichas relaciones, existe la actividad humana que rellena y da vida a las propuestas existentes.

Por esta convicción, entendí que la investigación de la escolarización del pueblo gitano tendría que pasar por el conocimiento de las prácticas diarias

que corporifican las intenciones gubernamentales. Así, en la **segunda perspectiva de análisis** realicé un estudio en profundidad del proceso de escolarización de niñas y niños gitanos, en un centro escolar público de EGB de la ciudad de Madrid, durante los cursos académicos 92/93, 93/94 y 94/95, por medio de la etnografía y con la ayuda de otras técnicas cualitativas de investigación, lo que me permitió evaluar la ejecución *in loco* de las políticas educativas y su grado de éxito o fracaso⁵.

En esta parte del trabajo muchos focos de análisis pudieron ser desarrollados. En primer lugar, hay que poner de manifiesto que en la escuela se percibía cierto grado de incomodidad de cara a la existencia de varios grupos étnicos en su interior⁶. Aún así, si es verdad que el clima institucional no permaneció estático durante los años en que realicé la investigación, por otra parte es posible decir que había cierto grado de estabilidad en las relaciones. En resumidas cuentas, los conflictos existían, pero eran más latentes que manifiestos.

En segundo lugar, hablaré respecto a cómo se presentaba el fracaso académico de los gitanos en el centro escolar investigado. Éstos representaban, durante los 3 años en que participé de la vida académica del centro, aproximadamente 11% de las matrículas totales, sin que yo consiguiera precisar si la determinación de este número sufría algún tipo de influencia previa⁷. Comparando las matrículas de la niñez gitana durante los

⁵ La investigación dentro de la escuela se realizó en distintas etapas analíticas, de acuerdo con las necesidades surgidas a partir de los hallazgos. En el curso 92/93 la intención fue conocer las interacciones entre las personas que componían el colectivo escolar; por esto, realicé observaciones de clases de educación compensatoria, del primero, cuarto y quinto cursos, del recreo y del ambiente escolar como un todo. Recogí datos y documentos en la secretaría de la escuela, junto a la profesora de educación compensatoria y demás maestras, que me permitieron construir un perfil socioeconómico y educativo de los estudiantes y conocer las propuestas sobre la educación de minorías en la escuela. Entrevisté, también, la maestra de educación compensatoria y las tutoras de los grupos observados, el director de la escuela y el coordinador de la Unidad de Trabajo Social (UTS) de la región. En el siguiente curso busqué acompañar posibles modificaciones en la escuela con el cambio de dirección de la misma y conocer los logros de los escolares gitanos. Por lo tanto realicé entrevistas con la nueva directora y la referida maestra de compensatoria, observando las clases de esta última. Recogí, también, los historiales académicos de los alumnos gitanos. En el año lectivo 94/95 centré la atención en el impacto de la ampliación de los servicios de educación compensatoria, y otras modificaciones producidas bajo la coordinación del nuevo equipo directivo, sobre el aprendizaje de los alumnos y el tipo de interacción predominante entre payos y gitanos. Por esto actualicé los resultados académicos de estos últimos, observé clases de compensatoria, del taller de cerámica y de otras situaciones escolares, bien como entrevisté las profesoras de educación compensatoria y del taller de cerámica, el profesor del taller de electricidad y la directora del centro.

⁶ Además de los estudiantes gitanos españoles, había inmigrantes provenientes de muchos países, como Arabia, Australia, China, El Salvador, Estados Unidos, Filipinas, Guinea, Marruecos, Nicaragua, Polonia, Perú, y Venezuela. En el curso 92/93 estaban matriculados 26 alumnos inmigrantes, en 93/94 25 alumnos y en 94/95 eran 19 los alumnos inmigrantes.

⁷ Teniendo en cuenta la media de los 3 años académicos examinados, los gitanos eran 63 alumnos, los inmigrantes 23 y los demás alumnos, 496. Lo que llama más la atención es el mantenimiento del porcentaje relativo al colectivo gitano, puesto que se sabe que, por lo menos teóricamente, son las Comisiones de Escolarización por barrio los organismos responsables por determinar el número de plazas que las escuelas públicas deben destinar a las minorías, "de forma que se consiga una distribución equilibrada de los mismos entre los diferentes centros que facilite su efectiva integración" (Orden de 1.º 4.93, NOVENO, B.O.E. nº 83).

3 años académicos y los cursos de la educación infantil y básica, lo que se destaca con más fuerza es el abandono que se produce a partir del 6º curso, predominantemente femenino.

En términos de la compensación de carencias educativas, la mayoría de los estudiantes gitanos participaba de algún tipo de clase de apoyo. Sin embargo, los criterios utilizados para conducir los niños y niñas a dichas clases no eran tan precisos, aunque el equipo de Compensatoria y la directora presentasen motivos semejantes para explicar las elecciones. Si me refiero a que no eran precisos, quiero decirlo desde el punto de vista de sus consecuencias académicas: el mismo equipo estaba esciente de que la frecuentación a las clases compensatorias no conducía necesariamente a una mejoría del rendimiento. En efecto constaté esta situación, que merece una reflexión más a fondo.

Para explicar tal fenómeno, hay que darse cuenta de sus implicaciones en términos de la creación, dentro de los centros, de *curricula* diferenciados. Por otra parte, hay que subrayar el grado de participación del colectivo docente en las decisiones pedagógicas y curriculares que, en última instancia, determinan la distribución del conocimiento en los centros.

Empezando por el primer aspecto, aunque el propósito de las actividades compensatorias teóricamente sea la atención a la diversidad, es preciso entender que la existencia de *curricula* diferentes -unos más “académicos” que otros- puede reflejar formas de mantenimiento o refuerzo de desigualdades sociales dado que, a fin de cuentas, el saber es distribuido de forma desigual. Para algunos autores que exploran el problema, como FERNÁNDEZ ENGUITA (1987), McCARTHY (1994) y McLAREN (1994), la práctica de asignación de los estudiantes a distintos grupos de acuerdo con sus habilidades intelectuales, pretende *a priori* satisfacer las necesidades específicas de aquéllos, pero en verdad tal práctica disimula procesos de clasificación de los sujetos conforme su ubicación social.

En la escuela estudiada, los diversos servicios de atención a la diversidad existentes, como clases de Educación Compensatoria, talleres de arcilla y de electricidad, no eran considerados una forma de discriminación positiva ni al menos por los docentes involucrados en estas actividades. Al contrario de esto, para allí eran conducidos aquéllos alumnos considerados los fracasados del sistema -sobre todo gitanos, pero también payos-, a los cuales era necesario apartar de las calles mientras fuera posible. Había la esperanza de motivarles para una futura formación profesional, pero subyacía la idea de que la principal función de los talleres era evitar que los estudiantes abandonasen la escuela.

Sin embargo, las docentes más directamente involucradas en el tema gitano en la escuela me ofrecieron informaciones discrepantes respecto a la forma de composición de las matrículas.

Por otra parte, en términos de los contenidos del saber que serían más importantes para la formación de los gitanos, los profesores estaban de conformidad que el trabajo pedagógico debería ser reforzado en las áreas de lectoescritura y cálculo, tanto en las clases de Educación Compensatoria, como en las clases normalizadas. Sin embargo, el estudio de los datos relativos al aprovechamiento escolar reveló que precisamente en las asignaturas donde los contenidos deberían recibir refuerzo -Lengua Castellana y Matemáticas- no había calificación positiva en la mayoría de los casos. Calificaciones positivas existían en asignaturas que componen la parte “blanda” del *currículum*, sin peso suficiente en la jerarquía epistemológica para permitir a los alumnos la consecución del título de Graduado Escolar. Y, aquí, trátase específicamente de los pocos varones que llegan al final de la enseñanza obligatoria, puesto que, como sabemos, a las mujeres gitanas su pueblo no les da la oportunidad de quedarse en la escuela cuanto lo quieran.

La observación de las sistemáticas de evaluación confirmó la hipótesis según la cual ésta posee como función principal el control social, o el aprendizaje de normas de conducta. Los instrumentos de registro de evaluación, aunque teóricamente buscasen alcanzar objetividad en los ítems considerados, revelaban una tendencia a reducirse a aspectos conductuales, de forma que la medida de la absorción del conocimiento -si es que eso es posible- solía ser relegada a plan secundario. No obstante, de forma contradictoria, al parecer los docentes entendían que su evaluación se realizaba teniendo en cuenta los **resultados del aprendizaje cognoscitivo** de los alumnos, decisión en que eran criticados por la profesora de Educación Compensatoria, defensora de que la evaluación se encaminase a los **avances en la capacidad para aprender** presentados por el alumnado gitano.

Toda esta problemática se reflejó en el análisis de los expedientes académicos de los alumnos gitanos. Las justificativas oficiales para el fracaso de éstos relatan el ingreso tardío en la escuela, el desfase, el fuerte absentismo y el abandono como motivos principales. Dichos aspectos tal vez no sean los **motivos**, sino la **propia manifestación del desfase escuela/minoría gitana**. Ahora bien, de modo general comprobé que esas variables no eran definitivas para explicar el fracaso. Así, por ejemplo, hay alumnos que fracasaron (sin abandonar la escuela)⁸ aunque hayan ingresado en edad adecuada y superado el ciclo inicial en tiempo normal. Para los que ingresaron en edad no adecuada los desfases permanecieron aunque casi todos frecuentasen actividades compensatorias y que éstas se ampliasen en número en el transcurrir del

⁸ En especial aquí, el uso del término **fracaso escolar** dice respecto a no obtención del título de Graduado Escolar por aquellos alumnos que, aunque hayan permanecido en la escuela durante los 8 años de escolaridad obligatoria, no lograron aprobación (en la ocasión de la investigación tratábase de la EGB). En estos casos, los jóvenes sólo recibían un certificado de que habían cumplido el periodo obligatorio, sin estar habilitados a seguir estudios en el grado secundario de la enseñanza.

tiempo. Además de esto, el recurso a la marginación para explicar la falta de éxito también no es tan válido para el caso de este centro educativo, puesto que apenas 5 alumnos del ciclo medio y superior eran chabolistas. Por fin, no se puede también individualizar el fenómeno⁹, dado haber similitud en los resultados académicos de hermanos.

Ingresando, entonces, en la materia de la participación del profesorado en el empeño de educar a los gitanos, verifiqué que había un sentimiento mayoritario de que este esfuerzo no llevaría a nada. Como pensaban que los niños y niñas gitanos no poseían las mismas capacidades que los demás, el trabajo pedagógico que desarrollaban junto a éstos era reducido, relegando, con exclusividad, a la Educación Compensatoria la tarea de estimular el aprendizaje de la infancia gitana.

Esto se agrava más porque las prácticas pedagógicas y los rituales de interacción capitaneados por los docentes revelaban prejuicios frecuentemente manifestados, subvirtiendo la defensa teórica de armonía interétnica y no discriminación racial, y reforzando los prejuicios ya presentes en el cuerpo docente. Era hábito común entre el profesorado intentar separar los estudiantes gitanos de los demás, con el propósito de evitar contagiar los buenos alumnos con la indisciplina que se solía atribuir a los gitanos (principalmente los varones). Sobre esto hay que poner de manifiesto uno de los resultados de las prácticas discriminatorias: en el caso de los gitanos, las expectativas negativas de los docentes no recaían sobre individuos en especial, sino sobre toda la minoría, tal como suele suceder con este grupo paria. Sin embargo, la contraria no era verdadera, dado que no se admitía que gitanos pudiesen presentar resultados positivos, si no fuese a través de su deserción del medio cultural gitano.

En suma, en referencia al análisis del desempeño académico de las niñas y niños gitanos, y como merece la pena repetir, constaté que la Educación Compensatoria no “compensa” sus deficiencias de aprendizaje, sean ellas previas o actuales, constituyéndose sí **en la única enseñanza intelectual que se les ofrece.**

A continuación, me encaminé a reflexionar sobre las actitudes de rechazo de la minoría gitana a la educación formal, percibiendo la poca adecuación del uso del paradigma de la resistencia para entender el desacuerdo entre profesores payos y alumnos gitanos. Lo que sí impera es la total discrepancia entre las manifestaciones culturales de los gitanos y aquéllas otras “payas” que son expresas por medio de la educación formal. Son metalenguajes distintos. Esto se refleja en la polarización existente entre la

⁹ El recurso a supuestas deficiencias de carácter psicológico también era común para explicar el fracaso de unos escolares.

autoadscripción étnica, manifestada por los gitanos, y la estigmatización y marginación, puestas en práctica por parte de los payos.

En cualquier caso, el rechazo de los gitanos a la escuela se expresa principalmente por medio de comportamientos **en contra del control escolar**, alternativa más lineal para quienes, como documenta Teresa SAN ROMÁN (1980), no ven valor inmediato en la institución educativa.

En este sentido, la investigación condujo a la pregunta sobre la perspectiva de los gitanos en relación a la escuela. ¿Qué hacen ellos en ella, todavía? ¿Qué comprensión presentan respecto a su papel? Por esta duda desarrollé la **tercera perspectiva analítica**, que procuró pensar el problema de la escolarización gitana a partir de la óptica de interlocutores gitanos.

Mis primeras deducciones se refieren al hecho de que la mayoría de las familias gitanas está bien más involucrada de lo que imaginamos, en intentos de adaptarse a las exigencias de los nuevos tiempos. No obstante, esto no significa que compartan el sistema de significados “payo”. Lo que empieza a surgir es una convicción respecto a que en la actualidad la escuela es inevitable. El problema que se presenta a los gitanos es cómo participar de la escuela sin que ella les transforme en payos. La rehusa al control intraescolar o a la escuela en cuanto una obligación puede ser una manifestación de tal sentimiento.

Por otra parte, este sentimiento parece ser visto bajo un ángulo diferente por otro género de gitanos, aquéllos políticamente actuantes en la sociedad española. Al considerar la aparición de organizaciones gitanas, autores como LIÉGEOIS (1988) o Teresa SAN ROMÁN (1976b, 1986) subrayan el nuevo carácter de manifestación de la identidad étnica que surge con esas organizaciones. De un lado las asociaciones gitanas representan una forma no típicamente gitana de reunirse; de otro, esta forma más “elitista” parece provenir de la certeza de que es necesario cambiar para no sucumbir en cuanto pueblo.

De hecho, para lo que pretendía argumentar, mi recogida de informaciones sobre el tema de la escolarización junto a las asociaciones gitanas fue muy provechosa. Desde su punto de vista, la educación formal no apenas es importante, sino que es fundamental para su estrategia de disminución del grado de desigualdad que afecta a los gitanos. Por este motivo, algunas de esas asociaciones buscan interferir en las políticas educativas, defendiendo la tolerancia interétnica, la ampliación de la igualdad educativa y programas de educación intercultural.

5. Finalmente, quiero responder a la pregunta que originó este estudio afirmando que el tipo de política hasta entonces elaborada para atacar la desigualdad educativa del pueblo gitano, teniendo en cuenta unos patrones

mínimos de acceso al saber, bien como el desarrollo de esta política en el cotidiano de la escolarización de niñas y niños gitanos, no están consiguiendo la consecución de su permanencia y éxito escolar. Al contrario de esto, todo indica que las interacciones en la escuela entre payos y gitanos, las relaciones pedagógicas, el desarrollo curricular y las prácticas de evaluación actúan en contra de los gitanos, estimulando las situaciones de fracaso y colaborando, incluso, con su sentimiento de apatía y rechazo a la escuela.

No obstante, alternativas de mejoría no pueden venir exclusivamente de parte de aquéllos que poseen más poder en esta esfera social. A medida que el grupo minoritario decida que la educación formal también es un derecho suyo, deberá reivindicar cambios institucionales y manifestar su intención de ocupar espacios que le garanticen mayor grado de interferencia sobre la institución.

Desde el punto de vista del avance de la investigación sobre la materia, este estudio se ocupó más directamente de la desigualdad étnica presente en la institución educativa. Sin embargo, sería importante intentar describir cómo se articulan, de forma asincrónica, las variables de clase, etnia y género para ampliar la explicación sobre las desigualdades educativas de los gitanos y gitanas. Igualmente algunos aportes provenientes de la antropología, que se ocupan en analizar la producción cultural que ocurre a partir de los estados de marginación social, no pueden ser descartados. En términos de la óptica utilizada en este trabajo para analizar las formas de desigualdad, se concluye que se estaría negando a los gitanos el acceso a los derechos fundamentales de los ciudadanos, no porque no se escolaricen, **sino porque son excluidos aún dentro de la escuela**. Los mecanismos de esta exclusión deben ser denunciados, y este estudio buscó colaborar en la identificación de algunos de ellos.

6. Pienso que conseguí dar una idea de mi Tesis y me gustaría finalizar **indicando las consecuencias del trabajo que he escrito en términos de la continuidad de mis tareas como docente e investigadora** en Brasil.

Mi opción por el pueblo gitano se dio en función de que, estando yo en España, la investigación sobre gitanos mantendría algún grado de proximidad con el estudio de otros grupos que, en Brasil, no sólo comparten características culturales comunes, sino que representan un modo de vida económico.

En este sentido, en la Facultad de Educación de mi Universidad desarrollo, hoy, una línea de investigación titulada “Multiculturalismo y Desigualdades Sociales”. La propuesta es estudiar las distintas formas de desigualdad que acometen grupos de escolares o de niñas y niños que no tuvieron acceso a la escuela, o que la abandonaron. Los niños de la calle,

por ejemplo, habiendo o no frecuentado los bancos escolares, construyen formas de socialización radicalmente distintas de aquéllas predicadas en la escuela, y con base en estrategias de supervivencia, principalmente económicas.

En cuanto a los gitanos, son prácticamente desconocidos en mi país, lo que torna bastante promisorio la investigación al respecto.

Por fin, el reconocimiento de la diversidad cultural y sus consecuencias para las reformas educativas, en un país con la dimensión que tiene Brasil, es bastante reciente dentro de la academia, y se produce a la par con las luchas de grupos minoritariamente sin poder, por el reconocimiento de su especificidad, de que sufren prejuicios y por conformar su identidad.

En mi opinión, mucho podré y ya lo he podido aprovechar con mi Tesis sobre la escolarización de los gitanos en España.

Referências bibliográficas

- ASOCIACIÓN SECRETARIADO GENERAL GITANO (1994a). **Evaluación de la incorporación de los niños y niñas gitanos a la enseñanza básica**; informe de resultados. Madrid: C.I.D.E. Memoria de investigación.
- CALVO BUEZAS, Tomás (1990a). **¿España racista?** Voces payas sobre los gitanos. Barcelona: Anthropos.
- _____ (1990b). **El racismo que viene**; otros pueblos y culturas vistos por profesores y alumnos. Madrid: Tecnos.
- _____ (1989). **Los racistas son los otros**; gitanos, minorías y Derechos Humanos en los textos escolares. Madrid: Popular.
- CENTRO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN, DOCUMENTACIÓN Y EVALUACIÓN (1992a). **Las desigualdades en la educación en España**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C.
- _____ (1992b). **El sistema educativo español**: 1991. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C.
- _____ (1994). **El sistema educativo español**; informe nacional - 1993. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1993). **Informe sobre el estado y situación del sistema educativo**: curso 1991-92. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- _____ (1994). **Informe sobre el estado y situación del sistema educativo**: curso 1992-93. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- DÍAZ-AGUADO, María José y BARAJA MIGUEL, Ana (1993). **Interacción educativa y desventaja sociocultural**: un modelo de

- intervención para favorecer la adaptación en contextos inter-étnicos. Madrid: C.I.D.E.
- ESTEBAN DE AZCATE, Teresa (1989). **Evaluación de la escolarización de los niños gitanos y expectativas de futuro**. En: PRIMERAS Jornadas Estatales de Seguimiento Escolar con minorías étnicas, Astorga, 1989. Ponencias, Comunicaciones. Madrid: Asociación Secretariado General Gitano, 1989.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. (1996). **Escuela y etnicidad**: el caso del pueblo gitano. Madrid/Granada: C.I.D.E./Universidad de Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales. (Colección de Estudios Interculturales, v. I).
- _____ (1987). **Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional**; la enseñanza secundaria en España. Barcelona: Laia.
- GARCÍA PARDO, Luz Paloma. **Los programas de integración gitana**. En: LA ESCUELA ANTE LA INADAPTACIÓN SOCIAL. Madrid: Fundación Banco Exterior, 1988. pp. 127-136.
- LIÉGEAIS, Jean-Pierre (1988). **Los gitanos**. México: Fondo de Cultura Económica.
- MARCHESE, Alvaro. La LOGSE y la diversidad cultural. **Boletín del Centro de Documentación de la Asociación de Enseñantes con Gitanos**, Madrid, n. 6, 2ª época, pp. 47-50, [1993a?].
- MARTÍNEZ MARTÍNEZ, María del Carmen y VERA MARTÍNEZ, Juan José. Escolarización de gitanos y respuesta institucional: entre la asimilación y la integración. **Educación y Sociedad**, Madrid, n. 10, pp. 23-33, 1992.
- McCARTHY, Cameron (1994). **Racismo y curriculum**; la desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza. La Coruña/Madrid: Fundación Paideia/Morata.
- McLAREN, Peter (1994). **La vida en las escuelas**; una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación (con un comentario sobre el libro y una respuesta del autor más un comentario a la edición revisada). México: Siglo XXI.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992a). **La educación intercultural en España**: Informe. (mecanografiado).
- _____ (1992b). **Informe Nacional de Educación**: Conferencia Internacional de Educación. 43 reunión. Ginebra, 1992. Madrid: M.E.C.
- _____. Dirección General de Promoción Educativa. Programa de Educación Compensatoria. **Memoria Curso 86-87**. s.f. (mecanografiado).
- _____ (1992c). **Plan de Reforma de la Formación Profesional**. Madrid: M.E.C.

- MONTOYA, Juan Manuel. **El pueblo gitano ante la escuela**. En: LA ESCUELA ANTE LA INADAPTACIÓN SOCIAL (1988). Madrid: Fundación Banco Exterior. pp. 137-160.
- MUÑOZ SEDANO, Antonio. **La educación multicultural en los centros escolares**. En: EDUCACIÓN Y MARGINACIÓN SOCIAL; homenaje a Concepción Arenal en su centenario (1994). Madrid: Comunidad de Madrid/Dirección General de la Mujer. pp. 299-323.
- ORDEN de 1º.4.93. Boletín Oficial del Estado, n. 83.
- SAN ROMÁN, Teresa. Aculturación y relaciones étnicas. En: _____ (1984a). **Gitanos de Madrid y Barcelona**; ensayos sobre aculturación y etnicidad. Barcelona: Bellaterra. pp. 43-120.
- _____. El barrio de la Perona: aculturación, marginación y violencia racial. En: _____ (1984b). **Gitanos de Madrid y Barcelona**; ensayos sobre aculturación y etnicidad. Barcelona: Bellaterra. pp. 121-132.
- _____. El buen nombre del gitano. En: CATEDRA TOMAS, María *et alii* (1976a). **Temas de antropología española**. Madrid: Akal. pp. 243-262.
- _____. La Celsa y la escuela del barrio. En: KNIPMEYER, Mary *et alii* (1980). **Escuelas, pueblos y barrios**: tres ensayos de antropología educativa. Madrid: Akal. pp. 163-263.
- _____. (1997). **La diferencia inquietante**; viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos. Madrid: Siglo XXI.
- _____. **Los dos mundos del gitano**: gitanos y payos. En: EXPRESIONES ACTUALES DE LA CULTURA DEL PUEBLO. Madrid: Centro de Estudios Sociales del Valle de los Caídos, 1976b. pp. 141-153.
- _____, comp. (1986). **Entre la marginación y el racismo**; reflexiones sobre la vida de los gitanos. Madrid: Alianza.
- _____. ¿Hay un lugar para el pueblo gitano? En: _____ (1984c). **Gitanos de Madrid y Barcelona**; ensayos sobre aculturación y etnicidad. Barcelona: Bellaterra. pp. 7-41.
- _____. La marginación como dominio conceptual. Comentarios sobre un proyecto en curso. En: PRAT, Joan *et alii*, eds. (1991). **Antropología de los pueblos de España**. Madrid: Taurus. pp. 151-158.
- _____. (1976c). **Vecinos gitanos**. Madrid: Akal.

A análise de conteúdo e a análise do discurso como opções metodológicas na pesquisa de representação social

Mary Rangel

Resumo

Entre as opções metodológicas ao estudo de representações, encontram-se a **análise do discurso** que atende a interesses tais como a análise semiótica, associada ao exame crítico das condições (histórias, ideológicas) da produção da mensagem e a **análise de conteúdo** que atende a interesses, tais como o de recortar e analisar, a partir de determinadas referências teóricas, o conteúdo da mensagem. Essa análise é situada num contexto, onde se encontram as condições de sua produção.

Neste trabalho, então, recuperam-se duas pesquisas, que constituíram teses de Concurso para Professora Titular em duas Universidades brasileiras: Universidade Federal Fluminense (1994), como Professora Titular de Didática, e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1995), como Professora Titular da área de ensino-aprendizagem. Essas teses, recorrentes, uma à análise de conteúdo (Rangel, 1994) e outra à análise do discurso (Rangel, 1995), trazem, no Capítulo de Metodologia, conceitos e princípios que justificam a escolha do método para a investigação de representações e esclarecem sobre os procedimentos adotados.

Nas conclusões, pode-se perceber como o percurso metodológico auxiliou a analisar expectativas e idealizações sobre o “bom professor” (Rangel, 1994) e o “bom aluno” (Rangel, 1995).

Palavras-chave: análise de conteúdo; análise do discurso; pesquisa de representação social.

Abstract

Among the methodological options to the study of representations, one recognizes discourse *analysis* that attends to interests such as semiotics analysis, associated with a critical examination of the conditions (historical, ideological) of the production of the message and *content* that makes as to identify and analyse, from certain theoretical references, the content of the message. This analysis is situated in a context where we can find the conditions of its production.

Thus, this paper discourses research projects that constituted thesis of the contest for Titular Professor in two Brazilian Universities: “Universidade Federal Fluminense” (1994) as Titular Professor of Didactic and “Universidade do Estado do Rio de Janeiro” (1995) as Titular Professor of the teaching-learning area. The above recurring thesis, one refers to a content analysis (Rangel, 1994) and the other refers to the discourse analysis (Rangel, 1995) bring, in the Chapter of Methodology, concepts and principles that justify the methodological choice for the study of representations and also the adopted procedures.

Concluding, we can observe as a methodological way helped us to analyse expectations and idealizations about a “good teacher” (Rangel, 1994) and a “good student” (Rangel, 1995).

Keywords: content analysis; discourse analysis; research of social representation

Introdução

Entre as opções metodológicas ao estudo de representações, encontram-se a *análise do discurso* (Bakhtin, 1986; Courtine, 1982; Orlandi, 1988; Pêcheux, 1990) que atende a interesses tais como a análise semiótica, associada ao exame crítico das condições (históricas, ideológicas) da produção da mensagem e a *análise de conteúdo* (Bardin, 1979; Berelson, 1971; D'Urung, 1974; Holsti, 1969; Krippendorf, 1980; Vala, 1989) que atende a interesses tais como o de recortar e analisar, a partir de determinadas referências teóricas, o conteúdo da mensagem, que se situa num contexto, no qual se encontram as condições de sua produção.

Neste trabalho, recuperam-se duas pesquisas que constituíram teses do Concurso para Professora Titular em duas Universidades brasileiras: Universidade Federal Fluminense (1994), como Professora Titular de Didática e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1995), como Professora Titular da área de ensino-aprendizagem. Essas teses, recorrentes, uma à análise de conteúdo (Rangel, 1994) e outra à análise do discurso (Rangel, 1995), trazem, no Capítulo de Metodologia, conceitos e princípios que justificam a escolha do método para o estudo de representações e esclarecem sobre os procedimentos adotados.

Assim, no segmento sobre *A análise de conteúdo como metodologia de pesquisa de representações*, revê-se a escolha do método para a investigação que orientou-se pelo tema *Das dimensões da representação do "bom professor" às dimensões do processo de ensino-aprendizagem* (Rangel, 1994).

No segmento sobre *A análise do discurso como metodologia de pesquisa de representações*, revê-se esta opção metodológica e o modo como foi feita na pesquisa que orientou-se pela indagação: *"Bom aluno": real ou ideal?* (Rangel, 1995).

O estudo *Das dimensões da representação do "bom professor" às dimensões do processo de ensino-aprendizagem* (Rangel, 1994) orientou-se pela proposta de observar, nas dimensões da representação do "bom professor" (a atitude, a informação e o campo de representação), a expressão das dimensões do processo de ensino-aprendizagem (técnica, humana e político-social), analisando-as, comparativamente, em grupos de pais, alunos, professores e funcionários, numa escola pública e numa particular, em Niterói (RJ). Aos dados dessa análise acrescentaram-se informações sobre o *processo* representativo, discutindo-se elementos da formação e mudança de representações, associados à formação e mudança de percepções do processo de ensino-aprendizagem.

Na *formação* de representações, pontuam-se a “solidez”, estabilidade e permanência de idéias que se expressam em conceitos e imagens formados por mecanismos, como a objetivação e a ancoragem. Pela objetivação, as ideais se “concretizam” em figuras ou ícones; pela ancoragem, essas idéias se consolidam, resistindo a transformações. Postos aos dados desta pesquisa, esses mecanismos podem auxiliar a compreensão da semelhança e “estabilidade” das idéias, apesar da diversidade de sujeitos e escolas.

Desse modo, destaca-se, nos resultados, a similitude das representações nos quatro grupos e nas escolas pública e particular, prevalecendo idéias comuns, que revelam a compreensão das dimensões técnica e humana, mas não da político-social e, portanto, da multidimensionalidade.

Ainda, nos achados, encontram-se, informadas por alunos e professores, as “habilidades artísticas”. A análise dessas “habilidades” permitiu entendê-las como um aspecto particular da dimensão humana.

Quanto a *mudanças* das representações, associadas ao redimensionamento do processo de ensino-aprendizagem, poderão ocorrer através de alterações progressivas de percepções e idéias, às quais se pode chegar pela reflexão crítica, no interesse de que a multidimensionalidade se explicita nas ações e se represente nos conceitos e imagens do “bom professor”.

Prosseguindo, então, com a mesma base teórica, chega-se à pesquisa sobre o *Bom aluno*: real ou ideal? (Rangel, 1995). Este estudo motivou-se pelo interesse de discutir dimensões da representação do “bom aluno” e os planos “real” ou “ideal” de sua formação por grupos de professores, alunos, pais e funcionários, em três tipos de escola: a pública, a particular e a militar.

Na opção pelos grupos, levou-se em conta que os sujeitos, em várias posições e papéis, participam do cotidiano da escola e, por processos de interação e comunicação social, formam, veiculam (e consolidam) conceitos e imagens que (reais ou ideais) podem influir nas condutas e relações com os alunos.

Considerando o enfoque da Psicologia Social, as análises orientaram-se pela atenção às *dimensões da representação* – “atitude, informação e campo de representação ou imagem” (Moscovici, 1978, p. 71) – e aos aportes de estudos, na perspectiva moscoviciano, sobre implicações do “real” e “ideal” nas representações e condutas. Complementarmente, observaram-se mecanismos de formação e possibilidades de mudanças das representações.

Foi feita, então, a análise *temática e dimensional* das afirmações dos sujeitos. Nos resultados, destacam-se, nas três dimensões, *em todos os grupos e escolas*, as *semelhanças* de "temas" - a "boa nota", o "esforço", a "disciplina", a "dedicação", a "responsabilidade" – permitindo admitir, com base em referentes da formação de representações, a influência de matrizes culturais e da "instituição" (organização) "escolar" sobre padrões de expectativas e condutas, superando, inclusive, diferenças sócio-econômicas dos sujeitos e do contexto das escolas.

Nos temas que se expressam nas dimensões da representação e na visão idealizada do "bom aluno", evidencia-se uma percepção ingênua que, desconsiderando as circunstâncias sociais, concentra no "mérito" e no "esforço" pessoal a garantia do sucesso na escola e na vida.

Com esses elementos (configurados em meio às desigualdades sócio-econômicas que afloram no confronto entre a escola pública, a particular e a militar) o estudo de representações (suas perspectivas de análise) poderá acrescentar subsídios a outras pesquisas que tiveram ou terão o mesmo interesse temático.

Assim, com base em pesquisas realizadas, procura-se, neste texto, oferecer elementos ao debate de duas metodologias e suas aplicações ao estudo da representação social.

A análise de conteúdo como metodologia de pesquisa de representações

Ao retomar a pesquisa *Das dimensões da representação do "bom professor" às dimensões do processo de ensino-aprendizagem*, no interesse de explicitações metodológicas, com atenção à análise de conteúdo, inicia-se pela natureza qualitativa do estudo. Observando-se princípios considerados por autores como Alves (1991) e Lüdke e André (1986), destaca-se, entre as características da pesquisa qualitativa, a preocupação com o entendimento do *significado* atribuído pelos sujeitos às questões estudadas.

A "natureza qualitativa" dos dados inclui o que Patton (1986, apud Alves, 1991) caracteriza como "descrições" e "citações literais do que as pessoas falam sobre suas experiências, atitudes, crenças e pensamentos..." (p. 54) e Bogdan e Biklen (1982, apud Lüdke e André, 1986) como a "predominância de dados descritivos", incluindo "transcrições de entrevistas e de depoimentos" (p. 12).

Ao identificar a natureza qualitativa, é interessante considerar Spink (1993) quando assinala que "a pesquisa de representações", pelo tipo de situação estudada – "situação natural", em que se estabelece a "interação"

com as pessoas, "em seus próprios territórios e através de sua própria linguagem" – é "necessariamente uma pesquisa qualitativa" (p. 15).

Bardin (1979) comenta as análises quantitativa e qualitativa, observando a importância da informação da frequência de dados, no primeiro caso, e a importância da informação da *presença* ou *ausência* de dados, no segundo caso. Naturalmente, a análise qualitativa poderá, *ou não*, a critério do pesquisador, associar as duas informações.

No caso desta pesquisa, optou-se por *não* fazer quantificações, observando-se apenas a presença ou ausência de dados, ou seja, de idéias que se apresentam nas "asserções" ou "afirmações" dos sujeitos (Moscovici, 1978, p. 39). Pela presença de idéias (procurando-se notar a constância e o compartilhamento), identificaram-se as "dimensões" da representação do "bom professor" e os "temas" abordados em cada dimensão. Esses "temas" revelam como os sujeitos percebem (e expressam) as dimensões do processo ensino-aprendizagem.

Além da importância do compartilhamento de idéias (como dado indicativo de representações) também merece atenção o fato, especialmente destacado por Moscovici (1978; 1984; 1989), Moscovici e Doise (1991), Vala (1986; 1993) e outros autores, de que nas "representações individuais" encontram-se expressões da formação (social) do pensamento. Afirma-se, com isso, a relevância, para este estudo, das afirmações *de cada um dos sujeitos*.

Ainda quanto à natureza da pesquisa, tomando-se como referência os tipos de investigações de representação social comentados por Spink (1993), observa-se a semelhança com os "estudos sobre sujeitos ou grupos socialmente localizados", focalizando "grupos específicos" (p. 9). Ao exemplificar esse tipo de estudo, Spink (1993) aponta pesquisas de representações de "categorias profissionais" (p. 9).

De acordo com o interesse desta investigação, focalizaram-se grupos de pais, alunos, professores e funcionários, enquanto grupos de sujeitos que ocupam posições "específicas" na escola e têm condições de responder sobre a atuação da "categoria profissional" do professor. Esses sujeitos, portanto, são, segundo Spink (1993), "informantes representativos de posições sociais consideradas relevantes para a formação ou transformação das representações" (p. 13).

Continuando a configuração da natureza da pesquisa, recorre-se a Lincoln e Guba (1985) para lembrar que, neste estudo, por sua opção qualitativa, não se pretenderam generalizações, substituindo-se essa perspectiva pela de "transferibilidade" (p. 110), o que significa dizer que outros pesquisadores/leitores poderão, de acordo com os critérios e

afinidade de circunstâncias de suas investigações, "transferir" elementos das análises e dos resultados.

Considerando-se, ainda, em Moscovici (1978) e Spink (1993), as alternativas de análise das representações (do conteúdo ou do processo), optou-se, neste estudo, pela análise do conteúdo, com atenção à "*análise dimensional*" e "*temática*" das afirmações dos sujeitos, expressas em respostas "induzidas" por uma questão introdutória em situação de entrevista (Spink, 1993, p. 9).

Assim, ao tratar da caracterização da natureza do estudo, lembra-se Moscovici (1978, apud Spink, 1993) quando enfatiza o diálogo (interno e externo) nas representações.

Tratando-se, ainda, do tipo de estudo, é interessante rever em Vala (1993), a idéia de que "a representação é a expressão de um sujeito" (p. 5), podendo-se, então, confirmar a importância do pensamento – e sentimento – individual que "ecoa" no pensamento – e sentimento – coletivo.

Assim, o estudo da representação na "expressão do sujeito" oferece a oportunidade de observar como se refletem e produzem concepções, ações e, portanto, "realidades".

Observando-se essa perspectiva, os sujeitos foram escolhidos no interesse de se conseguirem representações formadas em diversas circunstâncias da relação com o professor; justifica-se, assim, a escolha dos *quatro grupos de sujeitos*, que têm a oportunidade de participar diretamente da escola e contribuir, com sua vivência e percepções, ao interesse deste estudo.

Quanto aos alunos, optou-se por aqueles que cursavam de 5ª série do ensino fundamental até o 2º ano do ensino médio. Ao optar por alunos a partir da 5ª série (e portanto, já com alguns anos de escolaridade), considerou-se a importância de um tempo de experiências, interações, comunicações, necessárias à formação de representações do "bom professor". Ressalta-se, também, que a partir da 5ª série começa uma diversificação maior de professores e, conseqüentemente, de experiências.

É importante também frisar que *não* se pretendeu fazer o estudo separadamente, por série, mas sim por grupos de sujeitos e escolas. Desse modo, no caso do grupo de alunos, considerou-se o *conjunto* de afirmações em *todas as séries*.

No interesse da homogeneidade de séries no grupo de alunos das duas escolas, decidiu-se excluir a 3ª série do ensino médio por não ser (ainda) oferecida pela escola pública.

Pode-se, portanto, caracterizar do seguinte modo os sujeitos da pesquisa: alunos, professores e pais de 5ª série do ensino fundamental ao 2º

ano do ensino médio e funcionários de limpeza e serviços gerais de uma escola pública e uma particular, em Niterói (RJ).

Em cada turma sorteada, nas duas escolas, verificou-se a disponibilidade de alunos, professores e pais para participarem da pesquisa. Entre os sujeitos que manifestaram disponibilidade, em cada grupo, foi feito um sorteio, limitando-se o total de sujeitos em torno de 200 (duzentos).

Quanto à limitação da quantidade de sujeitos em número aproximado de 200 (duzentos), respalda-se, também, em pesquisas comentadas por Spink (1993), nas quais se podem observar quantidades que variam de, aproximadamente, 11(onze) a 2.000 (dois mil) sujeitos, assim como nas investigações de Tura (Coord., 1993) com 48 (quarenta e oito) e Cota (1993) com 9 (nove) sujeitos.

A coleta de dados foi feita (no 1º semestre de 1992) através de entrevista, enquanto técnica especialmente recomendada, na forma "não-diretiva" (ou livre), ao estudo de representações. Souza Filho (1992) discute, então, a "Metodologia de estudo de representações sociais", destacando o "lugar" da entrevista.

Seguindo ainda a orientação de Souza Filho (1992), fez-se uso de "entrevista com roteiro aberto", contendo uma questão inicial, como "tema indutor" (p. 2) da resposta, propiciando ao sujeito entrevistado a livre expressão de idéias formadas na relação com o "objeto" da representação: o "bom professor".

No interesse de encontrar a maneira mais adequada de formular a questão inicial e registrar as respostas (no sentido de sua receptividade por alunos, professores, pais e funcionários), foi feita uma pré-testagem da entrevista, ou, no dizer de Vala (1986), um "pré-inquérito" (p. 170).

Para a pré-testagem, selecionaram-se os sujeitos, por sorteio, em número aproximado de 10% do total. Assim, participaram da pré-testagem 22 (vinte de dois) sujeitos, 11 (onze) por escola, sendo 4 (quatro) alunos, 2 (dois) professores, 4 (quatro) pais, 1 (um) funcionário, *em cada uma*.

Após a apresentação da questão inicial, perguntou-se sobre dúvidas ou dificuldades de compreensão e conseqüentemente dificuldades em responder. Pela afirmação imediata de ausência de dúvidas e pela espontaneidade das respostas, esta pré-testagem confirmou a receptividade à formulação da questão introdutória da seguinte maneira:

Estamos fazendo um estudo sobre o "bom professor". Como parte deste estudo, estamos procurando saber como os alunos, os pais, os professores, os funcionários percebem o "bom professor", que imagem têm dele.
Não precisa dizer o nome, a série ou a disciplina do professor, pois não desejamos identificar pessoas.

Queremos, apenas, saber como você vê o "bom professor", o que você percebe no que ele fala ou faz.

A nossa pergunta, então, é a seguinte: - **Que imagem você tem do "bom professor"?**

Com esses cuidados na coleta, chega-se, então, aos procedimentos para **análise de dados**.

Quando se considera a representação social, em Moscovici (1978), é interessante observar o encaminhamento que esse autor faz à análise de conteúdo, discutindo-a em *Problèmes de l'analyse de contenu* (Henry e Moscovici, 1968) e aplicando-a em sua pesquisa sobre representação social da Psicanálise (Moscovici, 1978). Elementos dessa aplicação, comentados pelo autor, foram tomados como referência neste estudo.

Ainda sobre a propriedade da análise de conteúdo ao estudo de representações, Moscovici (1978) observa: "qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor, controlado ou não por este, deveria poder ser escrito e decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo" (p. 32).

Comentando Henry e Moscovici (1968), Vala (1989) destaca as "inferências" como "finalidade da análise de conteúdo":

Nesta perspectiva (de Henry e Moscovici, 1968), a análise de conteúdo permite inferências sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material objeto de análise, ou até, por vezes, o receptor ou destinatário das mensagens. A finalidade da análise de conteúdo será pois efetuar inferências, com base numa lógica explicativa sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas (Vala, 1969).

As observações de Henry e Moscovici (1968) sobre a análise de conteúdo são também consideradas por Bardin em *L'Analyse de contenu* (1977). A autora assinala a importância desta opção metodológica para o estudo das comunicações, em suas diversas formas.

O trabalho de Bardin (edição francesa em 1977 e versão portuguesa em 1979) é especialmente valorizado por autores como Triviños (1989), que o qualificam como "a obra verdadeiramente notável sobre a análise de conteúdo", em que "o método foi configurado em detalhes, não só em relação à técnica do seu emprego, mas também em seus princípios, em seus conceitos fundamentais" (p. 159).

Assim, optou-se pelo método de análise de conteúdo, seja pela sua aplicação à análise das comunicações (Bardin, 1979, p. 31) – observando-se, em Moscovici (1978), que as comunicações *formam e formam-se* pelas

representações – seja porque o estudo da representação social, tomando-se como referência a própria pesquisa de Moscovici (1978), o recomenda.

A análise dos dados (das idéias expressas nas afirmações dos sujeitos sobre o "bom professor") foi feita, então, mediante **procedimentos de análise de conteúdo**, com base em Moscovici (1978) e Bardin (1977; 1979), incluindo, de acordo com a natureza da pesquisa, descrições e citações ilustrativas.

Em Moscovici (1978) levou-se em conta o "corpus" de análise, constituído pelas "asserções" ou "afirmações" dos sujeitos sobre o "objeto" da representação (p. 35) e a perspectiva de análise temática.

Neste ponto, é interessante, também, lembrar Souza Filho (1992) quando fala na análise de dados das representações como a "tarefa de explicitar elementos de sentido", identificando e "categorizando" esses elementos (p. 3-4).

A observação da constância de idéias ou "unidades de sentido", presentes nas "asserções" ou "afirmações" dos sujeitos, permitiu o reconhecimento das dimensões da representação do "bom professor" e dos "temas" que nelas se expressaram, revelando a percepção das dimensões do processo de ensino-aprendizagem.

A identificação de "temas" é associada, em Moscovici (1978), ao procedimento de "codificação" ou "categorização" do conteúdo das representações, "autorizando" o pesquisador a "definir o vocabulário que o exprime".

A "codificação centrada no conteúdo" orientou-se, então, no sentido de perceber (pelo reconhecimento de idéias) e comparar, nos diversos grupos e nas duas escolas, os "temas" que se expressaram nas dimensões de *atitude* (posição, julgamento de valor do sujeito em relação ao objeto da representação), *informação* (organização do conhecimento sobre o objeto) e *campo de representação*, ou imagem (Moscovici, 1978, p. 70-71), permitindo observar, nessas dimensões da representação do "bom professor", as dimensões do processo de ensino-aprendizagem.

Ainda com base em Moscovici (1978), procurou-se observar, na análise temática das representações, as "relações entre temas", identificando-se "relações de conjunção", ou seja, temas que se complementam, e "relações de oposição", ou seja, temas que se contrapõem (p. 34). Esse procedimento equivale à identificação de ocorrências concomitantes e/ou associações de idéias, de acordo com critérios de análise referendados por Bardin (1979).

Nas "relações de oposição" (Moscovici, 1978, p. 34) procurou-se observar, principalmente, as menções negativas ao professor "contrapostas" às qualidades positivas.

Todos os elementos (explicitados até aqui) da análise temática (dimensional) de conteúdo foram comparados nos quatro grupos, nas duas escolas.

Nesse aspecto, é importante lembrar Moscovici (1978) quando esclarece, na sua pesquisa, que "não se propôs somente a descrever as distribuições de opiniões a respeito da Psicanálise", mas também a analisá-las sob a ótica de *grupos* de pessoas, o que significa dizer, analisar a "inserção" do objeto da representação no "campo psicossocial" dos grupos. Essa observação de Moscovici (1978) foi relevante a este estudo, que também teve o interesse de analisar, comparativamente, as afirmações de diversos *grupos* de pessoas sobre o "bom professor", entendendo-se que os dados dessa análise revelam como esse "objeto" se insere nas percepções (na visão psicossocial) desses grupos.

Quanto às *etapas* do estudo, foram consideradas, em Bardin (1979), a pré-análise, descrição analítica e interpretação referencial.

Na *pré-análise* (fase de organização do material) foram reunidas as "afirmações" por grupo de sujeitos, em cada escola. Nesta etapa foi feita uma primeira leitura e identificação pelas idéias expressas pelos sujeitos, das dimensões da representação – de acordo com os elementos com que Moscovici (1978) as caracteriza – e dos temas enfocados nessas dimensões. Procurou-se então observar, nesses temas, a percepção das dimensões do processo de ensino-aprendizagem, associando-as aos critérios e prioridades de entendimento do processo em Candau (1988).

A etapa de *descrição analítica* – envolvendo "procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens" (Bardin, 1979, p. 34) – realizou-se de maneira concomitante à de *interpretação referencial*, utilizando-se procedimentos de descrição, interpretação (com base na discussão teórica) e citações ilustrativas. Nessas etapas, foram detalhadas, aprofundadas e *ampliadas* as observações e associações feitas na pré-análise.

A *ampliação* das análises incluiu, além das dimensões da representação, em Moscovici (1978), e das dimensões do processo de ensino-aprendizagem, em Candau (1988; 1989), outras questões abordadas na discussão teórica. Desse modo, foram tomados, como referentes, elementos discutidos nas concepções e mecanismos de formação (e possibilidades de mudança) da representação social, assim como os que foram revistos, quando se procuraram as dimensões do processo de ensino-aprendizagem nos enfoques da literatura e nos estudos sobre o "bom professor". Consideraram-se, também, nas análises, as abordagens do debate do público e do privado na escola.

Nas conclusões, retomaram-se alguns dados e análises (no interesse de sublinhá-los), mas, sobretudo, procurou-se *ir além*, no sentido das reflexões e das próprias representações do pesquisador.

Ainda sobre a questão do método para o estudo de representação social, é interessante considerar as limitações.

Assim, quanto à análise de dados, destacam-se duas limitações: (1) a subjetividade inerente às interpretações (e representações) do pesquisador; (2) a dificuldade em delimitar cada idéia expressa nas representações, reconhecendo-se que uma mesma idéia pode subentender várias outras ou se desdobrar em várias outras, ou *equivaler* a várias outras.

Ainda quanto à identificação de idéias, é importante lembrar as possíveis reduções a que está sujeito o pesquisador quando reúne diferentes símbolos (palavras) no significado de uma mesma idéia, ou seja, numa mesma "unidade de sentido".

Contudo, apesar do conhecimento de limites, procurou-se, tanto quanto possível, na indicação (descritiva) das idéias identificadas nas representações, apresentá-las em termos (palavras) *próximos* daqueles predominantemente usados pelos sujeitos, nas suas asserções; assim acontece com "gosto" ou "amor" pela profissão, "boas explicações" ou habilidade de "transmitir com clareza a matéria".

Entretanto, apesar da atenção às palavras, é preciso reafirmar que a identificação de idéias é mais ampla que a identificação de palavras, considerando-se, ainda, que diferentes palavras (diferentes símbolos) podem ter o mesmo significado (Epstein, 1990).

Assim, embora se leve em conta, em Moscovici (1978), que a "codificação centrada no conteúdo nos autoriza a definir o vocabulário que o exprime" (p. 32), não se deixa de reconhecer que na leitura, interpretação e "tradução" das palavras em idéias pelo pesquisador (passando pelas suas próprias representações) encontra-se um dos limites metodológicos deste estudo.

Cabe ainda observar, quando se trata dos limites das análises, um possível viés relativo à "atitude", como uma das dimensões da representação que se procurou identificar nas afirmações dos sujeitos. Esse viés refere-se ao qualificativo "bom" que compõe o "objeto" da representação. Embora esse qualificativo pudesse interferir na expressão da atitude (julgamento de valor) dos sujeitos em relação ao professor, induzindo-a num sentido positivo, manteve-se o interesse em identificá-la, uma vez que esse professor tem sido alvo de desqualificação e desconsideração social.

Além dos estudos que denunciam essa desqualificação – como os de Silva (1992), Gatti (1993) e Arroyo (1985) – registram-se, ainda, declarações como a de Linhares (1992) quando, na condição de Secretária

de Estado de Educação do Rio de Janeiro, afirmou, em entrevista a jornal de grande circulação, que a formação de professores é dispensável e que o magistério pode ser exercido por profissionais que não tenham essa habilitação. Esse grau de desprestígio (posto até mesmo por quem ocupa uma posição oficialmente representativa da categoria) justificou investigar a "tomada de posição dos sujeitos" (Moscovici, 1978, p. 70) frente ao "bom professor", considerando-se que a atitude é uma dimensão "primordial" da representação (p. 74). Assim, ao mesmo tempo em que foi reconhecida a possibilidade de viés, manteve-se (pelas justificativas expostas) a análise da atitude dos sujeitos em relação ao "bom professor".

Continuando a configuração das limitações do estudo, assinalam-se as que se referem à entrevista. Embora, como já se esclareceu nas explicações dos procedimentos de coleta de dados, houvesse o cuidado em ler a anotação da resposta para confirmação ou correção do sujeito entrevistado, considera-se importante admitir os possíveis vieses decorrentes das interpretações e anotações do entrevistador, lembrando que "as notas já representam um trabalho inicial de seleção e interpretação das informações emitidas" (Lüdke e André, 1986, p. 37).

Assim, ainda que em linhas gerais, pôde-se, ao rever a análise de conteúdo como metodologia da pesquisa *Das dimensões da representação do "bom professor" às dimensões do processo de ensino-aprendizagem* (Rangel, 1994), pontuar características do método e suas aplicações a esse tipo de estudo.

Esse mesmo tipo de revisão é feito, em seguida, sobre a **análise do discurso**.

A análise do discurso como metodologia de pesquisa de representações

A pesquisa que partiu da indagação "*Bom aluno*": real ou ideal? (Rangel, 1995) teve como opção metodológica a análise do discurso que – observando-se Spink (1993), como também verificando-se estudos apresentados na 2ª Conferência Internacional de Representação Social (1994) – tem recebido crescente atenção na pesquisa de representações.

Orlandi (1990) observa que a análise do discurso (AD) propõe-se a refletir sobre a linguagem (seu conteúdo e mensagem) sem, entretanto, constituir-se em alternativa à Lingüística, enquanto campo de estudo descritivo e explicativo da linguagem. A distinção entre AD e processo de análise lingüística também foi feita por Moscovici (1994).

A AD traz uma proposta de crítica e problematização das reflexões que se fazem sobre a comunicação e elementos das suas condições de

produção, suas idéias e suas implicações sociais (Orlandi, 1978, 1988, 1990, 1993).

Não se pode dizer que a AD tenha um campo definido, delimitado de conhecimento sobre teoria e método(s). Tanto quanto a representação social, o quadro teórico da AD ainda está se construindo, não havendo “um acúmulo científico fixo, no que diz respeito à definição de seu objeto e métodos” (Orlandi, 1990, p. 11).

Também similar à representação social, a AD, por ainda estar em processo de construção teórico-metodológica, oferece possibilidades de criação (e de criatividade), ampliando, portanto, o alcance e alternativas de aplicação.

Não cabe no uso da AD o objetivismo, que absolutiza a língua e sua independência ou autonomia de formação e constituição. Também não se adapta a esta proposta de análise o subjetivismo que, numa perspectiva idealista, aceita e advoga a "onipotência" da leitura do sujeito. É na relação entre sujeito e objeto – considerando-se questões sociais e históricas afetas ao objeto e, também, à relação – que se pensa e se aplica a AD.

A AD, portanto, pretende ir além da descrição e explicação da mensagem, para alcançar a *análise crítica* dos significados.

Pretende-se, assim, superar a "análise de conteúdo", no sentido de que o exame do conteúdo (interior) do texto se associe a elementos exteriores que influem na sua constituição. O texto não é documento "acabado" definido e definitivo, mas sim algo que revela a dinâmica social, histórica, que o constitui, movimenta e nele se inscreve. Assim, a exterioridade do texto se valoriza no seu poder de influência sobre a formação das idéias que se expressam no seu interior (Orlandi, 1993).

Ao se considerar a crítica da análise de conteúdo, no aspecto da pouca atenção aos fatores externos – sociais e históricos – da mensagem, é preciso, também, levar em conta autores como Bardin (1979), Berelson (1981), D'Unrung (1980), Krippendorf (1980) e Vala (1989), que tratam desse tipo de análise.

Observando-se, então, esses autores, *não* se pode afirmar, com segurança, que a análise de conteúdo se limite ao que se define – e se veicula – no interior da comunicação, ou que o texto da comunicação se apresente como um "documento", cuja elaboração se faz independente do contexto.

Nas discussões teóricas da análise de conteúdo e nas pesquisas que a adotam é possível encontrar o exame *contextual* e *contextuado* da mensagem, *denotando* e *demonstrando* preocupações com suas circunstâncias (sócio-histórico-políticas) e com repercussões dentro e fora do âmbito específico do campo da investigação.

Com mais segurança admite-se, portanto, afirmar que, em pesquisas que adotam a análise de conteúdo, como as de Cota (1993) e Jamur (1994), pode-se perceber que os questionamentos às condições de produção são *menos* acentuados (ocupando, inclusive, menos espaço nas discussões) que em pesquisas como as de Novo (1994) e Freire (1993), que adotam a AD. Tomando-se, ainda, o exemplo das pesquisas citadas (*e nos seus limites*) pode-se notar, na análise de conteúdo, que as descrições e transcrições (elucidativas) do texto recebem uma atenção (e um acento) maior que na AD.

Quanto à AD, o destaque às questões ideológicas se faz considerando-se especialmente que o discurso é inerente ao sujeito, tanto quanto a ideologia é inerente ao processo discursivo.

Levando-se em conta os três tipos de discurso considerados por Orlandi (1990) – o discurso lúdico, o polêmico e o autoritário – e observando-se a associação do discurso pedagógico ao tipo "autoritário", entende-se a importância de compreender a imagem do aluno conforme se veicula na escola, procurando-se, também, notar a interferência da ideologia.

Entre as características "autoritárias" do discurso pedagógico, inclui-se a noção de "dever" e dos valores sociais que o determinam. O "dever" é um dos aspectos que se evidenciam nas imagens e nas mediações (nos meios) que as veiculam e consolidam na escola.

O "dever" (o que se pré-determina na "modelagem" de papéis) pode revelar, nas imagens, a distância entre o real e o ideal e os padrões sociais influentes.

A distância entre a imagem ideal e a real é preenchida por presunções, mediação essa que não é feita no vazio, mas dentro de uma ordem social dada, com seus respectivos valores. As mediações se sucedem em mediações, provocando um deslocamento tal que se perdem de vista os elementos reais do processo de ensino-aprendizagem (Orlandi, 1990, p. 21).

E é pela ideologia que o processo discursivo, no âmbito escolar, resulta em mensagens "institucionalizadas". A "institucionalização" da mensagem também contribui no sentido da preservação da escola e dos padrões sociais que orientam (e apóiam) a ideologia que nela interfere. Forma-se, então, uma circularidade (padrões sociais, ideologia, institucionalização do discurso escolar) cujo percurso encontra na *crítica* – a que se propõe a AD – um meio significativo de confronto e contestação.

Quando se trata de AD, escola, ideologia e questionamento crítico, é relevante também assinalar a posição de Pêcheux (1988) quando enfatiza o

princípio de que os aparelhos ideológicos do Estado "constituem, simultânea e contraditoriamente, o lugar e as condições ideológicas de transformação das relações de produção" (p. 145). Nessa perspectiva (embora se possa relativizar o conceito althusseriano de escola como "aparelho ideológico do Estado"), reconhece-se a possibilidade de subsídios à análise crítica, seja por evidenciar fatores da produção do discurso na escola, seja por encaminhar, *a partir desses fatores*, a discussão de alternativas de mudanças. Também nesse sentido, *reprodução e transformação* se associam nas atenções da AD. É importante, ainda, assinalar que, na palestra de encerramento da 2ª Conferência Internacional de Representação Social, Moscovici (1994) destacou o trabalho de Pêcheux pelas contribuições à análise do discurso, como uma das opções teórico-metodológicas de pesquisa de representações.

Ainda considerando a crítica à ideologia, a AD entende que, na comunicação, mais que informações, veiculam-se *sentidos*; e assim, entende-se também que as informações podem dissimular, ou desviar, os sentidos e a substância, *real*, dos conceitos, até mesmo porque os sujeitos não são autores – "originais", independentes da sua história e circunstâncias – daquilo que "informam" no discurso.

Considerando-se, portanto, que as palavras (os símbolos) "comunicam" sentidos e que a formação de sentidos é intimamente ligada a circunstâncias históricas, é importante reafirmar (enquanto procedimento de AD) a importância da análise da *construção* do discurso. Nesta análise, procura-se, também, notar as palavras e as idéias que veiculam sua posição e relações (a outras palavras e idéias) no texto.

São oportunos, então, os procedimentos (sucessivos e articulados) de "análise de palavras, análise de construções, análise de implicações históricas, sociais dessas construções" (Orlandi, 1990, p. 57-58).

A atenção à palavra leva a observar Mainguenu (1993), quando assinala que a AD não se confunde (ou limita) à lexicologia, submetida à quantificação estatística ou ao método "harrisiiano", que se prende às articulações semânticas formadas em torno de termos centrais (ou "pivôs"). A ótica da AD é mais ampla, pelos elementos e perspectivas de aproximação do "corpus" e do contexto em que se constitui. Esta mesma observação é feita por Moscovici (1994), quando trata da AD na pesquisa de representações.

Referindo-se ao pensamento de Courtine, Mainguenu (1993) assinala que "o conceito de discurso, ao definir espaços de regularidades, associados a condições de produção" visa "delimitar o que constitui o falante em sujeito do seu discurso, o qual, por sua vez, o assujeita" (p. 21).

A discussão de Mainguenu (1993) – destacando-se a idéia de que o sujeito se "assujeita" ao seu discurso – reforça a importância de se perceberem elementos da ideologia que interfere nos conceitos formados e "afirmados" no processo discursivo. Neste sentido, destacam-se as possíveis associações com dados que se apresentam nos "relatos de vida" (Glat, 1990) dos sujeitos.

Assim, ao solicitar ao sujeito que fale na sua "experiência", na sua "história" como aluno, obtém-se, na verdade, um *relato*, em que ele expressa as suas percepções, "o seu ponto de vista" sobre o aluno, conforme ele se recorda e se "revê".

É oportuno também notar a discussão de Pêcheux (1990) sobre o discurso, a sua compreensão como "acontecimento", no qual se investigam a "estrutura" e a "conjuntura" em que se constitui. Esta oportunidade se acentua com a proposta de analisar criticamente o conteúdo da mensagem, estabelecendo associações com relatos de vida e fatores – didático-pedagógicos e sociais – do contexto.

Desse modo, Pêcheux (1990) entende a AD como forma de reflexão sobre a linguagem, que não se submete às evidências *explícitas* no texto. A AD procura examinar o "entremeio" (as entrelinhas) do discurso. O que se faz, neste sentido, é uma desconstrução do texto, estabelecendo-se, ainda, "contatos" da história com a linguagem, procurando-se, nesses "contatos", elementos que explicam a materialidade específica do discurso.

É preciso, portanto, perceber o "não-dito" no interior do que é dito. Dessa forma, procura-se atingir o significado "contido" nas palavras e as circunstâncias em que se formam e se expressam.

Assim, a AD, na leitura crítica das palavras, contribui no sentido de captar o significado "oculto". A AD não constitui, entretanto, uma forma "específica" ou "especializada" de análise, que "domina" o sentido do texto; sua proposta é de construir procedimentos que auxiliem a captar, no conteúdo explícito das palavras, o conteúdo implícito nas condições (sociais, históricas) de produção.

Nesta direção, confirma-se o interesse da AD pelo *processo* discursivo, procurando entendê-lo na expressão do seu "produto" e, portanto, no *sentido* das palavras que o "comunicam", buscando-se, também, neste sentido, os conceitos sociais e elementos da sua formação.

Na procura de sentidos, torna-se, portanto, relevante perceber as formações de conceitos e imagens com que os sujeitos "representam" (ou imaginam) os fatos. O "lugar" dos sujeitos no discurso é também um "espaço de representações" (Orlandi, 1993, p. 18).

Essa reflexão encaminha, também, a atenção ao *real* – "situações concretas" – e ao *ideal*, em que se inclui o "imaginado", nos conceitos que se configuram nos textos do discurso.

É necessário compreender, ainda, a continuidade do discurso, entendendo a intertextualidade, o que significa dizer, a *origem* (precedente) e a continuação (conseqüente) de um discurso em outro.

A "unidade" de análise do discurso é o texto, que se define como um conjunto de significações, envolvendo determinadas condições de produção. A linguagem se constitui na dinâmica da relação entre o *processo* e o *produto*, enquanto relação que se expressa no sentido das palavras. Esse sentido não pode, portanto, ser estabelecido – e entendido – "a priori", mas sim no curso (histórico) de sua formação e expressão.

A AD aplica-se, portanto, ao estudo de representações, como um estilo de análise do texto, no contexto em que os sujeitos constroem a imagem do objeto representado.

Ainda quanto ao estudo da representação social, Chizzotti (1992) observa que os *sujeitos*, reconhecidos como produtores de conhecimento construído no âmbito de suas práticas e interesses, elaboram e expressam "representações", que "formam uma concepção de vida e orientam as suas ações" (p. 83). A pesquisa de representações poderá adotar o tratamento qualitativo dos dados, associado ou não ao quantitativo, no sentido de investigar essa "concepção", relativa a objetos expressivos na vida e na ação dos sujeitos.

Nesse sentido, no intuito de obter e comparar representações sobre o "bom aluno" formadas por diversos grupos de sujeitos, participantes – em diversas posições – do contexto escolar, optou-se por grupos de alunos, professores, pais e funcionários. A formação desses grupos se fez a partir da disponibilidade dos sujeitos em participar da pesquisa.

Contudo, atendendo ao critério de *viabilidade* de realização (sem perder de vista um número que favorecesse comparações de idéias), procurou-se limitar a quantidade total de sujeitos em, *aproximadamente* 200 (duzentos) reconhecendo-se, entretanto, que tanto na perspectiva da AD, quanto na do estudo de representações, este número poderia ser menor.

Com esses critérios (e ressalvas), participaram, então, da pesquisa 210 (duzentos e dez) sujeitos.

É interessante, também, lembrar, com referência ao número de sujeitos que, se por um lado a análise comparativa (com atenção ao compartilhamento de idéias) pode ser favorecida por uma quantidade maior, por outro, em *cada* afirmação pessoal encontra-se uma possibilidade de síntese da formação *coletiva* de idéias, seja porque o sujeito é, em essência, um ator (e autor) social, seja porque, como observa Vala (1993, p. 5), a

representação social pode também ser entendida como a "expressão de *um* sujeito" (grifo nosso). Assim, cada "afirmação", cada texto da resposta às questões, constitui uma *unidade significativa* de análise.

Ainda quanto aos critérios de constituição dos grupos, nos casos dos alunos, preferiram-se os matriculados a partir da 5ª série, considerando-se (como na pesquisa anterior) a importância, para a formação de representações, de um tempo maior de experiências, comunicações e interações na escola.

É importante, também, esclarecer que os agrupamentos dos sujeitos *não* foram feitos por série, mas por *escola*, uma vez que as análises *não* se orientaram na perspectiva de *situar* os dados em cada série, ou compará-los entre as diversas séries. As análises aplicaram-se, de modo geral, aos quatro grupos de sujeitos, comparados entre si e entre as três escolas. A opção de estudo por série poderá, naturalmente, ser adotada em futuras pesquisas que se orientem por este interesse.

Feitas essas considerações, pode-se, então, configurar os sujeitos da pesquisa como alunos (da 5ª série do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio), professores, pais e funcionários de limpeza e serviços gerais de uma escola pública, em São Gonçalo (RJ), uma particular, em Niterói (RJ) e uma militar, no Rio de Janeiro (RJ).

Quanto aos procedimentos metodológicos, esclarecem-se também os de coleta e os de análise de dados.

A coleta de dados foi feita no 2º semestre de 1993 mediante entrevista. O uso de entrevista respaldou-se em estudo de Souza Filho (1992) sobre metodologia do estudo de representações, e em pesquisas como as de Moscovici (1978), Jodelet (1985), Herzlich (1972, 1991), além de outras comentadas por Spink (1993).

Tomando-se, também, referências de estudos de representações, utilizou-se a entrevista com *poucas* questões (de caráter introdutório e estimulante das respostas) deixando aos sujeitos a possibilidade de *interpretar* e responder, expressando, livremente, suas idéias.

Com esses critérios, apresentaram-se as seguintes questões, introduzidas por uma breve explicação do interesse do estudo:

Estamos fazendo um estudo sobre o "bom aluno". Como parte deste estudo, estamos procurando saber como (alunos, professores, pais, funcionários) percebem o "bom aluno", que imagem têm dele. Queremos, também, saber se, na sua opinião, este "bom aluno" corresponde, ou não, à maioria dos alunos que está hoje, realmente, na escola. Finalmente, desejamos que você nos fale sobre sua experiência, sua história de vida como aluno. Assim, fazemos as seguintes perguntas:

- Que imagem você tem do "bom aluno"?
- A imagem que você tem do "bom aluno" corresponde, ou não, à maioria dos alunos desta escola? Por quê?
- Pode nos falar da sua experiência, da sua história de vida como aluno?

Foi, então, feita uma aplicação experimental dessas questões – um "pré-inquérito" (Vala, 1993) – no intuito de verificar a compreensão e possíveis dificuldades dos sujeitos em responder. Para o "pré-inquérito", selecionaram-se, por sorteio, *dois* sujeitos, em cada grupo e escola.

Pôde-se, desse modo, notar que (respeitando-se a interpretação e estilo de respostas) os sujeitos tiveram um desempenho natural e espontâneo no curso da realização experimental da entrevista.

Os dados foram, então, examinados e discutidos à luz de referências e critérios de aplicação da análise do discurso.

Na perspectiva de análise deste estudo, é interessante, complementarmente, assinalar que a comunicação dos sujeitos é considerada como meio, significativo, de formação e veiculação de representações, levando-se em conta Moscovici (1978), quando observa que "... a comunicação modela a própria estrutura das representações" (p. 78).

Ao discutir comunicação e discurso, Orlandi (1990) – do mesmo modo que Avila (1986) – focaliza o *texto* (em que a comunicação se expressa) como "unidade" de análise.

Assim, neste estudo, o "corpus" de análise foi constituído dos textos das respostas dos sujeitos. Considerando-se Moscovici (1978, p. 35), analisaram-se, nos textos, as "asserções" ou "afirmações" sobre o objeto da representação – o "bom aluno" – e os "temas" (as questões) contempladas, observando-se, nesses temas, a configuração de conceitos e imagens, enquanto elementos inerentes (indissociáveis) das representações (Moscovici, 1978, 1989, 1992; Arruda, 1983; Vala, 1993).

A análise *temática* associou-se à *dimensional* (Moscovici, 1978), procurando-se perceber a presença e constância de "temas" – e os conceitos e imagens que neles se expressam – em cada dimensão da representação. Os "temas" foram, então, comparados nos quatro grupos, *em cada escola e entre elas*.

Com referência ao tipo de análise, é interessante também considerar Spink (1993) quando se refere à "análise dimensional" como forma de análise do "produto" das representações (p. 90), lembrando-se, ainda, Moscovici (1978), quando assinala que as dimensões da representação "fornecem-nos uma panorâmica do seu conteúdo e do seu sentido", observando, então, que "pode-se formular legitimamente a questão de utilidade dessa análise dimensional"(p. 71). Ainda, relativamente à análise

das dimensões, vale recordar Gilly (1980) quando enfatiza que "l'organisation dimensionnelle de représentations est déjà en soi explicative (...) de valeurs liés aux rôles, attentes et positions spécifiques du maître et de l'élève dans l'institution" (p. 18).

Quanto à leitura de conceitos e imagens – "duas faces de uma mesma folha de papel" (Moscovici, 1978, p. 65) – foi feita com atenção aos termos com que os sujeitos definiram, explicaram ou qualificaram o objeto da representação.

Na análise temática das representações, procurou-se – também com base em Moscovici (1978, p. 34) – observar as "relações entre temas", identificando-se "relações de conjunção", ou seja, "temas que se complementam, e "relações de oposição", ou seja, "temas que se contrapõem". Nas relações de "oposição", procurou-se notar, com especial atenção, as justificativas das respostas à segunda pergunta, quando foram negativas, incluindo, portanto, temas que se contrapõem aos que se expressam nas qualidades positivas do "bom aluno".

As análises foram de natureza *qualitativa* (prescindindo de quantificações), orientadas (como já foi explicitado) pela atenção à *presença e constância* de "temas" nos textos do discurso.

No caso específico da pesquisa (qualitativa) de representações, é interessante considerar Spink (1993) e Novo (1994). Spink (1993) reafirma o princípio de que o sentido qualitativo do estudo de representações associa-se, também, à "observação de pessoas em seus próprios territórios", tanto quanto à "interação com estas pessoas através da sua própria linguagem e em seus termos" (Spink, 1993, p. 104). Novo (1994), referindo-se à pesquisa qualitativa de representações, identifica-a como aquela em que se apreendem conceitos e imagens, tratados como "constructos" não mensuráveis (p. 39). A compreensão da linguagem que constrói e veicula as representações se dá pela identificação e análise da presença e constância desses conceitos e imagens nos textos do discurso.

Assim, admite-se a interferência da *subjetividade e interpretações do pesquisador* nas entrevistas (incluindo as anotações), nas análises (sujeitas a influências de sua leitura e percepções), na identificação dos "temas" e das idéias que expressam – e configuram – os conceitos e imagens do "bom aluno", nas associações com o contexto em que se produziu o discurso e com os elementos do relato das experiências dos sujeitos como alunos, e ainda no encaminhamento da análise do "real" ou "ideal" nas representações.

A discussão de Orlandi (1978, 1988a, 1993), tanto quanto de Mainguenu (1993), Pêcheux (1988, 1990), Avila (1986) e as abordagens da pesquisa qualitativa em Chizzotti (1991), Fazenda (1992), Alves (1991),

oferecem subsídios ao entendimento – e aceitação – das interferências da subjetividade do pesquisador e sujeitos pesquisados, compreendendo-as, inclusive, como partes (aceitáveis, admitidas) da participação e ação *sem neutralidade* das *peçoas* envolvidas na pesquisa.

Ainda quanto aos limites, é preciso, também, reconhecer, na dimensão de *atitude* (no aspecto que envolve "juízo de valor"), um possível viés referente ao qualificativo "bom", que acompanha o objeto da representação. Este viés, entretanto, *não* invalida a análise temática desta dimensão, permitindo perceber os "temas" sobre os quais incidem as apreciações dos sujeitos e elementos da sua "orientação geral" ou "tomada de posição" frente ao objeto representado (Moscovici, 1978, p. 70). Esses elementos são de particular importância na perspectiva deste estudo.

E, ao concluir as indicações metodológicas da AD – suas aplicações à construção do objeto "bom aluno" – e associando-as às de análise de conteúdo – suas aplicações à construção do objeto "bom professor" – chega-se, então, às considerações finais deste texto.

Considerações finais

Ao finalizar (e revendo-se, esquematicamente, algumas questões pontuais) ressalta-se que as características teórico-metodológicas das pesquisas sobre o "bom professor" e o "bom aluno" podem explicar as opções (e também os limites) dessas pesquisas e do pesquisador.

As opções teóricas – pelo estudo da representação social, considerando-se suas concepções e dimensões em Moscovici (1978; 1981; 1984; 1988; 1989) – mostram o interesse do pesquisador por temas e objetos que o aproximam da prática, *onde e por quem se realiza*.

As opções metodológicas – a natureza qualitativa dos dados, a constituição dos grupos, os procedimentos – mostram as alternativas adequadas às condições e à viabilidade das pesquisas.

Os limites, referentes aos procedimentos metodológicos (limites próprios da análise de conteúdo e da AD, como também das possíveis reduções a que está sujeito o pesquisador quando interpreta e configura, de modo amplo, as idéias) mostram as "fragilidades" da pesquisa. Ao reconhecê-las, *reafirma-se* que todo estudo é "provisório e aberto", oferecendo elementos (a serem questionados ou aprofundados) que estimulam novas investigações.

Acredita-se, portanto, que um estudo deixa contribuições quando não se completa e não se conclui em si mesmo, seja porque retorna à prática – e, no caso de representações, estimula a sua superação por conceitos mais elaborados e críticos – seja porque

oferece, para discussão e avanços, subsídios teórico-metodológicos a novas pesquisas.

Referências Bibliográficas

- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa Carlos Chagas*, São Paulo, n. 77, p. 53-609, maio 1991.
- ARROYO, M. G. Quem de-forma o profissional do ensino? *Revista de Educação AEC*, Brasília, v. 14, n. 58, p. 7-15, out./dez. 1985.
- ARRUDA, A.M.S. *Emergência e conflitos do estudo de representações na Psicologia Social*. Palestra realizada na UFF, Faculdade de Psicologia, Niterói, em 26 de maio de 1992.
- _____. O estudo das representações sociais: Uma contribuição à Psicologia Social no Nordeste. *Revista de Psicologia*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 5-14, jan./dez., 1983.
- AVILA, D. D. Análise do discurso: pressupostos epistemológicos. *Revista da Faculdade de Educação*. Niterói, n. 1, p. 8-19, 1986.
- BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Telles da Silva, 1979.
- _____. *L'analyse de contenu*. Paris: PUF, 1977.
- BERELSON, B. *Content analysis in communication research*. New York: Hafner Publ. Co., 1971.
- BOGDAN, R., BIKLEN, S. *Qualitative research for education*. Boston: Allyn and Bacon, 1982.
- BRANDÃO, Z. Qualidade do ensino: características adstritas às escolas particulares? In: CUNHA, L.A. (Org.). *Escola pública, escola particular e a democratização do ensino*. São Paulo: Cortez, 1986 p. 95-108.
- BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Substitutivo Angela Amin. Brasília, 1990.
- CANDAU, V.M. *A Didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1988. A Didática e a formação dos educadores – da exaltação à negação: A busca da relevância. p. 12-22.
- _____. *Rumo a uma nova Didática*. Petrópolis: Vozes, 1989. A revisão da Didática. p. 13-18.

- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1992.
- COTA, M. C. Representação de alunos por professores: efeitos na formação docente. Comunicação apresentada no 1º CONGRESSO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS PAÍSES DE LÍNGUA E EXPRESSÃO PORTUGUESAS, Aveiro, Portugal, fev., 1993
- COURTINE, J.J. Définition d'orientations théoriques et construction des procédures en analyse du discours. In: *Philosophiques*, Paris, v. XII, n. 2, 1982.
- CUNHA, L. A. *Escola pública, escola particular e democratização do ensino*. São Paulo: Cortez, 1986.
- D'URUNG, M. C. *Analyse de contenu*. Paris: Jean-Pierre Delarge, 1974.
- EPSTEIN, I. *O signo*. São Paulo: Ática, 1990.
- FAZENDA, I. *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992. A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica, p. 75-84.
- FREIRE, I. de A. *A simbologia da ginástica empresarial na visão dos operários*. Dissertação (Curso de Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1992.
- GATTI, B.A. Políticas educacionais no Brasil e a formação de professores. Trabalho apresentado no 1º CONGRESSO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS PAÍSES DE LÍNGUA E EXPRESSÃO PORTUGUESAS. Aveiro, Portugal, fev., 1993.
- GILLY, M. Les représentations sociales dans les champs éducatif. In: JODELET, D. *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989, p. 363-368.
- GLAT, R. *Somos iguais a vocês*. Depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Agir, 1990.
- HENRY, P., MOSCOVICI, S. Problèmes de l'analyse de contenu. *Language*, v. 11, p. 33-60, 1968.
- HERZLICH, C. A. A problemática da representação social e sua utilidade no campo da doença. *Revista de Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro, v.1, n.2, p. 23-27, 1991.
- _____. La représentation sociale. In: MOSCOVICI, S. (Org.). *Introduction à la Psychologie Sociale*. Paris: Larousse, 1972.
- HOLSTI, O. *Content analysis for the social sciences and humanities*. Boston: Addison Wesley, 1969.
- IBÁÑEZ, G. T. (Coord.) *Ideologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai, 1988. Representaciones sociales: teoria y metodo. p. 15-89.

- JAMUR, M. Brazilian's modernity: a study about social representations in the national press. *Advances in theory and research*. Rio de Janeiro, 2nd INTERNATIONAL CONFERENCE ON SOCIAL REPRESENTATIONS, 1994, p. 34.
- JODELET, D. *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1985.
Représentations sociales: un domaine en expansion, 1985, p. 31-61.
- KRIPPENDORF, K. *Content analysis*. London: Sage, 1980.
- LEME, M. Q. V., BUSSAB, V. S. R., OTTA, M. A representação social da Psicologia e do Psicólogo. *Psicologia, Ciência e Profissão*, Brasília, v. 9, n. 1, p. 29-35, 1989.
- LINCOLN, Y. S., GUBA, E. S. *Naturalistic inquiry*. London: Sage Publications, 1985.
- LINHARES, M. Y. Bom professor não precisa de licenciatura. *Jornal O Globo*, Rio de Janeiro, 16 mar. 1992. Seção Grande Rio, p. 9.
- LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. A. P. *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MAINGUENAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes, 1993.
- MIZUKAMI, M. da G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- MOSCOVICI, S. The proof of the eating is still in the pudding. Conferência realizada na 2nd INTERNATIONAL CONFERENCE ON SOCIAL REPRESENTATIONS, Rio de Janeiro, 1994.
- _____. Des représentations collectives aux représentations sociales. In: JODELET, D. *Les représentations sociales*. France: Press Universitaires, 1989, p. 62-86.
- _____. *La machine à faire des Dieux*. Paris: Fayard, 1988.
- _____. The phenomenon of social representation. In: FARR, M., MOSCOVICI, S. (Ed.). *Social representations*. Londres: Academic Press, 1984.
- _____. On social representations. In: J. P. FORGAS (Ed.). *Social cognition: Perspectives on everyday understanding*. London: Academic Press, 1981.
- _____. *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MOSCOVICI, S., DOISE, W. *Dissensões e consenso: uma teoria geral das decisões coletivas*. Lisboa: Horizonte, 1991.
- NOVO, M. F. S. *Artes cênicas: conflito de imaginários de seus professores no Município do Rio de Janeiro*. Dissertação (Curso de Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1994.

- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1990.
- _____. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988a.
- _____. *Terra à vista*. Discurso do confronto: velho e novo mundo. Campinas: Cortez, 1993.
- _____. *Foucault vivo*. Campinas: Pontes, 1988b.
- _____. *Protagonistas no/do discurso*. Série Estudos, n. 4, Uberaba, 1978.
- PATTON, M. *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills: Sage Publ., 1986.
- PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.
- _____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: UNICAMP, 1988.
- RANGEL, M. *Bom aluno: real ou ideal?* Tese do Concurso para Professora Titular da área de ensino-aprendizagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1995.
- RANGEL, M. *Das dimensões da representação do "bom professor" às dimensões do processo de ensino-aprendizagem*. Tese do Concurso para Professora Titular de Didática da Universidade Federal Fluminense, 1994.
- RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. Núcleo de Educação de Niterói. *Estudo diagnóstico*. Niterói, 1986. Mimeo.
- SILVA, T. da S. *Magistério e mediocridade*. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOUZA FILHO, E. A. *Metodologia de estudo de representações sociais: o papel da entrevista*. Rio de Janeiro: UERJ, 1992. Mimeo.
- SPINK, M. J. *Representações sociais na perspectiva da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1989.
- TURA, L. F. R. *Vivendo e aprendendo: prevenção de DTS/ AIDS em escolas de Angra dos Reis*. Trabalho apresentado na 45ª REUNIÃO ANUAL DA SBPC. Recife, jul., 1993.
- VALA, J. A análise do conteúdo. In: SILVA, A., PINTO, J. M. *Metodologia das Ciências Sociais*. Lisboa: Edições Afrontamento, 1989, p. 101-128.
- _____. Representações sociais – para uma psicologia social do pensamento social. In: VALA, J., MONTEIRO, M. B. *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 1993. p. 1-41.

_____. Sobre as representações sociais - para uma epistemologia do senso comum. *Cadernos de Ciências Sociais*, Lisboa, p. 5-28, maio, 1986.

Cem anos a mil: a evolução até um tempo ausente

Mauro Augusto Burkert Del Pino¹

Resumo

As práticas sociais liberais, em suas diferentes vertentes, além de naturalizarem as relações sociais essencializam o mundo. As identidades pós-fordistas estruturam-se cada vez mais pela lógica do mercado. É o resultado de uma época de economia globalizada e de cultura globalizada. A lógica dominante é a do consumo e a escala é global. A educação não escapa deste processo que se coloca a serviço das formas de vida ocidental, dos seus valores, das suas classes dominantes.

Palavras-chave: cultura; educação; identidade; processo de produção; trabalho.

Abstract

Social liberal practices try to impose their values as though they are a natural phenomenon, instead of a product of social construction. The post-Fordism identity becomes more and more structured by the logic of the market, as a result of globalized economy and culture. Consumerism is the dominant logic all over the world. Education does not escape from this process, which exists to serve the interests of the occidental lifestyle and the values of their dominant classes.

Key words: culture, education, identity, process of production, work.

¹ Professor do Conjunto Agrotécnico “Visconde da Graça” da UFPel.
Mestre em Trabalho e Educação e Doutorando em Educação na UFRGS.
Av. Ildelfonso Simões Lopes, 2791 - CEP 96087-000 - Pelotas, RS.
Fone: (0532) 23-0622 - (053) 981-9627
E-mail: delpino@ufpel.tche.br

“Não havia flechas para o arco mas não tem importância porque tampouco havia um alvo no qual atirar. Moderno e pós-moderno constituem, por enquanto, um vazio em relação ao qual (ou em direção ao qual) a pós-modernidade é uma flecha ausente.” (Coelho, 1986, p.170)

Século XIX, final da década de 60, início da década de 80. A Inglaterra vivia o período Vitoriano, um período de prosperidade. A revolução industrial que caminhava a “todo vapor”, passou a andar a “ferro e fogo”, em caminhos de aço. Naquele século, várias regiões deste planeta apreciavam muitas invenções. Desenvolveram-se, como nunca visto até então, a ciência e a tecnologia, que passaram a ditar profundas modificações nos mais diversos campos da existência humana. Apareceu, em 1867, a máquina de escrever de Sholes e Deusmore e a prensa rotativa de Narinoni; no ano seguinte são descobertos os jazigos de Cro-Magnon; em 1869, os irmãos Hyatt inventaram o celulóide e Mège-Mouviès iniciou a fabricação da margarina, alimento encontrado hoje em praticamente todos os refrigeradores do mundo; Siemens, em 1870, inventou o torno elétrico para a fabricação do aço; em 1872, Beakland fabricou o primeiro material plástico, o que representou outra grande revolução no campo dos objetos de trabalho, e o Japão constrói sua primeira ferrovia; em 1876 Graham Bell e Grey construíram o primeiro telefone elétrico; em 1877, Cros e Edison inventaram o gramofone e em 1878 Hugues inventou o microfone; no ano seguinte, 1879, novamente Edison, agora acompanhado de Swan, outro criativo pesquisador, inventaram a lâmpada incandescente, enquanto que, neste mesmo ano, Siemens construiu o primeiro trem elétrico; em 1882 foi instalada a iluminação elétrica em New York e Koch descobriu o bacilo da tuberculose, uma enfermidade comparável ao que representa a AIDS nos dias atuais; já em 1883 foi construído o primeiro arranha-céu em Chicago.

Não só a ciência e a tecnologia são privilégios da mente humana. A literatura, a arte e a cultura também apresentaram brilhantes obras que marcaram definitivamente o período mencionado do século XIX. Obras ainda hoje incomparáveis. Meissner publicou, em 1867, em Hamburgo, o primeiro livro de “O Capital”, de Karl Marx, enquanto Strauss escreveu o inesquecível “O Danúbio Azul”; no ano seguinte o mundo conheceu o “Requiem Alemão” de Brahms, enquanto Manet pintava o “Retrato de Zola”; em 1871, ano da primeira exposição Impressionista em Paris, Darwin publicou seu “Descent of Man”; em 1872, Spencer publicou “Estudos de

Sociologia” e no ano seguinte era a vez de Júlio Verne apresentar “A volta ao mundo em oitenta dias”, enquanto Tolstoi começava a escrever “Ana Karenina”; em 1875, Mark Twain escreveu “Tom Sawyer”; 1880, início de nova década, continuação de grandes obras: Wallace escreveu “Ben Hur”, Dostoiowski, “Os irmãos Karamazov” e o mundo conhecia “O Pensador” de Rodin; no ano seguinte, 1881, Machado de Assis escreveu “Braz Cubas”; já em 1883, Nietzsche apresentava “Assim falava Zaratustra”.

Através da História, aprendemos que este período viveu importantes mobilizações e situações que marcaram definitivamente povos, nações e países. Foi em 1867 que as tropas francesas se retiraram do México e que os Estados Unidos adquiriram, mediante compra, o Alasca da Rússia. No ano seguinte foi adotado o sistema parlamentarista na França, modelo para muitos países. Em 1869 aconteceu a abertura do Canal de Suez, enquanto que, na Irlanda, ocorria a separação entre Igreja e Estado. Em 1870 Paris viveu a Revolução, a Comuna e a proclamação da República. No ano seguinte, Roma se converteu na capital da Itália, enquanto na Inglaterra foram legalizados os Sindicatos. Em 1874 foi proibido o trabalho em minas abaixo da terra a mulheres e crianças. Em 1878 morria o Papa Pio IX e assumia o Papa Leão XIII, enquanto o Partido Socialista foi proibido na Alemanha por Bismarck. Já em 1882, os ingleses bombardearam Alexandria e ocuparam o Egito e o Sudão. No ano seguinte, 1883, foram implantados os seguros sociais na Alemanha².

Era um período de prosperidade, especialmente para a Inglaterra, país clássico da revolução industrial³ que começa na segunda metade do século XVIII, com a invenção da máquina a vapor e das máquinas destinadas a trabalhar o algodão. Estas invenções transformaram a sociedade burguesa no seu conjunto e fizeram da Inglaterra também o país clássico para o principal produto desta revolução: o proletariado. A classe trabalhadora inglesa formou-se a partir de um profundo e continuado processo de expropriação de suas propriedades agrícolas, juntamente com a introdução de indústrias na zona rural. O processo de formação da classe trabalhadora é indissociável da formação dos capitalistas, o outro lado de uma mesma moeda. O movimento que transforma os produtores em trabalhadores assalariados foi chamado por Marx de acumulação primitiva, que foi, portanto, “nada mais que o processo histórico de separação entre produtor e meio de produção” (Marx, 1988b, p.252).

² Os dados apresentados até aqui foram extraídos de Quadro Cronológico obtido em Marx, 1985, pp.224-249.

³ Se Engels não criou a expressão revolução industrial, foi um dos primeiros a empregá-la, cf. Clark: *The idea of the industrial revolution*, Glasgow, 1953, In: Engels, 1985, p. 11.

Através de um processo ininterrupto, a indústria centralizou a propriedade nas mãos de um pequeno número de pessoas. Exigia enormes capitais através dos quais construía gigantescos estabelecimentos, arruinando, assim, a pequena burguesia artesanal. Enquanto a pequena indústria dava lugar à classe média, a grande indústria era responsável pelo aparecimento da classe operária. Os grandes estabelecimentos industriais que povoavam a Inglaterra exigiam numerosos operários trabalhando em um mesmo edifício. Desprovidos de terra por um longo processo de expropriação, eles tinham que habitar juntos, nas proximidades das fábricas, tendo em vista, entre outros fatores, a longa jornada que eram obrigados a cumprir. Para uma fábrica média já constituíam uma vila. Surgiam necessidades para cuja satisfação outras pessoas eram necessárias. Artesãos como alfaiates, sapateiros, padeiros, pedreiros e marceneiros afluíam. Os habitantes da vila, especialmente as gerações mais novas, habituavam-se ao trabalho na fábrica e,

logo que a primeira fábrica, como se compreende, já não os pode ocupar a todos, o salário baixa e, por consequência, vêm-se instalar novos industriais. De tal modo que a vila se transforma numa pequena cidade e a pequena cidade numa grande. (Engels, 1985, p.32)⁴

Como a indústria e o comércio se desenvolvem mais perfeitamente nas grandes cidades, era, portanto, exatamente aí que se manifestavam e se desenvolviam mais claramente as consequências sobre o proletariado. Como demonstrou Engels (1985, p.33), “foi aí que a centralização dos bens atingiu o seu grau mais elevado, foi aí que os costumes e as condições de vida dos velhos tempos foram mais radicalmente destruídos”. Ainda conforme Engels, a expressão “*Old Merry England* já não tem mais nenhum sentido, porque já nem se reconhece esta velha Inglaterra pela recordação e pela descrição dos avós” (Engels, 1985, p.33).

Nesses meados de século XIX, já estava consagrada uma ampla reestruturação econômica, acompanhada de profundas mudanças culturais. A indústria já é parte preponderante na economia daquele país, ditando regras, leis e costumes. A velha identidade inglesa, do proprietário rural, pessoa respeitável e bom pai de família, já não dominava mais aqueles campos povoados por fábricas, vilas, pequenas e grandes cidades como

⁴ A população de Birmingham passou de 73.000 habitantes em 1801 para 200.000 em 1844 e a de Sheffield de 46.000, em 1801, para 110.000 em 1844, em um crescimento frenético e incansável. (Ver Engels, 1985, p. 22)

Londres, com seus mais de 3 milhões de habitantes. Os camponeses que tinham os filhos durante todo o dia em casa e inculcavam-lhes a *obediência e o temor a Deus*, que mantinham profundas relações patriarcais que subsistiam até os filhos casarem, que viam o tempo passar através da duração do ciclo do trabalho e das tarefas domésticas, tudo isto era coisa do passado, elementos de uma cultura em extinção⁵. Formavam-se novos hábitos de trabalho, impostos por uma nova disciplina do tempo. As novas tarefas demandadas pela indústria eram administradas através da divisão do trabalho, da supervisão do trabalho, de longas e contínuas horas em prédios fechados (prisões chamadas de fábricas), através do relógio, dos incentivos monetários, da pregação, do ensino, da supressão dos dias de folga. Como constatou Thompson (1991, p.78):

Em 1830 ou 1840 era do conhecimento comum que o operário inglês se distinguia do operário irlandês, não por revelar uma maior capacidade de trabalho, mas pela sua pontualidade, [...] e talvez por reprimir, não as suas alegrias, mas a sua capacidade de se descontrair segundo os métodos velhos e desinibidos.

Assim formava-se a cultura operária inglesa, a identidade de uma classe que assimilou novos hábitos alimentares, de se vestir, de ser, de lutar, de conversar, de se representar e ser representada. Um tempo de trajetória profissional, de carreira profissional, onde “... tener una carrera era adquirir una identidad singular y reconocible” (Gergen, 1992, p.235). Acompanhando esse movimento, a ciência triunfava, fundada em procedimentos racionais, específicos para esses tempos. Mais que isso, as regras de procedimentos aplicados à química e à física eram estendidas a outros campos e, desta forma, pensava-se que “el mundo podría ser liberado de todo cuanto tenía de erróneo, de místico y de tiránico” (Gergen, 1992, p.53).

Ao final do século XIX, o que Gergen chamou de *energías románticas* estavam dissipadas: “Sin duda que los embelesos románticos eran una compañía poco congruente para el expansionismo mercantil del mundo occidental” (Gergen, 1992, p.51). A visão romântica era incongruente com a produção em massa, com o racionalismo científico, com a crescente complexidade do mundo moderno, que se fazia refletir na noção de *sujeito sociológico*. Esta concepção de identidade distinguia-se do sujeito do iluminismo por este compreender a pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado em um núcleo interior, que surge quando o

⁵ “La revolución industrial y el distanciamemnto concomitante del padre (y de sus hijos varones adolescentes) de la hacienda familiar o la industria casera para trasladarse a un lugar remoto provocó un cambio drástico en la familia.” (Gergen, 1992, p.230)

indivíduo nasce e com ele se desenvolve permanecendo essencialmente o mesmo. A concepção do sujeito sociológico entende que “a identidade é formada na *interação* entre o eu e a sociedade” (Hall, 1992, p.3). O núcleo interior do sujeito não é autônomo e auto-suficiente, mas “formado em relação com *outras pessoas para ele importantes*, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava” (Hall, 1992, p.3). Os grandes prédios fabris, com sua cultura, sua disciplina, sua pouca ventilação, faziam parte do cotidiano da vida dos operários daquele tempo, tornando compreensível que o meio social influenciasse notavelmente a identidade. A classe trabalhadora passava a reunir um número cada vez maior de pessoas, não apenas homens, mas mulheres e crianças que, quotidianamente, sob longas jornadas, habitavam o mesmo lugar com as mesmas pessoas, realizando as mesmas tarefas exaustivamente, acumulando semelhantes sensações, semelhantes sentimentos, baseados em hábitos que se espalhavam, forjando a identidade dessa classe.

Passado mais de um século, chegamos a um tempo chamado por Hall de *modernidade tardia* (Hall, 1992). As relações pessoais que tendiam a ser seguras, com procedimentos coerentes, desenvolvidas em um ambiente de trabalho quase estático, com mudanças que se operavam a longo prazo, submergem em *redes de saturação social* que giram a velocidade estonteante. As sociedades modernas são, como muito bem definiu Hall (1992, p. 4), “sociedades de mudança constante, rápida e permanente”. Enquanto as sociedades tradicionais eram estruturadas por práticas sociais recorrentes, “a modernidade, em contraste, não é definida apenas como a experiência de conviver com a mudança rápida, abrangente e contínua, mas é uma forma altamente reflexiva de vida” (Hall, 1992, p.5). Estas modificações no tempo e nas relações sociais estão intimamente relacionadas a importantes acontecimentos no campo das ciências, da tecnologia e da comunicação. Se a mais ou menos cem anos atrás o homem vivia o alvorecer de uma época de invenções e de mudanças em diversos campos da vida humana, agora aqueles acontecimentos nem parecem mais *grandes invenções*.

“Iluminar New York? Mas algum dia não existiram luzes pelas calçadas?”. Certamente, esta seria a expressão de surpresa com que um garoto reagiria hoje ao ser perguntado quando aquelas ruas foram iluminadas pela primeira vez. Realmente, a velocidade com que se operam modificações é alucinante. Se há um século Darwin inovava ao demonstrar a evolução das espécies e, em particular, a evolução do macaco até o homo-sapiens, fazendo com que muitos duvidassem da providência divina, enquanto outros desejassem crucificá-lo por blasfêmia, hoje o homem

desenvolve a tecnologia da clonagem com uma rapidez antes nunca imaginada. Em uma semana é anunciado o clone de uma ovelha (Escócia, 1996). Na semana seguinte o clone de um macaco (EUA, 1996). E as novidades não param de surgir. A engenharia genética, a reestruturação produtiva baseada na informática e na microeletrônica, arrasam economias e modificam profundamente o processo de trabalho, que continua sendo processo de trabalho capitalista. Entretanto, a reestruturação existente hoje não é apenas do processo de *trabalho* capitalista, há uma reestruturação do processo de *produção* capitalista, na medida em que não é possível separar o processo de valorização e o processo de trabalho capitalista. Como demonstrou Marx (1988a, p.148), o “processo de produção tem de ser unidade de processo de trabalho e processo de formação de valor”. Se o processo de trabalho transforma-se, há mudanças também no processo de valorização, pois eles estão intimamente relacionados, são indivisíveis, seu desenvolvimento é recíproco e interligado. Disto resulta novas formas de exploração da classe trabalhadora, não há como ser diferente.

Este desenvolvimento todo modificou profundamente o mundo do trabalho, a ponto de alguns autores como Claus Offe, Adam Schaff, e Robert Kurz⁶ questionarem a própria permanência da categoria trabalho como central para a compreensão da sociedade atual. O fato, o que as pesquisas demonstram, é que a indústria não é mais como era até meados deste século. As fábricas não estão, preponderantemente, alojadas em amplos templos cheios de grandes máquinas, reunindo centenas, as vezes milhares de operários. As profissões tradicionais se extinguem à mesma velocidade que novas ocupações surgem, voltadas não mais para operar pesadas e robustas máquinas de aço e graxa, mas para supervisionar autômatos a base de silício e cobre. A comunicação converte-se em elemento estratégico neste final de século. Como muito bem percebeu Santos (1994, p.46), “a terceira revolução tecnológica, a revolução eletrônica, consagrou o valor da informação como riqueza”.

Estes tempos de frenética mudança são acompanhados de instabilidade⁷, de desemprego, de modificações não só no espectro do trabalho, mas por uma descaracterização também do trabalhador e de suas formas associativas. As grandes fábricas que proporcionavam grandes sindicatos não são mais a regra. O emprego estável, o macacão azul engraxado e a Carteira de Trabalho, em breve, podem até ser *peça de museu*. O trabalhador não passa mais 12 horas diárias trabalhando no

⁶ Ver: Offe, C. *Problemas estruturais do Estado capitalista*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1984; Schaff, A. *Sociedade informática*. São Paulo, Brasiliense, 1990; Kurz, R. *O colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

⁷ “... 40% da população latino-americana se encontra privada de trabalho estável e de condições mínimas de segurança.” (Canclini, 1995, p.19)

interior da fábrica, constituindo aí sua identidade, sua subjetividade. Ao contrário, a vida se estabelece cada vez menos no interior da fábrica, ao lado de outros trabalhadores. A jornada de trabalho decresce no interior da fábrica e cresce fora dela. Há aqueles que não são mais trabalhadores. Existem aqueles que trocaram de profissão⁸. Alguns são autônomos, outros estão no chamado setor informal e existem os que não conseguiram se reciclar e acompanhar o ritmo alucinante que anuncia o próximo milênio, amargurando um desemprego estrutural, sem chances de reingressar no chamado mercado de trabalho. A maneira neoliberal de fazer a globalização passa pela redução de custos e, em conseqüência, pela redução do número de trabalhadores efetivados. Esta estratégia tem colaborado profundamente para o esgotamento desta doença em fase terminal chamada emprego.

A modernidade tardia não poupa fronteiras, é cega em relação a nacionalidade, ao sexo, a sexualidade, a idade. Transcender, extrapolar regiões parece ser o grande lema/desafio que chama-se globalização. Se a cem anos atrás era possível falar de um país, hoje fala-se de blocos econômicos, da OCDE (Organização Européia para o Comércio e Desenvolvimento), do MERCOSUL, dos tigres asiáticos. A escala é global. Os interesses e as relações se estabelecem por todo o Planeta. O espaço não é fronteira, o tempo não é limite, não faz mais sentido. As relações sociais se desenvolvem intimamente vinculadas as relações de poder. Isto faz com que as velhas identidades – que por tanto tempo estabilizaram a sociedade – entrem em decadência, surgindo novas identidades, baseadas em um indivíduo que se fragmenta, multirelacionado, multifacetado, que não se constrói apenas em casa e na fábrica, ou no campo e na família. Como mostrou Gergen, as novas tecnologias permitem aumentar o círculo de relações diretas ou indiretas com um número cada vez mais vasto de indivíduos que estão em todas as direções, em todos os continentes. Em vários aspectos, estamos alcançando o que ele denominou de *estado de saturação social*: “las concepciones románticas como las modernas sobre el yo están desmoronándose por el desuso, al par que se erosionan los basamentos sociales que las sustentan, por obra de las fuerzas de la saturación social” (Gergen, 1992, p 26).

Ao ingressarmos na era pós-moderna, as concepções anteriores sobre o eu *correm perigo*, da mesma forma que as ações que lhes davam alento e sentido. As múltiplas relações, a diversidade de estratégias desenvolvidas para superar a instabilidade do mercado de trabalho, a imersão em um estado de *saturação social*, fazem com que a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente torne-se uma *fantasia*, ou dito de

⁸ “En 1986, más de diez millones de norteamericanos cambiaron de ocupacion.” (Gergen, 1992, p.235)

outra forma, seja vivida apenas na imaginação de homens e mulheres. Isto tem levado diversos/as autores/as a suporem que o eu está fundamentalmente cindido, que os indivíduos tendem a desenvolver uma multiplicidade de eus, não existindo um núcleo interno ou identidade própria. É esta dinâmica que permite Hall afirmar que:

As pessoas não identificam mais seus interesses sociais exclusivamente em termos de classe; a classe não pode servir como um dispositivo discursivo ou uma categoria mobilizadora através da qual todos os variados interesses e todas as variadas identidades das pessoas possam ser reconciliadas e representadas.” (Hall, 1992, p.7)

Se a realidade fordista constituía-se para a classe trabalhadora a partir de um processo de convívio no interior da fábrica, exercendo rotinas e procedimentos repetitivos juntamente com um significativo número de trabalhadores, nestes tempos pós-fordistas as variáveis que formam e decompõe a identidade fragmentado-a e tornando-a um produto inacabado são tão diversas quanto são as conexões sociais. Isso muito deve à globalização. Efetivamente, os interesses sociais e as relações sociais devem ser explicadas também a partir das relações de gênero, etnia, sexualidade, afetividade e não mais exclusivamente pela classe social. O pós-modernismo está constituindo-se por uma pluralidade de vozes que disputam, que “rivalizam por el derecho a la existencia, que compitem entre sí para ser aceptadas como expresión legítima de lo verdadero y de lo bueno” (Gergen, 1992, p.26). Mesmo o fundamentalismo religioso deve ser considerado quando analisamos certas situações históricas, como o crescimento de certos grupos sociais que proliferam por vários países.

Segundo Larrain (1996, p.105), o primeiro autor a falar do *descentramento do sujeito* foi Foucault. Este fenômeno, segundo Foucault, foi detectado pelas investigações da psicanálise, da lingüística e da etnologia. A partir daí, outros importantes autores desenvolveram estudos e investigações que apontam para o descentramento das identidades modernas, que passam por um deslocamento ou fragmentação, tendo em vista a saturação social operada pela convulsão globalizada. É o que nos afirma Hall (1992, p.3), ao salientar que o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, torna-se fragmentado por ser composto não de uma, mas de várias identidades, nem sempre coerentes e resolvidas. Ainda segundo Hall, “autores como Giddens, Harvey e Laclau coincidem em suas leituras da natureza da mudança do mundo pós-moderno, cujas ênfases na descontinuidade, na fragmentação, na ruptura e no deslocamento contêm uma linha comum” (Hall, 1992, p.6). É assim que

o conceito de *eu autêntico*, dotado de características reconhecíveis, lógicas, desfaz-se pelo tempo através do espaço. Desmantela-se o eu possuidor de características realmente identificáveis como a racionalidade, a vontade e a emoção. O sujeito deste fim de século é o produto de uma cultura e de um momento histórico muito peculiar, estranho e original na história da humanidade. A identidade não está resolvida, não é um produto acabado, mas sim um processo continuado e ininterrupto, que nunca chega a completar-se totalmente. A sensibilidade pós-moderna questiona o eu verdadeiro e autêntico. A saturação social proporciona uma multiplicidade de linguagens, de construções incoerentes e desvinculadas entre si, que perturba relações humanas permanentes, sentimentos inquestionáveis e reconhecíveis. A multifrenia⁹ cumpre um papel fundamental na premissa sobre a não existência de um eu verdadeiro e reconhecível.

A identidade, pois, é fruto de um processo social, de relações sociais que operam nos diferentes setores da vida humana. Como disse Sarup, “... la identidad es una construcción, la consecuencia de un proceso de interacción entre personas, instituciones y prácticas” (Sarup, 1995, p.279). A identidade como *relação social*¹⁰, enquanto *construção social*, não está desvinculada das relações de poder. Ao contrário, o indivíduo com sua identidade e características é o produto de uma relação de poder que é exercida sobre os corpos e as mentes. Isto significa que, apesar do pensamento pós-moderno anunciar que o eu é composto por uma pluralidade de vozes, não podemos descartar certa predominância de uma identidade construída socialmente a partir do que é tido como *normal*. O eurocentrismo estabelece o *outro*, o não-europeu como marginal e inferior. Não podemos desprezar, como nos lembra Peter McLaren (1995, p.135), “que a cultura branca possui o poder de colonizar a definição do normal com relação a classe, gênero, sexualidade e nacionalidade. O branco, macho, adulto continua no comando. Relações assimétricas de poder e privilégio se multiplicam a partir dos mesmos vetores que alimentaram durante séculos relações de exploração e opressão, como a economia, a política, a cultura.

Sobre o que é normal, natural, é interessante observar como os economistas liberais têm um modo singular de proceder. Como afirmou Marx (1976: 96), “para eles existem apenas duas espécies de instituições, as da arte e as da natureza”. As instituições da burguesia são instituições *naturais*, evidentemente, enquanto todas as outras são instituições *artificiais*, fabricadas. Este processo de naturalização acaba permeando todo o fundamento do liberalismo, a ponto de atribuírem um caráter divino às relações capitalistas, as quais, obviamente, seriam relações *naturais*,

⁹ Segundo Gergen (1992), multifrenia diz respeito a fragmentação e colonização da experiência do eu.

¹⁰ “... a identidade é, primeiramente e antes de tudo, uma relação social.” (Britzman, 1996, p.92)

próprias do ser humano e, por isso, feitas a semelhança de Deus. Marx, em *Miséria da Filosofia* disse muito claramente (Ibidem: 96-97):

“Nisso [os liberais] parecem-se com os teólogos, que também estabelecem duas espécies de religião. Qualquer religião que não a sua é uma invenção dos homens, ao passo que a sua própria religião é uma emanção de Deus. Dizendo que as relações actuais – as relações da produção burguesa – são naturais, os economistas dão a entender que se trata de relações nas quais se cria a riqueza e se desenvolvem as forças produtivas de acordo com as leis da natureza. Portanto, essas relações são elas próprias leis naturais independentes da influência do tempo. São leis eternas que devem reger sempre a sociedade. Assim, houve história, mas não haverá mais.”

Nesta passagem, Marx já prenunciava a retórica do fim da história, recentemente explorada por Fukuyama (1992) e tomada como regra por tantos outros liberais a partir da derrocada do leste europeu. O fim da história “naturaliza” o mundo, como se o que é dito sobre a história fosse ela mesma. Trata-se de uma representação realista, a qual é, como demonstrou SILVA (1997: 25), “fundamentalmente conformista: até mesmo (ou principalmente) quando faz denúncia social”.

As práticas sociais liberais, em suas diferentes vertentes, além de naturalizarem as relações sociais essencializam o mundo. “O essencialismo congela o significado. Ele é original: tem uma origem e não é deste mundo. Ele é eterno: existiu e sempre existirá para todo sempre” (Ibidem: 26). É transcendental. Neste ponto se estabelece um *fetichismo da representação social*, onde, na representação, se escondem as relações sociais que a constituem. É como se a humanidade, definitivamente, tivesse encontrado a forma divina de relacionamento econômico. Esta expressão divina para os liberais não é outra coisa se não a forma capitalista de produção e distribuição de mercadorias.

Enquanto isso, a posição ocupada pelo indivíduo no mercado de trabalho cada vez mais perde influência para o papel desempenhado no mercado de consumo. Isto é, se anteriormente o que importava era o emprego, a ocupação no mercado de trabalho, agora o que interessa é o consumo. As identidades pós-fordistas estruturam-se cada vez mais pela lógica do mercado. É o resultado prático de uma época de economia globalizada e de cultura globalizada. Cada vez mais somos o que consumimos. É o que afirma Friedman (1994, p.332), quando diz que “... o consumo, a parte libidinosa da reprodução social, é uma parte significativa

da definição diferencial dos grupos sociais e dos indivíduos.” Canclini também é enfático nesta questão:

Vamos nos afastando da época em que as identidades se definiam por essências a-históricas: atualmente configuram-se no consumo, dependem daquilo que se possui, ou daquilo que se pode chegar a possuir. As transformações constantes nas tecnologias de produção, no desenho de objetos, na comunicação mais extensiva ou intensiva entre sociedades - e do que isto gera na ampliação de desejos e expectativas - tornam instáveis as identidades fixadas em repertórios de bens exclusivos de uma comunidade étnica ou nacional. (Canclini, 1995, p.15)

A lógica dominante é a lógica do consumo e a escala é global. Com a amplitude desta dimensão cria-se a possibilidade do que Hall (1992) chamou de *identidades partilhadas*, isto é, consumidores para os mesmos bens, clientes para os mesmos serviços, públicos para as mesmas imagens, mesmo entre pessoas que estão extremamente distantes umas das outras, cidadãos de diferentes nações. É isto que forja o conceito identificado anteriormente como *normal*, espalhando, desenvolvendo e solidificando as relações de poder e dominação através do espaço e pelo tempo. A diferenciação local, sem dúvida, tem sido habilmente explorada pelo processo de globalização, que atinge a todos e a todas, independente de classe, gênero ou etnia. Isto faz com que inclusive indivíduos extremamente pauperizados sejam invadidos pelos componentes institucionais da globalização. Ninguém escapa, é uma das fatalidades deste final de século. Se por um lado a globalização tem o efeito de contestar e deslocar as identidades centradas e unificadas, não podemos esquecer que o capitalismo global é na verdade, um processo de ocidentalização, um instrumento a serviço das formas de vida ocidental, dos seus valores, das suas prioridades, das suas mercadorias, das suas classes dominantes. Este processo, a globalização, pode ser resumido, conforme Canclini, “como a passagem das identidades modernas a outras que poderíamos chamar, embora o termo seja cada vez mais incômodo, de pós-modernas” (Canclini, 1995, p.35).

Nesta época globalizada, os meios de comunicação de massa ocupam um papel central, agindo de forma eficaz e profunda na vida cotidiana¹¹. Os meios de comunicação, nas suas mais variadas e múltiplas aparições, produzem subjetividades, compõe a identidade fragmentada e contraditória necessária a esses tempos de instabilidade, de mudanças rápidas e

¹¹ Sobre esta questão ver: Fischer, R. M. B. *Adolescência em discurso*. Mídia e produção de subjetividade. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.

atordoantes. Cumprem este papel de maneira muito mais eficaz e rápida do que a escola e outras tantas instituições formadoras de opinião e subjetividades. São o símbolo mais intenso e representativo das necessidades de uma cultura global mercantilizada e mercantilizável. A TV a cabo, os satélites, a Internet ensinam como conviver com rápidas, intensas e profundas relações humanas, ao mesmo tempo que mostram que devemos aprender a nos desligar de um mundo e nos sintonizar em outro, onde habita o ciber-espaço, um espaço inexistente, mas passível de controle e de rebeldia também. Ensinam como ingressar em um grupo e como abandoná-lo. Tudo é parcial e superficial e, por isso, profundo, rápido e inesquecível.

Um mundo em ebulição constante, onde tudo é construído. Um mundo onde não existe certo nem errado. O que existe é opinião pública. E opinião pública se fabrica, se constrói. Tudo é construção humana, em matéria, em discurso. Assim é a moral e a ética. O chamado *maniqueísmo bom/ruim*, é rechaçado para que tudo seja possível. Apenas depende do quê e para quem. O poder permeia as relações humanas e relativiza todas as situações para dar vazão ao mercado e ao consumo. Como diz McLaren, a cultura pós-moderna hiperfragmentada e predatória mapeia e manipula sons, imagens e informações, “forçando a identidade a refugiar-se nas formas de subjetividade cada vez mais experimentadas como isoladas e separadas de contextos sociais maiores” (McLaren, 1995, p.117). O todo faz cada vez menos sentido. O indivíduo e o seu poder de consumo ganha em relevo e em destaque. Desde logo os meios de comunicação introduzem a criança e o adolescente na esfera do *consumo desejado*: consumo pelo consumo. Desejo de consumir para satisfazer o desejo de consumir e não consumir para satisfazer desejos de uso. A mídia cria uma necessidade exteriorizada, uma *necessidade construída*. Os valores de uso passam a ser socialmente e historicamente construídos. A necessidade é construída, assim como a identidade é uma construção social.

A cultura do jovem adolescente está sendo estabelecida a partir de uma construção discursiva que poderia ser chamada de identidade *pós-operária*, isto é, aquele trabalhador individual, sem Carteira de Trabalho e sem fábrica, terceirizado, chamado de *colaborador* ou de *associado*. Que aprende desde logo as regras da falta de regras; da falta de trabalho; da falta de serviços públicos, como a educação; da falta de relações estáveis e duradouras; da idolatria do privado, do indivíduo; que aprende que os meios de comunicação são a pura verdade, imbatíveis perante qualquer escola.

Para concluir, como síntese do que pretendi mostrar aqui, escrevi uma história, uma imagem, um retrato do que são as relações necessárias nestes tempos de globalização, de reestruturação produtiva. A história diz o seguinte:

Enquanto isso, mais um jovem encontra-se frente à frente com um aparelho de televisão. Está só na sala de um pequeno apartamento na periferia de uma cidade qualquer, porque globalizada também foram as maquetes urbanas, assim como foram os *Shopping Centers*. A aula na escola acabou mais cedo, como era comum acontecer na escola pública. Se a escola era um martírio, a tela colorida lhe dava um prazer especial. Está assistindo um filme, filme de ação, gênero preferido por 9 entre 10 adolescentes. A estória que passa na televisão mostra uma cena que se desenvolve na cela de um manicômio. O pequeno quarto alberga sete homens. Um deles pergunta ao recém chegado interno:

– Você sabe por que está aqui? E, em continuidade, responde: “Você está aqui porque eles não precisam de você lá fora. Eles informatizaram tudo, tudo é automático, eles não precisam de você lá fora. Eles só precisam de consumidores. Mas se você não compra, não gasta dinheiro, não troca de carro, não tem computador e nem celular, você está louco e eles não precisam de loucos lá fora, eles só precisam de consumidores.” E continuava a falar rapidamente, como se tivesse pressa de explicar alguma coisa, de parecer sensato e coerente.

E o menino, absorto pela “razão cínica” que assistia, comentava consigo que estava sendo gratificante e boa mais aquela tarde *sem aula...*

Referências bibliográficas

- BRITZMAN, D. P. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e Realidade*, 21 (1), jan-jul, 1996.
- CANCLINI, N. G. *Consumidores e cidadãos*. Conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 1995.
- COELHO, T. *Moderno Pós-Moderno*. Porto Alegre, L&PM Editores, 1986.
- ENGELS, F. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo, Global, 1985.
- FISCHER, R. M. B. *Adolescência em discurso*. Mídia e produção de subjetividade. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.
- FRIEDMAN, j. Ser no mundo: globalização. In: M. Featherstone (Org.). *Cultura global, Nacionalismo, globalização e modernidade*. Petrópolis, Vozes, 1994.
- GERGEN, K. F. *El yo saturado*. Dilemas de la identidad en el mundo contemporáneo. Barcelona. Paidós, 1992.

- HALL, S. The question of cultural identity. In: Hall, S., Held & McGrew, T. (Orgs.). *Modernity and its futures*. Cambridge, Polity/Open University, 1992.
- KURZ, R. *O colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- LARRAÍN, J. *Modernidad, razón y identidad en América Latina*. Santiago de Chile, Andres Bello, 1996.
- MARX, Karl. *Miséria da filosofia: resposta à filosofia da miséria do senhor Proudhon*. 2.ed. Porto: Escorpião, 1976.
- MARX, K. *Manuscritos*. Economía y Filosofía. Madrid, Alianza Editorial, 1985.
- MARX, K. *O capital*. Crítica da economia política. Vol. I, São Paulo, Nova Cultural, 1988a.
- MARX, K. *O capital*. Crítica da economia política. Vol. II, São Paulo, Nova Cultural, 1988b.
- McLAREN, P. *Critical pedagogy and predatory culture*. Londres, Routledge, 1995.
- OFFE, C. *Problemas estruturais do Estado capitalista*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1984.
- SANTOS, L. O homem e a máquina. *Imagens*, n.3, dez. 1994.
- SARUP, M. Hogar, identidad y educación. In: Vários. *Volver a pensar la educación*. Vol. I. Madrid, Morata, 1995.
- SCHAFF, A. *Sociedade informática*. São Paulo, Brasiliense, 1990.
- THOMPSON, E. P. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

Os obstáculos epistemológicos de Bachelard e o ensino de Ciências

Regina Calderipe Costa*

Resumo

Neste trabalho, são apresentados os obstáculos epistemológicos propostos por Gaston Bachelard em sua epistemologia histórica. Para Bachelard, toda noção de um conceito é sempre um momento da evolução de um pensamento, pois o ato de conhecer dá-se *contra* um conhecimento anterior. O erro, na epistemologia bachelardiana, possui uma conotação positiva, e todo o progresso de uma filosofia das ciências se faz em um sentido de um racionalismo crescente superando o realismo inicial. A perspectiva descontinuísta está presente em toda a sua obra, pois acredita na ruptura entre o senso comum e o conhecimento científico. Partindo do pressuposto bachelardiano da necessidade de uma profunda reorganização do pensamento, algumas implicações de suas idéias para o ensino de Ciências são também discutidas.

Palavras-chave: epistemologia, obstáculos, ensino de ciências

Abstract:

The present paper adresses itself to the epistemological obstacles proposed by Gaston Bachelard in his historical epistemology. According to Bachelard, since the act of knowing is always opposed to previously accepted knowledge, all new concepts in fact derive from the evolution of a thought process. In this view an error is seen to have a positive connotation, thus any sort of progress within a philosophy of science is achieved through increasing rationalism and at the expense of the original realism. Since Bachelard postulates a break between common sense and scientific knowledge, his entire output exhibits such a pattern of discontinuity. Based upon Bachelard's insistence upon a thorough reorganization of thought, some of the implications of his ideas for science teaching are also debated.

Keys words: epistemology, obstacles, science teaching

* Este texto, originado de um seminário em Filosofia das Ciências, revela uma busca filosófica na melhoria de minha atuação como professora de Física. Como tal, não apresenta uma revisão bibliográfica de importantes trabalhos já publicados sobre tal temática. Mesmo sabendo das limitações do texto, ao publicá-lo, espero contribuir para a reflexão sobre a ação docente de meus colegas professores, principalmente na área de Ciências

Introdução

Atualmente, o fato de o aluno ser visto como um sujeito que já traz consigo um considerável número de representações sobre o mundo que o cerca e como construtor ativo do seu próprio conhecimento, leva-nos a reconsiderar os procedimentos educacionais. Implica rever conteúdos fatuais e conceituais, assim como falar com igual propriedade das estratégias que os alunos precisam desenvolver para conseguirem fazer frente aos novos problemas deste mundo com mudanças tão rápidas. Levamos a ter em conta seqüências de aprendizagem que tenham como referencial o quadro teórico prévio dos alunos, ou seja, a repensar os programas das diversas disciplinas, tanto em nível de segundo como de terceiro grau.

As crises do crescimento da ciência e, conseqüentemente, do pensamento implicam uma reorganização total do sistema de saber e da prática da educação. Evoluir, diversificar, precisar, retificar, complexificar, para a epistemologia bachelardiana, é dinamismo para fugir da certeza e da unidade. É inquietar nossa própria razão e desfazer nossos hábitos, é valorizar a pergunta mais do que a resposta, e não basear nada na opinião, pois nada é evidente e tudo é construído.

Tendo como base a tese central bachelardiana de que o conhecimento é a evolução do espírito científico, tentaremos mostrar que um racionalismo dono de uma razão única, fechada e estática significa mais obstáculos do que estímulo na aprendizagem dos alunos.

Em primeiro lugar, contextualizaremos o autor e sua obra. Após, apresentaremos a noção de obstáculo epistemológico e, finalmente, algumas implicações da epistemologia bachelardiana para o ensino de ciências.

Contextualização da obra de Gaston Bachelard

Bachelard nasceu em 27 de junho de 1884, em Bar-sur-Aube, na Champanha (França campesina) e faleceu na capital francesa, em 16 de outubro de 1962. Passou sua infância numa rústica província, onde não perdeu o contato com os elementos básicos da natureza, os quais estão muito presentes tanto em suas obras filosóficas como em seus poemas.

Primeiro, provido com o seu bacharelato, entrou para a administração dos Correios. Em disponibilidade por causa dos estudos a partir de 1913, preparou o concurso de alunos engenheiros dos Telégrafos e terminou, paralelamente, a licenciatura em Matemática. A Primeira Grande Guerra o impediu de formar-se em engenharia.

Em 1919, licenciado, entrou para o ensino secundário como professor de Ciências, em sua cidade natal (1919-1930). Como naquela

época um professor lecionava várias disciplinas, acabou por ministrar aulas de Filosofia, pois já há muito tempo dedicava-se a este tipo de leitura. É convidado a lecionar na Faculdade de Letras de Dijon, em 1930, e depois na Sorbonne, em 1940.

Seu período mais criativo, aquele que pensa a gênese do conhecimento científico, começa em 1927, com *Estudo sobre a evolução de um problema de Física, a propagação térmica nos sólidos*. Em 1928, publica *Ensaio sobre o conhecimento aproximado*. A seguir, *O Valor Indutivo da Relatividade* (1929), *O Pluralismo Coerente da Química Moderna* (1930), *O Novo Espírito Científico* (1934), *A Dialética da Duração* (1936), *A Filosofia do Não* (1940).

Um dos livros mais importantes de Gaston Bachelard, com toda a certeza, é *A formação do espírito científico*, escrito em 1938, que apresenta textos e conceitos da alquimia, da química e da física dos séculos XVII e XVIII interpretados com clareza e sabedoria pelo grande filósofo. Sua maneira clara e apaixonada de escrever cativa o leitor desde suas páginas iniciais.

A toda sua obra dedicada ao entendimento da construção do conhecimento científico até sua época, Bachelard acrescenta uma produção sobre a criação artística, o devaneio, as imagens poéticas e as potências da imaginação.

Eloquente e malicioso, Gaston Bachelard vivia solitário. Pacifista, afetuoso e bonacheirão, era considerado um professor respeitado e muito querido.

Bachelard vivenciou a ruptura entre o século XIX e o século XX, tendo uma vida pontuada de “instantes” decisivos tal como sua obra, cheia de contrastes, senão de metamorfoses (Santos, 1981).

Como “classificar” Bachelard? Segundo Santos (1981, p.278-279):

Se o chamam idealista, Bachelard diz que o seu **idealismo é discursivo**, isto é, dialético e polêmico; se o chamam materialista, destaca-se do materialismo ingênuo, porque o seu **materialismo é racional**, ativo e construtor.

Em sua tese de doutorado, Terrazan (1994, p.84) conclui:

Nesse sentido, o novo que se busca é justamente a afirmação das epistemologias descontínuas. E dentre estas, a que maiores contribuições oferece, no âmbito da pedagogia escolar, particularmente em relação à área de ciências naturais, é a epistemologia de Gaston Bachelard. (...) Em suma, correndo o risco subjacente a qualquer classificação, pode-se dizer que a

epistemologia bachelardiana é ‘racionalista, construtivista e descontinuista’.

Racionalista, devido ao papel fundamental que ela atribui ao sujeito no ato de conhecer. Construtivista, porque define que é através da ação do sujeito, numa interação dialética com o objeto, que o conhecimento se consubstancia. Descontinuista, pois admite como determinante na construção do conhecimento novo, a superação dos obstáculos que lhe são impostos pelo conhecimento anterior, mediante um processo de ruptura com este último.

No final do século XX, com o avanço da neurofisiologia mostrando os imensos poderes dos centros emocionais em influenciar nosso cérebro, incluindo seus centros de pensamento, podemos também dizer que o grande pensador já se preocupava, em *A Poética do Devaneio*, publicado pela primeira vez na França em 1960, com a antiga questão do *ser feliz* para almejar o equilíbrio entre a mente emocional e a racional:

Assim, é todo um universo que contribui para a nossa felicidade quando o devaneio vem acentuar o nosso repouso. A quem deseja devanear bem, devemos dizer: comece por ser feliz. Então o devaneio percorre o seu verdadeiro destino: torna-se devaneio poético: tudo, por ele e nele, se torna belo. Se o sonhador tivesse “a técnica”, com o seu devaneio faria uma obra. E essa obra seria grandiosa, porquanto o mundo sonhado é automaticamente grandioso. (Bachelard, 1996a, p.13)

A concepção dinâmica de sua epistemologia está presente em toda a sua obra, em todos os seus textos. Sua preocupação com a evolução da ciência e do próprio pensamento científico na formação individual de cada um está presente no seu trabalho.

E é no decorrer do próprio desenvolvimento científico, ao realizar uma história recorrente, que encontramos discontinuidades ou rupturas. Conhecer o presente para interpretar e julgar o passado, sem querer restabelecer as mentalidades pré-científicas, esta é uma história recorrente, pois *o conhecimento do real é luz que sempre projeta algumas sombras. Nunca é imediato e pleno* (Bachelard, 1996b, p.17).

A ciência, nesse aspecto, contraria a opinião. O espírito científico impede que expressemos opiniões sobre questões que não compreendemos. Todo conhecimento científico precisa destruir a opinião. Mesmo quando a ciência concorda com um conhecimento empírico, suas razões são outras. Isto é, o conhecimento científico se processa destruindo conhecimentos mal estabelecidos pelo cotidiano, superando vários obstáculos. A evolução do

pensamento científico se processa contra *obstáculos epistemológicos*, ou seja, lentidões e conflitos inerentes ao próprio ato de conhecer.

Os obstáculos epistemológicos

O conhecimento comum é interpretado por Bachelard como um obstáculo epistemológico para o progresso da ciência. A experiência comum, antes e acima da crítica, conduz a erros que devem ser retificados. Assim que, o conhecimento científico deve formar-se *contra* a natureza, *contra* a experiência imediata, *contra* o impulso diante de fenômenos corriqueiros e coloridos do cotidiano. Para aprendermos com a natureza, temos que psicanalisar o conhecimento objetivo, isto é, desvelar deste conhecimento todo o caráter subjetivo que nos induz a erros. De maneira clara, escreve, em *A Formação do Espírito Científico*, sua concepção de obstáculo epistemológico:

E não se trata de considerar obstáculos externos, como a complexidade e a fugacidade dos fenômenos, nem de incriminar a fragilidade dos sentidos e do espírito humano: é no âmago do próprio ato de conhecer que aparecem, por uma espécie de imperativo funcional, lentidões e conflitos. É aí que mostraremos causas de estagnação e até de regressão, detectaremos causas de inércia às quais daremos o nome de obstáculos epistemológicos. (idem, p.17)

A tese a esse respeito, defendida por Bachelard, é de que a admiração pelas imagens com a conseqüente satisfação imediata oferecida pelo fenômeno natural, é um obstáculo para a cultura científica. Por esse motivo, o epistemólogo fala em observador *iludido*. Fugindo do sentido do problema, este observador retira a mola do progresso. Assim que, a **experiência primeira** é considerada o **primeiro obstáculo epistemológico** na formação do espírito científico.

Com nossos conhecimentos atuais, ao analisar vários livros do século XVIII sobre a eletricidade, vemos como foi difícil “retirar” todo o colorido dos fenômenos elétricos e as visões empíricas carregadas de aspectos irregulares, mas, ao mesmo tempo, evidentes e básicas. Uma vez passada a primeira atração pela magia das experiências dos fenômenos elétricos, passaram a ser consideradas fáceis. Como diz Priestley (in Bachelard, 1996b, p.37-38):

As experiências elétricas são as mais claras e mais agradáveis de todas as que a física oferece. (...) Se alguém chegasse (a prever o choque elétrico) por meio de algum raciocínio, teria sido

considerado um grande gênio. Mas as descobertas sobre a eletricidade decorrem tanto do acaso, que não se trata de resultado da genialidade e sim das forças da Natureza, o que provoca a admiração que por elas sentimos.

Este pensamento caracteriza muito bem o empirismo ingênuo: o próprio pensamento é uma espécie de causa aleatória da experiência, pois para ele o acaso faz tudo. Ao observador basta a admiração, ele não a provoca porque tem a sorte de estar diante do fenômeno. E para o mesmo tipo de fenômeno, este *observador iludido* procura a variedade. Quanto maior a tabela de dados colhida, mais feliz ele fica. Este espírito pré-científico não provoca a *variação* do fenômeno, não tem método de pesquisa.

Com as facilidades das primeiras experiências vem a *vontade* de ter razão e, assim, o observador passa a dar um *valor declarativo* primordial ao seu conhecimento recém adquirido. E contra esta apropriação imediata de observações particulares é muito difícil realizar a psicanálise do conhecimento objetivo. A retificação das experiências primeiras pode, no máximo, ser provocada por novas experiências, as quais têm como objetivo maior tentar que o observador não faça raciocínios apressados nem estabeleça relações precoces. Uma base empírica para o espírito pré-científico provoca o estabelecimento de falsas relações.

Entretanto, o que existe de mais imediato na experiência primeira *somos nós mesmos*: nossos desejos inconscientes. O antigo físico procurava leis na natureza que traduzissem a ordem no Universo, porque ele não podia suportar a desordem. Ele precisava de certezas dentro dele, pois não conseguia conviver com incertezas, provisórias e conhecimentos tidos como inacabados. Essa concepção de “desordem” na natureza é muito recente, assim como a visão de uma ciência em constante mutação. Resumindo:

Ao espetáculo dos fenômenos mais interessantes, mais espantosos, o homem vai naturalmente com todos os seus desejos, com todas as suas paixões, com toda a alma. Não é pois de admirar que o primeiro conhecimento objetivo seja um primeiro erro. (idem, p.68)

E por não buscar a variação, o espírito pré-científico entrega-se à *doutrina do geral*. A **generalidade** é colocada na epistemologia bachelardiana como o **segundo obstáculo epistemológico**.

A base empírica do conhecimento pré-científico faz com que repetidas experiências mal interpretadas levem a conclusões gerais. Tudo é compreendido, tudo é explicado, assim como tudo é generalizado.

Até hoje várias pessoas atribuem a Aristóteles a seguinte conclusão: *todos os corpos caem*. Mas, uma breve leitura dos textos do antigo filósofo mostra-nos que ele ensinava que os corpos leves, como fumaça, vapor, fogo e chama, buscavam o empíreo, seu lugar natural, enquanto que os corpos *graves* procuravam *naturalmente* a terra. Como é fácil cair em generalidades!

Muitas conclusões gerais são resumidas em tabelas. Bachelard denomina-as de *tabelas da observação*, visto serem preenchidas por uma espécie de registro automático, com base nos *dados* provenientes dos sentidos, servindo apenas para generalizar uma intuição particular. Para ele:

a idéia de tabela, aparentemente uma idéia constitutiva do empirismo clássico, é a base de um conhecimento estático que, mais cedo ou mais tarde, emperra a pesquisa científica[...] Ora, um dos aspectos mais notáveis da física contemporânea é que ela trabalha quase exclusivamente na zona das **perturbações**. É das perturbações que surgem na atualidade os problemas mais interessantes. Enfim, sempre chega o momento em que é preciso romper com as primeiras tabelas da lei empírica. (idem, p.72-73)

Na concepção bachelardiana, o empirismo clássico, num *continuum* com a natureza, procede a repetitivas experiências, atraído pela variedade do fato particular e não pela variação do fenômeno, contrariando assim as idéias de Bacon sobre o pensamento empírico. E, neste momento pode ser enganado por duas tendências contrárias, as quais Bachelard chama de *atração pelo particular e atração pelo universal*. O pensamento pré-científico mal conclui uma experiência específica, generaliza-a aos mais variados domínios, de tal maneira que *o conhecimento geral é praticamente um conhecimento vago*.

A *sobredeterminação* é outra forte característica da mentalidade pré-científica, pois *tudo vem a ser causa de tudo*. Esta generalização leva o homem a não estabelecer limites para o que é útil. Assim, tudo serve para tudo, e o verdadeiro deve sempre ser acompanhado do útil. Eis, então, um grande obstáculo a ser superado: **o conhecimento unitário e pragmático**.

Hábitos de natureza verbal passam a ser os próximos **obstáculos** ao pensamento científico expostos na epistemologia bachelardiana. Uma única imagem, ou até mesmo uma única palavra, constitui toda a explicação para um fenômeno da natureza. Ao serem expressos por uma metáfora, já são explicados. Tudo é muito simples!

Bachelard não é totalmente contra o uso de metáforas, mas sim contra o uso abusivo das imagens usuais. Ele critica o uso de metáforas quando passamos a nos agarrar demasiadamente nelas, e não sentimos mais necessidade de explicações. A metáfora supre qualquer necessidade de maiores aprofundamentos. O acúmulo de imagens prejudica a razão e impede a visão abstrata e nítida dos problemas reais. Impede a evolução do pensamento que necessita afastar-se bastante das imagens primitivas.

Ao desenvolver uma história recorrente, Bachelard, em *A Formação do Espírito Científico*, mostra-nos como o uso da palavra *esponja* foi significativo na história das ciências. Entre alguns exemplos, podemos ver como Benjamin Franklin, em 1752, comparando a matéria comum a uma espécie de esponja para o fluido elétrico, tenta explicar, detalhadamente, a partir daí, suas experiências neste ramo da Física. Em 1731, Réaumur utiliza a metáfora da esponja para explicar a compressão e a rarefação do ar, e Marat, segundo artigo publicado em 1779, explica o resfriamento de um corpo quente imerso no ar ou na água dizendo que estes se comportam como esponjas. Até mesmo Descartes, em *Les principes de la philosophie*, em 1681, aconselha a usar de maneira muito vantajosa o exemplo da esponja para também descrever como se processa a rarefação do ar. Bachelard afirma que *a metafísica do espaço, para Descartes, é a metafísica da esponja (idem, p.98)*.

O perigo das imagens está no fato de que nem sempre são imagens passageiras, porque tendem a completar-se. Segundo Bachelard, na mentalidade pré-científica, a imagem entra antes da teoria, enquanto que na mentalidade científica ela entra depois, já suficientemente pensada e explicada. Assim, um excessivo uso de imagens leva a uma forte materialização, intensificando qualidades *substancialistas*.

O **obstáculo substancialista** atribui à substância qualidades diversas, mas acima de tudo, agarra-se à idéia de estar contido em alguma coisa, ou seja, é necessário que a qualidade profunda esteja *contida*. A própria substância, além de ter um interior, passa a ser o próprio interior. Estudos de Química no século XVIII centravam-se em descobrir as qualidades internas e externas das substâncias: era necessário descobrir as propriedades ocultas, por exemplo, do ouro e do mercúrio, pois no interior das substâncias estão seus poderes, suas virtudes e suas forças. Para Bachelard (*idem, p.125-127*), a *intuição substancialista* é o pensamento habitual do século XVIII.

Os conhecimentos biológicos aos quais Bachelard dá o nome de **obstáculo epistemológico animista**, chamam atenção ainda como obstáculos à objetividade da fenomenologia física. Vivacidade é o que chama a atenção nos fenômenos naturais, e vivacidade é sinal de vida. Em

certo estágio do desenvolvimento pré-científico, os fenômenos biológicos servem de meio de explicação para os fenômenos físicos, e vida até mesmo chega a ser atribuída aos minerais. A vida anima as substâncias com um valor indiscutível. Quando a substância deixa de ser animada, perde seu encanto.

Assim, a vida vem a ser considerada uma propriedade generalizada, unindo todos os seres do Universo.

Mas, para Bachelard, nada é tão forte quando comparado com o obstáculo constituído pela libido: *A tudo o que **dura** em nós, direta ou indiretamente, liga-se a libido (idem, p.225).*

Atraído pela vida, o espírito pré-científico também é atraído pelo mistério. Na epistemologia bachelardiana, os símbolos alquímicos representam o jogo com o mistério numa tentativa tipicamente sexual. Para o alquimista todo interior é um ventre e, aos metais, como o mercúrio, ele concede propriedades como a esterilidade. A relação chega a ser de pessoa para pessoa, e não de pessoa para objeto. Aqui, as metáforas representam o próprio sinal dos desejos sexuais.

A eletricidade, por ser misteriosa, é mais ainda sexualizada em uma mente em formação. Para o espírito pré-científico, a eletricidade pode ser sexualmente eficaz e Bachelard transcreve um trecho da obra de La Cépède, *Essai sur l'électricité naturelle et artificielle*, escrita em 1781, na qual o amor é, para o homem, “fonte de infelicidade e de dor” e os vegetais “crescem e se multiplicam sem ciúme e sem dor” pois *o fluido elétrico é para os vegetais o que o amor é para os seres sensíveis; com uma diferença, porém: para as plantas ele é apenas a causa de uma existência tranqüila e sossegada* (La Cépède in Bachelard, 1996b, p.249).

Pensamentos sexuais, certamente, são encontrados em uma mente em formação. O professor Bachelard relata que, em sua experiência no ensino da Química, constatou que a maioria dos alunos atribuíam o papel ativo ao ácido (masculino) e o papel passivo à base (feminino). Estes significados sexuais constituem, para ele, verdadeiros obstáculos epistemológicos, a ponto de afirmar *que toda ciência objetiva **nascente** passa pela fase **sexualista** (idem, p.247).*

Finalmente, esta epistemologia mostra-nos que um conhecimento objetivo imediato já é falseado pelo fato de ser qualitativo, e, portanto, traz um erro a ser retificado. Entretanto, é enganoso pensar que o conhecimento quantitativo escapa aos perigos do conhecimento qualitativo. A grandeza não é automaticamente objetiva e o excesso de precisão, no reino da quantidade, corresponde ao excesso de pitoresco, no reino da qualidade. Conseqüentemente, *é preciso refletir para medir, em vez de medir para refletir (idem, p.262).* Em hipótese alguma as determinações numéricas

devem ultrapassar em exatidão o permitido pelos instrumentos utilizados nas medidas.

Os obstáculos epistemológicos de Bachelard evidenciam sobremaneira sua tese central: a necessidade de uma psicanálise do conhecimento objetivo. Significa dizer, o objeto nunca é um *objetivo* imediato, sendo o ponto de partida impregnado de pragmatismo e desejos. Neste aspecto, é mais uma vez importante aceitar a ruptura entre o conhecimento sensível e o conhecimento científico. A mudança de estado do espírito caracteriza a evolução do ser. Mostra, assim, o progresso da ciência.

O espírito pré-científico arranca com todo o seu realismo e necessita ser freado. O fracasso vem a ser, então, a *freagem* do estímulo inicial. É assim que a epistemologia bachelardiana consagra um valor positivo ao erro: *Assim, a nosso ver, o homem que tivesse a impressão de **nunca** se enganar estaria enganado para sempre (idem, p.295).*

O erro não é um mal. A objetividade implica uma série de erros *comuns e normais a serem* retificados. Os obstáculos epistemológicos nunca são definitivamente superados, uma vez que o espírito científico sempre se apresenta com seus conhecimentos anteriores.

A epistemologia bachelardiana e o ensino de ciências

Dentre os epistemólogos contemporâneos, Bachelard foi, sem dúvida, aquele que mais explicitamente se referiu aos aspectos pedagógicos envolvidos no desenvolvimento de uma ciência. Sua atuação como professor na escola secundária e seu vasto conhecimento sobre a história das ciências, forneceram-lhe embasamento e também motivação para sugerir formas de ensinar que mantêm correspondência com a própria evolução do conhecimento científico, sobretudo, em relação à Física e à Química.

Como enfatiza Bachelard, sempre preocupado com a aplicação de suas teorias em sala de aula:

Na Educação, a noção de obstáculo epistemológico também é desconhecida. Acho surpreendente que os professores de ciências, mais do que os outros se possível fosse, não compreendam que alguém não compreenda. Poucos são os que se detiveram na psicologia do erro, da ignorância e da irreflexão. Os professores de ciências imaginam que o espírito começa como uma aula, que é sempre possível reconstruir uma cultura falha pela repetição da lição, que se pode fazer entender uma demonstração repetindo-a ponto por ponto. Não levam em conta que o adolescente entra na aula de física com conhecimentos

empíricos já constituídos: não se trata, portanto, de **adquirir** uma cultura experimental, mas sim de **mudar** de cultura experimental, de derrubar os obstáculos já sedimentados pela vida cotidiana (Bachelard, 1996, p. 23).

Defendemos a tese de que aprender ciências, hoje, significa romper com a experiência do mundo sensível, significa colocar em crise conceitos tradicionais da experiência comum. Entretanto, não significa estabelecer uma hierarquia axiológica, isto é, uma hierarquia de valor entre conhecimento comum e conhecimento científico, pois tais conhecimentos referem-se a racionalidades essencialmente diferentes, não redutíveis uma à outra. Estes conhecimentos refletem racionalidades setoriais não unificáveis, não redutíveis uma à outra (Lopes, 1996).

Compreender conceitos clássicos em Física ou em Química não significa mais *ficar* no domínio dos conceitos clássicos. O que importa é aceitar que atualmente o significado de *compreensão* também se modificou. Compreender significa reconstruir, isto é, ter a coragem de aceitar que o conhecimento é provisório, pois *toda noção é sempre um momento da evolução de um pensamento* (Bachelard, 1991, p.47).

Ao professor cabe encaminhar o sentido do problema, o melhoramento da pergunta. Por exemplo, durante uma aula de Dinâmica Clássica, após ter ressaltado ser a massa *essencialmente uma grandeza positiva* pode então lançar a pergunta: E uma massa negativa, por que não? Está lançada uma pesquisa, a qual os alunos podem tentar realizar, até mesmo procurando textos na Internet, para posterior discussão na sala de aula. Por que não?

O fundamental é a transformação do conceito científico e do ser que apreende os conceitos. Desta maneira, acreditamos estar pelo menos tentando uma consciente *evolução conceitual* e uma *evolução pessoal* de cada aluno, evolução como cidadão consciente de seu lugar no mundo.

A epistemologia bachelardiana também é um ótimo referencial teórico na reformulação da abordagem da experimentação no ensino de Ciências. Ainda vários professores de Ciências acreditam que fazer uma experiência, ou seja, entrar em contato com os fatos, conduz o aluno necessariamente à aprendizagem. De acordo com esta concepção, basta realizar o experimento e o aluno chega imediatamente à lei e à compreensão de toda uma teoria. O continuísmo das experiências comuns do cotidiano para as experiências do laboratório de Ciências garantiria, assim, o sucesso da aprendizagem e todo ensino deveria começar pela atividade experimental. Eis aqui a necessidade de mais uma ruptura.

É importante, primeiro, dialetizar o conhecimento que os alunos já trazem consigo, de suas vivências com o mundo sensível. Uma vez

explicitado e discutido o fenômeno, baseado, então, na nova teoria, leva-se os alunos a elaborarem e realizarem seu projeto de investigação experimental. Essa é uma etapa muito indicada para trabalho socializado, pois em grupo os alunos podem se aperceber, mais rapidamente e sem maiores conflitos emocionais, de que suas concepções iniciais, mesmo não concordando com a teoria científica, são comuns e normais.

O professor, no laboratório, deve procurar defender seus alunos da *sedução da facilidade*, tanto no que se refere à coleta de dados, como à rapidez com que muitas vezes eles preenchem uma tabela. A experiência pensada e planejada é trabalhosa. Atividade experimental é mais uma oportunidade para romper com o senso comum e, portanto, seus resultados não podem conduzir ao óbvio, simplesmente àquilo que os alunos já esperavam. Todo resultado deve ser questionado e, antes de fornecer todas as respostas, de controlar todas as variáveis, deve manter uma dúvida. Por que não?

Normalmente, em aulas experimentais, o professor propõe um experimento em que o aluno, manipulando variáveis, deve comprovar a lei fornecida na aula teórica. Esta é mais uma concepção a ser superada, pois realmente não é possível descobrir as leis a partir dos fatos. Muitas vezes, quando o professor pede ao aluno que descubra uma lei, implicitamente está solicitando ao aluno que determine inequivocamente a curva a qual descreve aqueles resultados experimentais (Silveira in Moreira e Axt, 1991). Ora, se existem infinitas curvas que passam muito próximo dos resultados obtidos, como pode o professor exigir que o aluno lhe construa *a* curva? Este é mais um momento oportuno para dialetizar o conhecimento científico e promover mais uma ruptura.

Além disso, como já foi afirmado antes, o homem vai ao encontro de todo fenômeno com toda a sua alma, isto é, com toda a sexualidade e agressividade que estão no seu interior. Toda a realização humana surge da busca do equilíbrio entre prazer e competição. O educador, portanto, deve tentar separar o objeto de seu observador e controlar a carga de afetividade que, com certeza, estará sempre presente na relação do aluno com o experimento e nas suas relações com o próprio professor e, mesmo, com seus colegas. Não estamos falando, sob hipótese alguma, em eliminar todas as emoções e os sentimentos das pessoas. Estamos, sim, alertando para o fato de que eles existem e seria ótimo que nós, professores de Ciências, valorizássemos mais a relação entre processos vitais e processos de conhecimento, pois um não existe sem o outro. O laboratório de Ciências é um verdadeiro turbilhão de conflitos científicos e emocionais!

Por muito tempo, do ponto de vista ideológico, o homem almejou a perfeição, vinculada ao conceito de ordem e simetria no Universo; almejou

alcançar um ponto de vista quase divino sobre a natureza. Isso o impediu de incluir nas leis da natureza as probabilidades e a irreversibilidade.

O *novo* mundo está repleto em todos os níveis de instabilidades. O *novo* mundo é dinâmico com uma racionalidade aberta, assim como a epistemologia de Bachelard. Temos que substituir a pedagogia das certezas por uma pedagogia do problema, onde saberes prefixados dão lugar ao acessamento da informação. Substituir a simplicidade pela complexidade, assumindo o erro como ponto de partida e tendo como chegada uma verdade provisória, pois ensinar não é comandar, e educar não é apenas instruir.

Ainda de acordo com a epistemologia bachelardiana, a qual defende a tese de que a eficácia das motivações intelectuais não reside no plano intelectual e sim no plano das paixões, no plano dos instintos, no plano dos interesses (Bachelard, 1994), consideramos que é importante dar-se conta de que o instinto sexual leva à aprendizagem (Klein, 1970). Conhecimento e prazer estão diretamente relacionados. Ao professor cabe, sim, tornar sua aula prazerosa. É necessário *dar um tempo* para que o aluno possa “descobrir” o conhecimento e sentir prazer por esta “descoberta”. Sentir prazer de conhecer para conhecer mais, e não apenas para utilizar na prova. Alertava Bachelard: *Para ensinar o aluno a inventar, é bom mostrar-lhe que ele pode descobrir* (Bachelard, 1996c, p.303).

Acreditando que todo ato educativo possui uma concepção epistemológica, podemos dizer que enquanto os professores não refletirem epistemologicamente o que ensinam e como ensinam, obstáculos epistemológicos serão reforçados.

Conscientes desta mudança, teremos que dizer **não** à seqüência linear dos conteúdos de Ciências em nossas disciplinas, tanto em nível de segundo grau, como em nível de terceiro grau. Uma saída está apontada por Terrazan (1994, p.174) quando defende a inserção da Física Moderna na escola média:

Vê-se que, diferentemente de um encadeamento dedutivo, tão a gosto do ensino tradicional da física, aqui sequer praticável, o que se vai compor é uma malha ou rede de conceitos e propriedades interrelacionados. Assim, as características químicas de um metal estarão associadas tanto às suas propriedades elétricas (como sua condutividade) quanto às suas propriedades óticas (como seu brilho característico).

É esta malha que dará consistência ao aprendizado, porque articulará significados. Tal articulação propicia igualmente o tratamento dos novos conceitos dentro dos grandes blocos da tradicional divisão da física escolar, sem excluir, e até mesmo incentivando a introdução de novos tópicos.

Defendemos a idéia de que o modelo **não** pode ser uniforme, pois as rupturas **não** serão iguais para todos os conceitos e todos os indivíduos, assim como para todos os níveis etários. **Não** há certezas, **não** há propostas fechadas.

Inserir conteúdos de física moderna e contemporânea na escola média brasileira, assim como rever os programas das disciplinas básicas dos cursos universitários, principalmente das licenciaturas, não implica na resolução de todos os problemas relativos ao ensino de Física. É importante, do nosso ponto de vista, um certo processo de metacognição por parte dos estudantes, favorecendo que eles conheçam e valorizem seus modos de raciocinar, suas metodologias para a construção do conhecimento e a epistemologia de seus erros.

Aos professores, podemos dizer que é imprescindível, cada vez mais, a participação mental ativa dos alunos com o aprofundamento nos significados das grandezas que trabalham e com debates onde se confrontem diversas alternativas e se tomem decisões baseando-se em critérios compatíveis com os científicos.

Uma evolução conceitual apenas em relação a alguns conceitos da Mecânica ou do Eletromagnetismo não será significativa se não vier acompanhada de outras, tais como a própria visão de conceber a construção das ciências.

Reformas educativas que levem a mudanças das idéias e das práticas escolares não podem ser concebidas a partir do zero, da negação de tudo que aí está. Por analogia com os conhecimentos prévios que os alunos possuem quando chegam em nossas salas de aula, podemos dizer que a partir da escola que temos deveremos chegar à escola que queremos:

A idéia de partir de zero para fundamentar e aumentar o próprio acervo só pode vingar em culturas de simples justaposição, em que um fato conhecido é imediatamente uma riqueza. Mas, diante do mistério do real, a alma não pode, por decreto, tornar-se ingênua. É impossível anular, de um só golpe, todos os conhecimentos habituais. Diante do real, aquilo que cremos saber com clareza ofusca o que deveríamos saber. Quando o espírito se apresenta à cultura científica, nunca é jovem. Aliás, é bem velho, porque tem a idade de seus preconceitos. Aceder à ciência é rejuvenescer espiritualmente, é aceitar uma brusca mutação que contradiz o passado. (Bachelard, 1996b, p.18)

Cada vez mais torna-se necessário, então, investir na formação continuada dos professores de ciências numa visão integradora de conteúdos, metodologias e concepções epistemológicas. Investir na postura

de professor-pesquisador, onde a pesquisa não fosse um elemento a mais, mas sim uma dimensão da prática pedagógica transformadora.

O caminho não é fácil e encerrando com as próprias palavras de Bachelard (*idem*, p.24):

Resta, então, a tarefa mais difícil: colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer enfim à razão razões para evoluir.

Referências bibliográficas

- BACHELARD, G. A filosofia do não: filosofia do novo espírito científico. Lisboa: Editorial Presença, 1991.
- _____. A dialética da duração. São Paulo: Editora Ática, 1994.
- _____. A poética do devaneio. São Paulo: Martins Fontes, 1996a.
- _____. A formação do espírito científico. Rio de Janeiro: Contraponto Editora Ltda., 1996b.
- KLEIN, M. e RIVIERE, J. Amor, ódio e reparação. Rio de Janeiro, Imago Editora Ltda, 1970.
- LOPES, A. R. C. Bachelard: O filósofo da desilusão. Caderno Catarinense de Ensino de Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 248-273, dez. 1996.
- MOREIRA, M. A. e AXT, R. Tópicos em ensino de ciências. Porto Alegre: Sagra, 1991.
- SANTOS, M. H. V. Kant, Marx, Freud, Bachelard, Piaget. Porto Editora, 1981.
- TERRAZAN, E. A. Perspectivas para a inserção da Física Moderna na escola média. Tese de doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1994.

RESUMOS DE TESES/DISSERTAÇÕES

DALLA VECCHIA, Agostinho Mario

As Noites e os Dias: elementos para uma economia-política da Forma de Produção Semi-Servil Filhos de Criação (Tese de Doutorado)

(Porto Alegre, 1993/1997). Porto Alegre, Curso de Pós-Graduação em História/Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1997. 1017f. (tese e anexos).

Orientador: *Dr. René Gertz*

Co-Orientador: *Dr. Mário Maestri*

O tema tese trata dos *filhos de criação*. Investigou-se a hipótese de que viveram sob uma forma de produção semi-servil, numa economia doméstica. A sua vigência teria abrangido as décadas posteriores à Abolição e foi desaparecendo relativamente à implantação do capitalismo no Estado. A formação social e o correspondente sistema de produção agropecuária dominantes deram condições para o estabelecimento desta forma de produção dependente e complementar. O surgimento e dominância do modo de produção capitalista banuiu as condições que sustentavam tal forma de produção.

Para a realização desta tese foi necessário um caminho próprio, dada a singularidade das fontes: os relatos dos depoentes que viveram a experiência de *filhos de criação*. A metodologia utilizada consistiu, em primeiro lugar, na produção de um documento de pesquisa com os recursos da História Oral. O documento resultou em 50 depoimentos de *filhos de criação* da Região Meridional do Estado do RS, acrescidos de dois depoimentos de pais de criação. Pela natureza da forma de produção semi-servil, com uma vigência social baseada no costume e no consenso, estruturada nas condições históricas do período indicado, não se encontrariam documentos de outra natureza que permitissem tal abordagem. Foi utilizada a técnica da entrevista, a qual, além de buscar as informações a respeito dos fatos, permitiu flexibilidade para o depoente deter-se também em narrativas e relatos de experiências pessoais. Cada entrevista seguiu com fluidez um roteiro que contemplou elementos de distintas dimensões sociais: a economia, a política, a educação, a família, a recreação e a religião, o que permitiu a abordagem na perspectiva econômica, política, social e cultural. Os depoimentos foram organizados em ordem alfabética

pelos nomes dos depoentes. Compõem um documento de História Oral, anexo à tese.

Explicitamos os pressupostos teóricos que orientaram a realização do documento de pesquisa. Resumimos os supostos teóricos de Marx, orientadores da análise e da interpretação dos dados. A indicação efetiva do caminho a seguir e a interpretação foram extraídas dos depoimentos e dos fatos expostos. Tal metodologia permitiu maior fecundidade ao trabalho.

Conforme a idéia original que norteou a elaboração do roteiro de entrevista, nasceu também a estrutura do trabalho. Expostos os elementos teóricos utilizados como instrumento ordenador e exposta a contextualização histórica do período que continha a vigência da forma de produção semi-servil (Primeira parte), passamos para a análise dos elementos econômicos da forma de produção semi-servil, em dois momentos distintos: no primeiro (Segunda parte), investigamos a sua gênese, o seu estabelecimento e a sua constituição; no segundo (Terceira parte), investigamos e apresentamos as suas leis específicas e tendências. Na etapa seguinte (Quarta parte), analisamos, na superestrutura, as instituições sociais da forma de produção semi-servil, vinculadas às instituições sociais da formação social vigente. Neste sentido, apresentamos os elementos da política, da educação, da família, da recreação e da religião. Finalmente (Quinta parte), analisamos os elementos superestruturais ideológicos extraídos dos depoimentos e relacionados a cada dimensão estrutural e institucional. Recorremos a autores que permitiriam uma melhor contextualização e uma fundamentação teórica mais ampla.

O propósito foi mostrar a vigência de uma forma de produção semi-servil, baseada na mão de obra dos *filhos de criação*, nas décadas posteriores à Abolição, tendo seus traços característicos, sua estrutura e dinâmica, evidenciados pelos depoimentos daqueles que viveram esta realidade cerca de duas décadas de suas vidas, em média, até meados do século. Os depoimentos foram analisados em vários ângulos, pensados na estrutura do trabalho. Alguns depoimentos estão repetidos em função do prisma de análise. A hipótese levantada no projeto inicial foi sendo sistematicamente demonstrada pelos depoimentos analisados criticamente. A tese é o resultado de três anos e meio de investigações.

Orientações a colaboradores

Cadernos de Educação aceita para publicação artigos relacionados com a educação, originados de estudos teóricos, pesquisas, reflexões sobre práticas concretas, discussões em geral etc. Os textos devem ser inéditos, de autores brasileiros e estrangeiros, em português ou espanhol.

Os originais devem ser encaminhados à Comissão Executiva em via impressa, com resumo de até 150 palavras e 3 palavras-chave, ambos em língua portuguesa e inglesa, acompanhados de disquete, digitados em MS Word for Windows (2.0 - 6.0 e 7.0) ou softwares compatíveis.

Os arquivos dos disquetes, preferencialmente, **não** devem estar formatados, ou seja, os textos devem ser corridos, sem tabulações, sem endentações e com "Enter" (Retorno) apenas no fim de cada parágrafo. Podem, contudo, manter os atributos de letra, como negrito e itálico, especialmente nos títulos e subtítulos de obras nas referências bibliográficas.

Os textos não devem exceder a 20 laudas com, aproximadamente, 30 linhas, digitadas em espaço 1½, em fonte corpo 12 pontos. O autor deve fornecer, também, dados relativos à instituição e área em que atua, bem como indicar endereço (inclusive eletrônico) para correspondência com os leitores. O nome do autor e a instituição a que o mesmo está vinculado devem constar de folha anexa ao texto.

A seleção dos artigos para publicação toma como referência sua contribuição à educação e à linha editorial da revista, a originalidade do tema ou do tratamento dado ao tema, a consistência e o rigor da abordagem teórica.

Os artigos devem ser enviados para:

CADERNOS DE EDUCAÇÃO

Rua Almirante Barroso, 1734 - Pelotas - RS

CEP 96010-280

Fone: (0532) 22-7981

Fax: (0532) 25-4573

E-mail: oliveira@ufpel.tche.br

Os artigos representam a expressão do ponto de vista de seus autores e não a posição oficial dos ***Cadernos de Educação*** da FaE/UFPel.