

em aberto

(ISSN 0104-1037)

ÓRGÃO DE DIVULGAÇÃO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO

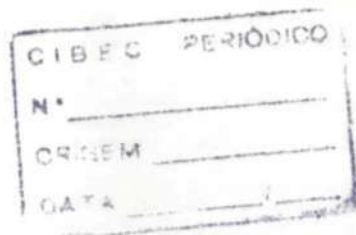
Tema:

Educação e Imaginário Social: Revendo a Escola

INEP

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

Caixa Postal 04662 - 70312 - Brasília-DF



Brasília
Ano XIV
n° 61
Jan./
Mar.
1994

M E C

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ênfoque:

Qual é a questão?

IMAGINÁRIO SOCIAL E EDUCAÇÃO: revendo a escola
Nilda Teves Ferreira (UFRJ)
Marisa Faermann Eizirik (UFRGS)



5

pontos de vista: O que pensam outros especialistas?

SOBRE O IMAGINÁRIO

René Barbier (Universidade de Paris VIII)

15

IMAGINÁRIO SOCIAL E EDUCAÇÃO: criação e autonomia

Rogério de Andrade Córdova (UnB)

24

CONTRIBUIÇÕES PARA O ESTUDO DO IMAGINÁRIO

Gláucia Boratto R de Mello (UFRJ)

45

DISCURSO, IMAGINÁRIO SOCIAL E CONHECIMENTO

Eni Puccinelli Orlandi (Unicamp)

53

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: aspectos teóricos e aplicações

à Educação

Alda Judith Alves-Mazzotti (UFRJ)

60

A QUESTÃO DO IMAGINÁRIO: a contribuição de Sartre

Francimar Duarte Arruda (UFRJ e UFF)

79

PROJEÇÃO POLÍTICA DO SAGRADO NA EDUCAÇÃO

Speranza França da Mata (UFRJ)

86

IMAGINÁRIO E SIMBÓLICO NO CAMPO EDUCATIVO: a questão do indivíduo Francis Imbert (Universidade de Paris VIII)	90
---	----

espaço aberto:

Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, experiências, traduções, etc.

O IMAGINÁRIO E A PEDAGOGIA DO TELHADO Teixeira Coelho (USP)	107
QUALIDADE TOTAL E ESCOLA: a ótica do imaginário social Hilda Maria Rodrigues Alevato (UFRJ e UFF)	112
IMAGINÁRIO, CULTURA E ESCOLA RURAL Maria do Rosário Silveira Porto (USP)	118
O IMAGINÁRIO ESCRAVISTA-COLONIAL NAS RELAÇÕES ESCOLARES Maria de Lourdes Bandeira (UFMT)	123
PROFESSORINHAS DA NACIONALIZAÇÃO: a representação do professor Rio-grandense na Revista do Ensino (1939-1942) Maria Helena Camara Bastos (UFRGS)	135
PREPARANDO-SE PARA A VIDA: reflexões sobre escola e adolescência em grupos populares Cláudia Fonseca (UFRGS)	144
ANÁLISE DE DISCURSO DO/NO ENSINO: por novas práticas de linguagem na escola Raquel Goulart Barreto (UFRJ)	156

	A HISTÓRIA DO FIM DO SÉCULO EM BUSCA DA ESCOLA Sandra Pesavento (UFRGS)	161
	ARTES CÊNICAS: o encontro de Dionísio e Prometeu Maria Fátima Simões Novo (UFRJ)	168
	REPRESENTAÇÃO E LEITURA CRÍTICA DO MUNDO NOS LIVROS DIDÁTICOS Mary Rangel (UFF e UERJ)	177
resenha:	A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA PSICANÁLISE — de Serge Moscovici Helena Moussatché e Déa Lúcia Campos Pernambuco	187
bibliografia:		191
painel:	APRESENTAÇÃO CARTA AO LEITOR NOTÍCIAS RESUMOS DE TESES E DISSERTAÇÕES	

EDUCAÇÃO E IMAGINÁRIO SOCIAL: revendo a escola

Nilda Tevês Ferreira*
Marisa Faermann Eizirik**

São inúmeras as reflexões acerca da educação em geral e da escola em particular. Cientistas de diferentes áreas do conhecimento vêm aceitando o desafio de reconsiderar seus saberes e fazeres no avanço das ciências. Há como um consenso de que não existe uma metalinguagem geral, única, sob a qual todas as produções científicas devam ser traduzidas, transcritas e avaliadas. Após tantos anos de cientificismo, parece ter chegado o momento da desconfiança, das incertezas, das dúvidas diante de verdades instituídas. Saberes inquestionáveis, frutos de investigações empíricas elaboradas com bastante rigor, apontam agora para suas zonas sombrias. Descobre-se que o real e o ideal, o concreto e o abstrato, a matéria e as relações são conceitos instituídos socialmente e que neles está presente o modo de produção de seus sentidos. Olhares diversos constituem seus objetos de conhecimento, e cada cientista sabe que seu olhar é apenas um dos possíveis olhares. Isso quer dizer que a complexidade está sempre presente na produção do conhecimento. Essa complexidade significa a possibilidade que um objeto ou um sujeito têm de comportar

* Doutora em Educação e professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

** Doutora em Educação e professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

muitos elementos, múltiplas interações. Os pressupostos positivistas e intelectualistas, em sua totalidade, esbarram com essa complexidade. Falar de complexidade é, pois, afastar os reducionismos da explicação simples e da causalidade. Isso serve também para as pesquisas na área da educação.

A tradição cartesiana legou à modernidade o mito da racionalidade científica, na exigência das idéias claras e distintas e na eliminação das idéias adventícias oriundas dos sentidos e das idéias fictícias, provindas da imaginação. Nessa perspectiva reducionista, somente o pensamento é capaz de produzir conhecimento verdadeiro. Perde-se com esse reducionismo a riqueza da complexidade da inteligência humana, que é constituir-se por uma gama de modalidades de conhecimentos: sensível, intelectual, imaginário, judicativo, intuitivo. Esquece-se, assim, que a realidade é multifacetada, que os dados do conhecimento são construídos, resultam de recortes da realidade. Pode-se assim dizer que o conhecimento resulta das perguntas que são feitas ao real.

Essa perspectiva de humildade possibilita a interlocução, o espaço para a interdisciplinaridade. Enquanto princípio mediador de comunicação, a interdisciplinaridade torna-se possível quando se admite que o outro é possuidor de seu próprio olhar e a perspectiva da sua lente constrói a realidade sob outros ângulos que não os nossos. Isso não significa incorrer em relativismo do conhecimento, mas sim obliterar esforços dogmatizantes.

Isso tudo para dizer que as investigações sobre o Imaginário Social não se colocam como busca de um novo paradigma para as pesquisas em educação, mas como um novo olhar sobre os sentidos que a educação e a escola vêm assumindo em nossa sociedade.

A criança, ao chegar à escola, não abandona o mapa intelectual a que até então recorreu para orientar-se no mundo, para resolver suas questões. Nesse mapa estão presentes referentes da sua identidade: mitos, crenças, idéias próprias de seu grupo social, de que ela não pode se desfazer. Embora não seja um adulto em miniatura, ela carrega consigo uma subjetividade de alguma forma instituída a partir de uma cultura. Nessa criança estão presentes fantasias, desejos, expectativas, inclusive em relação à escola. O desafio que nos é dado passa pela compreensão desse dentro/fora do aluno—e, por que não dizer, do professor—que chega na escola, que sai, que não quer entrar ou que é expulso dela.

A escola demanda novas leituras, tanto na sua concepção como no conhecimento que temos das relações ensino-aprendizagem, dos sistemas de vínculos e desvínculos, dos micro e macroprocessos que produzem e/ou são produzidos pelos discursos e práticas pedagógicas. A rigor não existe Escola, mas escolas, assim como uma multiplicidade de significados para muitas de suas representações. Muitos dos problemas vividos na escola advêm de formações e conceitos interiorizados, crenças cristalizadas na rotina do cotidiano, que acabam por "naturalizar" práticas, tornando-as imperceptíveis entraves à realização de suas propostas. Estudar as escolas significa, pois, contar com a continuidade e a descontinuidade em suas relações. É investigar o que é mais permanente nessas relações; buscar nas disputas, nos enfrentamentos, nas alianças que ali acontecem o conjunto de aspectos que têm sentido para as pessoas. Enfim, é tentar apreender "parâmetros" que ultrapassem aquelas conjunturas. E sobre essa leitura que falamos agora.

Poder-se-ia começar questionando: a) Em que consiste o Imaginário Social? b) Que fronteiras marcam esse objeto de conhecimento? c) Por quais vias podemos ter acesso a ele?

a) O Imaginário Social é um campo de investigação relativamente novo. Para o filósofo francês Henri Lefebvre (1991), ele é uma "descoberta" da filosofia e da sociologia contemporâneas, que puderam distinguir a imaginação individual e os grandes simbolismos que subsistem nas culturas; ele aponta para algo que, embora tenha sempre existido nas sociedades, só recentemente ganhou estatuto de campo de investigação. Marx, Durkheim e Max Weber já tinham esbarrado, cada um a seu modo, com o Imaginário Social, na medida em que reconhecem que as ações humanas não resultam de decisões estritamente racionais. As análises das ideologias, o estudo das correlações entre as estruturas sociais e os sistemas de representações coletivas, o modo como elas abrem para uma instância que assegura a coesão social nos apontam para o Imaginário Social. Mesmo considerando-se os pontos de discordância entre o enfoque marxista e o enfoque weberiano, há que se enfatizar que ambos reconhecem que o conjunto de normas e valores não paira autonomamente sobre os homens, mas se materializa em suas práticas sociais, em seus processos de identificação, em seus arranjos grupais, reforçando e/ou instituindo elos de sociabilidade entre eles. E nesse sentido que se pode dizer que o mundo transcende a esfera da natureza-em-si, porque é vivido real/imaginariamente pelos homens. Ou seja, toda sociedade conta com um sistema de representações cujos sentidos traduzem um sistema de crenças que, em última instância, legitima a ordem social vigente. Trata-se de uma complexa rede de sentidos que circula, cria e recria, instituindo/instituindo-se na luta pela hegemonia.

Mas vale dizer que o Imaginário Social não é a soma, nem tampouco a justaposição de aspirações coletivas. Como um sistema simbólico, o Imaginário Social reflete práticas sociais em que se dialetizam processos de entendimento e de fabulação de crenças

e de ritualizações. Produções de sentidos que circulam na sociedade e que permitem a regulação de comportamentos, de identificação, de distribuição de papéis sociais. Isso é vivido de tal forma pelos agentes sociais que passa a representar para o grupo o sentido de verdadeiro. Reforça-se, assim, a tese de que as bases sobre as quais as classes sociais se fundamentam e se legitimam passam, também, por sistemas simbólicos. Melhor dizendo, as relações hierárquicas da sociedade são apreendidas mediante cotidianos ritualizados, fazendo "crer" que elas são naturais. É contando com o Imaginário Social que as relações de poder estabelecidas protegem sua legitimidade contra aqueles que a atacam. Visando garantir um lugar privilegiado no domínio dos imaginários sociais, o grupo hegemônico inventa complexos e variados dispositivos de proteção. Isso vai desde produções legais, coercitivas, às formas sofisticadas de formação de opiniões.

No dizer de Castoriadis (1982), o Imaginário Social, enquanto rede de sentidos, "consiste em ligar símbolos (significantes) a significados (representações, ordens, injunções ou incitações para fazer ou não fazer, conseqüências e significações, no sentido amplo do termo) e fazê-los valer como tais, ou seja, a tornar esta ligação mais ou menos forçosa para a sociedade ou o grupo considerado". Esses sistemas sancionados resultam das atividades da razão e da imaginação. Neles aparecem crenças e fantasias, desejos e necessidades, sonhos e interesses, raciocínios e intuições: uma gama de elementos fundantes do processo de simbolização. O Imaginário Social não é, pois, reflexo da realidade: é seu fragmento. Como um amálgama, ele institui, histórica e culturalmente, o conjunto das interpretações, das experiências individuais, vividas e construídas coletivamente. Essa rede de sentidos matricia, sob diversos aspectos, a conduta coletiva, na medida em que valores, normas

e interdições, como códigos coletivos, são internalizados, apropriados pelos agentes sociais. Códigos que exprimem as necessidades, os interesses, os desejos, as expectativas desses agentes. Eles apontam para além das suas necessidades objetivas: falam dos desejos e fantasias que conferem aos objetos, às imagens, às próprias relações, dupla dimensão: real e imaginária. A apropriação, a incorporação desses códigos, obedece o princípio suposto da satisfação. Segundo Lefebvre (1991), é graças a isso que as organizações modernas se efetivam sem ter que necessitar de coerção física das pessoas para fazê-las "obedecer" as imposições sociais. Mediante a produção de bens simbólicos, sua difusão e competente propaganda, torna-se possível orientar, para não dizer canalizar, a adesão emocional das pessoas às coisas que elas "precisam consumir. A força do Imaginário Social nas mentalidades depende essencialmente da sua difusão. Melhor dizendo, as informações que circulam na sociedade têm relações diretas com o Imaginário Social. Isto quer dizer, com os meios pelos quais se difunde esse imaginário.

b) Reconhece Bronislaw Backzo (1985) que o campo de investigação do Imaginário Social é eclético e ainda não dispõe de uma teoria definida que lhe sirva de suporte. Isto porque a complexidade de que se revestem os estudos do Imaginário Social remete necessariamente à pluridisciplinaridade e à diversidade de abordagens. Significa dizer que qualquer olhar, enquanto um olhar, deixará sempre regiões sombrias sobre esse campo. Melhor dizendo, não se trata de uma leitura neokantiana, de admitir que existe sempre alguma coisa que escapa aos dados da observação, mas admitir que todo olhar focaliza regiões da realidade e, como tal, tem suas fronteiras, interfaces com outros olhares.

A diversidade de abordagens, as múltiplas tendências metodológicas se cruzam e se contrapõem quando se trata de investigar o Imaginário Social. Backzo justifica essas considerações dizendo que o Imaginário Social se institui mediante complexos sistemas simbólicos em que se articulam representações míticas, religiosas, ideológicas. Nesse sentido, o Imaginário Social torna-se um campo de investigação do político e das relações de poder, na medida em que exercer um poder simbólico não consiste meramente em acrescentar o ilusório a um potencial real, mas sim em duplicar e reforçar a dominação efetiva pela apropriação dos símbolos, e garantir a obediência pela conjugação das relações de sentido e poderio. O Imaginário Social "mascara", assim, os problemas reais, as pressões, os conflitos cotidianamente vividos pelos indivíduos. A aceitação ou recusa das instituições, dos projetos de organização social, da adesão a certas utopias dependem do universo simbólico que se cria em todas essas questões. As condutas coletivas, a emoção que aparece numa festa cívica, o empenho em resolver problemas comuns expressam o sentido das crenças do grupo; caso contrário, o que se pode ver são apenas reflexos de condicionamento ou atos de obediência a ordens. Quando o sentimento coletivo de ser integrante do grupo não existe mais, quando cada um se vê como um estranho, a sociabilidade se enfraquece, dando lugar à indiferença, a uma certa resistência passiva, uma espécie de morte coletiva. Identificar os bens simbólicos que servem de suporte às relações de poder nos incita a investigar a "intervenção efetiva e eficaz das representações e símbolos nas práticas coletivas" (Backzo, 1985, p.277).

É impossível pensar que possam existir relações sociais, nem tampouco instituições políticas, destituídas de sua dimensão simbólica, sem que os homens se vejam nessas relações, sem a imagem que

têm de si próprios e dos outros. As relações sociais não se reduzem, pois, a seus componentes físicos e materiais. As crenças, os mitos, os tabus se concretizam em práticas sociais coletivas, expressão de aspirações, de desejos, de motivações dos integrantes do grupo.

c) As abordagens compreensivas, como as que remetem ao Imaginário Social, vêm oferecendo aos cientistas e pensadores sociais uma alternativa para o entendimento dos processos que regulam a vida em sociedade.

Como produção discursiva, o Imaginário Social fala mediante as linguagens religiosa, filosófica, política, arquitetônica. Nessas linguagens mais diversas, onde estão presentes a metáfora e a metonímia, apreende-se a dimensão retórica das palavras e das coisas, das imagens e dos gestos. Cores, sons, gestos, sinais como signos de uma coletividade nos remetem a múltiplos efeitos de sentidos onde a semiótica se entrecruza com a semântica, dando lugar ao enriquecimento da leitura. Os corpos, os objetos, falam, têm suas lógicas próprias de sedução na medida em que são produções sociais.

São formas de expressão que nos remetem ao campo do dizível e do indizível, do óbvio e do mistério, do visível e do invisível, dos sonhos e dos desejos, do conhecimento e da ação. Aprender seus sentidos significa percorrer caminhos sinuosos, na busca de "decifração" daquilo que se mostra/ocultando. Pode-se dizer que o Imaginário Social não se institui, enquanto objeto de conhecimento, de tal forma que possamos identificá-lo por procedimentos imediatos. Investigá-lo significa adentrar pelas vias das linguagens, admiti-lo como algo que se institui/instituindo sentido à vida humana.

No que se refere à metodologia de pesquisa, Backzo sugere estudos de casos, mediante os quais se pode apreender a rede de sentidos presentes nesses imaginários. São estudos em que se procura mapear os dados oriundos das observações e de entrevistas, inserindo-se assim na esfera de produção do campo semântico que está sendo estudado. O tratamento desse material pode ser feito mediante diferentes recursos, incluindo-se a Análise do Discurso, cuja especialista, doutora Eni Pulcinelli Orlandi, tem uma grande produção a respeito do assunto. Outra contribuição metodológica para a exploração do imaginário é dada pelo professor Ivez Durand, com a aplicação do Teste A.T.9, por ele confeccionado a partir das concepções das estruturas antropológicas do Imaginário, elaboradas pelo doutor Gilbert Durant. No Brasil, essa metodologia vem sendo bastante utilizada, e até mesmo ampliada, pela doutora Danielli Rocha Pitta.

Por diferentes caminhos busca-se, enfim, os elementos constitutivos do campo do Imaginário Social que geram adesões e resistências capazes de favorecer ou inviabilizar o processo de integração dos agentes sociais. É necessário, pois, que se procurem "pistas" para a (re)construção desses sentidos. Lembrando sempre que o Imaginário Social opera por oposições: o "nós" só existe em oposição aos "outros"; o legítimo, ao inválido; o bem, ao mal; a inclusão, à exclusão. Estudar, por exemplo, o imaginário religioso brasileiro significa identificar o mapa religioso que lhe serve de suporte: o beato, o rezador, o curandeiro, os rituais, os símbolos, etc. É nesse campo que se encontram as ofertas, as possibilidades de barganha, de convencimento. Identificar esses elementos passa pelas marcas das diferenças. O imaginário protestante, por exemplo, contém a religião católica, na medida em que se opõe a ela em vários aspectos. Investigar a identidade do religioso, saber o sentido que

tem para ele ser membro de uma igreja, significa trabalhar com essas diferenças, mapeá-las procurando (re)construir a rede de sentidos que une esses elementos; o amálgama que liga essas pessoas em torno de uma igreja.

Revendo a escola

Como se contrapõe o nível mais alto da consciência animal, que é o do homem? Contrapõe-se na dúvida e na audácia da razão. Os outros animais, também dotados de alguma inteligência, contemplam o mundo, mas não sabendo da morte dispensam os deuses, não se alimentam do mito e prescindem das equações. Os homens, não. Em tempo qualquer passado, eles descobriram a morte e, ao descobri-la, descobriram a vida. (Santayana apud Buarque, 1994, p.218)

Como bem diz Bachelard (1972), o imaginário é um dinamismo próprio que possibilita a organização cognitiva do mundo. A inventividade, o projetar um real possível, a construção de uma utopia não derivam simplesmente da constatação direta e imediata do homem com o mundo que o cerca; demanda decolar do existente, produzindo um novo, enquanto negação/afirmação de um real possível, embora ainda quimérico — a função fabuladora do sonho acordado na produção da ficção e da ciência, da arte e da magia. Daí a necessidade do estudo desse campo simbólico, para que se possa ampliar a compreensão sobre o cotidiano da escola: o sentido que têm, para determinados grupos, diferentes conteúdos de conhecimento, exigências de comportamentos, a própria escola. Aprender esses sentidos significa "decifrar" sua linguagem gestual,

seus enunciados discursivos onde estão presentes seus mitos, suas crenças, suas religiões, suas fantasias. O Imaginário Social que o perpassa se inscreve no campo de uma pluralidade de linguagens que vão da verbalização às formas de vestir, à gestualidade e até mesmo ao silêncio. São falas que nos informam como é vivida a instituição Escola pelos seus integrantes. As pesquisas no campo do Imaginário Social poderão nos ajudar na identificação e na compreensão dos mecanismos de manipulação e das determinações aos quais os sujeitos estão expostos no seu processo de escolarização, assim como permitir o conhecimento dos processos de enfrentamento utilizados por esses sujeitos na resistência aos obstáculos que esse imaginário lhes apresenta. Não bastam, pois, os estudos das condições objetivas da comunidade escolar para que se estabeleçam estratégias que viabilizem uma "escola de qualidade". O sucesso escolar procede também da dimensão simbólica da escola: o sentido de suas práticas para os alunos que a freqüentam. Investigar o Imaginário Social de um grupo é propor-se a dialogar com seu mistério. Para isso é fundamental que se admita a possibilidade da surpresa, a presença da sombra, do indizível em tudo aquilo que é dizível. E contar com a inseparabilidade entre o conhecimento e a ignorância. E assumir a humildade de um ser que busca aquilo que é escorregadio, que lhe escapa enquanto conformação.

Edgar Morin (19--) diz que a lógica dessa complexidade possibilita:

- integrar os fenômenos de equifinalidade (ou seja, a possibilidade de seguir vários caminhos para chegar aos mesmos resultados);
- trabalhar com conceitos elásticos e polissêmicos, com objetos imprecisos que não estejam delineados de maneira abrupta. É buscar alternativas que não se definam pelo seu "binarismo", integrando enfim o aspecto análogo do pensamento imaginativo;
- trabalhar com uma dialógica, ou seja, seguindo uma analógica,

um sistema de contigüidade por semelhanças, que nas linguagens aparecem como imagens e metáforas, e uma lógica digital que se efetiva por um sistema de diferenças binárias; d) criticar o sistema da lógica dialética clássica e estudar a vida como conciliação das contradições. O termo neguentropia é sugestivo, na medida em que se trabalha com a negação da negação tendo em vista a ordem complexa; e) compactuar com uma lógica gerativa, criadora, em que se retome o princípio da ordem pelo ruído. Onde uma nova conversão da desordem se produz em ordem: aquilo que era barulho, ruído para um sistema gerativo, torna-se um elemento constitutivo desse sistema; f) compreender uma lógica sinfônica, uma lógica do inesperado, uma lógica criativa, que de certa forma coloca-se fora do âmbito do previsto, do esperado.

Uma "escola de qualidade" precisa abrigar dentro de si a complexidade, onde a lógica sinfônica possa acolher e gerar práticas criativas, onde o indizível tenha tanto espaço quanto o dizível, onde as diferenças possam se articular com o movimento, a turbulência, a autonomia num movimento assimétrico que possa, de certa forma, recuperar algo do mito, daquilo que foi perdido do seu próprio sentido. É possível, pois, trabalhar as resistências, incentivar as forças criadoras do grupo quando se conhecem os mitos, os símbolos que lhe servem de suporte. Para cumprir seu papel, a escola não pode ficar presa a velhas definições. Na busca de representar um projeto para o futuro, melhor que o anterior, precisa, sobretudo, rever seu próprio conceito, reescrevendo o significado da palavra *escola*.

Um estudo etimológico da palavra *escola* conduz a *Skole*, em grego, "permitido, disponível" e "lugar de estudo". No latim, a forma de *Schola* refere atividades consagradas aos estudos, cursos. Na

evolução semântica, o nome *escola* se explica mais "pelo fato de que todas as outras ocupações são deixadas de lado, e as crianças devem se dedicar aos estudos dignos de homens livres" (Picoche, 1989, p.231). Sendo a escola um lugar de estudo, trata-se, pois, de educar. Para tanto, precisa-se rejeitar os determinismos e trabalhar com as interações.

O que parece estar em jogo é a própria concepção de escola, dialetizada por conflitos de imaginários que lutam de várias formas entre conceitos considerados ultrapassados, como, por exemplo, o de *educare* (latim) significando fornecer, trazer, dar, tendo como objetivo um ensino passivo para alunos imóveis, e transitam, num terreno movediço, por outro sentido de educação como *educere* (latim), que quer dizer conduzir alguém para fora de si mesmo, mais livre, criativo e inventivo.

Esses conflitos, visíveis e invisíveis, compõem uma cartografia apoiada em dispositivos de fazer falar e de fazer calar, de práticas discursivas e práticas de poder, produzindo efeitos de sentido nas mentes e nos corpos que docilizam, traçando, assim, uma geografia política da ação pedagógica, como se pode apreender com Foucault (1987 e 1988).

O trânsito pelas concepções de educação, as mudanças que se anunciam mas que não se efetivam no cotidiano das escolas, que mantêm a imobilidade, o silêncio, a punição, a exclusão, a separação da realidade da vida com o conteúdo das matérias ensinadas, mostram um esvaziamento de sentido, onde a escola não apresenta, na verdade, um "lugar de estudo", mas um lugar de socialização, onde os amigos representam sua principal atração, criando um sistema de vínculos que se tornam o núcleo da vida da escola.

Essas considerações encontram suporte em inúmeras pesquisas que têm denunciado essa problemática no campo da educação, onde a escola é um "faz de conta que ensina e um faz de conta que aprende"¹. Para exemplificar, traremos alguns relatos de alunos da 6ª série de uma escola de Porto Alegre, que salientam o que para eles representa a sua vida na escola:

Quando cheguei na escola, a única pessoa que conhecia era o G. Depois de um tempo, na 1ª série, já tinha bastante amigos. Apreendi a ler e a escrever. Na 2ª, conheci mais amigos e aprendi a multiplicar. Na 3ª série conheci novos amigos e amigas. Na 4ª série conheci uma professora legal, a AL. Na 5ª, as turmas mudaram, então conheci novos amigos e novas amigas. Não consegui passar sem recuperações, foi a mais difícil. Agora, na 6ª, peguei duas recuperações ... (H)

Eu comecei no colégio com sete anos, há quatro anos atrás. Eu conheci um monte de pessoas. Um dos meus colegas me mostrou todo o colégio... Depois da 1ª, passei à 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e agora estou aqui, na 6ª série. A cada ano que passa eu conheço mais pessoas e fico com mais amigos. (J)

Esses depoimentos contam um pouco sobre o sentido que a escola tem para essas crianças, o lugar de fazer e encontrar amigos, de gostar e sentir-se gostado, o lugar da turma, onde a rebeldia e a bagunça se mostram como formas de enunciação de vontades, de desejos, de mostrar que estão vivos.

Ver com mais detalhe essas observações em Eizirik, 1986.

Campbell (1990, p.3) nos ensina:

Dizem que o que todos procuramos é um sentido para a vida. Não penso que seja assim. Penso que o que estamos procurando é uma experiência de estar vivos, de modo que nossas experiências de vida, no plano puramente físico, tenham ressonância no interior do nosso ser e da nossa realidade mais íntimos, de modo que realmente sintamos o enlevo de estar vivos.

A experiência é, na escola, a rede social que ela cria, alimenta, nem sempre acolhe, e muitas vezes expulsa. O sentido da escola está inserido em muitas outras formas de construção e compreensão da realidade do que, propriamente, na rede curricular, nos trabalhos de sala de aula, nas provas e avaliações, nos resultados escolares. Ao que parece, a experiência de estar vivo circula por outros caminhos que a escola não apenas desconhece, mas resiste a defrontar-se com eles.

Retorna-se aqui ao vazio de sentido, aos conflitos de imaginários, onde os programas curriculares passam ao largo do que seria, propriamente, crenças, desejos, fantasias da imensa massa de alunos que chegam às escolas e, nelas, vão sendo desapropriados do que lhes é mais caro, mais necessário, sua própria cultura, seus valores, suas necessidades de inserção num mundo real.

Torna-se necessária a exploração do invisível dentro do real, daquilo que tem força, que impele, mas que se encontra em outras dimensões.

Função pedagógica e imaginário

Imaginação e espírito científico correspondem a dois pólos opostos da atividade psíquica. Entre eles não há continuidade, mas uma ruptura e eles implicam, para o seu desenvolvimento, duas pedagogias paralelas e inversas... Este esquema geral é de primeira importância, ele exige do pensamento pedagógico que reconheça os níveis de especificidade e de irreducibilidade entre a razão e a imaginação, em lugar de pensar a imaginação apenas na única perspectiva de uma racionalidade em formação, ou de uma instância auxiliar do pensamento objetivo, ou de uma 'não-razão' que seria, por si mesma, desprovida de todo o campo legítimo de exercício. (Duborgel, 1992, p.246)

Para poder unir essas instâncias, equilibrando-as, é preciso uma ação constante de vigilância, em que os sujeitos do pensamento e as instituições asseguram as respectivas culturas, as divergências, os atos de criação, de modo a romper com o exercício legitimado do pensamento burocrático, da rotina infinita, da educação desenraizada de um contexto, de uma lógica, de um significado real.

As gestões pedagógicas precisam levar em conta a dimensão simbólica, a dimensão do Imaginário Social, e com isso incorporar a complexidade do real e o mistério, indo além da razão mutiladora e disjuntora, positiva, neutra, asséptica. Professores e alunos poderiam, nessa dimensão, redescobrir a alegria do conhecimento, a aventura da imaginação. Isso demandaria toda uma revolução das práticas pedagógicas, abrangendo novos "regimes de verdade",

onde o pensamento mecânico, positivo, daria lugar a um pensamento eruptivo, abrindo novos horizontes de experiência.

Essas idéias podem ser encontradas nas mensagens de Bachelard (1972), cuja sabedoria falava de "um novo espírito científico" com o desenvolvimento de um saber atual, adequado ao nosso tempo, antídoto absoluto do tédio, da rotina, do desinteresse, tão conhecidos da realidade escolar.

E através de Bachelard que se sabe que a ciência é orientada para descobrir limiares e patamares novos, relacionados entre si, continuamente recomeçando, através da vigilância e da retificação; aprende-se que a ciência não é empilhamento, é reconstrução e organização sempre diferentes de modos de pensar e de compreender o mundo, numa problematização constante do real. Vivemos um paradoxo da civilização contemporânea, onde se insere a pedagogia, que vê-se desenvolver formas fantásticas de comunicação (mídia, imagens, vídeo, informática, fotografia, cinema, televisão...), observa também rupturas nos esquemas de pensamento, principalmente do positivismo e do racionalismo cartesiano para revoluções paradigmáticas que privilegiam a incerteza e a complexidade.

Esclarece Durand (1992):

Mais do que nunca, o divórcio está estabelecido entre dois tipos de discurso: um oficial, escolástico e escolar que assume a herança de um corpo social que se tornou legatário do universal, e outro, por sua vez, reprimido e transbordante, no coração do mundo das mídias, visões violentas ou idílicas de um pensamento realmente 'selvagem', porque

abandonado no terreno do não cultivado, na margem do desinteresse oficial.

Provavelmente, a inconsistência de nossos projetos pedagógicos, sua ineficácia, seu malogro frente ao impacto da realidade de uma escola distante — tanto da vida como de resultados educacionais significativos — podem ser atribuídos em grande parte à falta de capacidade da pedagogia em tirar proveito das lições da civilização e da enorme revolução científica que está acontecendo, mantendo-se presa, ainda, a formas totalitárias e deficitárias de pesquisa, desenraizadas da cultura, da história, dos mitos e crenças, do novo tempo que está a exigir uma educação imaginativa e criadora.

Referências bibliográficas

- BACHELARD, Gaston. *Filosofia do novo espírito científico: a filosofia do não*. Lisboa: Presença, 1972.
- BACKZO, Bronislaw. Imaginação social. In: *ENCICLOPÉDIA EINAUDI*. Lisboa: Imprensa Nacional: Casa da Moeda: Ed. Portuguesa, 1985. v.5: Anthopus-homem.
- BUARQUE, Cristovam. *A aventura da universidade*. [S.l.]: UNESP: Paz e Terra, 1994.
- CAMPBELL, J. *O poder do mito*. São Paulo: Palas Athena, 1990.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

- DUBORGEL, B. *Imaginaire et pédagogie: de l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*. Paris: Ed. Privat, 1992.
- DURAND, G. Préface. In: DUBORGEL, B. *Imaginaire et pédagogie: de l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*. Paris: Ed. Privat, 1992.
- EIZIRIK, M.F. *A erosão da escola: um estudo de caso das vivências e percepções de um conflito institucional*. Porto Alegre, 1986. Tese (Doutorado) — CGGEDU, UFRGS.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.
- MORIN, Edgar. *O método I: a natureza da natureza*. Lisboa: Europa-América, [19—].
- PICOCHÉ, S. *Dictionnaire etymologique de français*. Paris: Le Robert, 1989.

PONTOS PE VISTA: O que pensam outros especialistas?

SOBRE O IMAGINÁRIO

René Barbier*

Tradução: Márcia Lippincott Ferreira da Costa
Vera de Paula

A tradução do texto de René Barbier' vem responder à demanda sobre a conceituação de Imaginário Social. Achamos extremamente importante esta contribuição de Barbier por abordar a questão do Imaginário na ótica de diversos autores em diferentes épocas.

Imaginário, imaginários... o fim do século XX parece favorável à extensão exagerada deste termo. Livros, filmes, coleções subitamente se voltam para este tema com a maior desenvoltura. O imaginário é vendável. Mas a hipóstase do imaginário proclamado não seria senão a máscara sutil de uma imaginação coletiva que não pára de empobrecer? As linhas de força centrais de nosso imaginário social não são aquelas marcadas pela nuclearização militar-científica, necessariamente ligada à informatização da sociedade civil e à narcização do político? As inovações sociais parecem se inscrever na lógica do sistema fechado sobre ele mesmo: é preciso cada vez mais assinalar as exceções para tentar esquecer o peso sociológico do conjunto. Ao equilí-

* Professor de Ciências da Educação na Universidade de Paris VIII.

¹ Publicado originalmente em: *Revue Pratiques de Formation. Imaginaire et éducation (I): formation permanente*, Paris: Université de Paris VIII, n.8, p.33-42, dec. 1984.

brio do terror respondem o desequilíbrio psicoafetivo e os rigores da crise econômico-política. O antigo domínio "científico" do mundo está desaparecendo, e o espírito dubitativo radical se propaga em todos os setores, não sem enriquecer alguns vendedores de felicidade. A educação penetra evidentemente neste campo das representações imaginárias da cultura legítima. Vinculada à informática, ela participa do mito moderno, no quase absoluto desconhecimento das recaídas pedagógicas e das seqüências culturais. 1984, a era do condicionamento racional e burocrático se afirma na voz dos poderes públicos. O Ministério de Educação Nacional fala como um de seus colegas da Terceira República esquecendo as aquisições de um século de pedagogia ativa. Afirmando assim a identidade docente em termos de transmissão de saber, os responsáveis ministeriais atingem o cúmulo do imaginário enganador: a crença ingênua na racionalidade educativa. Tudo que serve para formar (valores, normas, instituições, idéias e materiais pedagógicos) engendra *ipso facto* um magma de representações e de significações imaginárias que se insere na práxis educativa e em suas realizações.

História de um conceito

O termo "imaginário" tem significados diferentes para cada um de nós. Para uns, o imaginário é tudo o que não existe; uma espécie de mundo oposto à realidade dura e concreta. Para outros, o imaginário é uma produção de devaneios de imagens fantásticas que permitem a evasão para longe das preocupações cotidianas. Alguns representam o imaginário como um resultado de uma força criadora radical própria à imaginação humana. Outros o vêem apenas como uma manifestação de um engodo fundamental para a constituição identitária do indivíduo.

A história do conceito de imaginário tomada em sua elaboração progressiva pode ser distinguida em três fases desde a antigüidade grega: uma fase de sucessão; uma fase de subversão; e uma fase contemporânea de autorização.

A fase da sucessão

Caracteriza-se pela atualização do pensamento racional e a potencialização da função imaginante do ser humano. Após os pré-socráticos, o pensamento grego impõe pouco a pouco um dualismo entre real e imaginário.

De um lado, a sensação, a percepção, as condutas adaptadas à realidade e de outro, a fantasia, o sonho, a fabulação, a arte. São dois domínios sem interação. Détienne e Vernant mostraram, a partir do século V a.C, o recalque de uma forma de inteligência da astúcia com finalidade prática que exigia a expressão de uma imaginação sutil e de uma atitude mental combinando o faro, a sagacidade, a capacidade de se virar na vida em atividades tão diversas como o saber fazer do artesão, a habilidade do sofista, a prudência do político ou a arte do piloto dirigindo seu navio.

Como escrevem os autores citados: "o universo intelectual do filósofo grego, contrariamente ao dos pensadores chineses ou indianos, supõe uma dicotomia radical entre o ser e o vir a ser, o inteligível e o sensível" (Détienne, Vernant, 1978, p.11). Mas na realidade esta separação só foi alcançada por um pequeno número de intelectuais da antigüidade. Dodds através de estudos dos textos, desde a epopéia homérica até o fim do século III

a.C, enfatiza a ingerência dos poderes do imaginário, de caráter sobrenatural, nos negócios humanos. Por volta de 432 a.C, em Atenas, a recusa em se crer no sobrenatural e o fato de se ensinar astronomia tornaram-se delitos e assim permaneceram por cerca de trinta anos (Dodds, 1977, p.198). As condições intelectuais da ciência são criadas a partir do século VI, mas estavam longe de triunfar. A própria filosofia (em Platão, por exemplo) continuará a fazer apelo ao mito e a justapor um grande rigor de raciocínio a concepções místicas ou religiosas.

Sócrates não hesitava em invocar seu "demônio" para fazer isto ou aquilo. Este demônio representava, para ele, uma espécie de voz interior divina que o orientava em suas condutas. Aristóteles, apesar de tudo, ultrapassa Freud, indicando no caso de sonho premonitório, que é nosso desejo ou nosso temor que suscitem a representação onírica de um evento provável ou mesmo que nós provocamos em seguida.

Plotino reforçará a ruptura entre o mundo inteligível e o mundo sensível, este último sendo pura degenerescência. Com o advento do cristianismo, é a tendência religiosa que prevalecerá durante algum tempo sobre a tendência científica grega. Mas o problema central da Idade Média será a conciliação entre a religião revelada e a argumentação racional. A sucessão grega vai reaparecer no Renascimento. Com o abandono do ideal contemplativo, surge a obrigação de criar um tipo de pensamento ao mesmo tempo rigoroso e apropriado aos fenômenos, aqueles que se oferecem efetivamente ao homem e do qual ele mesmo faz parte. A ação não é mais a antítese do conhecimento. Nada é indigno de ser conhecido, embora o que seja preciso é encontrar os métodos do conhecimento. Descartes, será reconhecido

por todos, ao mesmo tempo como modelo de rigor intelectual e fundador do racionalismo moderno.

O método cartesiano se reduz a duas operações: a intuição e a dedução, acompanhadas de critérios de certeza (evidência e rigor dedutivo). Mas não nos esqueçamos de que Descartes foi também o homem que experimentou sua primeira intuição metodológica como uma espécie de revelação divina ocorrida na noite de 9 para 10 de novembro de 1619 por intermédio de três sonhos reveladores (divinatórios). Ele fará cinco anos depois uma peregrinação à Itália para agradecer a Deus de tê-lo inspirado. Na verdade, Descartes, não foi o criador original que o mito científico consagrou. Ele estava bem dentro da linha de sucessão filosófica grega, mesmo que com alguns elementos regressivos em relação a seus recentes predecessores (Revel, 1970, p.123-163). De qualquer maneira, após Descartes, os filósofos vão julgar severamente a imaginação enquanto faculdade, modo de exercício do pensamento, a imagem que daí resulta é geralmente o imaginário; tanto mais enganador quanto mais pode se dar por real e verdadeiro. Nunca através de uma passagem pelo imaginário poderíamos aprender alguma coisa. Alain, depois Sartre, insistem sobre a única "realidade" material do imaginário: os movimentos do corpo aos quais ele dá lugar, por oposição à irrealidade material de seu conteúdo. Para Sartre, por ocasião da constituição do objeto irreal, o saber desempenha o papel da percepção e a este se incorpora o sentimento. Nós mantemos o domínio de todo o objeto irreal e ele pode desaparecer se nós o quisermos. Objetos fantasmas que nos desviam do real e que nos tornam inábeis quando devemos reencontrá-lo, como mostra Sartre (1940, p.168) na história de Annie. Para ele, há "um abismo que separa o imaginário do real"(p.188).

A cada instante, face a face com o real, nosso eu imaginário desagrega-se e desaparece, dando lugar ao eu real. Um exclui o outro necessariamente. Na criação mesmo, Alain sustentará que o artista opta deliberadamente pelo real contra o imaginário. Neste ponto de vista, o artista não é o contrário do sábio mas, muito mais o contrário do louco e do sonhador. Retomando o que Maryvonne Saison (1981, p.34) escreve em sua notável tese: "se nós radicalizarmos ao máximo a posição racionalista dualista de Sartre ou Alain, nós constatamos que o imaginário como irreal não pode entrar em uma relação positiva com o real. O ato criador se analisa unicamente em função do real, todo imaginário representando um entrave à criação". Nesta mesma linha está a abordagem lacaniana do imaginário. O corte é agora aquele do imaginário e do simbólico. Se fica algo do imaginário é que alguma coisa não funcionou na ascensão ao simbólico e é o caminho do delírio. Ligado à imagem visual, o imaginário é o signo de um fracasso da função simbólica do ser humano. O imaginário lacaniano é essencialmente destinado ao engodo, ao desconhecimento, à ilusão.

A fase da subversão

Ela vai se afirmar por uma atualização do imaginário e por uma potencialização do real/racional. Já entre os gregos a ambivalência era notável. Há uma espécie de impossibilidade de se desfazer do imaginário. Então por que não reconhecer seu valor positivo. Esta será a opção tomada pelo movimento romântico do século XIX: o imaginário torna-se o único real, e a imaginação, o caminho da realização. Para que o real exista, é preciso fazer um desvio pelo imaginário. A ruptura existe sempre entre o real e o

imaginário. O sonho é valorizado, a imaginação reina. Mas a ambigüidade permanece: "oscila-se entre a esperança, após o desvio provisório, de uma reconciliação Final do imaginário e do real, e a recusa definitiva de toda a realidade exterior para ouvir apenas as obscuras vozes interiores" (Saison, 1981, p.37). Com o surrealismo assistimos à tentativa de resolver o problema opondo desta vez o surreal ao par real/imaginário. Para os surrealistas trata-se antes de tudo de ampliar nossa percepção segundo uma expressão humana sobre todas as formas.

O elemento chave do surrealismo reside na nossa força psíquica liberada dos entraves das urgências perceptivas e de toda referência forçada a uma realidade exterior por intermédio da imagem. "A imagem surrealista desempenha o papel de um agente conciliador entre os contrários, por meio de coincidências fortuitas, ela associa o sujeito ao objeto, o espírito à matéria, o consciente ao inconsciente" (Eigeldinger). Apesar de tudo, como assinala M. Saison, a oposição entre exterior e interior, subjetivo e objetivo, consciente e inconsciente são sinais que o real e o imaginário não estão ainda reconciliados no surreal. Esta reconciliação é apenas uma esperança poética, o encontro com este ponto "gama" a que A. Breton (p.131-134) define assim: "tudo nos leva a crer que existe um certo ponto do espírito de onde a vida e a morte, o real e o imaginário, o passado e o futuro, o comunicável e o incomunicável, o alto e o baixo deixam de ser percebidos contraditoriamente. Foi em vão que se procuraria para a atividade surrealista outro motivo que não fosse a esperança de determinação deste ponto".

Do ponto de vista social, o imaginário permanecerá potencialmente subversivo mantendo-se ao mesmo tempo oculto e volun-

tariamente ignorado. R. Lourau fala de dois tipos de luta de classe: a luta de classe conjuntural e a luta de classe transistórica. A primeira se exerce e se afirma no contexto de um desafio histórico balizado pela política instituída em um momento preciso. Ela se move no universo mortífero da racionalidade repressiva. A segunda, ao contrário, se inscreve no campo de uma permanência da poesia, da criação, da esperança revolucionária e remete a um contínuo onírico que não poderia reduzir-se a uma série de simples dilaceramentos no tecido da vida corrente e consciente. Sem acreditar em "um sentido de história predeterminada", Lourau (197-, p.84) sustenta que "o postulado de um *continuum* onírico não é mais delirante que "o postulado de um *continuum* do movimento social — revolucionário durante breves períodos — que perturba as formas estabelecidas, as dissolve lenta ou subitamente em direção de formas cada vez mais fluidas".

A fase da autorização

O fim do século XX abre a era da autorização na qual se assiste a um reequilíbrio da atualização e da potencialização dos pólos do imaginário e do real/racional. Sem dúvida, era preciso ter conhecido as duas primeiras fases de exclusão recíproca para poder chegar a esta terceira fase. Doravante, nos sentimos autorizados a reconhecer a importância e o bem fundado do imaginário e do real/racional. Seguindo a lógica da bipolaridade antagônica de S. Lupasco (1970), eu diria que entramos numa fase chamada de "estado T" onde uma semi-atualização e uma semipotencialização imaginária-real-racional tendem para um equilíbrio.

Bachelard foi o pioneiro desta fase de autorização em uma época que não era ainda de bom-tom valorizar a poética do devaneio.

Para ele a função do irreal é psiquicamente tão útil quanto a função do real. Durante sua atividade diurna, o homem constrói o real graças ao espírito científico que começa sempre por uma "catarse intelectual e afetiva". Trata-se, então, de se purgar todo o imaginário em proveito da abstração. Contrariamente ao que acreditava Réamur, o ar não pode ser comparado analogicamente a uma esponja, pelo menos para um cientista. Durante sua atividade noturna, o homem sonha o imaginário. Assim, o único modo de falarmos seriamente do imaginário é o de o criarmos nós mesmos permanentemente. Tornando-nos nós mesmos seu autor. "A imagem só pode ser estudada pela imagem, sonhando as imagens tal qual elas se reúnem no devaneio. E absurdo se pretender estudar objetivamente a imaginação, visto que só recebemos realmente a imagem quando a admiramos" (Bachelard, 1965, p.46). Para Bachelard, entre o conceito e a imagem, nenhuma síntese é possível. O homem deve, pois, viver dividido entre estes dois pólos. Desta tensão desejada como tal podemos dizer como Gagey (1969), que Bachelard consegue escapar da separação entre dois modos de existência? Creio que não, e sobre este ponto concordo com Saison (1981, p.48): "se há aí uma intuição profunda, não existe, entretanto, matéria que nos faça concluir que se tenha ultrapassado o dualismo".

Na linha de Bachelard se encontra outro pioneiro, G. Durand, fundador do Centro de Pesquisa sobre o Imaginário (C.R.I.) em Grenoble em 1966. Ele busca recensar, fazer um repertório, classificar e situar as imagens para fixar o imaginário concebido como: "conjunto das imagens e das relações de imagens que constituem o capital do *homo sapiens*" (Durand, 1969, p.12). G. Durand procura leis e desconfia de uma hermenêutica fundada essencialmente na intuição e na simpatia com o autor. De sua

coleta de imagens ele retira uma série de conjuntos constituídos em torno de núcleos organizadores (constelações e arquétipos). Este procedimento irrita Saison que vê aí uma utilização do imaginário como instrumento de normalização, notadamente através do estudo de um colaborador de G. Durand, Y. Durand sobre o tema do refúgio.

Mas Saison não se deixará levar por uma valorização ultramoderna do imaginário? A pesquisa exigente de G. Durand dá seus frutos hoje em numerosos laboratórios de ciências humanas dependentes do GRECO 56 (C.N.R.S.). Certamente o tipologismo do imaginário é algo que assustou com seu "imaginário coletado, recensado, classificado, do qual se pretende conhecer as leis, determinar as variações possíveis a partir de um fundo comum" (Saison, 1981, p.60) e os riscos de normalização são grandes. Como é igualmente perigosa a recuperação sem nenhuma vergonha das teses de G. Durand e M. Eliade pelos intelectuais da "nova direita" em suas revista, *Elementos* (ex. o número outono 1984 sobre "os mitos europeus").

O imaginário enquadrado pelo espírito científico pode permanecer um imaginário explosivo que todos os revolucionários recusarão? A estrada é difícil de seguir, mas não estou certo que G. Durand falhou sobre este ponto.

C. Castoriadis (1965) é o pensador que apresenta as melhores vias de acesso à plena realização desta fase de autorização. Ele escreve (p.65): "nós falamos de imaginário quando queremos falar de algo inventado, ou quer se trate de uma invenção 'absoluta' (uma história onde todas as peças são imaginadas) ou de um deslizamento, ou de um deslocamento de sentido, onde símbolos

já disponíveis são investidos de *outras significações* distintas de suas significações 'normais' ou canônicas. Nos dois casos, fica claro que o imaginário se separa do real, que ele pretende se colocar em seu lugar (uma mentira) ou que ele não o pretende (um romance)". Para Castoriadis, o imaginário deve utilizar o simbólico, não somente para se exprimir, mas para existir e, inversamente, o simbólico pressupõe a capacidade imaginária: ver numa coisa o que ela não é, vê-la outra que ela não é. O imaginário é obra de uma *imaginação radical*, não especular, permanente. O imaginário de que fala Castoriadis (1965, p.8) não é imagem de, "ele é criação incessante e essencialmente *indeterminada* (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens a partir das quais somente pode ser questão de 'qualquer coisa'. O que nós chamamos 'realidade' e 'racionalidade' são suas obras".

Este imaginário é ao mesmo tempo duplo (social-histórico e psíquico) e irresolúvel. O imaginário é finalmente a capacidade elementar e irredutível de evocar uma imagem, a faculdade originária de afirmar ou se dar, sob a forma de representação, uma coisa e uma relação que não existe. O imaginário tanto psíquico quanto social depende da *lógica dos magmas* (Castoriadis, 1963) onde, qualquer que seja o esforço de racionalidade, o resíduo inexplicável permanece um magma, dinamizado por um fluxo incessante de representações, concebidas como expressões de uma imaginação radical e não como reflexo ou cópia de algo. "A representação é a apresentação perpétua, o fluxo incessante no e pelo qual qualquer coisa se dá. Ela não pertence ao sujeito, ela é, para começar, o sujeito... Ela é precisamente aquilo pelo que este 'nós' não pode jamais ser fechado em si mesmo, aquilo pelo que foge de todos os lados, se faz constantemente passar como outro que ele não 'é', se afirma na e pela posição de figura e ultrapassa toda figura dada" (Castoriadis, 1965, p.445).

O imaginário total é o imaginário radical que reina como social-histórico e como *psiquê-soma*. "Como social-histórico ele é o rio aberto do coletivo anônimo; como *psiquê-soma* ele é fluxo representativo/afetivo/intencional. Aquilo que no social-histórico é posição, criação, fazer ser, nós o denominamos *imaginário social*, no sentido primeiro do termo, ou sociedade instituinte. Aquilo que na *psiquê-soma* é posição, criação, fazer ser para a *psiquê-soma*, nós o chamamos *imaginação radical*" (Castoriadis, 1965, p.493).

Castoriadis me parece ser o pensador que melhor trabalha as duas pontas da problemática histórica do conceito de imaginário. De um lado, ele vai muito fundo nos meandros de suas significações psicológicas e sociais e de outro lado, ele resiste à tentação da submersão e o liga ao real/racional, embora o distinguindo, mas dando ao imaginário o primeiro lugar na evolução da relação imaginário/real/racional.

Talvez seja do lado de Mikel Dufrennes que encontramos uma compatibilidade fundamental entre real e imaginário. A imaginação se situa no prolongamento da natureza. Tal é a afirmação que nós privilegiamos assim como Saison na obra de Dufrennes: o corte não é mais entre real e imaginário, mas entre imaginação autêntica e imaginário irreal, criação vazia de uma imaginação estereotipada e esterilizante. É o que eu chamo de o *quimérico*, ao mesmo tempo subjetiva, irreal e incomunicável. Para Dufrennes, pelas grandes imagens, nós aprofundamos nossa percepção do real. Elas constituem o verdadeiro imaginário concebido como qualidade de percepção do real que exige uma prática, uma ação em relação a este real.

Ele é, de certa forma, um "pré-real", não é o homem que inventa ou fabula, mas a natureza nele e por ele, então: "o real escapa de

si mesmo e se exprime como pré-real no imaginário" (Dufrennes apud Saison, 1981, p.78). Para Dufrennes, aquele que tem o poder de imaginar é alguém inspirado. O imaginário torna-se a prova de nossa inserção profunda na natureza, da qual procedemos e da qual nós herdamos. Deste ângulo podemos sustentar a seguinte imagem: o imaginário é o perfume do real. Por causa do odor da rosa eu digo que a rosa existe.

A imaginar, como Bachelard, no que concerne à compreensão do mundo humano: "a simpatia é o fundo do método" — eu sei que um outro mundo mais justo, mais humano, mais solidário e executável já está em curso de realização em meu "imaginável", como diz M. Saison. A fase da autorização atingirá seu apogeu no dia em que o imaginável prevalecer sobre o quimérico, no cerne de um pensamento humano, tomando consciência de sua hipercomplexidade e de sua relação intrínseca com o ecossistema a que ela pertence. Os caminhos começam a ser desbravados, mas a estrada ainda é longa².

Propostas de definições

O real

Só existe o real que é o desconhecido da matéria.

Seria necessário citar muitos outros autores da linha de desbravamento em particular J. Duvignaud por sua exploração do Imaginário do teatro, da festa, do jogo; E. Morin pelo Imaginário da morte, do cinema, do *star-système*, da abertura do fim do século XX e ao reconhecimento criativo de seus mitos irredutíveis, e sobretudo M. Eliade por seu trabalho de hermenêutica dos mitos e dos simbolismos que percorrem as diversas culturas.

A raiz do real, o real velado, é o que escapa à associação do simbólico.

O imaginário é uma função do real complexo (ser humano).

O simbólico é uma criação permanente do fluxo imaginário em seu componente "imaginável".

A realidade é o real retirado pelo imaginário e velado, prefigurado pelo simbólico.

Esbarramos contra o real, mas nos apoiamos na realidade.

O imaginário

O imaginário-fonte é a faculdade de criação radical de formas/figuras/símbolos, tanto psíquico quanto social-históricos, que se exprimem no representar/dizer dos homens.

O imaginário-processo é o desenrolar e o desenvolvimento do imaginário-fonte.

O imaginário-efetivo é o resultado simbólico ou quimérico do curso do imaginário-processo.

O imaginável

Aquilo que no imaginário permite subtrair uma parte do real para prefigurá-lo, "dá-lo a ver", de um modo polissêmico, equívoco e ambivalente num campo simbólico.

O que permite ao imaginário ser agente de criação do mundo.

O quimérico

Resultado de uma perda do real aproximado (ou realidade) num processo de expansão exagerada do imaginário irreal que se acompanha sempre de uma redução considerável e inconsciente da polissemia, da equivocidade e da ambivalência das significações e das representações.

Deriva do imaginário longe da realidade.

O simbólico

Conjunto das traduções do imaginável num e por um código, uma estrutura de significações socialmente admitidas.

Distinguiremos no simbólico:

— a sistemática: código científico que se exprime por uma grande redução da polissemia graças a uma convenção arbitrária;

— a simbólica: conjunto do que exprimem as artes e as diferentes espiritualidades pelo artifício de símbolos e mitos. Ela supõe uma decodificação e uma hermenêutica.

O ideológico

Sistema de idéias, de significações e de representações retiradas do simbólico e aproximando-se do quimérico por um processo de racionalização redutora, cada vez mais sofisticado.

A realidade

Real aproximado: aquilo que podemos compreender e apreender do real pelo artifício necessário do simbólico.

O imaginário como caminhada do real

Na sua aventura e no seu fluxo migratório o imaginário vem chegar ao real, mas este não é outra coisa que aquele. Resultado de uma atividade químico-elétrica das células cerebrais, o imaginário é o real-mundo o qual se exprime pelo modo *da physis*. O imaginário diz o caminho do real no cérebro humano. Podemos compreender o imaginário analogicamente como uma onda e uma partícula. Enquanto fluxo particular, o imaginário exterioriza o real arrancando-lhe fragmentos constantemente renovados que se inscrevem, transformados em um campo simbólico.

Mas como onda, o imaginário é o real total como expressão de um todo na sua singularidade imaginante.

É por este motivo que o imaginário separa e unifica ao mesmo tempo. O real fragmentado, levado pelo fluxo do imaginário só pode ser reconhecido cientificamente através de conceitos e de teorias disjuntivas ou através de simbolismos religiosos que se amparam em uma de suas supostas coerências em detrimento de todas as outras, já pensada ou a serem pensadas. No seu ponto de junção com o quimérico, a deriva imaginário-real desemboca no fechamento psicótico, separação radical de uma visão.



Referências bibliográficas

BACHELARD, G. *La poétique de la rêverie*. Paris: P.U.F., 1965.

BRETON, A. *Manifeste du surréalisme*. Paris: Gallimard, [19—].

CASTORIADIS, C. *L'institution imaginaire de la société*. Paris: Seuil, 1965.

_____. *La logique des magmas et la question de l'autonomie*. In: DUMOUCHEL, M., DUPUY, J.P. *L'auto-organisation, de*

la physique au politique. Paris: Seuil, 1963. Trabalho apresentado no Colloque de Ceresy.

DÉTIENNE, M., VERNANT, J.P. *Les ruses de l'intelligence, la méis des grecs*. Paris: Flammarion: Champ, 1978.

DODDS. *Les grecs et l'irrationnel*. Paris: Flammarion: Champ, 1977.

DURAND, G. *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire*. Paris: Bordas, 1969.

GAGEY, J. *G.Bachelard ou la conversion à l'imaginaire*. Paris: Marcel Rivière, 1969.

LOURAU, R. *L'Etat inconscient*. Paris: Ed. Minuit, [197-].

LUPASCO, S. *Les trois matières*. Paris, 1970.

REVEL, J.F. *Histoire de la philosophie occidentale*. Paris: Stock, 1970. t.2

SAISON, M. *Imaginaire, imaginable, parcours philosophique à travers le théâtre et la médecine mentale*. Paris: Klincksiaek Esthétique, 1981.

SARTRE, J.P. *L'imaginaire*. Paris: Gallimard, 1940.

IMAGINÁRIO SOCIAL E EDUCAÇÃO: criação e autonomia

Rogério de Andrade Córdova*

Neste artigo procurar-se-á expor a concepção de imaginário tal como é desenvolvida na obra de Cornelius Castoriadis, bem como sua contribuição à elucidação de aspectos atinentes à educação. Como se poderá constatar, os conceitos de criação e de autonomia são duas categorias ou dois fundamentais dentro dessa concepção.

O conceito de imaginário, que preside à elaboração teórica de Castoriadis, introduz, ou ao menos pretende, um novo paradigma no campo filosófico, com repercussões não apenas no campo filosófico quanto no campo político. Estes, aliás, a rigor inseparáveis, ainda que distintos. Convém advertir, para efeitos de melhor compreensão deste artigo, que a questão do imaginário aparece, na obra do autor, no contexto de uma discussão sobre o projeto de autonomia, eixo central do que ele denominará projeto revolucionário, isto é, projeto de construção de uma sociedade autônoma. A autonomia, por sua vez, tem, para Castoriadis, o sentido de superação das diferentes formas de alienação que, na sua obra, é entendida como heteronomia. Como diz ele mesmo ao fechar o último capítulo de *A Instituição Imaginária*

* Professor do Departamento de Administração e Planejamento da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

da Sociedade, o fazer pensante e o pensar político são um componente essencial da autotransformação da sociedade.

Além disso, o mundo histórico, diz ele. é o mundo do *fazer* humano, no qual se desenvolve um modo específico de fazer, que é o fazer político por ele designado como *práxis*, à qual, de imediato, dá uma definição específica: "fazer no qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia" (1982, p.94). E ela se realiza através do *projeto*, definido como "o elemento da *práxis*", e de toda atividade, "... uma *práxis* determinada, considerada em suas ligações com o real, na definição concretizada de seus objetivos, na especificação de suas mediações. É a intenção de uma transformação do real, guiada por uma representação do sentido desta transformação, levando em consideração as condições reais e animando uma atividade" (*idem*).

Esta concepção de *práxis* implica que, precisando a *práxis* ser um fazer lúcido, será um fazer que reflete sobre si mesmo, sobre seus pressupostos, os elementos que envolve, as implicações que acarreta para as pessoas envolvidas e para o projeto, ainda que seja totalmente diferente da aplicação de um saber prévio e muito diferente da dedução de um teorema. Na *práxis*, a elucidação do real se dá concomitantemente com a transformação do real, como reflexão sobre esse processo de transformação, ambas progredindo num condicionamento recíproco, sem perder de vista que, para a *práxis*, a última instância não é a elucidação, mas sim a transformação da realidade, do dado. Esta concepção pareceu-me oportuno explicitá-la para, desde logo, situar a questão num contexto que, absolutamente, não

pode e não deve desgarrar-se para o puramente especulativo e, muito menos, ser privado de seu conteúdo e de seu contexto eminentemente políticos.

O problema da alienação

Colocadas, pois, as preliminares indispensáveis, nos deparamos com o problema da construção da autonomia, entendido como problema de superação das diferentes formas de alienação. Há alienação nos planos individual e social ou coletivo, e a busca da autonomia se apresenta, ao autor, como uma significação expressiva, englobante e a mais explicativa que se pode depreender de uma leitura dos fatos históricos e dos conflitos sociais, perpassando o mundo da família, do trabalho, da política, da economia.

Nessa perspectiva se coloca, como contrapeso, o problema da alienação. Esta é entendida e conceituada de formas múltiplas, mas Complementares, e sintetizada como *heteronomia* ou legislação ou regulação pelo outro. A autonomia, por sua vez, precisa e pode ser realizada no plano individual, mas, diz ele, a autonomia verdadeira só pode ser alcançada plenamente enquanto empreitada coletiva. Ou ela existe para todos ou não há para ninguém, porquanto de pouca utilidade seria uma autonomia individual num mundo ou numa sociedade cheia de opressões, de privações, de dominação, devidamente materializadas e estruturadas nas diferentes organizações, na economia, na política, nas próprias correntes de pensamento. O que vemos são espaços onde se realiza a manipulação como forma de exercício político, a reificação das pessoas como fato do cotidiano, quase-

naturalizado. Os conflitos resultam exatamente do fato de que as pessoas reagem, de múltiplas formas, a essa reificação, ainda que possa ser elevado o preço a pagar pelo enfrentamento da instituição.

A alienação, além disso, é definida também como a autonomização das instituições face às pessoas, aos indivíduos, de sorte que, como na expressão bíblica, deixa o sábado de ser feito para o homem, enquanto o homem é que passa a ser feito para o sábado. As formas de alienação são múltiplas. Há uma alienação que resulta do conteúdo específico das instituições: ao sancionar um sistema de classes uma sociedade institui uma forma profunda de alienação que consiste na admissão, como normal, da dominação de uma classe sobre outra, admitindo, na prática, a reificação das pessoas. Mas há, insiste Castoriadis, uma outra alienação que no seu entendimento vale para todas as classes em conjunto: é a alienação da sociedade às suas instituições, ou seja, consiste no fato de que a instituição, uma vez estabelecida (ou melhor, digamos logo, *criada*) pela sociedade, parece autonomizar-se a partir de uma lógica e de uma inércia próprias, ultrapassando de muito, em sua sobrevivência e nos seus efeitos, suas finalidades iniciais e suas "razões" de ser. Tem-se, então, a conhecida inversão: o que era ou deveria ter sido um conjunto de instituições a serviço das pessoas e da sociedade se transforma numa sociedade a serviço das instituições.

E nesse contexto que outras questões se colocam: por que existem essas formas de alienação? É possível ultrapassá-las? Essas questões remetem, desde logo, à concepção de instituição proposta pelo autor.

As diferentes dimensões da instituição

Filiado a uma vertente epistemológica dialético-fenomenológica, Castoriadis (1982, p.159) define instituição como "uma rede simbólica, socialmente sancionada, onde se combinam, em proporções e em relações variáveis, um componente funcional e um componente imaginário".

À alienação, entendida como a autonomização das instituições ou, dizendo-o de outra forma, a ocultação ou o encobrimento do caráter social historicamente criado das instituições (e a consequente inversão da relação com elas), deriva, segundo essa concepção, do fato de que as instituições têm essa múltipla dimensão: uma dimensão funcional e uma dimensão imaginária.

A dimensão funcional existe sempre, é ineliminável, e a ela cumpre preencher necessidades vitais sem as quais seria impossível a sobrevivência individual e coletiva. Há que assegurar que tudo corra bem no que diz respeito à gestação, alimentação, provisão e produção de alimentos, gestão dos assuntos coletivos, solução de conflitos, e assim por diante. Há um grande número de necessidades e tarefas a cumprir para assegurar a sobrevivência física. A nossa inerência à natureza física e biológica, nosso pertencimento ao mundo natural, nos impõe uma dimensão funcional, enquanto atendimento de necessidades específicas. Entretanto, ressalta Castoriadis, reconhecer a dimensão funcional de determinadas instituições não implica o entendimento de que todas elas se esgotem na funcionalidade. Ao contrário, para ele, a instituição se constitui igualmente, inextricavelmente, originariamente, como dimensão simbólica. "A diferença entre natureza e cultura é um mundo de significações"

(1982, p.168). Ou, de outra forma: "Tudo que se nos apresenta no mundo social-histórico está indissolúvelmente entrelaçado com o simbólico. Não que se esgote nele. Os atos reais, individuais ou coletivos — o trabalho, o consumo, a guerra, o amor, a natalidade —, os inumeráveis produtos materiais sem os quais nenhuma sociedade poderia viver um só momento, não são (nem sempre, não diretamente) símbolos. Mas uns e outros são impossíveis fora de uma rede simbólica" (1982, p.142).

Imersos numa rede de sistemas simbólicos sancionados (sistema de poder, econômico, jurídico, entre outros), a dimensão simbólica é, evidentemente, inescapável e ineliminável. E longa a discussão sobre a natureza do simbólico, sua especificidade, sua parcialidade, suas articulações com o funcional, com o real, com o racional, com o histórico. Reteremos aqui, apenas, o entendimento de que "o simbolismo determina aspectos da vida da sociedade (e não somente os que se supunha determinar), estando, ao mesmo tempo, cheio de interstícios e graus de liberdade" (1982, p.152). E, sobretudo, destacaremos o entendimento do autor de que o simbólico não é um fato último, não se explica por si próprio, mas remete, em última instância, a algo que não é simbólico. Remete ao imaginário. E é o imaginário que, ultrapassando o "simples" progresso na racionalidade, permite a autonomização do simbólico e, evidentemente, da instituição que ele significa. Se o simbolismo, enquanto tal, não é necessariamente fonte de alienação, desde que é possível ter com ele não apenas uma relação imediata, acrítica, senão também uma relação reflexiva e lúcida, sua articulação com o imaginário abre possibilidade para uma autonomização que é mais do que um desvio passageiro, a ser logo retomado e corrigido. É que o simbolismo recebe do imaginário o seu "suplemento essencial

de determinação e de especificação" (1982, p.154). É a partir daí, a partir do imaginário, que se coloca o problema da instituição e de sua autonomização numa outra esfera. A rigor, segundo a filosofia do autor, (que para ele abrange não apenas uma dimensão epistemológica, mas ontológica e lógica), numa outra região do ser.

O imaginário radical

O imaginário, antes de tudo e de mais nada, no sentido primeiro em que o utiliza Castoriadis (1982, p.154), é "faculdade originária de pôr ou dar-se, sob a forma de representação, uma coisa e uma relação que não *são* (que não são dadas na percepção) ou nunca *foram*".

Trata-se, nesta definição, do imaginário último ou radical. Ou ainda, da imaginação produtiva ou criadora. O fundamental é reter firmemente a idéia de que se trata, aqui, muito menos de imagens do que de *capacidade* de criar, de produzir, de dar-se, de fazer ser o que não *é* nem nunca *foi* (1982, p.154). Falar de imaginário radical é falar na capacidade de invenção, tal como dela falamos no campo artístico, referindo-nos à criação de formas/figuras, (no grego *eidós/eidé*), capacidade que, com este significado, o autor estende a todo o gênero humano, individual ou coletivamente considerado. E, nessa acepção, uma característica essencial ou inalienável do gênero humano consiste na sua capacidade de invenção/criação, que é muito diferente e mais radical que descoberta ou produção, desde que, nos dois últimos casos, trata-se apenas (embora isso possa não ser pouco) de atualizar, de fazer presente (re-presentar) algo que, de

outra forma, já *era*. (Isso abre, noutro contexto, para uma extensa discussão de natureza filosófica sobre o conceito de criação, que, assevera Castoriadis, se faz *ex nihilo*, no sentido de que se refere, quanto à forma, a algo original, que em nenhum sentido é cópia. Produzir cópias, dirá ele, nos mantém na esfera da *techné*; criar efetivamente, como se cria uma sinfonia, um poema, um romance, uma instituição, nos conduz à esfera da *poiésis*).

Esta criação, portanto, é criação imaginária, não no sentido de ficção, de engano, de faz-de-conta; mas no sentido de que emerge desta capacidade inventiva que é inalienável dos seres humanos, individual ou coletivamente considerados. E criação/posição de significações sociais e da instituição enquanto imaginário social (da sociedade como coletivo anônimo) e é criação/posição de figuras como presentificação de sentido e de sentido como sempre figurado/representado, enquanto imaginação radical dos sujeitos individualmente considerados. (Secundariamente, e apenas secundariamente, se aplica ao termo imaginário o sentido corrente de algo referido a mistificação, fantasia ou irrealidade, uso associado a um sentido pejorativo e depreciativo; embora, também muito frequentemente, sentido absolutamente pertinente).

O imaginário, portanto, no sentido utilizado por Castoriadis, é algo que introduz o novo, constitui o inédito, a gênese ontológica, a verdadeira temporalidade, a posição de novos sistemas de significados e de significantes, presentifica o sentido. E passa a ser o imaginário radical o verdadeiro motor da sociedade e da história, porquanto, "a questão histórica por excelência é a da gênese do sentido, a produção de novos sistemas de significados

e de significantes". O que se aplica "tanto em relação à constituição de novos sistemas simbólicos quanto à utilização, a cada momento, de um sistema simbólico estabelecido e dado" (1982, p.168). E como a relação entre significações e estruturas significativas não é dada em definitivo, antes se caracteriza por uma *indeterminação relativa*, que pode ser considerada uma *indeterminação essencial*, ela nos põe diante da margem de criação, da emergência da alteridade, do inédito e do inaudito, do inesperado, do indeterminado. O imaginário, longe de ser a causa da alienação, passa a ser, especialmente, motor de criação.

Por que, então, a instituição se autonomiza? Por que a alienação na instituição? Por causa de sua fonte originária, de sua indeterminação fundamental? Não é bem assim, dirá Castoriadis (1982, p.192), pois "não temos que explicar como e por que o imaginário, as significações sociais imaginárias (e as instituições que as encarnam) se autonomizam. Como poderiam elas não se autonomizarem, se elas são o que estava sempre aí, 'no início', o que de um certo modo estará sempre aí, 'no início'?". Castoriadis, neste momento, radicaliza, isto é, procura nos fazer voltar às origens do homem e da espécie humana que, no seu entendimento, se constitui enquanto posição de sentido, que advém da significação, que nasce do imaginário. E isso, segundo ele, que faz da sociedade humana mais que um coletivo de bípedes falantes e do homem mais que um ser-animal: a posição de significação e de sentido. E então nos coloca, os que fomos criados dentro do que ele denomina de pensamento herdado, diante de uma verdadeira revolução Copernicana às avessas: habituados que estamos a uma leitura exclusiva ou predominantemente racionalista do mundo, da sociedade e da história, ao "no princípio era o logos" (que por sinal estava perto de

Deus), ficamos seriamente abalados quando ele nos dá a entender que "no princípio eram o caos e a imaginação radical". E quando nos diz, textualmente, que "é este imaginário que faz com que o mundo (dos Gregos ou dos Aranda) não seja um caos, e sim uma pluralidade ordenada, que o uno aí organiza o diverso sem esmagá-lo, que faz emergir o valor e o não valor, que traça para essas sociedades a demarcação entre o 'verdadeiro' e o 'falso', o permitido e o proibido — sem o que elas não poderiam existir nem por um segundo" (1982, p.195).

Em outras palavras, o imaginário desempenha originariamente uma função do racional, ela já é uma forma sua, os dois estão contidos um no outro, numa indistinção primária, infinitamente fecunda. E é desse "caos" que emerge, pouco a pouco, a razão. A história da humanidade, então, é como a história do ser humano individual, uma emergência progressiva da racionalidade a partir do imaginário, a própria racionalidade sendo uma criação imaginária, uma criação social-histórica. A história e a sociedade se constituem como emergência de significação e de sentido, a partir do qual se constituem os esquemas de "organização" e de "interpretação" iniciais, que transformam o caos em cosmos. O sentido a que Castoriadis se refere não emerge do real (referente ao sensível), nem do racional (referido ao pensado), nem, positivamente, do irracional (uma vez que o sentido diz o que é ou não é, o que vale ou não vale, e não diz se algo é verdadeiro ou falso).

A partir dessa concepção, a questão se inverte e passa a ser colocada, mais apropriadamente: como é que o racional emerge na história? Como e por que a racionalidade se separa da afetividade e da intencionalidade e se constitui em elemento re-

lativamente autônomo, primeiro como razão propriamente dita, isto é, capacidade reflexiva e deliberativa, e depois, reduzido-se a entendimento, pura capacidade de concatenação conceitual abstraindo a relação significativa? O problema, pois, que se coloca é o problema da alienação da própria razão, como uma instituição social-histórica.

O imaginário radical, entretanto, existe no e pelo imaginário efetivo, isto é, nos seus produtos e pelos seus produtos. (As expressões "nos" e "pelos" procuram expressar, na linguagem usual, uma relação inusual para a linguagem habitual e na filosofia herdada, relação que ele denomina de "implicação circular", decorrente do que ele denomina "círculo primitivo da criação social-histórica", ou do fato de que "a criação pressupõe-se a si mesma". Castoriadis, 1987, p.279).

A autonomia, ou desalienação, requer o domínio reflexivo do processo de simbolização através do qual o imaginário se presentifica. Este domínio reflexivo é resultante de um longo processo social-histórico, tal como o é o processo de simbolização. "O desenvolvimento do pensamento racional lúcido torna possível unir e distinguir, numa relação ao mesmo tempo firme e flexível, os três elementos que compõem o simbólico: o significante, o significado e o seu vínculo *sui generis*. O uso 'correto' da função simbólica supõe a função imaginária e seu domínio pela função racional" (1982, p.155).

Em isso se tornará tão mais possível quanto mais pudermos captar o imaginário através de sua presentificação no imaginário efetivo.

O imaginário efetivo em ação

O imaginário efetivo, ou o imaginado, é o produto do imaginário radical e se constitui como a profusão ou, na linguagem do autor, o magma de significações imaginárias sociais atuantes, operantes, "em uso", cada vez, por uma determinada sociedade. Cada sociedade se caracteriza por um conjunto de significações que indicam a sua *esseidade*, ou seja, lhe dão a sua identidade e a sua unidade. E por meio dessas significações criadas que os homens percebem, vivem, pensam e agem. E essas significações, instituições, são, antes de mais nada, significações operantes, efetivas, ainda que irrefletidas, inconscientes. Esse imaginário efetivo em forma de significações, entretanto, é real (não imaginário!), e até mais real que o "real": assim como o Apoio de Delfos, duplamente imaginário, era uma força real na vida dos gregos e seus avatares o são na vida dos diferentes povos, inclusive contemporaneamente.

Há um imaginário central, magma de significações fundamentais em torno do qual se articulam imaginários secundários ou periféricos, uns e outros propiciando à sociedade se organizar. E em torno dessas significações que se cristalizam regras, ritos, atos e símbolos, que podem vir a ter seu sentido, sua significação, sua justificação originais cada vez mais obliterados, "perdidos" no tempo. Pois, é importante destacar, o imaginário é ineliminável, pode ser substituído, jamais eliminado, desde que não há como eliminar as significações, eliminar o sentido sem eliminar a própria sociedade e o próprio homem. A fonte dessas significações está além da consciência lúcida dos homens como legisladores. Essa fonte pode se articular com o real, com o racional, com o simbólico, sem a nenhum deles se reduzir.

Seu modo de ser, sua origem imaginária, diz Castoriadis, certamente explica o invólucro mítico que, historicamente, tem acompanhado as instituições. E é esse invólucro mítico, notadamente, que propicia a alienação da sociedade a suas instituições, na medida em que obliteram seu caráter de criação humana, a partir do imaginário social, e passa a atribuir a entidades sobrenaturais aquilo que é obra sua. É a alienação como "estranhamento", não reconhecimento pelos homens de sua própria criação.

Esse imaginário efetivo, nos termos propostos, se manifesta, presentifica ou "figura", no plano social-histórico, através dos sistemas simbólicos instituídos (linguagem, esquemas operativos de representação [*legein*] e de ação [*teukhein*], modo de instituir-se como sociedade e historicidade, autodenominação do grupo ou clã, religião, rituais vários, formas de exercício da autoridade, etc.) nos quais será sempre possível encontrar uma dimensão funcional, identitária e outra coisa irredutível: um *sentido*, que se prende à dimensão imaginária ou significativa. Este sentido pode ser percebido, pensado ou imaginado, se faz presente no discurso, mas se constitui como um núcleo independente de todo discurso e de toda simbolização.

As significações, dizíamos, nos termos em que as apresenta Castoriadis, são significações operantes, ou seja, não têm necessidade de ser explicitadas nos conceitos ou nas representações para existirem, antes pelo contrário, agem na prática e no fazer da sociedade considerada como sentido organizador do comportamento humano e das relações sociais, independentemente de sua existência para a "consciência" da sociedade. São "metáforas" em ato nas práticas sociais ou organizacionais efetivas,

muito antes de serem identificadas pelo pensamento crítico, pela racionalidade. Para captá-las é necessário partir de suas conseqüências, de suas "sombras", de seus resultados projetados no agir efetivo dos indivíduos, dos grupos, das organizações, das sociedades.

O imaginário efetivo é a "resposta" em ato a algumas "perguntas" colocadas implicitamente no fazer, e "responde" a questões tais como: quem somos nós enquanto coletividade? Que somos nós, uns para os outros? Em que somos nós? Que queremos, que desejamos, que nos falta? Em outras palavras, as respostas visam definir: a identidade como coletivo; a forma de articulação da sociedade; o que é o mundo e a maneira de se relacionar com ele e com seus objetos; quais são as necessidades e os desejos. Ao responder a estas "perguntas" o mundo é recoberto de sentido, por essas respostas se torna propriamente mundo, isto é, deixa de ser "caos" indiferenciado, e se torna mundo humano, isto é, faz transcender a pura animalidade, a mera condição de ser vivo.

Vale registrar alguns elementos que, segundo Castoriadis, caracterizam o imaginário efetivo de nossa época, estruturando-a e dando a ela sua singular maneira de viver, de ver e de fazer sua existência e suas relações com o mundo. Trata-se de uma escolha de elementos que concorram para, logo à frente, ajudar na elucidação de alguns aspectos da problemática educacional.

i) A divisão antagônica da sociedade em classes, fenômeno que aparece com as sociedades históricas e se perpetua na sociedade atual, notadamente através da organização burocrática — entidade autocatalítica e automultiplicativa que "informa" o

conjunto da vida social. Elas (divisão em classes e burocracia) implicam que "a partir de um certo momento os homens se viram, e agiram uns em relação aos outros, não como aliados para ajudar, rivais para dominar, inimigos para exterminar ou mesmo comer, mas *como objetos para possuir*. É uma conceitualização da *reificação*, presente seja sob a forma de escravidão, seja sob a forma de "força de trabalho" na economia contemporânea, e em todas as formas de dominação, manipulação e despersonalização que ocorrem nas diferentes organizações (de saúde, de ensino, de lazer, de pesquisa...). Trata-se de uma significação operante: um ser humano é significado por outro ser humano como "quase-objeto", não apenas numa relação a dois, numa relação privada, mas no anonimato da sociedade, no mercado, nas fábricas...

ii) A "racionalização extrema" do mundo moderno depende do imaginário tanto como qualquer das culturas "arcaicas" ou "estranhas", antigas ou contemporâneas. "O que se dá como racionalidade da sociedade moderna é simplesmente a forma, as conexões exteriormente necessárias, o domínio perpétuo do silogismo", expressão de uma modalidade de lógica, a lógica identitária conjuntista e da ontologia que lhe é consubstancial. Entretanto, assevera, se a forma é dada pelo silogismo, o "conteúdo" é dado pelo imaginário, pois este é parte integrante do modo humano de ser. Decorre daí que "a prevalência do silogismo enquanto tal, a obsessão da 'racionalidade' separada do resto se constitui em um imaginário de segundo grau", ou seja, se constitui em imaginário no sentido de "engano", "equívoco" ou "mistificação". E essa racionalidade se converte, então, numa "pseudo"-racionalidade, ou seja, racionalidade pretensa, equivocada e arbitrária. E o arbítrio consiste em que "seus fins últimos não

dependem de nenhuma razão" mas, "colocando-se a si mesma como fim", revela-se racionalidade "formal" e "vazia"... Uma expressão dessa pseudo-racionalização se presentifica na "autonomização da técnica", ou seja, numa técnica pretensamente "neutra", que "por sua natureza" de puro meio não está a serviço de nenhum fim determinável e até que pode vir a servir a outros fins, a qualquer fim... Esta pseudo-racionalização tem múltiplas formas de expressão na economia, na política, na administração, na educação. É suficiente considerar a irracionalidade, devidamente "justificada" e "explicada" da sociedade consumista e perdulária face à fome e à miséria e múltiplas outras formas de desperdício social e humano.

iii) No plano das organizações esse imaginário se manifesta como "delírio sistemático" que consiste em substituir o homem por um conjunto de traços parciais escolhidos arbitrariamente em função de um sistema arbitrário de fins e por referência a uma pseudo-conceitualização, igualmente arbitrária e, na prática, tratá-lo de acordo com isso". Ou seja, nos situamos face a um sistema social que trata o homem como puro sistema mecânico, aplicando radicalmente as conseqüências de suas assimilações: o homem autômato. Isolar gestos, medir coeficientes, decompor as pessoas em "fatores" totalmente inventados, recompô-las num objeto secundário, é adequada expressão de "fetichismo". O fetichismo, capitalista, do "gesto eficaz", do indivíduo definido por "testes".

iv) O caráter fetichista da mercadoria, expressão do imaginário (mistificador) da economia capitalista, penetra a sociedade moderna através de sua estrutura institucional, através, voltamos ao ponto, da *organização burocrática*. Presentemente

este imaginário se "moderniza" e se "atualiza", no seu duplo sentido, através de uma formulação "positiva" da burocracia sob a roupagem da organização eficiente e eficaz do trabalho e da produção, "racional" em seus objetivos e nos tipos de comportamento que requer e induz. Uniformizar o fluxo do tempo, conseguir informações em "tempo real", antecipar sistematicamente o futuro através de planejamento estratégico, implanar sistema de aperfeiçoamento contínuo, gerência de qualidade total, reengenharia, são expressões contemporâneas de um mesmo imaginário mistificador. Embora proclamando romper com o taylorismo na sua vertente mais mecanicista (a do "homem-tempo-movimento" ou do *the one best way*), persiste que: "os homens (continuam sendo considerados como) simples pontos nodais no entrelaçamento das mensagens, só existem e só valem em função dos *status* e das posições que ocupam na escala hierárquica, na linha do poder"; e o essencial do mundo é sua redutibilidade a um sistema de regras formais que, inclusive, permite "calcular" o futuro; a realidade só existe na medida em que é "registrada", de sorte que, no limite, "o verdadeiro não é nada e somente o documento é verdade". Além do mais, "este imaginário não tem carne própria, ele toma sua matéria de outra coisa, é investimento fantástico, valorização e autonomização de elementos que, em si mesmos, não dependem do imaginário: o racional limitado do entendimento e do simbólico". O que se manifesta como: descuido com relação à correção das conexões parciais; ignorância da questão dos fins (do projeto!), dos fundamentos, da totalidade; da relação da razão como homem e com o mundo; fechamento num universo de símbolos que se autonomizam, reificando as imagens e obliterando o sentido; erige em soberano alguns momentos parciais, como o quantitativo face ao qualitativo, o conceitual face ao afetivo e ao intencional.

v) Uma significação central em nossa época e em nossa sociedade se faz presente através da temporalidade, temporalidade específica e efetiva, presentificando e figurando o próprio capitalismo. De uma parte, a temporalidade na sua dimensão funcional, identitária, que faz a demarcação do tempo como "fluxo mensurável, homogêneo, uniforme, totalmente aritmetizado". E o tempo medido pelo cronômetro, o tempo calendário, medida de produtividade em todas as esferas do agir humano, esquema rígido de controle do vir-a-ser. Este que, na educação, se manifesta pelo calendário escolar, pelas seriações, pelos níveis que regulam o "fluxo" escolar, que define as "distorções idade-série", normatizando o ritmo de desenvolvimento humano.

De outra parte, a temporalidade se apresenta em sua dimensão imaginária: é tempo do "progresso infinito", sem medida e sem limite, progressão contínua na racionalidade, acumulação permanente, "conquista" da natureza, aproximação cada vez maior de um saber total e exato, da realização da onisciência e da onipotência. E a temporalidade que desafia a produtividade dos sistemas de ensino pela sua "relevância" instrumental face ao alcance do imaginário em curso: desenvolvimento científico e tecnológico que torne competitivas as economias dos países "atrasados" e assegure seu "desenvolvimento", tirando partido pleno ou máximo do "lado positivo" e "progressista" do capitalismo. Significação operante, preside contemporaneamente, como discurso explícito, aos principais documentos de formulação das políticas educacionais, consideradas indispensáveis ao progresso das nações no conhecimento, "eixo da transformação produtiva com equidade". Trata-se, em verdade, de uma manifestação do imaginário mistificador, porquanto, nos próprios países "desenvolvidos", o conhecido "grupo dos sete", o desemprego se torna um problema crônico e desafia as políticas neoliberais.

vi) De particular importância para este trabalho é a consideração de que o processo educativo é, primeiramente, processo de socialização do sujeito, de "modelagem" do indivíduo conforme às instituições. Isto, porém, desde um ponto de vista psicogenético, implica que o indivíduo consiga fazer com que coisas e outros indivíduos sejam *para ele*, em que ele consiga *investir* (afetivamente, intencionalmente) os resultados da instituição da sociedade. Para tanto, é necessário que o indivíduo encontre nesse mundo um lugar e a ele tenha acesso, constituindo, finalmente, seu "modelo identificatório". Este modelo identificatório tem dois pólos: de um lado, o pólo da singularidade da imaginação criadora do indivíduo, derivada de sua história, do seu processo de desenvolvimento da psiquê; no outro pólo estão as significações imaginárias sociais. Então, assumir uma situação social-histórica requer a existência de objetos a serem sublimados, que esses objetos sejam tornados "obrigatórios" para os indivíduos, outros objetos estando, por definição, excluídos. Tais objetos precisam ser, ao mesmo tempo, *típicos, categorizados e Complementares uns dos outros*. Ora, numa sociedade capitalista a realidade é (...) a de uma multidão de instituições secundárias, de indivíduos socialmente categorizados (*como capitalistas e como proletários*), de máquinas, etc, criações sociais-históricas unificadas por um magma de significações imaginárias sociais específicas. A complementaridade sendo essencial, a dualidade básica é intrínseca ao sistema e o desafio colocado às instituições secundárias (as escolas, no que aqui nos interessa) é, exatamente, formar indivíduos segundo as necessidades dessa complementaridade, sob pena de o sistema ruir enquanto tal sistema. É fácil identificar, desde esse enfoque, a ênfase preferencial das elites dirigentes na educação técnica, como é fácil imaginar a dimensão do desafio que é conseguir que milhões de crianças e

adolescentes "invistam" afetivamente, intencionalmente essa sociedade, essa escola e esse ensino para que bem possam desempenhar as funções subalternas e Complementares de "proletários", versão contemporânea do "servo" da gleba, de que os próprios professores, por seus salários e suas condições, são a presentificação diuturna dentro do próprio "sistema".

vii) Finalmente, temos estado, de diferentes formas, rodando em torno do problema da reificação. Para Castoriadis, a emergência da luta de classes e sua história é a história do questionamento da reificação, "decantação deste imaginário". Ela representou, e representa, um fenômeno novo que abriu, na história, e mantém aberto, a contestação, a oposição no interior da sociedade. E é ela que abre a brecha por onde se dá a "emergência da autonomia" abrindo uma fissura no imaginário instituído. Desde então, "o que era reabsorção imediata da coletividade em suas instituições, simples sujeição dos homens às suas criações imaginárias, unidade só marginalmente perturbada pelo desvio ou pela infração, torna-se (agora) totalidade dilacerada e conflitual, autocontestação da sociedade; o interior da sociedade se torna seu exterior, significando uma auto-relativização da sociedade, o distanciamento e a crítica do instituído (nos fatos e nos atos)" (1982, p.187).

É possível reinterpretar, a partir desses elementos, o "fracasso escolar" paralelamente à marginalidade e à criminalidade, cujas estatísticas indicam se concentrar na faixa dos 18 aos 24 anos no que se refere à vitimização e em torno dos 21 anos no que se refere à prática dos delitos. Conforme lembra Jacques Ardoino, a propósito de outro contexto, na dinâmica do imaginário, a escola tem uma função simbólica a desempenhar, devendo ser,

mais que ensino e instrução, *locus* de maturação social e afetiva, espaço de discussão do sentido da existência, local de aprendizagem prática, efetiva, da cidadania.

Tem-se, então, que a luta pela autonomia passa a significar uma luta pela reapropriação das instituições, pela sua desmistificação, pelo reconhecimento de que elas são criaturas dos homens, individual ou coletivamente, pela superação do imaginário social opressor e mistificador. E articulada a todas essas questões vamos encontrar a questão da educação.

Educação, reprodução e alienação

O imaginário se faz presente na educação, antes de mais nada, como dialética entre a imaginação radical do sujeito e imaginário social do coletivo anônimo. Sociedade e psiquê, na concepção de Castoriadis, são inseparáveis e irreduzíveis. A educação, enquanto insituição social do indivíduo, consiste em fazer existir, para a psique, um mundo como mundo público e comum, sem, entretanto, absorver totalmente a psiquê na sociedade, mesmo porque seu *modo de ser* é radicalmente outro. A sociedade cumpre proporcionar à psiquê, isto é, ao sujeito, a possibilidade de encontrar *sentido* na *significação* social instituída, sem deixar de proporcionar-lhe, também, a possibilidade de um mundo privado, círculo mínimo de atividade "autônoma" e mundo de representação/afeto/intenção pelo qual, em grande medida, o indivíduo continua sendo o centro para si próprio.

Ao não absorver totalmente a psiquê, a instituição da sociedade não elimina a "imaginação radical", ou seja, não elimina a criatividade do indivíduo, sua possibilidade de auto-alteração

perpétua, o indivíduo continuando como fluxo representativo no qual emergem, continuamente, representações/figurações/fantaisias diferentes. E isso é igualmente importante para uma sociedade na medida em que se constitui condição positiva para o seu funcionamento.

A educação, *paidéia* — formação do cidadão —, ou *pedagogia* — formação do indivíduo —, é um *fazer social* pelo qual a sociedade modela ou fabrica (no grego, *teukhein*: juntar-fabricar-ajustar-construir) os indivíduos conformes. Modelar ou formar os indivíduos quer dizer, nos termos de Castoriadis, transformar o *infans*, o pequeno ser-vivo-animal, em ser propriamente humano. Nesse processo interagem, de um lado, a psiquê-soma, fluxo representativo/afetivo/intencional, imaginação radical, feixe de pulsões, mônada autista, e, de outro, a sociedade como coletivo anônimo, presente através da relação materna, depois familiar, da linguagem e das demais instituições, impondo ao primeiro o magma de significações imaginárias sociais que a constituem enquanto sociedade e enquanto tal sociedade e não outra. O processo educativo começa, pois, mais cedo do que se costuma ter presente, e a educação é, antes de tudo, um *infrapoder* que se exerce junto aos recônditos do inconsciente. E é graças a esse trabalho que a mônada autista, em remanejamentos sucessivos, alcança a fase triádica (na qual se estabelece, em nível da representação e, por conseguinte, da percepção, o sujeito-o objeto—o outro), constitui a realidade como encadeamentos reais-racionais, estabelece para o sujeito seus modelos e marcos identificadores e, finalmente, torna possíveis os processos de sublimação.

O conceito de sublimação é um conceito-chave para Castoriadis (1982, p.355), e ela é "o aspecto psicogenético ou idiogenético, da

socialização, ou a socialização da psiquê considerada como processo psíquico". Este continua sendo um processo dialético no qual se articulam "interior" e "exterior": "ele é retomada, pela psiquê, de formas (*eidé*) socialmente instituídas e das significações que as acompanham, ou a apropriação do social pela psiquê mediante constituição de uma interface de contato entre o mundo privado e o mundo público ou comum.

Estamos, inapelavelmente, diante da dimensão reprodutora da educação, manifestação inequívoca da sociedade enquanto sociedade instituída instituindo-se como identidade a si mesma. Às instituições, nessa perspectiva, cumpre assegurar a reprodução de indivíduos como indivíduos sociais. "O indivíduo não é um fruto da natureza, mesmo tropical, diz ele, (mas) é criação e instituição social". Não se trata, aqui, ainda na sua acepção, de nenhum "amadurecimento" espontâneo que aconteceria "naturalmente" com o passar dos anos "como crescem seus membros e aumenta seu peso". E não se trata de uma "pré-organização genética" que faculte constituir ou "refletir" um real, real que seria coerente com o de todo mundo e referido às mesmas significações. A entrada na sociedade instituída, a socialização, não é negociada livremente, ela é imposta, ela representa uma ruptura violenta com relação àquilo que é, originariamente, o estado primário da psiquê e suas exigências. O recém-nascido é arrancado do *seu* mundo (e aí ninguém lhe pede uma opinião que ele não poderia dar), impondo-lhe, sob pena de que ele se torne psicótico: a renúncia a sua onipotência, o reconhecimento do desejo do outro como tão legítimo quanto o seu; ensinando-lhe que ele não pode fazer com que as palavras da língua signifiquem o que ele gostaria que significassem: fazendo-o aceder ao mundo sem mais, ao mundo social e ao mundo das significações como mundo de todos e de ninguém, como mundo comum (1982, p.354).

E fundamental, entretanto, não perdermos de vista que Castoriadis se filia a uma postura fenomenológica e dialética. E é nesse momento que, outra vez, entra em cena o conceito de imaginário radical como capacidade de criação, de alteridade, de originação perpétua do novo, pelo qual o *ser* não é estático, mas *por-vir-a-ser*. E esse imaginário radical está presente (*é*) como social-histórico e como psiquê-soma, como corrente do coletivo anônimo no primeiro e como fluxo representativo/afetivo/intencional no segundo.

O imaginário radical, como imaginário social, se constitui como sociedade instituinte, existe na e pela posição-criação de significações imaginárias sociais, da instituição como "presentificação" das significações, e das significações como instituídas, isto é, definindo o "certo" e o "errado", o que vale e o que não vale, o que é e o que não é, o que pode e o que não pode. Por tal razão, a instituição da sociedade é, cada vez, prossegue o autor, instituição de um magma de significações. Mas, como um magma não se refere "a um conjunto de coisas bem separadas ou situadas num mundo perfeitamente organizado por si ou (...) como sistema de essências, qualquer que seja sua complexidade", ao mesmo tempo em que "não pode ser pensado nem como caos desordenado ao qual a consciência teórica ou a cultura em geral, ou cada cultura à sua maneira, impõe, e impõe sozinha, uma ordem que traduz apenas sua própria legislação ou seu arbítrio", a instituição da sociedade:

i) se *apóia* (grifo meu) no *primeiro estrato natural* do dado, encontrando-se aí sempre (*até um ponto de origem insondável*) numa relação (dialética) de recepção/alteração como que já tinha sido instituído;

aduz uma interpretação para esses fatos ao abordar a questão da instituição social, imaginária, do tempo:

Esta denegação, esta ocultação (...) corresponde às necessidades da economia psíquica dos sujeitos enquanto indivíduos sociais. Arrancando-os à força de sua loucura monádico, de sua representação/desejo/afeto originários, da a-temporalidade, da an-alteridade, depois da onipotência; impondo-lhes, ao instituí-los como indivíduos sociais, o reconhecimento do outro, a diferença, a limitação, a morte, a sociedade lhes proporciona, de uma forma ou de outra, uma compensação através desta denegação última do tempo e da alteridade. Obrigando-os a se inserirem, quer queiram ou não (ou sob pena de psicose) no fluxo do tempo como instituído, a sociedade oferece, ao mesmo tempo, aos sujeitos, os meios que lhes permitem defender-se, neutralizando-o, representando-o como correndo sempre nos mesmos rios, conduzindo sempre as mesmas formas, trazendo o que já foi e prefigurando o que vai ser (1982, p.250-251).

Falando da reprodução, da negação da mudança, da ocultação do tempo, falamos de uma forma importante de alienação à qual pagamos diariamente um elevado tributo. Falamos da alienação como encobrimento da alteridade, como denegação do tempo, como desconhecimento, pela sociedade e pelos indivíduos, do seu próprio ser social-histórico. A sociedade se instituiu, e nos instituiu, também, como heteronomia (no caso da sociedade, o *heteros*, que é ninguém, recebe uma diversidade de "encarnações"), e nisso como que se recusa a admitir que *ela* própria se institui. A conseqüência dessa recusa se traduz na destruição e na negação incessante da criatividade da sociedade e dos homens, recusa

que é ela própria, enquanto tal, "instituição, dimensão e modo de instituição da sociedade tal como existiu até agora" (1982, p.251-252). Na verdade, por trás disso está também a necessidade de coerência da sociedade e dos indivíduos, necessidade que se expressa na lógica identitária-conjuntista, bem como a busca da própria identidade, que a alteridade põe em xeque. Para Castoriadis, esta dimensão identitária-conjuntista está na raiz da inércia do instituído. Segundo ele, a questão da revolução reside exatamente aí, ou seja, no reconhecimento, pela sociedade, da instituição como autocriação; reconhecimento de si própria como auto-instituente; capacidade de auto-instituir-se explicitamente; superação da autopropriedade do instituído, retomada e transformação segundo suas próprias exigências e não segundo a inércia do instituído; reconhecimento de si própria como fonte de sua própria alteridade.

Quando esse questionamento ocorre, nós nos situamos, diz ele, no terreno da criatividade da história, presenciam-se as grandes rupturas como questionamento explícito, pela sociedade, do seu próprio imaginário instituído, ou seja, das significações que dão sentido ao viver coletivo, bem como do conjunto das instituições secundárias nas quais elas se encarnam (família, leis, Estado, economia, formas de educação, e assim por diante). E isso é sempre uma possibilidade, porque a sociedade se institui não apenas como sociedade instituída, mas, dialeticamente, como sociedade instituinte. É este o outro nome de imaginário social.

Educação, criação e autonomia

A sociedade instituída, embora instituição de um mundo de sentido, embora procure recobrir tudo, tornando tudo dizível e

representável, identificável e compreensível, a tudo outorgando uma significação de sorte a que tudo tenha sentido, nunca consegue fazer uma cobertura total, diz Castoriadis.

E o que lhe falta? Escapa-lhe o que está por trás do mundo social comum, o por-vir-a-ser, a provisão inesgotável da alteridade, da mudança, da transformação, o que desafia toda significação já estabelecida. Aí reside o que o autor denomina de enigma do mundo. Assim também lhe escapa seu próprio ser enquanto sociedade instituinte, sua natureza de fonte e origem de alteridade, a auto-alteração perpétua. Por isso, a sociedade é, concomitantemente, uma tensão dialética sociedade instituída/sociedade instituinte e, como tal, é *intrinsecamente* história. O próprio ser da sociedade é auto-alteração perpétua, a qual se manifesta "pela colocação de formas-figuras relativamente fixas e estáveis e pela explosão dessas formas/figuras, explosão que, por sua vez, só pode ser sempre posição/criação de outras formas/figuras" (1982, p.416). Em razão disso, a sociedade instituída não se opõe à sociedade instituinte como um produto morto. Ela é apenas a fixidez/estabilidade relativa e transitória das formas/figuras criadas, sem as quais o imaginário radical não poderia ser nem se fazer como social-histórico.

E por que a sociedade só pode ser como auto-alteração perpétua? Por que ela não pode ser apenas norma de identidade a si mesma, pura inércia, mecanismos de autopropetuação?

Porque ela só pode ser instituída como instituição de um mundo de significações (que excluem, como por sua natureza, a identidade a si e só são por sua possibilidade essencial de ser outras) e, além disso, mediante a constitui-

ção de indivíduos sociais que só são tais, e só podem funcionar como tais, na medida em que sua socialização informa as manifestações de sua imaginação radical, mas não a destrói (1982, p.417).

O que deveria ter identidade a si, isto é, a significação instituída, só pode ser alterando-se. Essa alteração se dá através do fazer e do representar/dizer social. Assim, temos que "a própria norma se altera através da alteração daquilo de que ela deveria ser a norma de identidade, aguardando ser rompida pela alteração de uma outra norma" (1982, p.417).

Esta questão remete a e está articulada com pressupostos filosóficos, não apenas epistemológicos, mas ontológicos e lógicos que rompem com a concepção da filosofia tradicional. Esta, no entendimento de Castoriadis, fez uma opção histórica por uma lógica e ontologia identitárias, assentadas numa concepção segundo a qual "ser" é "ser determinado" e a "estância" é "determinidade". O que nos faz reportar a Parmênides versus Heráclito, a "vitória" do *péras* em relação à *apeirian*. Por sinal, neste sentido, a filosofia tradicional ou o "pensamento herdado" são apresentados pelo autor como uma modalidade ou uma fonte de alienação, ao privilegiar o ser (definido, determinado, plenamente inteligível) e obliterar o vir-a-ser (a incerteza, o indefinido, o nunca definitivamente determinado, o permanentemente sendo) o que implica a negação da temporalidade verdadeira e, por consequência, também da história enquanto tal.

A esta altura nos deparamos, então, outra vez, com a questão da educação. Somente que, agora, nos deparamos com a educação enquanto possibilidade de desalienação, de alteração. É isso possível e, em caso afirmativo, como e em que condições o seria?

Novamente nos deparamos com o momento do indivíduo e com o momento do social-histórico. E é novamente na psicanálise que Castoriadis vai encontrar o mote para seu esforço de elucidação.

Sendo um dos objetivos da educação, pedagogia ou *paidéia*, transformar o ser vivo — feixe de pulsões e de fantasia — num *anthropos*, quer dizer, num ser autônomo, capaz de governar e de ser governado, segundo expressão de Aristóteles, a ela cumpre fazer uma ponte entre a psicanálise e a política.

Da psicanálise se espera, segundo ele, que libere o fluxo do recalque ao qual o inconsciente está submetido por um Eu que, geralmente, é apenas uma construção social rígida. O indivíduo se torna sujeito à proporção que, pelo exercício da reflexão crítica e deliberativa, recebe os conteúdos do inconsciente, reflete sobre eles e se põe em condições de escolher lucidamente, ou com o máximo possível de lucidez, os instintos/pulsões e as idéias/representações que buscará efetivar ou atualizar. Não se tratará, jamais, de uma eliminação total do inconsciente como uma instância, mas de estabelecer uma outra relação entre as instâncias. Jamais haverá um ser humano cujo inconsciente venha a ser plenamente dominado pelo consciente, ou eliminado pelas considerações racionais. Jamais um indivíduo cessará de sonhar e de fantasiar. E se isso fosse conseguido ter-se-ia conseguido algo de monstruoso: ter-se-ia destruído "o que faz de nós seres humanos, que não é a racionalidade, mas o surgimento contínuo, incontrolado e incontrolável de nossa *imaginação radical*, criadora no e pelo fluxo das representações, dos afetos e dos desejos" (1992, p.154). Trata-se, pois, não de eliminar uma instância psíquica em proveito da outra, mas de alterar a relação entre elas, conseguindo que o recalque deixe lugar ao reconhecimento dos conteúdos inconscientes e à reflexão sobre eles, de sorte que a

inibição, a fuga ou o agir compulsivos cedam lugar à deliberação lúcida. Instaure-se, então, uma subjetividade reflexiva e deliberativa, que é uma outra forma de dizer: sujeito *racional* ou razoável. Trata-se, evidentemente, no caso, de uma racionalidade plena, autêntica, e não de uma pseudo-racionalidade que mutila os sujeitos reduzindo-os a uma máquina identitária, cerebrina, socialmente adaptada, na qual a imaginação foi morta ou banida como a "louca da casa" e a afetividade e intencionalidade foram ignoradas. Esse, entretanto, é um processo de uma vida inteira, que só termina com a morte, jamais será um estado acabado. O inacabamento é a marca do homem, do seu processo de análise e, analogamente, de sua educação.

A pedagogia, entretanto, não lida apenas com o indivíduo, sua imaginação radical, suas fantasias inconscientes, seu fluxo representativo-afetivo-intencional, com o que constitui o mundo privado. A pedagogia diz respeito à socialização do indivíduo, ou seja, com a educação do sujeito no sentido de fazer com que ele interiorize as instituições sociais existentes, goste delas ou não e quaisquer que sejam elas. Por outro lado, a pedagogia é o espaço no qual se realiza o confronto de dois imaginários radicais: a imaginação radical da psiquê-soma e o imaginário social como magma ou profusão de significações imaginárias, em torno das quais se organiza, em cada sociedade, o mundo, humano e não humano, e que a ele dão sentido. E é em razão dessa dimensão da pedagogia que torna possível uma educação para a autonomia, que é uma outra designação da pedagogia transformadora ou emancipadora.

Essa questão, entende Castoriadis, articula psicanálise, pedagogia e política, porquanto através delas passam dimensões distintas,

mas Complementares, do projeto de autonomia. Há alguns empecilhos sérios à realização desse projeto, a tal ponto que Freud, segundo ele, se referia a elas como as três "profissões impossíveis". E o trabalho de Castoriadis é, em boa medida, uma contribuição no sentido de elucidar essa "impossibilidade". E ele, começa colocando a questão assim:

A impossibilidade da psicanálise e da pedagogia consiste em que ambas devem apoiar-se numa autonomia que ainda não existe, a fim de ajudar a criação da autonomia do sujeito. Isso aparece como uma impossibilidade lógica do ponto de vista da lógica ordinária, da lógica identitária. Essa impossibilidade parece consistir também, particularmente no caso da pedagogia, na tentativa de fazer homens e mulheres autônomos no quadro de uma sociedade heteronômica. E, além disso, (consiste) no enigma aparentemente insolúvel: ajudar os seres humanos a aceder à autonomia ao mesmo tempo em que absorvem e interiorizam as instituições existentes, ou apesar disso (1992, p.158).

A questão é análoga na esfera da política: como é possível existirem indivíduos democráticos numa sociedade não democrática e como haver sociedade democrática sem indivíduos democráticos? E à política cumpre resolver os enigmas propostos pela psicanálise e pela pedagogia.

A pedagogia, como a psicanálise, tem um duplo objetivo, desde o ponto de vista da construção do projeto de autonomia (ou, sempre é bom lembrar, da desalienação). Primeiramente, cumpre instaurar entre o sujeito reflexivo (sujeito de pensamento e

vontade), e o seu inconsciente um outro tipo de relação, que não elimine sua *imaginação radical*. A seguir, se impõe o objetivo de liberar sua capacidade de fazer e de formar um *projeto* aberto para a vida e nele trabalhar. Por sua vez, assevera Castoriadis, à política cumpre, em primeiro lugar, instaurar um outro tipo de relação entre a sociedade instituída e a sociedade instituinte, entre as leis dadas, a cada vez, e a *atividade reflexiva e deliberativa* do corpo político. A esse primeiro objetivo se soma o de liberar a *criatividade coletiva* de sorte a permitir formar *projetos coletivos* para empreendimentos coletivos e trabalhar neles.

A sociedade autônoma é a coletividade que explicitamente se auto-institui, se reconhece como autocriação e se autogoverna. Manter-se assim pressupõe que todos os seus membros tenham desenvolvido a capacidade de participar nas atividades reflexivas e deliberativas comuns. Democracia, nesse sentido, diz o autor, é o regime da reflexividade coletiva. E como não pode haver democracia sem indivíduos democráticos, faz-se necessário o trabalho de ligação a ser realizado pela pedagogia, sendo a *paidéia* o processo de formação de sujeitos e de coletividade reflexivos. Como isso se faz possível? Tal como no caso da relação entre inconsciente e consciente no plano individual, é impossível viver sem instituições, ou fora das instituições, no plano coletivo. As instituições são inerentes à vida coletiva, a sociedade é como instituição ou não é nada. Entretanto, é possível ter com a instituição uma relação diferente. E essa relação pode se tornar diferente quando a lei suprema, identitariamente formulada como "Não discutirás a lei" é substituída, reflexivamente, deliberadamente, explicitamente, por outra: "Obedecerás a lei — mas podes discutí-la" ou, ainda "Podes levantar a questão da justiça da lei — ou de sua conveniência".

A antipedagogia, a antipolítica consistem, segundo essa perspectiva, nas diferentes formas de bloqueio à autonomia, à participação, ao pensamento autônomo, se manifestam na redução do pensamento à impotência, mutilando a imaginação radical da psiquê, impedindo ou dificultando a capacidade reflexiva própria. Por essa razão, adverte Castoriadis, é de importância capital uma educação não mutilante, não domesticadora, uma educação que seja um autêntica *paidéia* (1992, p.158-161).

Mas há duas questões ainda a acrescentar.

A primeira lembra que se pode agir sobre seres humanos no sentido de ajudá-los a se tornarem autônomos. Mas não se deve esquecer, nunca, que "a fonte última da criatividade histórica é o imaginário radical da coletividade anônima". E como, a rigor, não há como controlar ou direcionar o imaginário, está esclarecido o enigma da impossibilidade de assegurar o êxito ou o controle da empreitada.

A segunda é que o êxito do projeto educativo reside em que os indivíduos interiorizem as instituições, o que significa, antes de mais nada, a interiorização das significações imaginárias sociais de que elas são portadoras. E para que essas significações imaginárias sociais sejam interiorizadas é preciso que elas façam *sentido* para os indivíduos, desde que o sentido é a face subjetiva das significações imaginárias sociais. E um sentido não se ensina. Tal como na psicanálise, só se pode ajudar as pessoas a encontrarem, inventarem, criarem, por si sós, um sentido para suas vidas, construindo seus "projetos" de vida. Ocorre, porém, que, como disse o poeta, "ser é apenas uma face do não-ser, e não do ser". Por toda parte, numa relação que denominaríamos tam-

bém de "ubiquamente densa", a morte espreita a vida, viver é conviver com a "precariedade continuamente suspensa do sentido, a precariedade dos objetos investidos, a precariedade das atividades investidas e do sentido de que as dotamos". Mais que isso (e pior que isso): "...a morte implica o a-sentido de todo sentido. Nosso tempo não é tempo. Nosso tempo não é o tempo. Nosso tempo não tem tempo" (1992, p.163).

E aqui que abrem as fendas para a expressão da "loucura unificante" da mônada psíquica, para a afirmação desesperada da identidade, da analteridade, da negação da historicidade que se expressam nas diferentes formas de controle e da repressão das diferenças e da mudança. É quando nos defrontamos com o monstro burocrático que se apresenta como o "senhor da significação", a expressão da onisciência, da onipotência e da imortalidade. Afinal já ouvimos muitas vezes: "os homens passam, as instituições permanecem".

O projeto de autonomia é um projeto possível, é um projeto que se mostrou historicamente possível, mas não é um projeto certo, assegurado. Por isso, uma tarefa fundamental da pedagogia é propiciar oportunidade de "julgar e escolher" como exercícios fundamentais da vida democrática e livre, uma vez que, sendo a sociedade auto-instituição, o que significa, antes de mais nada, autocriação, não há fundamento "extra-social" para a norma. E não havendo "arcabouço (ou calabouço) transcendental", a própria sociedade é, por si mesma, responsável única pela criação social-histórica do Bem e do Mal. O juízo e a opção ocorrem no interior de instituição social-histórica e os critérios são criados juntamente com ela, definindo, assim, a questão política e a questão pedagógica por excelência. A criação é o instituinte sempre

presente e, com ele, a impossibilidade de um saber único e definitivo, a negação de uma "fonte" extra-social da sociedade e de suas instituições e significações, a impossibilidade de um conhecimento total e seguro (*epistémé*) e a convivência, sempre incômoda e sempre desafiadora, por isso aberta à criatividade, da *doxa*.

A pedagogia, a *paidéia* cumprem o papel de formação dos indivíduos para atingir uma *doxa* correta, para serem capazes de julgar e escolher com maior acerto, construindo, com sua autonomia, os seus limites, segundo os interesses do mundo comum a ser construído. Essa questão dos limites está associada ao fato de que, numa democracia, o povo autônomo, embora possa fazer toda e qualquer coisa, não deve fazer toda e qualquer coisa. Para Castoriadis, a democracia é, também, o limite da autolimitação. Nesse sentido é um regime do risco histórico, ao mesmo tempo aberto para a liberdade e a tragédia de sua perda, pelos excessos e equívocos que constituem a *hubris*. O critério para a lei é o projeto coletivo e o sentido que a ele for dado. Não há outro critério intrínseco, extra-social. E, pela mesma razão, não há como eliminar os riscos de cometerem-se excessos, de evitar transgressão das leis, ainda que justas. "Ninguém pode proteger a humanidade contra o desatino e o suicídio" (1987, p.290).

A tarefa da educação é de transformar o "caos" (o indefinido/o indeterminado) em "cosmos", (o relativamente definido/provisoriamente "quanto ao uso" determinado) velar para que a *hubris* (o excesso/o destemperamento) não prevaleça sobre a *diké* (a justiça/a temperança), sabendo, de antemão, que, antes de uma certeza, está diante de um desafio, de uma questão a ser enfrentada na práxis.

A educação como práxis

Tudo quanto se acaba de expor remete, magmaticamente, de volta à questão da práxis e da educação como práxis.

E falar da educação como práxis é afirmar que ela não pode ser reduzida a uma técnica, aqui entendida como mera aplicação de conhecimentos pré-elaborados, como se estivéssemos a demonstrar um teorema. E assim como a educação, a política e a administração, em geral e, de modo especial, no que se aplica à educação. Para os que buscamos, ansiosa e desesperadamente na teoria enquanto teoria, a compreensão e a explicação racionais do universo em que trabalhamos, vale o verso da Divina Comédia: *lasciate ogni speranza voi ch'entrate...*

A educação não é uma técnica, como a política não é uma técnica, como a administração não é uma técnica, como o planejamento não é uma técnica, como...não... e então é preciso dizer adeus às ilusões tecnicistas, tecnocráticas e burocráticas, nomes diferentes do mesmo, que, aqui, significa ter o fim da atividade já completamente determinado no espírito do agente, tendo eliminado, no desejo ou de fato, do espírito dos demais participantes todo vestígio ou toda possibilidade de um pensar e de um querer próprios.

O agente utiliza meios tanto quanto determinados, e supõe-se que ele controle plenamente esses meios e o processo em justas proporções(...) (e) considerando-se as condições, inclusive o saber do agente, considerando-se os fins e o que ele sabe ou crê saber a respeito do paciente, o agente age, ou deve agir, de maneira racionalmente eficaz.

Seu saber pode, inclusive, compreender também certos conhecimentos dos processos psíquicos profundos... Assim os guardas nos campos de concentração quebram a imagem de si dos prisioneiros, demolindo seus pontos de referência identificadores...(1992, p.153).

Com base nesses pressupostos, a política (atividade coletiva e reflexiva de instituição da sociedade) é substituída pelo "governo": técnica racional de manipulação dos seres humanos baseada na escolha de meios adequados aos fins (preestabelecidos unilateralmente).

A educação, a política educacional, a gestão educacional, não podem ser entendidas como técnicas. Elas são atividades *prático-poiéticas*: poiética, na definição de Castoriadis, se refere a *poiésis*, a autêntica criação que está presente na alteridade, na auto-alteração e na gênese ou posição do inédito; práticas se refere à *práxis*, processo de desenvolvimento da autonomia humana através do próprio exercício da autonomia... é com base nesses pressupostos, éticos de um lado, psicossociológicos de outro, ontológicos em sua base, que não se pode determinar antecipada e unilateralmente os fins a atingir: trata-se, antes, de deflagrar um processo que de assegurar um fim, e esse fim não pode ser definido com precisão antecipadamente. Isto seria a negação da criação. No plano popular se fala em "atirar no que vê e acertar no que não vê", enquanto, no plano técnico-erudito se fala "nos efeitos não pretendidos" (*unintended effects*) de políticas, projetos e planos. Certamente são maneiras diversas de, a seu modo, reconhecer a presença da criatividade na história viva.

Esta concepção traz algumas implicações que o autor explicita e vale serem registradas:

i) a pedagogia começa na idade zero e ninguém sabe quando termina;

ii) o objetivo da educação é permitir que tornemos seres verdadeiramente humanos, isto é, capazes de dominar e regular lúcidamente e reflexivamente nossas pulsões e nossas escolhas;

iii) a pedagogia deve desenvolver, a todo instante, a atividade própria do sujeito, utilizando, por assim dizer, a própria atividade do sujeito;

iv) o objeto da pedagogia não é ensinar matérias específicas, mas desenvolver a capacidade de aprender do sujeito: aprender a aprender, aprender a descobrir, aprender a inventar;

v) o objetivo de desenvolvimento da capacidade de aprender não se dá sem aprendizagem de certas disciplinas ou matérias, que devem ser consideradas como degraus ou pontos de apoio servindo, simultaneamente, à apropriação de conhecimentos e ao desenvolvimento da capacidade de aprender, inventar, descobrir;

vi) a pedagogia deve, necessariamente, ensinar. Mas deve, sempre, levar em consideração dois princípios: a) todo processo de educação que não visa desenvolver ao máximo a atividade própria dos alunos é um mau processo; b) todo sistema educativo incapaz de fornecer uma resposta racional (razoável à pergunta dos alunos sobre a razão de estudar cada conteúdo) é um sistema defeituoso (1992, p.156-157).

O que está em jogo, efetivamente, é a superação da antinomia entre a teoria e a prática, a retomada da questão da relação

entre o saber e o fazer, a superação de um imaginário cientificista e positivista no campo educativo, seja na esfera pedagógica da sala de aula, seja no plano da unidade escolar como organização, seja no plano das redes de ensino e de suas articulações. A teoria passa a ser apenas um fazer, um projeto, uma "tentativa sempre incerta" de elucidação do mundo. A práxis se diferencia de todas as práticas manipuladoras, nos planos macro e micro, é busca de lucidez que não se confunde com saber preestabelecido como "sistema de verdades dadas de uma vez por todas": "somente o fazer faz falar o mundo" (1973, p.43).

Finalmente:

O que vai instituindo, o que está em ação na história fazendo-se, só o podemos pensar como imaginário radical, já que é, simultaneamente, cada vez, surgimento do novo e capacidade de existir na e pela posição de 'imagen'(1973, p.44).

Nesse sentido, não é possível mudar a educação nacional, seu quadro de fracasso, apenas com processos externos de avaliação que não ultrapasse a função de "controle de desempenho" das aquisições cognitivas, obliterando a dimensão do "sentido", a dimensão das "significações", a dimensão do "projeto" e que não considere todos os envolvidos como parceiros responsáveis pelo sucesso escolar em todos os níveis como verdadeiros e autênticos parceiros na formulação, implementação e avaliação do ensino,

da educação e das políticas correspondentes. Sem participação nas decisões não pode haver responsabilização pela execução, e a avaliação carecerá de toda eficácia, será não mais que uma atividade "simbólica", transformadora apenas no "imaginário" delirante dos formuladores de políticas.

Referências bibliográficas

CASTORIADIS, Cornelius. *La société bureaucratique: les rapports de production en Russie*. Paris: Union Generale d'Éditions, 1973. Traduzido para o português por Margarida Portela e José Paulo Viana, Porto: Edições Afrontamento, 1979.

_____. *A instituição imaginária da sociedade*. 3.ed. Trad. por Guy Reynaud; revisão técnica de Luiz Roberto Salinas Fortes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. Original francês de 1975.

_____. *As encruzilhadas do labirinto II: domínios do homem*. Trad. por José Oscar de Almeida Marques. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Original francês de 1986.

_____. *As encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado*. Trad. por Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Original francês de 1990.

CONTRIBUIÇÕES PARA O ESTUDO DO IMAGINÁRIO

Gláucia Boratto R. de Mello*

A metodologia

Norteando uma nova orientação epistemológica, a *mitodologia*, tal como a desenvolveu e denominou o seu criador, o filósofo e antropólogo francês Gilbert Durand, começa a ganhar espaço e a atenção de estudiosos e pesquisadores de várias áreas de pesquisa sobre o imaginário.

Fugindo aos cânones da "moderna ciência ocidental", sedimentada pelo racionalismo cartesiano e pelo positivismo comtiano, a *mitodologia* emerge como uma tentativa de abordagem científica que considera o elemento espiritual e coletivo na concretude da realidade imediata.

De orientação mais holística, abertas para a cultura como um todo, a teoria e a metodologia de G. Durand já circulam com traduções para o português, espanhol, romeno, inglês, alemão, húngaro e japonês, há três décadas, e começam a ser melhor conhecidas no Brasil, trazendo significativa contribuição para a interpretação dos fenômenos sociais, incluindo-se as práticas pedagógicas.

* Mestre em Antropologia, é pesquisadora no Laboratório do Imaginário Social e Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (LISE-FE/UFRJ).

Corn efeito, partidário da interdisciplinaridade e contrário ao dualismo filosófico que contrapõe o materialismo ao subjetivismo, através da teoria que desenvolveu, Durand ratifica a retórica da imagem simbólica e reabilita a dimensão dos arquétipos e a força diretiva dos mitos, pois que, segundo ele sustenta, o imaginário não é, como ainda se pensa, uma vaga abstração, uma vez que segue regras estruturais, com vistas a uma hermenêutica.

Ao final de 15 anos de pesquisas, Durand sistematizou uma classificação dinâmica e estrutural das imagens e propôs uma teoria que leva em conta configurações constelares de imagens simbólicas, a partir de arquétipos (símbolos universais) — as *estruturas antropológicas do imaginário* — e uma metodologia apoiada em um "método crítico do mito", a *mitodologia*, que envolve duas formas de análise: a *mitocrítica* e a *mitanálise*.

Diferentemente de um estruturalismo formal, estático, quantitativo, à maneira do de Lévi-Strauss, Durand situa os seus métodos de análise no *pós-estruturalismo*, por um "estruturalismo figurativo", que leva em conta as *homologias* (e não as analogias) *qualitativas* e *dinâmicas* dos *sentidos dos símbolos*.

A noção de Mito há muito subestimada, enquanto relato fantasioso, ganha, nesta corrente epistemológica, uma grande vitalidade, aberta já pelos trabalhos de antropólogos, historiadores das religiões e etólogos como G. Dumezil, M. Eliade, J. Caze-nueve, Geza Róheim, J. Hillman, C. Baudouin, P. Diel, R. Mucchielli, R. Callois, J. Danos, H. Desroches, H. Corbin e o próprio Lévi-Strauss. Revalorizando a sua importância, Durand vê o mito como o *último fundamento teoricamente possível de*

explicação humana, um alicerce de conteúdo arquetípica, passível de procedimento analítico. É da operacionalização do conceito de mito que ele desenvolve a sua mitologia.

Para Durand, o *mito* constitui-se por um arranjo de símbolos e arquétipos que se dispõem em um discurso segmentável em *mitemas*¹, discurso este relativo ao Ser, onde está investida uma crença que propõe realidades instaurativas.

A mitologia durandiana entende que o *Imaginário* seja a *referência última de toda a produção humana através da sua manifestação discursiva, o mito*, e sustenta que *o pensamento humano move-se segundo quadros míticos*. Desta forma, Durand afirma que, *em todas as épocas, em todas as sociedades existem, subjacentes, mitos que orientam, que modulam o curso do homem, da sociedade e da história*. Daí que a *mitologia durandiana* se proponha a desvelar estes que são os grandes *mitos diretivos*, responsáveis pela dinâmica social ou pelas produções individuais representativas do imaginário cultural, localizado no tempo e no espaço.

A responsabilidade ou a presença de um mito diretivo nas manifestações culturais pode ser flagrada através da redundância de determinados *mitemas obsessivos*: mitemas que se repetem de forma recorrente, através da organização dos símbolos.

Considerando que os *símbolos*, ao contrário dos *signos*, não são nunca um dado *a priori* e que apontam para múltiplos e anta-

Um *mitema* é a menor unidade de sentido de uma narrativa mítica.

gônicos sentidos possíveis, é pela recorrência ou redundância significativa que o seu sentido privilegiado deverá ser apreendido no texto ou contexto em que aparece, através de uma coerência e homologia internas de um Sentido que lhes é inerente; noutras palavras, pela redundância, estes símbolos permitem-se ser classificados, pois apontam para um mesmo sentido.

A mitocrítica

Mitocrítica é um termo que G. Durand forjou em 1970, a partir do modelo da *Psicocrítica*, de Charles Mauron. O método psicocrítico de Mauron apoiou-se num levantamento dos trabalhos dos psicanalistas que se tinham debruçado sobre as Obras de Arte e foi desenvolvido num livro — *Des Méthaphores Obsédantes au Mythe Personnel: Introduction à la Psychocritique*, Paris: J.Corti, 1962. Trata-se de um ensaio metodológico em que o analista selecionou as metáforas obsessivas — grupos de imagens que voltam de maneira obsessiva — e tenta, psicanaliticamente, interpretá-las através do Mito Pessoal do autor. A noção da *mitocrítica* de Durand foi desenvolvida "para significar o emprego de um método de Crítica Literária (ou artística), em sentido estrito ou em sentido ampliado, de crítica do discurso que centra o processo de compreensão no relato de caráter 'mítico' inerente à significação de todo e qualquer relato".

A *mitocrítica* requer, pois, necessariamente, um "texto-cultural"², admitindo-se que o texto contém sempre, assimilado, no

Entendido no seu sentido mais amplo, este "texto", que pode ser oral ou escrito, deve ser passível, no entanto, de ser escrito.

centro de si, um "ser grávida", "um fundamento que interessa". Cabe aqui a lembrança de Durand de uma cara expressão sartriana que diz: "um texto olha-nos e é o que num texto nos olha que é o seu núcleo"; esse núcleo pertence ao domínio do mítico e interessa à mitocrítica.

O método mitocrítico visa à *imagem literária*, principalmente. Com um papel privilegiado na transmissão do Imaginário, a imagem literária é veiculada através da literatura escrita ou oral, de forma indireta. O discurso literário está muito próximo do mito pelo fio diacrônico na narrativa que apresenta, por uma necessidade de redundância, através da temporalidade e pela facilidade da predição. A linguagem mítica é, pois, uma linguagem literária.

Os *mitemas*, constitutivos da narrativa mítica, são "pontos fortes", repetitivos e permitem a análise sincrônica, enquanto *leitmotiv* da narrativa. Eles tendem a se intensificar, a se precisar, a tornar-se cada vez mais significativos à medida que se repetem. Um mitema pode ser um motivo, um tema, um objeto, um cenário mítico, um emblema, uma situação dramática, etc. Mitemas e mitos admitem uma enorme diversidade de *variantes*, a partir de um padrão de mito clássico, que dão conta da diversidade e particularidade culturais.

A *mitocrítica*, num sentido mais amplo, é um método de crítica de texto literário, de estilo de um conjunto textual de uma época ou de um determinado autor, que põe a descoberto um núcleo mítico, uma narrativa fundamentadora e o(s) mito(s) que atua(m) por detrás dela. Ela desvela, por detrás de uma leitura superficial, um nível de compreensão maior que se alinha com os grandes mitos clássicos.

Para a identificação dos mitemas e do mito diretivo do "texto cultural", Durand estabelece três momentos:

1ª) um levantamento dos "elementos" que se repetem de forma obsessiva e significativa na narrativa e que constituem as sincronias míticas da obra;

2º) um exame do contexto em que aparecem, das situações e da combinatória das situações, personagens, cenários, etc;

3º) a apreensão das diferentes lições do mito (diacronia) e das correlações de uma tal lição de um tal mito com as de outros mitos de uma época ou um espaço cultural determinados.

Pode-se dizer que o mito vai se definindo a partir da organização de símbolos e de um *quorum* de mitemas, pois o mitema é um "átomo mítico" de natureza estrutural.

Segundo Durand, os mitemas podem se manifestar, e semanticamente atuar, de dois modos diferentes:

1º) de modo *patente* — repetido de forma explícita e de conteúdo homólogo;

2º) de modo *latente* — repetido de forma implícita, pela intencionalidade.

Enfim, de acordo com as palavras do *pai da mitocrítica*, ela "evidencia, num autor, na obra de uma época e dum meio dados, os mitos diretivos, regentes, e suas transformações significativas. Possibilita mostrar como tal traço de caráter pessoal do

autor contribui para a transformação da mitologia epocal dominante ou, ao contrário, acentua tal ou tal mito instituído. Mostra também que cada momento cultural tem certa densidade mítica onde se combinam e se embatem [...] mitos diferentes. A *mitocrítica* tende a extrapolar o texto ou o documento estudado, a ampliar para lá da 'obra de civilização' rumo à detecção, pelas 'metáforas obsessivas', do que Mauron chamara em *Psicocrítica*, o 'Mito Pessoal' que rege o destino individual; mas a *mitocrítica*, pois que todo 'mito pessoal' é um 'mito coletivo' vivido num/por um ideário, tende a ampliar rumo às preocupações sócio-histórico-culturais. E assim pede, como coroamento, uma *mitanálise*, que está para um momento cultural e para um dado conjunto social, como a *Psicanálise* está para a *psyche* individual".

Noutras palavras, enquanto a *mitocrítica* está centrada na análise dos mitos de "textos culturais"; a *mitanálise*, mais abrangente, estende sua análise ao contexto social, como um todo, no sentido de apreender os mitos vigentes diretivos de uma dada sociedade, num período de tempo relativamente extenso e delimitado.

A mitanálise

Mitanálise é um termo que G. Durand forjou em 1972, considerando o modelo da *Psicanálise*. Designa um método de análise científica dos mitos, que "tenta apreender os grandes mitos que orientam (ou desorientam...) os momentos históricos, os tipos de grupos e de relações sociais", nas palavras do mestre. Por seu intermédio, procede-se a um desvelamento dos movimentos mí-

ticos nas sociedades, pois a *mitanálise* desloca os métodos da *mitocrítica* para um campo maior: o do aparelho, das instituições ou das práticas sociais; uma abordagem, portanto, que envolve todo o conteúdo antropológico de uma sociedade — não mais um texto mas um *contexto social* que envolve igualmente um reagrupamento de núcleos semânticos.

O pressuposto básico da *mitanálise* é o de que "numa sociedade há mitos tolerados, *patentes*, que circulam, e mitos *latentes*, que não conseguem encontrar meios simbólicos de expressão e que trabalham a sociedade a um nível profundo". No sentido de desvendá-los é que se procede a uma *mitanálise*.

A fisiologia da *mitanálise* durandiana não admite que se formem novos mitos; no entanto, a dinâmica cultural admite um grande número de *variantes* dos mitos clássicos. A dinâmica cultural pressupõe que os mitos desapareçam e ressurgam *ad infinitum*, e a História registra seus avanços e seus recuos.

Em detrimento da causalidade linear, Durand sustenta que os fenômenos humanos são recorrentes, redundantes, e que, antes que uma dialética do tipo hegeliano, ocorre regressos de massas semânticas, que implicam num movimento, numa dinâmica.

A *mitanálise* permite mostrar as camadas míticas que se imbricam e a anatomia de um momento social num grupo, bem como as suas componentes. Segundo Durand, não é apenas um único mito que atua numa sociedade; ela sobrevive através de correntes compensadoras. Os fundadores sociais levam sempre em conta a pluralidade, as oposições e também as complementariedades dessas correntes.

A *mitanálise* requer o exame de todo um aparato social (arte, comportamento, produção institucional, etc), próprio de uma determinada cultura, delimitado por um largo período de tempo (em torno de um século), de onde é possível extrair os grandes esquemas míticos, responsáveis por ela. A *mitanálise* descobre a "alma de um grupo", de uma época, por detrás dos acontecimentos etnológicos, numa coerência significativa profunda.

Durand atesta que, por detrás dos grandes movimentos históricos, houve e há uma arrumação de símbolos e mitos constituintes que representam os desejos da humanidade. Assim é que os mitos motivam os fatos históricos.

O AT-9

Sempre que se fala na *mitodologia durandiana*, reporta-se ao AT-9. Cabe aqui esclarecer que o AT-9 — Teste Arquétipo com nove elementos — foi desenvolvido pelo psicólogo Yves Durand, a partir da sistematização das estruturas antropológicas do Imaginário de Gilbert Durand.

A princípio, a idéia do psicólogo foi elaborar um modelo experimental que submetesse a teoria do antropólogo à prova dos fatos. A experimentação foi empreendida em mais de 10.000 protocolos, para todos os níveis, todas as idades e para os dois sexos, transformados em teste, e seus resultados validaram a teoria do antropólogo, confirmando, sem ambigüidades, a existência das estruturas imaginárias, sistematizadas por aquele, e ainda mostraram-se úteis no campo da Psicopatologia.

A teoria do Imaginário durandiano nos diz que a imaginação humana representa simbolicamente a angústia humana diante da finitude e da iminência da morte. Da mesma forma, cria imagens que triunfam sobre ela, revelando esquemas primários fundamentais.

O AT-9 compõe-se de nove estímulos simbólicos (ou arquétipos) e propõe a elaboração de um desenho e de um relato. Os arquétipos propostos são: uma *queda*, uma *espada*, um *refugio*, um *monstro devorador*, algo *cíclico*, um *personagem*, *água*, um *animal* e *fogo*. Solicita-se do sujeito que faça um desenho com os elementos propostos, recomendando-se que se realize uma síntese e, em seguida, um relato sobre o desenho. Um questionário adicional colhe informações Complementares. Desta forma, obtêm-se um *micro-universo mítico* onde torna-se possível a atualização e a identificação de imagem e sentido relativos à *angústia existencial*, ponto de partida da teoria do antropólogo.

Conforme explicitou Yves, o princípio constitutivo da imaginação consiste em representar, figurar, simbolizar os rostos do Tempo e da Morte, visando a dominá-los, e o desejo fundamental da imaginação humana é a redução da angústia existencial, ligada a todas as experiências "negativas" do Tempo. Em relação àquelas experiências, o autor d'*As Estruturas Antropológicas do Imaginário* destaca, sobremaneira: *a agressividade devoradora, a noite e a água terríficas e a queda catastrófica*.

Assim é que a imaginação representa as imagens do "objeto nefasto", constituído pela Morte e pelo Tempo mortal e, em seguida, CRIA imagens de Vida, que triunfam sobre a Morte, de acordo com as modalidades imaginárias, desenvolvidas por Gilbert.

Desta forma, a *queda* e o *monstro devorador* suscitam o Tempo, a Morte e a Angústia gerai; a *espada*, o *refúgio* e *algo cíclico* propiciam um meio de resolver a Angústia, segundo as três grandes estruturas arquetípicas; *o personagem* cumpre a função de ator central, o herói, em torno do qual será articulado o mito e com o qual normalmente o sujeito se identifica; a *água*, o *animal*, o *fogo* constituem reforço semântico, complementando o universo mítico.

O agrupamento simbólico da *estrutura heróica* dispõe-se em torno de três elementos essenciais: *o personagem*, *a espada* e *o monstro*. O monstro, normalmente hiperbolizado, deverá ser combatido pelo personagem, que se valerá da espada. Os outros elementos integram-se a este cenário, reforçando a atitude heróica. No entanto, nem todas as soluções da série heróica são assim, tão notadamente colocadas; daí que Yves admita categorias heróicas, capazes de hierarquizar esta atitude, tipo: *superheróicas*, *heróico-integradas*, *heróico-impuras* e *heróico-atenuadas*, considerando-se as formas de combate ou até a fuga.

Os agrupamentos da *estrutura mística* denotam uma atmosfera de repouso, de equilíbrio, de harmonia. O personagem não é um herói; ele participa de "espaços" de onde desaparecem as dificuldades existenciais. A estrutura dos temas místicos define-se pela organização do espaço, com o *refúgio* sobremaneira privilegiado, e todos os outros elementos tratados de forma a integram-se coerentemente. Espada e monstro costumam ser desfuncionalizados, emblematizados, ou simplesmente desaparecem. Também esta série admite categorias: *supermísticas*, *místico-integradas*, *místico-impuras* e *lúdicas*.

No agrupamento da *estrutura sintética*, observa-se uma dupla atualização: *heróica* e *mística*, com os elementos organizados em torno do *esquema de retorno*, com o arquétipo do elemento que gira privilegiado, denotando um dinamismo cíclico. Aqui, as séries heróica e mística aparecem: de forma *simultânea*, como no caso da *estrutura sintética bipolar*; ou *alternadas e sucessivas*, ligadas por um relato, geralmente longo e detalhado, como no caso da *estrutura sintética polimorfa*.

Sobre Gilbert Durand

O filósofo e antropólogo Gilbert Durand nasceu em 1º de maio de 1921, em Chambéry, França. Recebeu forte influência de mestres como: Gaston Bachelard, Roger Bastide, C. G. Jung, Henry Corbin, Georges Dumézil, Lévi-Strauss, Lupasco e René Thom, entre outros.

Sobre os seus títulos: graduou-se em Filosofia (1947); doutorou-se em Letras (1959). Foi o criador e primeiro diretor de Ensino Superior de Letras e Ciências Humanas na Sabóia (1947-1970); professor titular (1962) de Sociologia e de Antropologia Cultural na Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Grenoble e professor emérito (a partir de 1970) nas mesmas disciplinas e na mesma Faculdade. Fundou (1967) e presidiu o *Centre de Recherche sur l'Imaginaire*, em Chambéry, e o *Groupement de Recherche Coordonnée sur l'Imaginaire* (GRECO-CRI) no C.N.R.S. (1982). Foi membro do Comitê Consultivo das Universidades junto ao Ministro da Educação Nacional na França (de 1962 a 1982); membro do Comitê Nacional do C.N.R.S. (de 1980 a 1984); reitor honorário da Faculdade de Letras e Ciências Humanas da

Universidade de Savoie; vice-presidente do Conselho Francês de Pesquisa e de Estudos sobre a Comunicação e a Informação.

Recebeu o título de Doutor *Honoris Causa* pela Universidade Nova de Lisboa (1980); foi vice-presidente da Universidade Saint-Jean de Jerusalém; membro da Academia de Filosofia do Irã; membro-reitor do Conselho Consultivo do Círculo de Eranos, Ascona (Suíça).

Foi co-fundador dos "Cahiers Internationaux de Symbolisme"; membro do Comitê de Consultores Internacionais da Revista Internacional de Arquitetura "Osicon" (Florença); membro do Comitê de Redação dos "Cahiers de l'Hermétisme"; membro do Comitê Científico da "Revue Française de Communication", em Paris; é professor catedrático na Universidade de Grenoble.

Sobre as suas obras

Entre as mais conhecidas, destacamos:

Les Structures anthropologiques de l'imaginaire. Paris: Bordas, 1960. Com tradução portuguesa: *As estruturas antropológicas do imaginário*. Lisboa: Presença, 1989.

Le décor mythique de Ia Chartreuse de Parme: les Structures figuratives du roman stendhalien. Paris: J. Corti, 1961.

Figures mythiques et visages de l'oeuvre: de Ia mythocritique à Ia mythanalyse. Paris: Berg International: L'Ile Verte, 1979.

Science de l'homme et traditions. Paris: Berg International, 1979.

L'ame tigrée: les pluriels de psyché. Paris: Denoel: Gouthier, 1980.

Mito, símbolo e mitodologia. Lisboa: Presença, 1982.

A imaginação simbólica. São Paulo: Cultrix: EDUSP, 1982.

Mito e sociedade: a mitanálise e a sociologia das profundezas. Lisboa: A Regra do Jogo, 1983.

La foi du cordonnier. Paris: Denoel, 1984.

Mitolusismos de Lima de Freitas: pós-modernidade e modernidade da tradição. Lisboa: Perspectivas e Realidades: Galeria Gilde, 1987.

Beaux arts et archétypes: Ia religion de l'art. Paris: P.U.F., 1989.

Considere-se igualmente importantes e conhecidos os seus artigos:

Exploração do imaginário. *Circé*, Paris, Lettres Modernes, n.1, 1969; publicado originalmente em francês, foi traduzido para o português por Hulmo Passos e publicado na revista dos Anais do II Ciclo de Estudos sobre o Imaginário intitulada *O Imaginário e a Simbologia da Passagem*, organizada por Rocha Pitta, D. P., Recife, Fundação Joaquim Nabuco, 1984.

Sobre a exploração do imaginário, seu vocabulário, métodos e aplicações transdisciplinares: mito, mitanálise e mitocrítica.

Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, FEUSP, v.2, n.1/2, p.243-256, jan./dez. 1985.

Confira-se ainda as obras:

BURGOS, Jean. *Pour une poétique de l'imaginaire*. Paris: Seuil, 1982. Aluno de G. Durand, Burgos desenvolveu, a partir da obra do mestre, uma poética das imagens, voltada essencialmente para a Literatura.

DURAND, Yves. *L'exploration d'imaginaire: introduction à la modélisation des univers mythiques*. Paris: L'Espace Bleu, 1988. Tese de doutorado, onde o psicólogo explicita o AT-9.

Valendo-se da teoria e da metodologia durandiana, vários pesquisadores desenvolveram estudos e pesquisas científicas:

COSTA MELO, Rita M. *Elomar Figueira Mello: uma poética do sertão baiano*. Recife, 1989. Dissertação (Mestrado em Antropologia) — UFPE.

FRASSON-MARIN, Aurore. *Ítalo Calvino et l'imaginaire*. Genève-Paris: Slatkine: Centre d'Etudes Franco-Italien, Universités de Turin et de Savoie, 1986.

MELLO, Gláucia Boratto R. de. *Caetano Veloso: um estudo de símbolos e mitos*. Recife, 1993. Dissertação (Mestrado em Antropologia) — UFPE.

OLIVEIRA, Marcio S. B. S. de. *Etude sur l'imaginaire brésilien: le mythe de la nation et la Ville de Brasilia*. Paris, 1993. 715p. Tese (Doutorado) — Université de Paris V.

ROCHA PITTA, Daniele P. *Arte e simbolismo em Pernambuco*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1987. inédito.

SOUZA, Ladjane M. F. de. *A conversão da desordem: leitura do imaginário de poemas de Murilo Mendes*. Recife, 1992. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) — UFPE.

STRONGOLI, Maria T. *Contribuição para o estudo profundo das estruturas profundas do imaginário infantil*. São Paulo, 1983. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação, USP.

DISCURSO, IMAGINÁRIO SOCIAL E CONHECIMENTO

Eni Puccinelli Orlandi*

Discurso: uma noção fundadora

Vamos definir diretamente o discurso como efeito de sentido entre locutores. Essa é uma definição de discurso em seu sentido amplo e nos introduz em um campo disciplinar que trata da linguagem em seu funcionamento. Ou seja, se pensamos o discurso como efeito de sentidos entre locutores, temos de pensar a linguagem de uma maneira muito particular: aquela que implica considerá-la necessariamente em relação à constituição dos sujeitos e à produção dos sentidos. Isto quer dizer que o discurso supõe um sistema significante, mas supõe também a relação deste sistema com sua exterioridade já que sem história não há sentido, ou seja, é a inscrição da história na língua que faz com que ela signifique. Daí os efeitos entre locutores. E, em contrapartida, a dimensão simbólica dos fatos.

Nos anos 60, os estudos e pesquisas feitos sobre a relação da linguagem com seu contexto (a exterioridade) tomam uma forma singular e precisa, no que temos chamado de escola francesa de Análise de Discurso (AD) — cujo autor fundamental é M. Pêcheux. A Análise de Discurso se constitui no espaço disciplinar que põe em relação a Lingüística com as Ciências Sociais. Mas qual é o sentido desta relação?

* Da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

É justamente a natureza e o estatuto dessa relação que dão singularidade à forma de conhecimento que é a Análise de Discurso. Ela se constitui na relação da Lingüística com as Ciências Sociais não enquanto complementação de uma pela outra, ou melhor, como se ela pudesse superar o limite (a falta) necessário que define a ordem de cada uma dessas disciplinas. Como sabemos, a Lingüística, para se constituir, exclui o sujeito e a situação (o que chamamos exterioridade), e as Ciências Sociais não tratam da linguagem em sua ordem própria, de autonomia, como sistema significante, mas a atravessam em busca de sentidos de que ela seria mera portadora, seja enquanto instrumento de comunicação ou de informação. Em suma, a Lingüística exclui a exterioridade, e as Ciências Sociais tratam a linguagem como se ela fosse transparente. A Análise de Discurso, por seu lado, ao levar em conta tanto a ordem própria da linguagem como o sujeito e a situação, não vai simplesmente juntar o que está necessariamente separado nessas diferentes ordens de conhecimento. Ao contrário, ela vai trabalhar essa separação necessária, isto é, ela vai estabelecer sua prática na relação de contradição entre esses diferentes saberes. Desse modo, ela não é apenas aplicação da Lingüística sobre as Ciências Sociais ou vice-versa. A Análise de Discurso produz realmente outra forma de conhecimento, com seu objeto próprio, que é o discurso. Este, por sua vez, se apresenta como o lugar específico em que podemos observar a relação entre linguagem e ideologia.

Essa relação contraditória, estabelecida pela AD entre a Lingüística e as Ciências Sociais, mostra o que tenho chamado de "dispersão disciplinar" (Orlandi, 1992). Há uma dispersão das formas de conhecimento e os projetos de interdisciplinaridade supõem poder elidir essa dispersão necessária, ou seja, pensam

poder ultrapassá-la pela instrumentalização de uma disciplina pela outra. Estes se iludem com a possibilidade do objeto integral e do saber total, como se a fala da interdisciplinaridade pudesse por si ultrapassar a história do conhecimento e não fosse, ao contrário, parte dela. A Análise de Discurso reconhece a dispersão das disciplinas como uma necessidade que se sustenta na própria relação do conhecimento com a linguagem (com o discurso), sendo esta sempre sujeita à interpretação. O que significa afirmar a abertura do simbólico nessa relação com a dispersão do saber em seus diferentes discursos.

Mais particularmente, o momento de constituição das Ciências Sociais e Humanas, no século XIX, é marcado por uma noção de sujeito (psicológico, calculável, visível) e de linguagem (transparente, com seus conteúdos sociológicos, psicológicos, etc.) incompatíveis com a noção de sujeito e linguagem atuais, que já não asseguram uma continuidade entre essas diferentes disciplinas. Trata-se de sujeito e linguagem pensados na relação com o inconsciente e com a ideologia, onde não há transparência, controle nem cálculo que possa apagar o equívoco, a imprevisibilidade e a opacidade constitutivos dessas noções sobre as quais se sustenta o conjunto de saberes que constituem o que chamamos Ciências Sociais, ou Humanas.

Penso que este é um dos fatos importantes que colocam a necessidade de se refletir sobre a noção de discurso na relação com qualquer forma de conhecimento. E a Análise de Discurso tem certamente o que dizer sobre isso, colocando-se assim como um campo de conhecimento diretamente concernido na relação com a linguagem, com o sujeito e conseqüentemente com as formas do saber.

Nem aplicação, nem instrumento: um outro modo de saber

A Análise de Discurso, ao se fazer no entremeio entre Lingüística e Ciências Sociais, não se especifica claramente um lugar no/de reconhecimento das disciplinas. O que lhe importa é sobretudo colocar questões para a Lingüística no campo de sua constituição, interpelando-a pela historicidade que ela apaga, do mesmo modo que coloca questões para as Ciências Sociais em seus fundamentos, interrogando a transparência da linguagem, a do sujeito e a do sentido, transparência sobre a qual essas ciências se assentam. Nesse mesmo movimento em que a AD exerce sua prática crítica, ela mostra que o recorte de constituição dessas disciplinas que levam a essa separação necessária — entre linguagem e exterioridade — e se constituem nela, é o recorte que nega a existência desse outro objeto, o *discurso*, que coloca como base a noção de materialidade, seja lingüística, seja histórica, ligando de modo particular linguagem e exterioridade. Esse objeto, o discurso, trabalhando esse espaço disciplinar, faz aparecer uma outra noção de ideologia, passível de explicitação a partir da noção mesma de discurso e que não separa linguagem e sociedade na história. É no discurso que se pode apreender a relação entre linguagem e ideologia, tendo a noção de sujeito como mediadora: não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia. O efeito ideológico elementar é o que institui o sujeito (sempre já-lá).

Com efeito, o discurso é um objeto particular. O trabalho com o discurso leva a uma forma de conhecimento específico com um objeto que não é simplesmente o resultado da relação de um objeto de uma disciplina, com outro, de outra disciplina. A AD, nessa perspectiva, não é apenas aplicação da Lingüística sobre o

objeto das Ciências Sociais e nem o inverso, ou seja, aplicação das Ciências Sociais sobre o objeto da Lingüística. Longe disso, a consideração do discurso leva a uma outra prática analítica seja sobre a linguagem, seja sobre a sociedade, seja sobre o sujeito. Em contrapartida, também não se pode tomar a Análise de Discurso apenas como instrumento para as outras disciplinas.

A esse respeito, podemos encontrar em M. Pêcheux uma elaboração teórica muito pertinente sobre a questão dos instrumentos na construção do conhecimento.

Há um processo, diz P. Henry (1990) que corresponde ao que Pêcheux chama de reprodução metódica do objeto de uma ciência, ou seja, "o processo pelo qual uma ciência cria seu próprio *Spielraum* ou espaço de jogo, faz variar suas questões, e, através de tais variações, ajusta seu discurso teórico a si mesma, nele desenvolvendo sua consistência e necessidade". As ciências que já estão bem estabelecidas desenvolvem esses instrumentos no seu próprio interior sob a forma do que ele chama "teoria realizada". No entanto, quando um instrumento é transferido de um ramo da ciência para outro, ou de uma ciência para outra, esse instrumento é reinventado, tornando-se então instrumento dessa ciência. E através da interpretação dos instrumentos, portanto, que as ciências colocam suas questões, e o ajuste de um discurso científico a si mesmo consiste na apropriação dos instrumentos pela teoria. E isto que faz da atividade científica uma prática. Nessa perspectiva posta por Pêcheux, não se transfere simplesmente um instrumento emprestado a outra ciência, ao contrário, a apropriação de um instrumento é elaboração teórica. Há resignificação do instrumento na/pela teoria.

Pensando a especificidade da Análise de Discurso em relação à Lingüística, isto quer dizer que para Pêcheux, o seu instrumento científico não podia ser concebido independentemente de uma teoria que o incluísse. O que pudesse ser tomado de empréstimo (P. Henry, 1990) para construir esse instrumento precisava ser reinventado, devia poder ser "apropriado" pela teoria que a Análise de Discurso tivesse em vista. Em particular no que diz respeito à Lingüística, esse instrumento da Análise de Discurso não podia ser somente de análise lingüística "aplicada". E isto é válido para todos os outros instrumentos. Ao que Pêcheux visa é a transformação da prática científica.

Do mesmo modo podemos dizer que também a relação da Análise de Discurso com as outras disciplinas supõe uma transformação de suas práticas. Não se trata só de uma instrumentalização, no sentido utilitário, da Análise de Discurso por estas outras disciplinas. Nem se trata de uma mera "aplicação". É uma relação entre teoria, objeto e prática científica, em que o discurso entra como um campo de questões posto para essas disciplinas. E esse campo de questões acarreta deslocamentos em relação à compreensão do que seja história, sujeito, linguagem e ideologia.

Discurso e ideologia: relação com o imaginário

Como dissemos, a Análise de Discurso tem seu ponto de apoio na reflexão que produz sobre o sujeito e o sentido — um relativamente ao outro — já que considera que, ao significar, o sujeito se significa. Ela propõe assim uma forma de pensar sujeito e sentido que se afasta tanto do idealismo subjetivista (sujeito individual) como do objetivismo abstrato (sujeito universal). Recusa

assim tanto o sujeito ascético, o da mente (o biológico), sujeito falante/ouvinte ideal, sem história, como também não se ilude com o individualismo subjetivista que exclui igualmente a historicidade. Quanto ao sentido, ela também produz sua crítica a duas tendências que se ligam: à que propõe o sentido literal (o sentido é um, do qual derivam os outros) e à que, no lado oposto, diz que o sentido pode ser qualquer um. Ambas posições são a negação da história. A Análise de Discurso considera que o sentido não está já fixado *a priori*, como essência das palavras, nem tampouco pode ser qualquer um: há determinação histórica do sentido.

Essa relação com a exterioridade, a historicidade, tem um lugar importante, eu diria mesmo definidor, na Análise de Discurso. De tal modo que, ao pensar a relação entre linguagem e sociedade, ela não sugere meramente uma correlação entre elas. Mais do que isso, o discurso é definido como processo social cuja especificidade está em que sua materialidade é lingüística. Há, pois, construção conjunta entre o social e o lingüístico.

Ao introduzir a noção de sujeito e de situação (contexto, exterioridade), a Análise de Discurso afirma o decentramento do sujeito.

Se é assim para o sujeito, também a relação com o mundo é constituída pela ideologia; a ideologia é vista como o imaginário que medeia a relação do sujeito com suas condições de existência. No discurso, o mundo é apreendido, trabalhado pela linguagem e cabe ao analista procurar apreender a construção discursiva dos referentes. A ideologia é, pois, constitutiva da relação do mundo com a linguagem, ou melhor, ela é condição para essa relação. Não há relação termo-a-termo entre as coisas e a linguagem. São

ordens diferentes, a do mundo e a da **linguagem. Incompatíveis** em suas naturezas próprias. A possibilidade mesma dessa relação se faz pela ideologia. Daí decorre que, discursivamente, por trabalharmos sempre essas relações, não é só a noção de linguagem que é diferente; também as noções de social, de histórico, de ideológico se transformam.

Quanto ao social, não são os traços sociológicos empíricos — classe social, idade, sexo, profissão — mas as formações imaginárias que se constituem a partir das relações sociais que funcionam no discurso: a imagem que se faz de um pai, de um operário, de um presidente, etc. Há em toda língua mecanismos de projeção que permitem passar da situação sociologicamente descritível para a posição dos sujeitos discursivamente significativa.

No que diz respeito ao ideológico, não se trata de procurar "conteúdos" ideológicos que seriam a ocultação da realidade, mas justamente os processos discursivos em que ideologia e linguagem se constituem de forma a produzir sentidos. Na Análise de Discurso se trabalha com os processos de constituição da linguagem e da ideologia e não com seus "conteúdos". A ideologia não é "x", mas o mecanismo de produzir "x". No espaço que vai da constituição dos sentidos (o interdiscurso) à sua formulação (o intradiscurso) intervêm a ideologia e os efeitos imaginários.

A relação do homem com a linguagem é constituída por uma junção à interpretação: diante de qualquer objeto simbólico "x" somos instados a interpretar o que "x" quer dizer. Nesse movimento da interpretação, aparece-nos como conteúdo já-lá, como evidência, o sentido desse "x". Ao se dizer, interpreta-se — e a interpretação tem sua espessura, sua materialidade —, mas

nega-se, no entanto, a interpretação e suas condições no momento mesmo em que ela se dá e se tem a impressão do sentido que se "reconhece", já-lá. Esse é o efeito da literalidade. A significância, no entanto, é um movimento contínuo determinado pela materialidade da língua e da história. Necessariamente determinado por sua exterioridade, todo discurso remete a outro discurso, presente nele por sua ausência necessária. Há o primado do interdiscurso (o dizível, a memória do dizer) de tal modo que os sentidos são sempre referidos a outros e é daí que tiram sua identidade, sua realidade significativa. A interpretação é sempre regida por condições de produção específicas que, no entanto, aparecem como universais, eternas. É a ideologia que produz o efeito da evidência, e da unidade, sustentando-se sobre o já-dito, os sentidos institucionalizados, admitidos como "naturais".

Pela ideologia se naturaliza o que é produzido pela história; há transposição de certas formas materiais em outras. Há simulação (e não ocultação de conteúdos) em que são construídas transparências (como se a linguagem não tivesse sua materialidade, sua opacidade) para serem interpretadas por determinações históricas que aparecem como evidências empíricas.

A ideologia é interpretação de sentidos em certa direção, determinada pela relação da linguagem com a história, em seus mecanismos imaginários. Ela não é, pois, ocultação mas função necessária entre linguagem e mundo. Linguagem e mundo se refletem, no sentido da refração, do efeito (imaginário) necessário de um sobre o outro. Na verdade, é o efeito da separação e da relação necessária mostradas no mesmo lugar. Há uma contradição entre mundo e linguagem, e a ideologia é trabalho desta contradição. Daí a necessidade de distinguirmos entre a forma abstrata

(com sua transparência e seu efeito de literalidade) e a forma material, que é histórica (com sua opacidade e seu equívoco) quando trabalhamos com discurso.

O deslocamento que propomos não separa forma e conteúdo, mas trabalha a forma material (em que o conteúdo se inscreve) e não a forma abstrata, que perpetuava a divisão: forma (lingüística)/ conteúdo (ciências sociais).

Também a noção de imaginário ganha sua especificidade na Análise de Discurso.

Acabamos de dizer que não existe relação direta entre a linguagem e o mundo. A relação não é direta mas *funciona* como se fosse, por causa do imaginário. Ou, como diz Sercovich (1977), a dimensão imaginária de um discurso é sua capacidade para a remissão de forma direta à realidade. Daí seu efeito de evidência, sua ilusão referencial. Por outro lado, a transformação do signo em imagem resulta justamente da perda do seu significado, do seu apagamento enquanto unidade cultural ou histórica, o que produz sua "transparência". Dito de outra forma, se se tira a história, a palavra vira imagem pura. Essa relação com a história mostra a eficácia do imaginário, capaz de determinar transformações nas relações sociais e de constituir práticas. Mas, em seu funcionamento ideológico, as palavras se apresentam com sua transparência que poderíamos atravessar para atingir seus "conteúdos".

É essa transparência que a Análise de Discurso põe em causa ao considerar o imaginário como produtor desse efeito e restituir,

como diz M. Pêcheux (1984), a opacidade do texto ao olhar leitor. O que se propõe é trabalhar então a ilusão do sujeito como origem e a da transparência da linguagem com seus sentidos já-lá. Desse modo, a Análise de Discurso repõe como trabalho a própria interpretação, o que resulta em compreender também de outra maneira a história, não como sucessão de fatos com sentidos já dados, dispostos em seqüência cronológica, mas como fatos que reclamam sentidos (Henry, 1994), cuja materialidade não é possível de ser apreendida em si, mas no discurso. Assim, quando afirmamos a determinação histórica dos sentidos é disso que estamos falando. Não estamos pensando a história como evolução ou cronologia, mas como filiação; não são as datas que interessam, mas os modos como os sentidos são produzidos e circulam.

E por todas essas razões que a Análise de Discurso permite uma posição crítica em relação ao que chamamos "conteúdismo" (Orlandi, 1992). Considerar-se os conteúdos das palavras e não, como deve ser, o funcionamento do discurso na produção dos sentidos, podendo-se assim explicitar o mecanismo ideológico que o sustenta. E isto que chamamos compreensão (Orlandi, 1988), ou seja, a explicitação do modo como o discurso produz sentidos.

Pensando a linguagem na sua relação com a exterioridade, pelo dispositivo que é o da Análise de Discurso, levamos em conta tanto a constituição dos sujeitos como dos sentidos afetados pela ideologia (e pelo inconsciente). Daí que a melhor maneira de definir nosso trabalho é o de dizer que ele realiza um programa de compreensão do significar na medida em que, pela noção de discurso, podemos atingir os efeitos que se produzem na construção de diferentes gestos de leitura. É finalmente a possibilidade de se apreender o movimento de diferentes sítios de significância

representados em cada gesto de leitura (Orlandi, 1994) que permite à Análise de Discurso atravessar os efeitos, compreender os mecanismos da ilusão e pensar cada discurso como "um deslocamento na rede de filiações de sentidos" (Pêcheux, 1992).

Considerando, pois, a questão do lugar da linguagem (do discurso) nos empreendimentos teóricos do projeto pedagógico — não só em sua determinação disciplinar — podemos perceber a importância da explicitação de uma relação bem informada, primeiramente com o discurso, ou melhor, os discursos que são seus objetos ou que fazem parte de sua prática reflexiva, e depois com a própria Análise de Discurso, não sob a forma da instrumentalização, mas enquanto movimento teórico na constituição de seu campo de conhecimento.

A melhor forma talvez de compreender essa relação da Análise de Discurso com a produção de conhecimento — sobretudo quando pensamos a Escola como espaço institucional próprio em que isso se dá — é lembrar o contexto teórico em que a Análise de Discurso se constitui. Nos anos 60, a noção de "leitura" sofre uma suspensão. Lacan "lê" Freud, Althusser "lê" Marx, Foucault propõe a "arqueologia", Barthes prefere a leitura à escritura. Ler adquire o sentido da produção de um dispositivo teórico. Não há mais lugar para a relação ingênua, para a naturalização dos gestos de leitura. A Análise de Discurso é a região teórica em que se coloca a questão sobre a construção desses dispositivos como parte de qualquer reflexão. E é a espessura semântica a relação necessária da linguagem com o equívoco e à relação do sujeito com a opacidade, que ganha um estatuto, senão legítimo, ao menos incontornável, nas formas de saber.

Com efeito, a noção de discurso, que devolve à linguagem sua espessura material e ao sujeito sua contradição, coloca-se como historicamente necessária para o deslocamento dessas relações entre disciplinas e aponta para uma nova organização, novos recortes, novos desenhos de formas de conhecimento, se não se pensam mais essas regiões disciplinares (com seus "conteúdos") mas um novo jogo entre as formas do saber.

Referências bibliográficas

HENRY, P. Os fundamentos teóricos da análise automática do discurso de M. Pêcheux. In: GADET, F., HAK, T. *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1990.

_____. A História não existe? In: ORLANDI, E. (Org.). *Gestos de leitura*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1994.

ORLANDI, E. *Discurso e leitura*. São Paulo: Ed. UNICAMP: Cortez, 1988. cap.: Inteligibilidade, interpretação e compreensão.

_____. *Entremeio e discurso*. Santa Maria: [s.n.], 1992. Congresso Interdisciplinar.

_____. (Org.). *Gestos de leitura*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994.

PÊCHEUX, M. Sur les contextes épistémologiques de l'analyse de discours. *Mots*, Paris, n.9, 1984.

_____. *Discours: structure ou événement?* Campinas: Pontes, 1992.

SERCOVICH, A. *El discurso, el psiquismo y el registro imaginario*. Buenos Aires: Nueva Vision, 1977.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: aspectos teóricos e aplicações à Educação

Alda Judith Alves-Mazzotti*

Introdução

Entre os desafios com que os professores são confrontados em sua prática docente, destacam-se a educação das classes desfavorecidas e o papel da escola na ruptura do ciclo da pobreza. O chamado fracasso escolar das crianças pobres é hoje a preocupação dominante no campo da educação. Estudos sobre percepções, atribuições e atitudes de professores e alunos, bem como de comportamentos diferenciados do professor em função de expectativas, relacionando-os ou não a efeitos no aluno, têm procurado uma melhor compreensão do problema.

Embora a análise desses estudos não seja o nosso objetivo aqui, podemos dizer que, de um modo geral, eles têm indicado que: a) os professores tendem a atribuir o fracasso escolar a condições sociopsicológicas do aluno e de sua família, eximindo-se de responsabilidade sobre esse fracasso; b) baixo nível socioeconômico do aluno tende a fazer com que o professor desenvolva baixas expectativas sobre ele; c) professores tendem a interagir diferentemente com alunos sobre os quais formaram altas e baixas expectativas; d) esse comportamento diferenciado freqüentemente resulta em

* Professora titular de Psicologia da Educação e membro do Laboratório do Imaginário Social e Educação da Faculdade de Educação da UFRJ.

menores oportunidades para aprender e diminuição da auto-estima dos alunos sobre os quais se formaram baixas expectativas; e) os alunos de baixo rendimento tendem a atribuir o fracasso a causas internas (relacionadas à falta de aptidão ou de esforço), assumindo a responsabilidade pelo "fracasso"; f) fracasso escolar continuado pode resultar em desamparo adquirido.

Tais resultados ajudam a visualizar o "beco sem saída" em que se encontra hoje a educação das chamadas "classes desfavorecidas". Mas, sobretudo, apontam a necessidade de se ultrapassar o nível da constatação sobre *o que* se passa "na cabeça" dos indivíduos, para procurar compreender *como e por que* essas percepções, atribuições, atitudes e expectativas são construídas e mantidas, recorrendo aos sistemas de significação socialmente enraizados e partilhados que as orientam e justificam. A intenção propalada de propiciar mudanças através da educação exige que se compreenda os processos simbólicos que ocorrem na interação educativa, e esta não ocorre num vácuo social. Em outras palavras, para que a pesquisa educacional possa ter maior impacto sobre a prática educativa ela precisa adotar "um olhar psicossocial", de um lado, preenchendo o sujeito social com um mundo interior e, de outro, restituindo o sujeito individual ao mundo social (Moscovici, 1990).

O estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor para atingir esses propósitos, na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais

à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo.

Mas o que entendemos por "representações sociais"?

Nas sociedades modernas, somos diariamente confrontados com uma grande massa de informações. As novas questões e eventos que surgem no horizonte social freqüentemente exigem, por nos afetarem de alguma maneira, que busquemos compreendê-los, aproximando-os daquilo que já conhecemos, usando palavras que fazem parte de nosso repertório. Nas conversações diárias, em casa, no trabalho, com os amigos, somos instados a nos manifestar sobre eles procurando explicações, fazendo julgamentos e tomando posições. Estas interações sociais vão criando "universos consensuais" no âmbito dos quais as novas representações vão sendo produzidas e comunicadas, passando a fazer parte desse universo não mais como simples opiniões, mas como verdadeiras "teorias" do senso comum, construções esquemáticas que visam dar conta da complexidade do objeto, facilitar a comunicação e orientar condutas. Essas "teorias" ajudam a forjar a identidade grupai e o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo.

Há muitas formas de conceber e de abordar as representações sociais, relacionando-as ou não ao imaginário social. Elas são associadas ao imaginário quando a ênfase recai sobre o caráter simbólico da atividade representativa de sujeitos que partilham uma mesma condição ou experiência social: eles exprimem em suas representações o sentido que dão a sua experiência no mundo social, servindo-se dos sistemas de códigos e interpretações fornecidos pela sociedade e projetando valores e aspirações sociais (Jodelet, 1990). Esta é a perspectiva que adotamos, buscando seus fundamentos na Psicologia Social, os quais serão examinados a seguir.

Matriz conceitual

A noção de representação social, tal como é **aqui** entendida, foi introduzida por Moscovici em 1961, em um estudo sobre a representação social da psicanálise. Em 1976, referindo-se a esse trabalho, Moscovici revelava que sua intenção era redefinir o campo da Psicologia Social a partir daquele fenômeno, enfatizando sua função simbólica e seu poder de construção do real. Afirmava, então, que "a tradição behaviorista, o fato de a Psicologia Social ter-se limitado a estudar o indivíduo, o pequeno grupo, as relações não formais, constituíam e continuam constituindo um obstáculo a esse respeito" (Moscovici, 1978, p.14). A tradição positivista constituiria um obstáculo adicional à expansão dos limites da Psicologia Social .

O prestígio alcançado pelas teorias construtivistas e pelas abordagens qualitativas e, mais recentemente, o crescente interesse pelo papel do simbólico na orientação das condutas humanas parecem ter contribuído para abrir espaço ao estudo das representações sociais. De fato, verifica-se que, em anos recentes, um grande número de trabalhos de pesquisa e debates teóricos têm surgido nessa área, podendo-se afirmar que o estudo pioneiro realizado por Moscovici realmente se constituiu em um novo paradigma na Psicologia Social, na medida em que lançou as bases conceituais e metodológicas sobre as quais se desenvolveram as discussões e aprofundamentos posteriores.

Moscovici inicia esse processo de elaboração teórica retomando o conceito de representação coletiva, proposto por Durkheim. Mostra que este se referia a uma classe muito genérica de fenômenos psíquicos e sociais, englobando entre eles os referentes à ciência,

aos mitos e à ideologia, sem a preocupação de explicar os processos que dariam origem a essa pluralidade de modos de organização do pensamento. Além disso, a concepção de representação coletiva era bastante estática — o que correspondia à permanência dos fenômenos em cujo estudo se baseou — e, portanto, não adequada ao estudo das sociedades contemporâneas, que se caracterizam pela multiplicidade de sistemas políticos, religiosos, filosóficos e artísticos e pela rapidez na circulação das representações. A noção de representação social proposta por Moscovici corresponde à busca desta especificidade, através da elaboração de um conceito verdadeiramente psicossocial, na medida em que procura dialetizar as relações entre indivíduo e sociedade, afastando-se igualmente da visão sociologizante de Durkheim e da perspectiva psicologizante da Psicologia Social da época.

Coerente com essa preocupação, distingue inicialmente o conceito de representação social dos mitos, da ciência e da ideologia. Em seguida, o coteja com conceitos de natureza psicológica que lhe são frequentemente associados, como os de opinião, atitude e imagem. Basicamente, afirma que estes conceitos (tal como eram tipicamente tratados à época) pressupunham a existência de um estímulo externo, dado, ao qual o indivíduo responde. Já no caso das representações sociais, parte-se da premissa de que não existe separação entre o universo externo e o universo interno do sujeito: em sua atividade representativa, ele não reproduz passivamente um objeto dado, mas, de certa forma, o reconstrói e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito, pois, ao apreendê-lo de uma dada maneira, ele próprio se situa no universo social e material. Além disso, afirma que as representações sociais, tal como as opiniões e as atitudes, são "uma preparação para a ação", mas, ao contrário destas, não o são apenas porque orientam o comportamento do

sujeito, mas principalmente porque reconstituem os elementos do ambiente no qual o comportamento terá lugar, integrando-o a uma rede de relações às quais está vinculado o seu objeto.

Finalmente, observa que os conceitos de opinião, atitude e imagem não levam em conta o papel das relações e interações entre as pessoas: os grupos são considerados *a posteriori* e de maneira estática, apenas enquanto selecionam e utilizam as informações que circulam na sociedade e não como as instâncias que as criam e as comunicam. Os contextos, bem como os critérios, intenções e propensões dos atores sociais não são considerados. Em resumo, o que Moscovici (1978, p.51) procura enfatizar é que as representações sociais não são apenas "opiniões sobre" ou "imagens de", mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos, e que "determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das idéias compartilhadas pelos grupos e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas".

Quanto à relação entre representação social, percepção e formação de conceitos, Moscovici lembra que a "Psicologia clássica" concebia a representação como uma mediação, de propriedades mistas, entre a percepção, predominantemente sensorial, e o conceito, predominantemente intelectual. Em sua opinião, a representação não é uma instância intermediária, mas sim um processo que torna a percepção e o conceito de certa forma intercambiáveis, na medida em que se engendram mutuamente. Considerando-se que a ausência do objeto concreto é condição de seu aparecimento, ela segue a linha do pensamento conceitual; mas, por outro lado, tal como na atividade perceptiva, ela deve recuperá-lo, tornando-o "tangível". Nesse processo, a percepção engendrada pelo conceito é necessariamente distinta daquela que inicialmente o suscitou.

Para Moscovici, a representação tem, em sua estrutura, duas faces tão pouco dissociáveis como as de uma folha de papel: a face figurativa e a face simbólica. Isto significa que, a cada figura corresponde um sentido e a cada sentido uma figura. Os processos envolvidos na atividade representativa têm por função destacar uma figura e, ao mesmo tempo, atribuir-lhe um sentido, integrando-o ao nosso universo. Mas tem sobretudo a função de duplicar um sentido por uma figura, e portanto, objetivar, e uma figura por um sentido, logo, consolidar os materiais que entram na composição de determinada representação. Moscovici introduz aí, de passagem, os dois processos que dão origem às representações: a objetivação e a ancoragem. Só bem mais adiante irá definir esses processos: a objetivação como a passagem de conceitos ou idéias para esquemas ou imagens concretas, os quais, pela generalidade de seu emprego, se transformam em "supostos reflexos do real" (Moscovici, 1978, p.289); e a ancoragem, como a constituição de uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais. A análise destes processos constitui a contribuição mais significativa e original do trabalho de Moscovici, uma vez que permite compreender como o funcionamento do sistema cognitivo interfere no social e como o social interfere na elaboração cognitiva. Dada sua importância teórica e metodológica no estudo das representações, a eles voltaremos mais adiante, pois não queremos interromper o caminho percorrido pelo autor.

A atividade representativa constitui, portanto, um processo psíquico que nos permite tornar familiar e presente em nosso universo interior um objeto que está distante e, de certo modo, ausente. Nesse processo, o objeto entra em uma série de relacionamentos e de articulações com outros objetos que já se encontram nesse universo dos quais toma propriedades, ao mesmo tempo em que

lhes acrescenta as suas. Por exemplo, ao aproximar a psicanálise da confissão, deforma-se aquela idéia, mas também se transforma a idéia de confissão. Pode-se dizer que o objeto deixa de existir como tal para se converter num equivalente dos objetos aos quais foi vinculado. Os vínculos que se estabelecem em torno do objeto traduzem necessariamente uma escolha, escolha esta que é orientada por experiências e valores do sujeito.

Uma vez esclarecida a natureza psicológica das representações, Moscovici passa a analisar, mais especificamente, sua natureza social. Observa inicialmente que as proposições, reações e avaliações que fazem parte da representação se organizam de forma diversa em diferentes classes sociais, culturas e grupos, constituindo diferentes universos de opinião. Cada universo apresenta três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação ou imagem. A atitude corresponde à orientação global, favorável ou desfavorável, ao objeto da representação. A informação se refere à organização dos conhecimentos que o grupo possui a respeito do objeto. Finalmente, o campo de representação remete à idéia de imagem, ao conteúdo concreto e limitado de proposições referentes a um aspecto preciso do objeto e pressupõe uma unidade hierarquizada de elementos. Essas três dimensões da representação social fornecem a visão global de seu conteúdo e sentido.

Nesta análise dimensional, o estudo comparativo das representações depende da possibilidade de destacar conteúdos suscetíveis de um relacionamento sistemático entre os grupos. Tal tipo de comparação pode ser retomada para cada dimensão e para o conjunto dos grupos estudados. Admitindo-se que uma representação social possui as três dimensões citadas, pode-se determinar seu grau de estruturação em cada grupo. Com base nesse procedimento,

Moscovici observou que a psicanálise suscita atitudes em todos os grupos, mas nem todos apresentam, sobre ela, representações sociais coerentes. Estes resultados demonstram que a atitude é a mais freqüente das três dimensões e, talvez, geneticamente primordial, sendo "razoável concluir que uma pessoa se informa e se representa alguma coisa unicamente depois de ter adotado uma posição, e em função da posição tomada" (Moscovici, 1978, p.74).

A análise das dimensões permite, ainda, abordar um outro ponto: a caracterização dos grupos em função de sua representação social. Isto quer dizer que é possível definir os contornos de um grupo, ou ainda, distinguir um grupo de outro pelo estudo das representações partilhadas por seus membros sobre um dado objeto social. Graças a essa reciprocidade entre uma coletividade e sua "teoria", esta é um atributo fundamental na definição de um grupo.

Segundo Moscovici, a análise dimensional indica um dos aspectos que justificam a utilização do qualificativo "social" com referência à representação — um ponto que seria posteriormente alvo de intenso debate teórico. Mas, para ele, este é apenas um aspecto superficial. Um outro, mais significativo, se refere ao processo de produção da representação, ao fato de que ela é engendrada coletivamente. Mas isto também não bastaria, porque a ciência e a ideologia também o são. Para apreender o sentido do qualificativo social no que se refere às representações, distinguindo-as daqueles outros produtos sociais, é necessário indagar por que as produzimos, isto é, enfatizar sua função, a saber: elas contribuem "exclusivamente para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais" (Moscovici, 1978, p.77).

Finalmente, com base em observações feitas durante as entrevistas, Moscovici analisa o "pensamento natural" onde se inscrevem

as representações, buscando explicitar a correspondência entre a situação social e o funcionamento do sistema cognitivo. Mostra que a situação social em que são elaboradas as representações apresenta três características básicas: a) dispersão das informações, o que faz com que os dados de que o sujeito dispõe sobre um novo objeto social sejam, ao mesmo tempo, excessivos e insuficientes, contribuindo para a incerteza quanto ao âmbito das questões envolvidas; b) pressão para a inferência, gerando desvios nas operações intelectuais, na medida em que o sujeito precisa, a qualquer momento, no curso das conversações cotidianas, estar pronto para dar sua opinião, tornando estáveis impressões com alto grau de incerteza e c) focalização sobre um determinado aspecto ou ponto de vista, o que influencia o estilo de reflexão do sujeito. Tais condições se refletem no funcionamento cognitivo, levando o sujeito, independentemente de seu nível cultural, a se utilizar de lugares comuns e de fórmulas consagradas na avaliação de objetos e eventos sociais, sem a preocupação de integrá-los em um todo coerente; a fazer inferências de causalidade com base em contigüidades espaciais ou temporais, valores, intenções, etc.; a estabelecer o "primado da conclusão" (Moscovici, 1978, p.262), uma vez que esta, de certa forma, antecede o raciocínio, a seqüência do pensamento servindo apenas para demonstrar o que já estava previamente estabelecido. Mas, para Moscovici, a principal característica do pensamento natural é o que ele chama de "polifasia cognitiva" (idem, p.287): a coexistência, no mesmo indivíduo, de modos de pensamento diversos, correspondentes a estágios de desenvolvimento cognitivo diversos, cada um deles, porém, respondendo a uma necessidade específica condicionada pelo tipo de situação e de interação social. Tal fato refletiria a atuação de dois sistemas cognitivos: o sistema operatório — responsável pelas associações, inclusões, discriminações, deduções — e um metassistema normativo — que controla,

seleciona e reelabora o material produzido pelo primeiro, com base nas normas e valores do grupo.

Em resumo, a elaboração teórica apresentada por Moscovici focaliza os dois aspectos essenciais das representações sociais na perspectiva da Psicologia Social: os processos responsáveis por sua formação e o sistema cognitivo que lhe é próprio. Procura estabelecer um modelo capaz de dar conta dos mecanismos psicológicos e sociais de sua produção, suas operações e suas funções, permitindo relacionar interações sociais, processos simbólicos e condutas. A construção do conceito vai se fazendo por aproximações sucessivas, o que, ainda que possa constituir uma estratégia, é em parte determinada por sua complexidade. O próprio Moscovici admite que, embora as representações sociais sejam entidades "quase tangíveis" — na medida em que povoam nosso cotidiano —, a essência desse conceito não é fácil de apreender. Dentre as razões dessa dificuldade, destaca sua interdisciplinaridade, isto é, o fato de se encontrar numa "encruzilhada" formada por conceitos de natureza psicológica e sociológica. Mas é justamente aí que reside toda a sua riqueza e originalidade, o que justifica o esforço que vem sendo feito para transpor essa dificuldade.

O trabalho pioneiro de Moscovici, aqui brevemente exposto, constituiu a matriz conceitual sobre a qual se desenvolveram os desdobramentos empíricos e teórico-epistemológicos posteriores, quer buscando aprofundar certos conceitos, quer questionando aspectos do modelo proposto. Esse autor, entretanto, sempre se recusou a apresentar uma formulação estrita da teoria, argumentando que, ao inaugurar um campo de pesquisa, não poderia determinar, de antemão, como este iria evoluir (Moscovici, 1988). Esta relativa "fluidez" do conceito deu origem a inúmeras críticas (que serão

discutidas adiante neste artigo), mas, por outro lado, parece ter favorecido a expansão do campo de pesquisa através da contribuição de pesquisadores de diversas áreas, conforme mostra Jodelet (1989). Ela analisa a evolução do conceito de representação social até os nossos dias, destacando sua complexidade, vitalidade e transversalidade no campo das ciências humanas e mostrando que já se pode falar de uma "teoria das representações sociais", uma vez que este é hoje "um domínio de pesquisa dotado de instrumentos conceituais e metodologias próprias" (Jodelet, 1989, p.31).

Da noção à teoria

Principal colaboradora de Moscovici, Jodelet assume a tarefa de sistematização do campo e contribui para o aprofundamento teórico, procurando esclarecer melhor o conceito e os processos formadores das representações sociais. O conceito de representação social é por ela definido como

uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. De uma maneira mais ampla, ele designa uma forma de pensamento social.

As representações sociais são modalidades de pensamento prático orientadas para a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tal, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica.

A marca social dos conteúdos ou dos processos se refere às condições e aos contextos nos quais emergem as representações, às comunicações pelas quais elas circulam e às funções que elas servem na interação do sujeito com o mundo e com os outros (Jodelet, 1990, p.361-362).

Na análise dos processos responsáveis pela construção das representações, Jodelet (1990) especifica suas características e fases procurando esclarecer como os mecanismos sociais acima mencionados interferem na elaboração psicológica que constitui a representação e como esta elaboração psicológica interfere na interação social.

Define a objetivação como uma operação imaginante e estruturante que dá corpo aos esquemas conceituais, reabsorvendo o excesso de significações, procedimento necessário ao fluxo das comunicações. Distingue três fases nesse processo: a construção seletiva, a esquematização estruturante e a naturalização. A primeira corresponde ao processo pelo qual o sujeito se apropria das informações e saberes sobre um dado objeto. Nesta apropriação alguns elementos são retidos enquanto outros são ignorados ou rapidamente esquecidos. As informações que circulam sobre o objeto vão sofrer uma triagem em função de condicionantes culturais (acesso diferenciado às informações em decorrência da inserção grupal do sujeito) e, sobretudo, de critérios normativos (só se retém o que está de acordo com o sistema de valores circundante). Na esquematização, uma estrutura imaginante reproduz, de forma visível, a estrutura conceitual, de modo a proporcionar uma imagem coerente e facilmente exprimível dos elementos que constituem o objeto da representação, permitindo ao sujeito apreendê-los individualmente e em suas relações. O resultado dessa organização

é chamado de núcleo ou esquema figurativo. No estudo sobre a psicanálise, esse núcleo é representado pelo inconsciente e o consciente, visualizados acima e abaixo de uma linha de tensão onde se localiza o recalque, que dá origem ao complexo. O núcleo figurativo, por sua vez, permite concretizar, coordenando-os, cada um dos elementos, os quais se tornam "seres da natureza".

Assim, um jogo de mascaramento e de acentuação de elementos do objeto da representação produz uma visão desse objeto marcada por uma distorção significativa, fenômeno que se assemelha ao que Piaget definiu como "pensamento sociocêntrico", por oposição ao pensamento científico: um saber elaborado para servir às necessidades, valores e interesses do grupo. Na objetivação, portanto, a intervenção do social se dá no agenciamento e na forma dos conhecimentos relativos ao objeto da representação (Jodelet, 1990).

Jodelet esclarece ainda que, embora a objetivação tenha sido descrita por Moscovici com referência à representação de uma teoria científica, o processo de construção seletiva/esquematização estruturante/naturalização parece generalizável à formação de qualquer representação. A generalidade da naturalização, sua importância em contextos sociais reais tem sido amplamente demonstrada. A estabilidade do núcleo figurativo bem como sua materialidade lhe conferem o estatuto de referente e de instrumento para orientar percepções e julgamentos sobre a realidade. Tal fato tem importantes implicações para a intervenção social: qualquer ação que pretenda modificar uma representação só terá êxito se for dirigida prioritariamente ao núcleo figurativo, uma vez que este, não apenas é a parte mais sólida e estável da representação como dele depende o significado desta (Ibáñez, 1988).

O segundo processo descrito por Moscovici, a ancoragem, diz respeito ao enraizamento social da representação à integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento preexistente e às transformações que, em consequência, ocorrem num e noutro. Não se trata mais, como na objetivação, da construção formal de um conhecimento, mas de sua inserção orgânica em um pensamento constituído.

Jodelet (1990) retoma esse conceito, procurando mostrar que a intervenção do social, aí, se traduz na *significação e na utilidade* que são conferidas à representação. Ao analisar a ancoragem como atribuição de sentido, afirma que a hierarquia de valores prevalente na sociedade e em seus diferentes grupos contribui para criar em torno do objeto uma rede de significações na qual ele é inserido e avaliado como fato social. Assim, por exemplo, no caso da psicanálise, ela foi inscrita em diversas perspectivas, passando a ser vista não como uma ciência, mas como um privilégio dos ricos ou como um emblema da liberação sexual, dependendo do sistema de valores do grupo. Este jogo de significações externas às quais o objeto é associado se reflete nas relações que se estabelecem entre os elementos da representação: dependendo da perspectiva em que o grupo situa a psicanálise, como prática científica ou política, por exemplo, ele tende a apontar diferentes grupos como seus principais usuários (respectivamente, os intelectuais ou os ricos). A escolha de tais perspectivas é ditada pelos valores e crenças do grupo, podendo-se dizer, então, que ele expressa sua identidade pelos sentidos que imprime a suas representações. O fato de que "um princípio de significado", tendo uma sustentação social, assegura a interdependência dos elementos da representação constitui indicação fecunda para tratar das relações existentes entre os conteúdos de um campo de representação. Por outro lado, ele

permite identificar uma das articulações entre o aspecto processual e o aspecto temático das representações e um dos pontos de reencontro entre seus aspectos individual e social.

Quanto à utilidade atribuída à representação no processo de ancoragem, Jodelet (1990) lembra inicialmente que os elementos da representação não apenas exprimem relações sociais, mas contribuem para constituí-las. A estrutura imaginante torna-se um guia de leitura da realidade e, por "generalização funcional", referência para compreender a realidade. Esse sistema de interpretação tem uma função de mediação entre o indivíduo e seu meio e entre os membros de um mesmo grupo, concorrendo para afirmar a identidade grupai e o sentimento de pertencimento do indivíduo. Ele se torna um código comum que permite classificar pessoas e acontecimentos, comunicar-se usando a mesma linguagem e, portanto, influenciar. Assim, a ancoragem fornece à objetivação seus elementos imaginados a título de pré-constructos, para servir à elaboração de novas representações.

Por outro lado, a representação sempre se constrói sobre um "já pensado", manifesto ou latente. A "familiarização com o estranho" pode, com a ancoragem, fazer prevalecer quadros de pensamento antigos, posições preestabelecidas, utilizando mecanismos como a classificação, a categorização e a rotulação. E classificar, comparar, rotular, supõem sempre um julgamento que revela algo da teoria que temos sobre o objeto classificado. Aos protótipos que orientam as classificações correspondem expectativas e coerções que definem os comportamentos que se adotam em relação às pessoas que eles classificam e aqueles que lhes são exigidos. A interação com eles se desenrola de maneira a confirmar as características que lhes são atribuídas, num processo semelhante ao que,

em outro contexto teórico, ficou conhecido como "profecia autoconfirmável". Cabe aqui lembrar que Moscovici (1978) aponta, entre as características do pensamento natural, o fato de que um objeto social é sempre aprendido como algo associado a um grupo e a suas intenções e objetivos.

Em resumo, Jodelet (1990) procura mostrar como o processo de ancoragem, relacionado dialeticamente à objetivação, articula as três funções básicas da representação: a função cognitiva de integração da novidade, a função de interpretação da realidade e a função de orientação das condutas e das relações sociais. Assim, esse processo permite compreender: a) como a significação é conferida ao objeto representado; b) como a representação é utilizada como sistema de interpretação do mundo social e instrumentaliza a conduta; c) como se dá sua integração em um sistema de recepção e como influenciam e são influenciados pelos elementos que aí se encontram.

Além do próprio Moscovici e de Jodelet, muitos outros pesquisadores têm apresentado contribuições relevantes para o aprimoramento da teoria ao longo desse período de mais de trinta anos que nos separam de sua formulação inicial. Grande parte desses trabalhos foi reunida por Jodelet (1989) em um volume exclusivamente dedicado ao estudo das representações sociais. Na impossibilidade de revê-los aqui, ainda que brevemente, apenas mencionaremos algumas destas contribuições, a título de referência. Assim, por exemplo, Grize analisa a "lógica natural" em operação nas atividades discursivas; Doise desenvolve o estudo das relações entre o sistema operatório e o metassistema normativo no desenvolvimento das cognições; Sperber se ocupa do processo de difusão das representações; Flament procura identificar os elementos que compõem

sua estrutura; Abric investiga a influência das representações sobre o comportamento; Kães analisa as relações entre psicanálise e representação social e Hewstone, entre esta e a atribuição causal. Além disso, inúmeros estudos empíricos têm investigado representações de objetos sociais, como "criança", "escola", "trabalho", "corpo", "saúde e doença", "prostituição" e muitos outros, sob os mais variados aspectos. Como pode ser observado pelos trabalhos citados, e que constituem apenas uma pequena parcela daqueles que vêm sendo desenvolvidos, uma vasta área de estudos teóricos e de investigações empíricas está sendo coberta.

Este desenvolvimento, porém, não foi contínuo nem linear. Inaugurado no início da década de 60, o campo estudos das representações sociais passou praticamente despercebido durante toda essa década. Na década seguinte, porém, um número significativo de pesquisas, realizadas em diferentes áreas de conhecimento, começa a surgir na Europa, enriquecendo e dando visibilidade ao campo. Mas é sobretudo na década de 80 que o estudo das representações sociais atinge um novo patamar: a par de um volume de pesquisas sempre crescente, a publicação, em língua inglesa, de trabalhos realizados na área expande esse conhecimento para além das fronteiras européias, chamando a atenção de pesquisadores e de revistas especializadas. E nesta época que se situa o debate que resumiremos a seguir.

O método crítico em ação

As críticas aqui apresentadas, embora muitas delas tenham implicações metodológicas, se centram no nível teórico, questionando, fundamentalmente, a falta de clareza na definição dos conceitos,

particularmente no que se refere ao significado do termo "social" quando aplicado às representações. Este é o caso dos questionamentos feitos por Harré (1984 e 1989), que apontam, inicialmente, uma tripla ambigüidade no uso do termo social: o termo é usado para indicar que a representação é de um objeto social, ou que ela própria, enquanto entidade, é algo social ou, ainda, que a representação é social por ser compartilhada por um grupo. Para Harré esta última concepção seria aplicável apenas a grupos reais, que se intercomunicam, desempenham papéis e têm entre si relações de compromisso. Entretanto, grande parte das pesquisas trabalha com o que ele chamou de grupos "taxionômicos", criados pelo pesquisador e constituídos por "um agregado de pessoas ligadas pela simples semelhança de suas crenças" (Harré, 1989, p.131). Para Codol (1988), porém, cada indivíduo se apropria, atualiza e expressa as formas sociais das culturas e dos grupos em que está inserido, sendo, portanto, perfeitamente legítimo tentar captá-las nas falas e condutas individuais. Poderíamos acrescentar que, ao trabalhar com grupos taxionômicos, a identificação de regularidades intra-grupo e diferenças intergrupo com relação à representação do mesmo objeto é uma evidência de que essas representações são compartilhadas no âmbito de cada um daqueles grupos. Ou, ainda, como responde o próprio Moscovici (1984), que não se pode negar que esses grupos existem e que se pode identificar um certo grau de associação entre seus membros. A pertinência de utilizar grupos "reais" ou "taxionômicos" depende do tipo de questão em que está interessado o pesquisador. No estudo do imaginário social, por exemplo — em que se parte da existência de um "quadro cultural que matricia a produção imaginativa do grupo" (Teves, 1992, p.17), veiculando significados simbólicos, valores e aspirações sociais sem que haja, necessariamente, interação entre seus membros —, parece perfeitamente válido investigar como diferentes sujeitos

que partilham uma mesma condição, social, profissional ou outra, se apropriam dessa matriz de representações. O fato de partilhar uma mesma condição social, como nos lembra Jodelet (1989), é acompanhado de um tipo de relação com o mundo, de valores, modelos de vida, constrangimentos e desejos, que representam uma forma de afirmação de solidariedade e afiliação grupai necessárias à manutenção da identidade social.

Uma outra crítica, esta mais difícil de ser superada, foi feita por Potter e Litton (1985). Esses autores chamam a atenção para o fato de que, uma vez que os sujeitos pertencem a vários grupos, nada nos garante que um deles se identifica com aquele grupo especificado pelo pesquisador, no qual foi incluído. Esse fato apareceu claramente em uma pesquisa por nós realizada focalizando o imaginário de diversos grupos sobre os "meninos de rua" (Alves-Mazzotti, 1994). Um dos entrevistados, incluído no estudo na condição de policial, era evangélico. Suas respostas se afastavam claramente das respostas de seu grupo, tendo a análise da natureza dessas respostas indicado que sua afiliação mais profunda era com o grupo evangélico e não com os policiais, no que se referia ao objeto pesquisado. O questionamento feito por esses autores sublinha a necessidade do estabelecimento de critérios analíticos na escolha dos grupos em estudo (Leme, 1993), bem como de obter informações detalhadas sobre os sujeitos envolvidos, utilizando-as na análise dos dados.

Referindo-se, ainda, à constituição dos grupos, Potter e Litton (1985) revelam sua preocupação com algumas questões não suficientemente esclarecidas: que tamanho devem ter os grupos e qual o nível de consenso necessários para que se possa dizer que estamos frente a uma representação social? De fato, observa-se que

estes variam muito nas pesquisas existentes. Moscovici, em seu estudo sobre a psicanálise, trabalhou com um grande número de sujeitos (2.265); trabalhos posteriores, porém, usaram grupos bem menores, alguns não chegando a uma dúzia de sujeitos (Sato, 1993, trabalhou com 8; Guareschi, 1993, com dois grupos de 7, para dar apenas alguns exemplos de pesquisas recentes realizadas no Brasil). Não caberia aqui fazer uma análise mais detalhada das questões metodológicas aí implicadas; cabe assinalar, porém, que o número de sujeitos envolvidos decorre, em grande parte, do paradigma metodológico em que se está operando: se o pesquisador adota uma abordagem qualitativa que utiliza amostragem serial (Lincoln, Guba, 1985), o número de sujeitos é definido *a posteriori*, em função de um "ponto de redundância" entre as respostas, o que contempla, ao mesmo tempo, as duas questões levantadas por aqueles autores. Poderíamos acrescentar, ainda, o argumento utilizado por Veyne a propósito das mentalidades, e lembrado por Jodelet (1989), segundo o qual as conotações sociais do pensamento não se devem tanto a sua distribuição entre muitos indivíduos e sim ao fato de que o pensamento de cada um deles é, de várias maneiras, marcado pelo fato de que outros também pensam da mesma forma.

Tais discussões, que fazem parte do que Popper chama de "divisão de trabalho hostil-amistosa entre os cientistas", desempenham um papel importante para o progresso da área, levando a um maior refinamento teórico-metodológico de um programa de pesquisa que vem se revelando fecundo e cujo valor heurístico parece inegável. Isto não significa, porém, que a teoria das representações sociais seja uma teoria axiomática, plenamente consolidada: algumas questões não satisfatoriamente resolvidas indicam que ela se encontra ainda em construção. Entre estas, destacamos as implicações

da utilização do termo "estrutura", aplicado às representações, bem como à necessidade de procedimentos que permitam uma identificação mais precisa dos elementos que a compõem. Isto nos remete a questões metodológicas referentes à pesquisa, assunto este que será analisado a seguir.

A investigação das representações

É grande a variedade de abordagens encontradas nos estudos de representações sociais. Isto se deve não apenas ao fato de que estes são realizados em áreas diversas, nas quais predominam diferentes tradições de pesquisa, mas também porque não há uma metodologia "canônica". A despeito da variedade, porém, o pesquisador deve ter em mente as questões que esta linha de investigação se propõe a responder. De acordo com Jodelet (1990), ela deve responder à dupla questão que está na base da teoria e que a distingue das outras abordagens da cognição social: como o social interfere na elaboração psicológica que constitui a representação e como esta elaboração psicológica interfere no social. Isto quer dizer que estamos interessados em uma modalidade de pensamento social, quer sob seu aspecto constituído, isto é, como produto, quer sob o aspecto constituinte, o que supõe a análise dos processos que lhe deram origem: a objetivação e a ancoragem.

Ao estudá-las como produto, procuramos apreender seu conteúdo e sentido através de seus elementos constitutivos: informações, crenças, imagens, valores, expressos pelos sujeitos e obtidos por meio de questionários, entrevistas, observações, análise de documentos, etc. Entretanto, para que constituam uma representação, esses elementos devem se apresentar como campo estruturado,

o que pressupõe organização e hierarquização dos elementos que configuram seu conteúdo.

Ao estudá-las como processo, estamos interessados na relação entre a estrutura da representação e suas condições sociais de produção, bem como nas práticas sociais que induz e justifica. Isto geralmente requer a análise de aspectos culturais, ideológicos e interacionais, prevalentes no grupo estudado, que possam explicar a emergência de um dado núcleo figurativo, inscrevendo-o em uma rede de significações.

Se não se pode exigir que um pesquisador individual seja capaz de captar toda a complexidade dos processos envolvidos no estudo de uma dada representação, é lícito esperar que ele faça adequadamente uma parte desse percurso. E para isso é necessário que tenha em mente onde se pretende chegar. Muitas das pesquisas sobre representações sociais, entretanto, se limitam a descrever o campo de representação sem sequer identificar a organização e hierarquização entre os elementos que o compõem. Embora declarem que vão utilizar aquele quadro teórico, não o vemos em operação e os resultados apresentados não passam de "opiniões sobre", não se distinguindo de tantas outras pesquisas ditas "qualitativas" que se limitam a arrolar falas dos entrevistados, com pouca ou nenhuma tentativa de teorização. A qualidade hermenêutica da análise e a falta de rigor das pesquisas nessa área têm sido, não sem alguma razão, objeto de severas críticas. Embora não se possa negar que muitas dessas críticas decorrem de resquícios de uma visão positivista de ciência e se inserem num quadro de desvalorização das pesquisas qualitativas em geral (Spink, 1993), também é verdade que muitas delas não atendem aos critérios de qualidade estabelecidos no âmbito desse mesmo paradigma.

Finalmente, cabe enfatizar que, como lembra Spink (1993, p.90), "é consenso entre os pesquisadores da área que as representações sociais, enquanto produtos sociais, têm que ser sempre referidas às condições de sua produção", uma vez que é justamente esta a característica que as distingue das outras abordagens da cognição social.

Aproximação com outros campos de estudo

É, de certa forma, compreensível que, ao procurar firmar o estudo das representações sociais como um novo paradigma para a Psicologia Social, seus proponentes tivessem se preocupado em enfatizar mais as diferenças que os pontos de contato com outros conceitos ou teorias já estabelecidas. Hoje, porém, uma vez consolidado o campo, nada impede que essa integração de conhecimentos com outras áreas se faça, cada uma se beneficiando dos conhecimentos acumulados pela outra. Várias possibilidades de cooperação e de complementação já vêm sendo exploradas. Entre estas, destacamos algumas que interessam mais de perto à educação.

Doise (1989a) mostra que é possível adotar uma abordagem mais integrada das atitudes, articulando o estudo no nível do indivíduo à sua inserção em sistemas de natureza societal e às relações simbólicas entre atores sociais, sem se restringir a diferenças entre indivíduos, mas incluindo diferenças entre grupos e entre culturas. Estudar a ancoragem das atitudes nas relações sociais que as geram equivale a estudá-las como representações sociais.

Além disso, afirma que o fato de não ter sido mantida, na pesquisa atual, a distinção clássica entre atitudes, opiniões e estereótipos

(passando o termo atitude a ser uma denominação geral que engloba os demais) não ocorreu por acaso. Tal distinção só teria sentido a partir do estudo das ligações entre modalidades de comunicação e organização das cognições individuais. Doise propõe, então, que se utilize neste campo de pesquisa uma tipologia, elaborada por Moscovici em seu estudo sobre a representação da psicanálise, que distingue opiniões, atitudes e estereótipos, relacionando-os a diferentes modalidades de comunicação, por sua vez, relacionadas à organização cognitiva do conjunto de mensagens. Assim, na difusão, relacionada à opinião, não há diferenciação entre fonte e emissor, na medida em que, por exemplo, aqueles que transmitem as informações através dos meios de comunicação, por sua vez, as receberam dos especialistas. Os temas são pouco ordenados entre si, e os diferentes pontos de vista apresentados podem ser contraditórios. Já a propagação, relacionada à atitude, é feita por um grupo que produz uma visão de mundo bem organizada, que dispõe de uma crença a ser disseminada e a ser acomodada aos saberes estabelecidos. Finalmente, a propaganda, ligada aos estereótipos, é uma forma de comunicação que se inscreve em relações sociais conflituadas, no conflito entre o saber "verdadeiro" e o "falso", visando à recusa da concepção rival através da apresentação consistente e rígida de uma visão competidora.

Doise afirma que alguns estudos recentes (o autor cita, como exemplo, o de Moscovici e Mugny) já incorporam a perspectiva das representações sociais, buscando a explicação para a mudança de atitude na modificação de sistemas de relacionamento social. Por outro lado, observa que muitos estudos anteriores sobre mudança de atitude indicam pistas interessantes para o pesquisador interessado nas representações sociais.

No que se refere ao desenvolvimento cognitivo, Doise (1989b) mostra, através da análise de várias pesquisas, como o estudo das representações sociais em crianças constitui terreno privilegiado para investigar a intervenção do metassistema de regulações sociais no funcionamento cognitivo. Pesquisas "clássicas" sobre julgamento moral, papéis sexuais, relações interétnicas, bem como sobre desenvolvimento cognitivo, são revistas para mostrar as vantagens de abordar as questões por elas focalizadas na perspectiva das representações sociais.

A título de ilustração, apresentamos sucintamente um exemplo, citado por Doise, que indica a interferência do metassistema normativo em uma "prova piagetiana". Crianças "não conservadoras" foram testadas em uma prova de conservação de líquidos. Em certas condições experimentais, cada criança tinha um "parceiro", e o pesquisador lhes dizia que ambas tinham trabalhado muito bem e que, em conseqüência, ambas mereciam ser recompensadas recebendo um suco. As próprias crianças deveriam avaliar a igualdade da partilha, o que normalmente deveria dar lugar a erros entre as não conservadoras (que tendem a avaliar a quantidade de líquido com base unicamente na altura deste, sem considerar simultaneamente a largura do recipiente). Em uma segunda condição de partilha, esta se fazia com um "parceiro simbólico" que deveria se reunir depois com a criança, o que a obrigava a decidir sozinha sobre a igualdade da divisão do suco. Nas outras condições, o experimentador não sublinhava os méritos iguais dos parceiros. Os resultados mostraram que, em ambas as situações de partilha igualitária, os sujeitos progrediram mais do que aqueles na condição sem atividade de partilha. Tais resultados sublinham o quanto é importante que uma norma social seja salientada para estabelecer uma situação de conflito cognitivo que leve a criança a progredir.

Quanto à aproximação com a cognição social, algumas observações iniciais são necessárias. Embora as representações sociais sejam frequentemente associadas à cognição social, na maioria das vezes elas são comparadas buscando-se estabelecer distinções entre esses dois campos de estudo. Tais distinções se centram em dois pontos básicos. O primeiro se refere ao fato de que, na quase totalidade dos estudos de cognição social, apenas o conteúdo dos conhecimentos estudados é social: os modelos explicativos focalizam unicamente os mecanismos cognitivos usados pelos sujeitos, procurando identificar os processos e a lógica subjacente, como se estes fossem inerentes ao seu funcionamento cognitivo. Em outras palavras, o sujeito é visto como um processador de informações. Leme (1993) lembra, ainda, que alguns autores têm apontado semelhanças entre a ancoragem e os processos de discriminação, categorização e generalização descritos na teoria dos esquemas; entretanto, ao contrário do que ocorre nesta, na teoria das representações sociais a origem social das categorias é parte integrante do modelo. A outra diferença se refere à preocupação com os "vieses" ou erros cometidos pelos sujeitos nos seus julgamentos sobre objetos ou eventos sociais, a qual tem dominado o campo de estudos da atribuição causal. Sobre esse aspecto, argumenta-se que a afirmação da existência de vieses pressupõe que as pessoas deveriam se pautar em princípios lógico-formais em seus julgamentos. Para a teoria da representação social não tem sentido falar em erro, uma vez que esta é a forma mesma do pensamento social; suas características são decorrentes das situações sociais em que esse pensamento se origina e das normas sociais que o moldam.

A insatisfação com o potencial explicativo das teorias existentes no campo da cognição social tem sido assinalada por seus próprios adeptos. Assim, por exemplo, Ross, um de seus maiores expoentes,

observa que, apesar da grande atenção dada aos estudos de esquemas e *scripts*, os progressos relativos ao seu papel na precisão ou no erro inferencial são desanimadores. Conclui que é necessário saber como os esquemas são recrutados, pois continuamos ignorando o que faz um observador ou um ator social ser levado a aplicar um dado esquema a uma dada situação (Ross, 1981). A teoria das representações sociais permite superar esse impasse, como o reconheceu Hewstone.

Para Hewstone (1990, p.208), as representações sociais podem ser consideradas, nesse contexto, como "quadros de referência que classificam e selecionam a informação, assim como sugerem explicações". Propõe integrá-las ao estudo do "processamento socializado" (usando aqui uma expressão de Wells), o qual busca compreender como as pessoas aprendem a respeito das causas dos eventos sociais e adotam hipóteses culturais através do processo de comunicação.

Embora não haja aqui espaço para uma discussão mais extensa, parece claro que este caminho abre novas perspectivas para as pesquisas no campo do ensino/aprendizagem, bem como para a investigação de outros aspectos de interesse para a educação e, em particular, para a prevenção do fracasso escolar.

Representações sociais no campo educativo

Em uma ampla revisão do estudo das representações sociais no domínio educativo, Gilly (1989) observa que há, ainda, poucas pesquisas nas quais estas ocupam, enquanto tais, um lugar central: ou bem os autores não estudam senão alguns de seus

aspectos ou manifestações, ou bem eles as evocam apenas enquanto fatores subjacentes, com estatuto de variáveis intervenientes, para explicar os resultados obtidos. A visão relativamente recente da turma como um sistema social interativo cujo funcionamento só pode ser compreendido com referência a um ambiente social mais amplo levou, entretanto, a uma série de estudos sobre as significações referentes às situações pedagógicas. É possível estabelecer, nesses estudos, uma articulação com as representações sociais, mesmo quando estas não são diretamente focalizadas, analisando as significações que deles possam ser apreendidas.

Assim, por exemplo, pesquisas focalizando julgamentos de professores sobre seus alunos, submetidas à metanálise, indicaram que duas dimensões principais sustentam o sistema geral de apreensão a partir do qual cada aluno particular é julgado: a instrução e a gestão. Cerca de 30 a 60% da variância da impressão geral dos professores se relacionam ao fator instrução (atitude com relação ao trabalho, nível de assimilação e de criatividade), enquanto de 14 a 21% se referem ao fator gestão da classe (conformidade às normas e regras sociais e morais da vida escolar). Gilly observa que este modelo de apreensão do aluno privilegia a busca de objetivos coletivos onde a criança perde sua identidade, passando a ser um elemento da entidade-classe, e é visto em relação à dependência hierárquica fundada na diretividade do professor.

Pesquisas atuais sobre a significação atribuída a situações, tarefas e parceiros sugerem articulações com o estudo de representações sociais propriamente ditas. Este é o caso de trabalhos sobre as significações atribuídas pelos alunos a situações escolares e às atividades propostas. A leitura pelo aluno de diferentes níveis de significação (a curto, médio e longo prazo) das aprendizagens pro-

postas é, como seria de se **esperar**, tributária de sistemas mais gerais de representação da escola e de suas finalidades que caracterizam diferentes meios sociais familiares.

Outras linhas de pesquisa recentes indicam a utilidade da abordagem das representações sociais relacionadas a situações escolares. Entre elas destacam-se os estudos que buscam investigar em que medida as representações da criança sobre as situações de comunicação com o adulto — isto é, seu papel, as expectativas a seu respeito, o sentido de suas intervenções — determinam a maneira pela qual eles concebem seu próprio papel e como se comportam do ponto de vista cognitivo. Outra linha de pesquisa destacada por Gilly se refere aos fenômenos de descontextualização e recontextualização sucessivos do conhecimento que ocorrem a cada etapa de sua transmissão social (do saber erudito ao saber apresentado à criança) por processos de seleção e reorganização da informação. As práticas sociais sucessivas (seleção dos conteúdos do ensino, construção dos manuais, planejamento do ensino pelo professor) operam, a cada vez, reconstruções de um objeto novo, representações sociais sucessivas do saber científico inicial, finalizadas pelos objetivos mesmos das práticas sociais implicadas. A questão se complica ainda mais se considerarmos que os alunos não abordam a maior parte desses objetos de ensino com a mente vazia de conteúdos, mas com todo um conjunto de representações "ingênuas" enraizadas em suas próprias crenças, usos e práticas de seu meio, o que nos remete outra vez à questão das representações sociais.

Os trabalhos mencionados mostram que a consideração dos grandes sistemas organizados de significações que constituem as representações sociais é útil à compreensão do que se passa em classe

durante a interação educativa propriamente dita, tanto do ponto de vista dos objetos do conhecimento a ser ensinado quanto dos mecanismos psicossociais em ação no processo educacional. A consideração desses sistemas é essencial à superação dos problemas que levam ao fracasso escolar, uma vez que, como observa Gilly (1989, p.382),

as representações sociais, enquanto sistemas autônomos de significações sociais, são fruto de compromissos contraditórios, sob a dupla pressão de fatores ideológicos e de restrições ligadas ao funcionamento efetivo do sistema escolar, e que o peso destas últimas parece tão mais forte que os indivíduos são diretamente afetados ou implicados nas práticas cotidianas. Vê-se então que, face a um a instituição que está longe de realizar nos fatos as mudanças esperadas, os indivíduos se apóiam, para guiar e justificar seus comportamentos, em sistemas representacionais que privilegiam mais freqüentemente elementos e esquemas de forte inércia.

Considerações finais

Nesta breve revisão do campo de estudo das representações sociais, procuramos ressaltar, ao lado de seus aspectos teórico-metodológicos, aqueles referentes a suas aplicações a algumas áreas de conhecimento de especial interesse para a educação — como desenvolvimento cognitivo, atitudes e atribuições causais —, concluindo com algumas sugestões de caminhos promissores para uma compreensão mais ampla do fenômeno educacional.

Duas ordens de preocupação estão subjacentes ao desenvolvimento deste trabalho. A primeira, de natureza eminentemente teórica, foi a de demonstrar que, apesar das lacunas e dificuldades mencionadas, a teoria das representações sociais oferece um instrumental teórico-metodológico de grande utilidade para o estudo da atuação do imaginário social sobre o pensamento e as condutas de pessoas e grupos. A segunda preocupação foi estimular a reflexão de professores e pesquisadores sobre as possibilidades oferecidas por esse campo de estudos para a compreensão dos sistemas simbólicos que, atuando nos níveis grupai e macrosocial, interferem nas interações cotidianas na escola, contribuindo para a produção do "fracasso escolar".

Alguns estudos recentes realizados no Brasil indicam a utilidade de ver o "fracasso escolar" sob a perspectiva das representações sociais. Assim, por exemplo, Penin (1992) resalta a importância de os agentes educativos conhecerem suas representações sobre os alunos pobres e suas famílias e a refletirem sobre as contradições, entre suas percepções e conhecimentos, sobre as condições de vida destes e a visão que mantêm quanto à necessidade de assessoramento aos alunos por parte das famílias, o que as leva a exigir destas o que sabem que elas não podem dar. Nicolaci-da-Costa (1987) indica evidências de que o sucesso escolar do aluno das classes desfavorecidas, tal como o fracasso, pode implicar sofrimento, uma vez que o preço desse sucesso é o abandono dos valores, atitudes, comportamentos e linguagem de seu grupo socio-cultural de origem, arriscando-se, assim, a perder por completo sua identidade cultural. Essa autora assinala ainda que, curiosamente, as pesquisas sobre "fracasso escolar" tendem a priorizar as representações obtidas junto à equipe escolar e às famílias, deixando de fora aqueles que ocupam o lugar central nesse processo, ou seja, os alunos.

A título de ilustração, vale reproduzir alguns dados obtidos em uma pesquisa em que investigamos como meninos trabalhadores e "de rua" representam a escola (Alves-Mazzotti, 1994). Esta não é vista de forma positiva por nenhum dos grupos focalizados: embora haja menção a uma escola ideal, abstrata, que "é importante", "ajuda a ser alguém na vida", ao falar da escola real nenhum dos grupos tem dela uma visão que possa justificar sua ligação com o trabalho e o futuro. As professoras são retratadas como pessoas "chatas", "grossas", que "vivem gritando", "não respeitam o aluno", "não tratam todos da mesma maneira", nem se esforçam para que ele aprenda. Mas o aspecto central na representação da escola entre os meninos trabalhadores é a desorganização: falta de professores, professores que faltam, alunos que fazem o que querem e a sujeira (dos prédios, das salas, dos banheiros) são os principais aspectos mencionados.

Este retrato de uma escola pobre, suja, feia e desorganizada não é diferente daquele que é revelado pelas pesquisas que focalizam as condições das escolas localizadas nas áreas mais pobres. O que é importante assinalar, porém, é que esta escola, que emblematicamente reproduz as condições miseráveis de vida que esses meninos têm em casa, só com muito esforço poderia ser vista como o caminho para um futuro melhor.

Quanto aos meninos e às meninas de rua, a imagem da escola real, embora menos nítida, é ainda mais negativa do que aquela apresentada pelos meninos e meninas trabalhadores. Mesmo quando se referem à escola ideal, aquela que "ajuda a ser alguém na vida", apressam-se em dizer que isto não se aplica àquela que conheceram e que ficou na memória associada a angústias e fracassos. Esta é retratada como uma escola que não os acolhe, que desco-

nhece as necessidades e dificuldades relacionadas a sua inserção social, ou mesmo que os rejeita. Em consequência, as tarefas escolares são visias como muito acima de suas capacidades e, às vezes, como obstáculos insuperáveis.

Estes resultados confirmam um estudo recente, realizado por Adorno (1992), que investigou as representações de escola através da memória de menores que cumpriam sentenças em uma instituição penal e concluiu que, para eles, a evasão escolar apresentava-se como um fato inevitável, seja pela pressão econômica, seja pela imposição de um ensino estranho ao seu universo e pelas humilhações sofridas pelo não-saber.

Os estudos mencionados mostram que cada grupo, cada segmento sociocultural, tem seu sistema de representações sobre os diferentes aspectos de sua vida, as quais nós, educadores e pesquisadores, teimamos em não ouvir. Enquanto grupo socioprofissional, construímos nossas próprias representações e, em função delas, construímos nossas práticas e as impomos aos alunos, na suposição de que sabemos o que é bom para eles. Se o conhecimento das representações sociais, as de nossos alunos e de suas famílias, bem como as nossas próprias, puder nos ajudar a alcançar uma maior descentração no que se refere aos problemas educacionais já terá demonstrado sua utilidade.

Referências bibliográficas

ADORNO, S. A socialização incompleta: os jovens delinquentes expulsos da escola. In: HADDAD, S. (Ed.). *Sociedade civil e educação*. Campinas: Papyrus, 1992.

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. *Meninos de rua: uma comparação entre imaginários*. Relatório de pesquisa apresentado ao CNPq em abril de 1994. não publicado.
- CODOL, J.P. Vint ans de cognition sociale. *Bulletin de Psychologie*, n.42, p.472-491, 1988.
- DOISE, W. Attitudes et représentation Sociales. In: JODELET, D. *Les représentations Sociales*. Paris: P.U.F., 1989a.
- _____. Cognitions et représentations Sociales: l'approche génétique. In: JODELET, D. *Les représentations Sociales*. Paris: P.U.F., 1989b.
- GILLY, M. Les représentations Sociales dans le champ éducatif. In: JODELET, D. (Ed.). *Représentations Sociales: un domaine en expansion*. Paris: P.U.F., 1989.
- GUARESCHI, N.M. A criança e a representação social de poder e autoridade: negação da infância e afirmação da vida adulta. In: SPINK, M.J. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- HARRÉ, R. Some reflections on the concept of social representation. *Social Research*, n.51, p.927-938, 1984.
- _____. Grammaire et lexiques, vecteurs des représentations Sociales. In: JODELET, D. (Ed.). *Représentations Sociales: un domaine en expansion*. Paris: P.U.F., 1989.
- HEWSTONE, M. *Causal attribution: from Cognitive processes to Collective beliefs*. Cambridge, Mass.: Basil Blackwell, 1990.
- IBÁÑEZ, G.T. *Ideologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai, 1988. cap.: Representations Sociales: teoria y método.
- JODELET, D. *Les représentations Sociales*. Paris: P.U.F., 1989. cap.: Représentation sociale: un domaine en expansion.
- _____. Représentation sociale: phénomène, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (Dir.). *Psychologie sociale.2.ed.* Paris: P.U.F., 1990.
- LEME, M.A.V.S. O impacto da teoria das representações sociais. In: SPINK, M.J. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- LINCOLN, Y.S., GUBA, E.G. *Naturalistic inquiry*. London: Sage, 1985.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Trad. por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. The Phenomenon of social representations. In: FARR, M., MOSCOVICI, S. (Eds.). *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- _____. Notes toward a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, n.18, p.211-250, 1988.

MOSCOVICI, S. Introduction: le domaine de la psychologie sociale. In: MOSCOVICI, S. (Dir.). *Psychologie sociale.2.ed.* Paris: P.U.F., 1990.

NICOLACI-DA-COSTA, A.M. *Sujeito e cotidiano: um estudo da dimensão psicológica do social.* Rio de Janeiro: Campus, 1987.

PENIN, S.T.S. Educação básica: a construção do sucesso escolar. *Em Aberto*, Brasília, v.11, n.53, p.3-11, jan./mar. 1992.

POTTER, J., LITTON, I. Some problems underlying the theory of social representations. *British Journal of Social Psychology*, n.24, p.81-90, 1985.

ROSS, L. The "intuitive scientist" formulation and its developmental implications. In: FAVELL, J.H., ROSS, L. (Eds.). *Social Cognitive*

development: frontiers and possible futures. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

SATO, L. A representação social do trabalho penoso. In: SPINK, M.J. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social.* São Paulo: Brasiliense, 1993.

SPINK, M.J. O estudo empírico das representações sociais. In: SPINK, M.J. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social.* São Paulo: Brasiliense, 1993.

TEVES, N. O imaginário na configuração da realidade. In: TEVES, N. (Org.). *Imaginário social e educação.* Rio de Janeiro: Gryphus, 1992.

A QUESTÃO DO IMAGINÁRIO: a contribuição de Sartre

Francimar Duarte Arruda*

Uma visão do desenvolvimento deste trabalho, como um todo, poderia ser sintetizada objetivamente da seguinte forma: a retomada do imaginário social (imaginário instituído) requer um estudo das representações coletivas que compõem esse imaginário. Requer também um aprofundamento que esclareça o sistema de crenças que sustentam essas representações coletivas, pois elas norteiam e normatizam o social. Mas, para que possamos ter uma visão mais consistente e coesa do processo do imaginário é também necessário um mergulho nas suas origens; a experiência originária do ato imaginativo, sua dimensão constitutiva. Nessa dimensão ontológica onde se pergunta por que o homem se coloca imagem; como ele as produz, teremos acesso à vida imaginária, à irrealidade, composta por elementos como desejo, mitos, símbolos, ritos, sonho, liberdade, etc ... que originam a vida real, isto é, a uma realidade que pode ser objetivada. Nesse sentido, estudos sobre o imaginário instituinte também são necessários, pois representam o alicerce sobre o qual os imaginários sociais irão se constituir. Essa preocupação com o imaginário como construtor guiou a "démarche" deste trabalho e gerou a necessidade de uma fundamentação filosófica da questão da produção de imagens. Visando com isso a uma contribui-

* Doutora em Filosofia da Educação pela Faculdade de Educação da UFRJ, pesquisadora do Laboratório do Imaginário Social e Educação (UFRJ) e professora de Filosofia da Educação da UFF.

ção do olhar filosófico sobre o tema do imaginário, tema este, de crucial importância na arena de debates de questionamentos sobre o homem e a sociedade contemporânea.

Nesse sentido, a busca do estatuto da imaginação torna-se um irredutível, uma condição incondicional que iremos trabalhar com a ajuda da proposta filosófica sartriana. A elucidação do significado da imaginação se faz através do questionamento de como se produz imagem. Sartre, após uma rigorosa crítica à visão clássica¹ da concepção de imagem, entende que essa produção deve ser iniciada numa mudança básica de concepção: a imagem não é uma coisa, não é exterioridade, muito pelo contrário, ela é consciência, é ato intencional da consciência.

Um trabalho sobre a imagem deve se constituir como uma eidética da imagem, isto é, fixar e descrever a essência dessa estrutura psicológica tal como aparece à intuição reflexiva (Sartre, 1978, p.99).

A própria concepção de intencionalidade está destinada a renovar a noção de imagem, isto porque sendo ato da consciência ela vai pertencer ao conjunto de elementos reais da síntese consciência, que ele chama *noese*, e o seu correlativo que é o sentido que habita essa consciência que é o *noema*. Mas esse sentido noemático que pertence a cada consciência real, não é em si mesma nada de real. O que existe é a possibilidade de se dirigir o olhar

O trabalho não se propõe a desenvolver essas críticas, pois tem como intenção elaborar a própria teoria sartriana, para num momento posterior situá-la numa dimensão educacional.

para um objeto, mas o que encontra o olhar nessa última direção, é na verdade um objeto no sentido lógico, mas um objeto que não poderia existir por si. Assim o noema é um nada que só tem uma existência ideal para a consciência, é um irreal. Para Sartre, então, tudo se explica pela intencionalidade, isto é, pelo ato noético. Portanto, não há diferença de natureza qualitativa entre o objeto da percepção e o objeto da imaginação como tal, mas sim ambos são noemas de uma consciência noética plena. A imagem então é um certo tipo de consciência. A imagem é consciência de alguma coisa. Resta fazer a descrição fenomenológica da estrutura dessa imagem, isto é, como ela se dá. Ou seja, o método fenomenológico visa, através dessa descrição do imaginário, a compreender o imaginário nele mesmo. O intuito de Sartre é determinar o que é a imagem como imagem, a imagem nela mesma. Temos que distinguir o que é o objeto que aparece, no exemplo do texto de Sartre — Pedro que eu imagino — daquilo que seria a imagem nela mesma; que não se confunde com o Pedro que eu estou imaginando. Qual o seu conteúdo, qual a sua essência: que será alcançada pela descrição da imagem.

A primeira característica do objeto imagem é que ele se apresenta na sua essência como ausência, isto é, a consciência imaginária me remete a um objeto ausente que foi anteriormente percebido. Imaginar Pedro é dizer que Pedro é o objeto dessa consciência que ao imaginar se coloca diante da ausência de Pedro. Portanto, este objeto-imagem não é uma ficção nem uma ilusão, é um objeto de conteúdo material, possui um conteúdo. A imagem é uma realidade que não se confunde com a realidade em "carne e osso" do objeto da percepção. Mas nem por isso deixa de ser uma realidade, só que de outra natureza. Então, a consciência imaginante que se dirige para um objeto ausente no campo da percepção é

ligado a esse pressuposto preliminar de que se deu antes como objeto perceptivo. A segunda característica mostra que esse objeto-imagem é um fenômeno de quase observação, isto é, a consciência tem uma relação com o objeto-imagem de maneira imediata, direta, sem intermediários, sem sínteses de aparições. Esse objeto-imagem se nos apresenta como evidente, se dá numa totalidade evidentemente colocada como presente para a imaginação. Mostra-se com isso a diferença entre consciência perceptiva e consciência imaginante. E a mesma consciência que produz diversos atos, mas não são iguais. Os objetos produzidos pela percepção são sínteses de aparições e os objetos-imagens não são sínteses, são presenças na sua totalidade imediata, são evidências. A terceira característica se refere ao problema do nada, já anteriormente analisado. A consciência imaginante coloca o objeto como nada. E é justamente porque esse nada tem um significado tão forte que a atuação advinda dele resulta em transformação. O poder do nada é um poder de colocar significados que levam a desencadear a ação. O texto de Sartre (1940, p.349) diz assim:

A imagem de Pedro, a ausência desse Pedro que eu vi lá na esquina, que eu tenho agora uma imagem, é uma maneira de não me tocar, de não me ver em carne e osso. É uma maneira que ele tem de não estar a essa distância aí, de não estar nessa posição sentado aqui. Essa imagem de Pedro é uma imagem que me leva a essa intuição imediata da ausência de Pedro, ele não está aqui presente. Mas não está aqui presente em carne e osso, ele não está aqui presente face a face, mas está presente na imagem, no sentimento, em tudo aquilo que de uma certa maneira, essa imagem vai estar interligada. Então esse nada, que é inexistência ou ausência, suspensão da

crença na existência, significa na verdade que essa ausência tem um poder, e que essa inexistência tem um significado. Então é o trabalho, uma ordem do significado desse nada, que reveste o nada de sentido.

Por último, a quarta característica que é a espontaneidade. A consciência imaginante é uma espontaneidade que produz e conserva o objeto em imagem. A noção de espontaneidade significa para o existencialismo aquilo que é produção livre. Ser espontâneo é ser livre, quer dizer, é não estar com nenhum condicionamento. Essa dimensão está então diretamente ligada ao problema da liberdade, que como sabemos, não é uma questão de vontade, mas espontaneidade de agir ou não agir. Essa característica da espontaneidade permite entender que a imaginação não se prende à necessidade de espécie alguma, portanto escapa à ordem de qualquer determinismo. A imaginação, portanto, é liberdade, o homem é livre porque imagina. A consciência imaginante é ato livre, criador e não está ligada à vontade porque está vinculada ao desejo.

Essa vinculação vai propiciar a comparação que Sartre faz da vida imaginária com uma vida próxima da consciência mágica, que nós encontramos em todas as épocas. O ato da imaginação é comparável ao ato mágico. Todo ato mágico é um ato destinado a de uma certa maneira produzir um encantamento; ele é como que um encanto destinado a fazer aparecer um objeto do desejo. O que o ato mágico propõe, deseja, na realidade, é produzir o encantamento, expressando através desse encantamento a expressão de um desejo.

Então se o ato de imaginação é comparável a um ato mágico, ambos se assemelham em virtude de produzir o encanto destinado

a fazer aparecerem objetos que sejam desejáveis. Por isso é possível se estabelecer quase que de uma maneira imediata a questão da imaginação e do desejo. Esse encanto que é destinado a produzir um objeto como sendo desejado, visa como todo desejo à posse do objeto. O que se deseja com esse ato imaginário é colocar esse objeto visando a apossar-se dele. Visando, em outras palavras, a que essa posse me possua, permitindo a saciação do desejo². Essa estrutura do desejo presente na vida imaginária a caracteriza como extremamente ativa e com um poder de mobilização muito forte. Não se trata de um poder de se fazer representar. A imagem não é só representação (pode ser também); mas ela é um poder maior, porque mágico, e que se expressa pelo simbólico. E no tratamento desse poder simbólico, ou seja, a forma de expressão que a imagem tem de mobilizar, que vai interessar, numa dimensão mais ampla, o aprofundamento da questão do imaginário. Essa é a tese básica de Sartre. Ele não elimina que exista essa intenção de representação, mas não a desenvolve; o que vai realmente lhe interessar é a dinâmica da vida imaginária, no seu poder de atuação. E para a visão sartriana, ela é a condição essencial para que o homem seja um homem. O homem sem imaginação criadora perde sua humanidade, perde sua essência, sua possibilidade de ser.

Diz ele:

se eu desejo ver um amigo que não está aqui no momento presente, eu o faço vir, comparecer, irrealmente. E neste

Trata-se do deslocamento do para-si (consciência) em direção ao em-si (o outro). Esse deslocamento se verifica sobretudo em função do desejo do para-si (porque é nada), de se tornar pleno do em-si.

caso, nada é dado ao desejo do real. Quer dizer, eu desejo realmente que o meu amigo esteja aqui presente, mas ele não está. Então eu realizo esse desejo como um nada, que é presença imaginária, porque o faço vir em imagem, eu o faço comparecer, eu o irrealizo na presença da imagem, como efetivamente dado a esse meu objeto. Eu desejo que Pedro esteja aqui, ele não está, e eu o faço vir, esse objeto, em imaginação, para realizar o desejo. Se não houvesse uma motivação desejante, não tinha necessidade de fazer vir à imaginação esse objeto. Em última análise, projeta-se o objeto irreal. Essa qualidade essencial da consciência imaginante, que é dar-se um objeto que na sua essência pode até ser inexistente. O que eu digo; que é isto que consiste a estrutura essencial imaginante; é constituir-se, dando um objeto ausente ou inexistente, como uma realidade presente, mas que não é essa realidade de carne e osso, não é uma realidade da percepção, não é uma realidade da sensação. Mas ela é uma realidade para a vida imaginária, que através dessa sua imaginação, realiza o seu desejo (Sartre, 1940, p.242).

Essa irrealidade do objeto imaginário não é apenas material ou corporal, mas também é uma irrealidade no sentido de estar desprovida de todas as determinações de espaço e tempo, em outras palavras, o imaginário se constitui numa unidade espaço-temporal que é fora do tempo e do espaço real. A vida da imaginação, então, como que eclode nessas características da realidade e vai se constituir na vida humana, com seu poder próprio. A atitude imaginante tem duas camadas: uma, que Sartre chama primária, onde os elementos reais, na consciência imaginária, correspondem ao objeto irreal; e uma segunda, que ele

chama de secundária ou de reação à imagem e que dá em seguida à formação da imagem. Que tipo de reação pode-se ter diante de uma imagem que vem espontaneamente, como ato livre? Têm-se, em última instância, diante desse objeto irreal, sentimentos. Amor, ódio, admiração, repulsa, são sentimentos que expressam a vida concreta, mas que se dão face a um objeto irreal, produzidos pela imaginação. A reação, portanto, diante do objeto irreal, afeta a vida afetiva concreta do homem. Não se poderia falar da vida da consciência imaginante desvinculada do desejo, nem conseqüentemente, das reações afetivas provocadas pelo objeto irreal produzido por esse desejo. Então, esses sentimentos, diz Sartre, na medida em que eles são vividos por nós, nós sabemos que eles existem, tão somente porque nós os vivemos.

Existe um certo saber de tais sentimentos que foram desencadeados como uma forma de reação a essas imagens. Reações químicas, bioquímicas, viscerais, corporais, etc... vividas por nós, e essa situação vai autorizar, afirmar que é através desse objeto irreal que chegamos, a bem da verdade, às condições da existência concreta, aqui e agora. Há, portanto, uma vida da imaginação que tem um impacto decisivo sobre a totalidade da existência do homem, logo a vida imaginária não está "descosida" dessa existência total, mas, muito pelo contrário, é ela que propicia a possibilidade mesma desse existir.

As repercussões reais vividas e observadas no homem marcariam a vinculação da vida imaginária ao sentimento e à ação. É a interferência que ocorre na existência concreta, no comportamento individual e social, que nos permite ligar interinamente vida imaginante, vida afetiva e vida ativa; ou seja: "o objeto irreal existe como irreal, e o sentimento e a ação se comportam

face a ele como face ao real". A vida da consciência possui uma tríplice dimensão, é uma vida intencionalidade interligada ao pólo intelectual, afetivo e prático; e o comportamento concreto, existencial, é que marca essa interligação desencadeada pela ação. O importante é salientar que os sentimentos que nós temos diante do objeto irreal, são reais, por isso, eles provocam ações. A repulsa, alegria, náusea, são sempre reais. Não são, portanto, esses sentimentos em si mesmo irrealis como o objeto irreal, eles são reais (vividos), na ordem concreta de nossa vida, na existência. O que ocorre é que eles vão aparecer na realidade como uma decorrência possível de um objeto, esse, sim, irreal. Mas o comportamento e os sentimentos da ação não são decorrentes apenas do objeto irreal, podem ser decorrentes do objeto da percepção, da inteligência, da alucinação, etc... Daí a possibilidade de interligação entre as diversas dimensões da consciência.

A vida imaginária é extremamente importante, relevante, mas, para Sartre, ela não é mais rica do que a vida concreta, da percepção, por exemplo. Ou seja, não se pode de maneira alguma querer colocar o objeto do imaginário no lugar do objeto existente concreto. Sartre retoma o caráter de fascinação, de encantamento mágico do imaginário para mostrar que este significado tem um aprofundamento maior. Por exemplo:

a leitura é um gênero de fascinação. Quando eu leio um romance policial, eu creio nisso que leio. Mas isso não significa que eu cesse de considerá-lo as aventuras de um romance policial como imaginário. E eu me deixo fascinar por ele. E esse gênero de fascinação, sem posição de existência, que eu chamo de crença (Sartre, 1940, p.277).

Essa fascinação é envolvente e faz com que se viva a crença desse objeto irreal, na realidade da vida, aprisionado à leitura, estimulando uma série de comportamento em relação àquela leitura. É esse gênero de fascinação que mobiliza toda a vida do homem naquele momento, mostrando a importância do objeto imaginário. Ele prende a vida na sua totalidade existencial, instantânea. Quer dizer, ele como que corta a existência, e vive-se a crença de uma existência desse objeto irreal. Porque não é a existência real, mas uma crença, nos encontramos presos, vinculados ao objeto irreal. Sentimos-nos totalmente mobilizados por ele.

Sartre tira uma lição que é extremamente importante: o fascínio, o poder de sedução, de magia que o imaginário exerce sobre nós é, a bem verdade, o meio pelo qual nós podemos estabelecer projetos existenciais futuros. Isto é, só há projetos futuros se conseguirmos nos colocar um objeto irreal que seja capaz de nos fazer dirigir, agir, em direção a... . Um futuro sem conteúdo de um objeto irreal, sem essa vivência do futuro como imaginário não mobiliza o homem em direção à construção real dessa realidade. Em poucas palavras: a imagem é extremamente forte. Forte porque ela se nos coloca como não-ser e também a possibilidade de vir-a-ser. Esse mundo do imaginário do futuro não é da pura necessidade que se possa prever, nem é o da pura liberdade que se possa controlar por um ato voluntário; segundo Sartre, ele é um mundo fatal, porque não é determinado nem previsível por nós. Ele se apresenta como alguma coisa da qual nós estamos possuídos, na direção da qual nós não podemos nos libertar, e é por isso que ele é fatal³.

³ Fatalismo no sentido grego, como no exemplo das tragédias gregas. Édipo mesmo ao tentar fugir do seu destino fatal, recaiu nele.

Mas, não é no mundo do imaginário que se dá a liberdade. Ela se dá na dinâmica da ação e pressupõe o deslocamento do objeto irreal para o plano da ação possível. A imaginação é o poder, é o meio pelo qual a ação se efetuará. O futuro da ação é o reino da liberdade para Sartre, quer dizer, é no reino do poder-*vir-a-ser* que a liberdade se coloca como ação possível, e não no reino do imaginário que é *não-ser*; este *não-ser* é que o torna condição de possibilidade de *vir-a-ser*. Existe, então, toda uma questão dinâmica embutida na dimensão do imaginário que o pensamento contemporâneo deve recuperar, para que possamos entender e articular melhor o período de crise pela qual nós estamos passando e, sobretudo, termos condições de nos instrumentalizar em face ao problema específico da educação.

Quando nos deparamos com a dimensão do futuro, não mais como visão fatal, mas no plano do *vir-a-ser*, do *poder-ser*, nos deparamos também com o problema da liberdade de ação. Ou seja, essa relação dinâmica que o imaginário exerce, de maneira mágica, que leva a ter um sentimento; sentimento esse que desencadeia uma ação. Essa ação é que vai interessar a uma investigação sobre a vinculação entre imaginário e educação. Ação que pode ser de diversos modos, em diversas direções, mas estas modalidades de ação (reativa, veloz, combativa, liberal, etc.) terão que ser revistas a partir do imaginário, como possibilidade de as desencadear. E que efetivamente só se pode falar em ação pressupondo que essas ações foram elaboradas a partir de imaginários, para que possamos rearticular, verdadeiramente, com conhecimento de causa.

Somos nós que imaginamos que um mundo melhor possa ocorrer, ou que um mundo pior possa vir a acontecer.

Somos nós que imaginamos que o reino da liberdade, da igualdade e da fraternidade virá pela nossa ação. Nós é que imaginamos que isso possa pela nossa ação acontecer, vir-a-ser (Sartre, 1940, p.347).

Qual seria, então, a vinculação entre imaginário, melhor dizendo, entre vida imaginária e o papel da educação? Se o imaginário é o futuro da ação e se o ato de educar é uma ação de transformação, essas duas premissas poderão ser vinculadas de muitas formas; resta-nos construí-las.

Referências bibliográficas

- BENOIST, J.M. *La tyrannie du logos*. Paris: Minuit, 1975.
- BURGOS, J. *Pour une poétique de l'imaginaire*. Paris: Seuil, 1982.
- DESPOTOPOULOS, C. *Études sur la liberté*. Paris: Marcel Rivière, 1974.
- FOURASTIÉ, J. *A grande esperança do século XX*. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- JUNG, C. *Present et avenir*. Paris: Buchet: Chastel, 1977.
- LE DOEUFF, M. *L'imaginaire philosophie*. Paris: Payot, 1980.
- MORIN, E. *Le paradigme perdu: la nature humaine*. Paris: Seuil, 1975.

SARTRE, J.P. *L'imaginaire*. Paris: Gallimard, 1940.

SARTRE, J.P. *A imaginação*. São Paulo: Abril, 1978.

SARTRE, J.P. *L'être et le néant*. Paris: Gallimard, 1953.

PROJEÇÃO POLÍTICA DO SAGRADO NA EDUCAÇÃO

Speranza França da Mata*

No momento atual de pós-modernidade, pelo sem número de problemas sem respostas há muito acumulados, a educação tem diante de si um fenômeno que não pode ignorar — o da ressurgência e da regressão de mitos chamados de remitologização por Durand (1981). É um processo de movimentação permanente de mitos que outrora estiveram em vigência na sociedade e ora retornam na conjuntura ocidental. Isso indica que antigos mitos tendem a reaparecer, preenchendo espaços deixados pelos mitos em colapso natural.

Tal movimentação não levaria a cogitar que em pleno ocaso do século XX, não se estaria assistindo ao declínio do *mito da racionalidade científica* — mais precisamente o mito das possibilidades ilimitadas da ciência dando lugar ao avanço progressivo do *mito da vontade política* — sobremodo, o mito das forças inesgotáveis da ação política?

Esse posicionamento não implica, como bem alerta Japiassu (1994), a aceitação da crença numa separabilidade radical entre saber e poder (entre *paideia* e *politeia*)? Nem, tampouco, ingenuidade não ser colocado sob suspeita o valor da aspiração do político? Não seria necessário questionar o foro de um Absoluto

* Do Laboratório do Imaginário Social e Educação — LISE/UFRJ.

transcendente da vontade política, projetado a um plano remoto, para a quimera de um alcance mais acalentado que concretizado?

O fato é que a vontade política está colocada como se fosse o centro real de uma experiência mística autêntica.

Um mito ancorado no plano exclusivo da vontade, longe de perspectivas palpáveis de intermediação no cotidiano, tende a resvalar para o absoluto como um fim em si. Significa a captação de toda a energia anteriormente centrada na razão analítica das ciências, hoje canalizada para a razão instrumental de um projeto titânico de transformar a *práxis* política na suprema fonte de ação humana.

O fato de um mito cientificista — apoiado nos rigores de um fenômeno observável — ceder lugar a um mito de roupagem absoluta da *práxis*, pode vir a ser um típico reflexo da lógica imante à trajetória que a modernidade vem construindo.

Para Castoriadis (1985) a emersão de mitos dessa natureza é a expressão mais acabada de sociologização da religião que se opera pela projeção da metáfora orgânica do fato religioso como princípio e forma vivente da instituição social.

É a própria instituição da valorização de um projeto futuro — no caso o político — na criação cultural do presente (Castoriadis, 1990).

Trata-se da tentativa radical de identificação entre religião e sociedade no momento em que uma grande expressão religiosa

— o Absoluto místico — é atraído como um recurso salvacionista para sustentação de uma espera social.

Laplantine (1993), ao tratar da questão da imaginação coletiva que os homens têm projetado para o futuro, em *As Três Vozes do Imaginário*, aponta três tipos de comportamento que almejam a salvação e a regeneração do mundo pela mística do advento de um Reino. Um deles é essa espera — a chamada *espera messiânica*, que significa uma resposta sociológica normal, de uma sociedade ameaçada pela crise traduzida por legiões em desespero, sedentas de absoluto social, cuja esperança repousa em grandes projetos iluminados. Um outro é a *possessão*, como forma reativa de exaltação coletiva a uma ação de frustração intensa, ávida pelo advento de um futuro promissor. E o terceiro é a *utopia*, na forma de corporificação pela sociedade, da paixão da perfeição almejada.

Todos os três, sejam quais forem as variantes, são tipos de expressão da revolta coletiva e da projeção do sagrado sobre o futuro, unidas pela gênese recíproca da imaginação. Enfim, conforme Laplantine, por "exigências políticas psiquiatricamente aberrantes, estamos disponíveis para a utopia, o messianismo e a possessão".

Voltando a Castoriadis (1985) — paralelamente à crise da ciência (Castoriadis, 1987) — talvez se esteja diante de uma ressacralização em lenta emersão no mundo moderno. Numa dimensão projetiva, retorno vigoroso do sagrado — em alienação recôndita, sob a forma de dogmas e ritos do mundo social.

Uma vez lançado o pressuposto da identidade do religioso com o social pelo processo de mitificação, o ato da legitimação so-

ciopolítica do religioso — sob a proclamada autonomia do político — vem consolidar a concepção de sociologização da religião, instalada na trajetória da razão política atual; por outro lado, expulsa a concepção de religião ligada ao "segredo do imaginário social" da sociedade heterônoma, aquela que estabelecia uma aliança entre o teológico e o antropológico (Vaz, 1986, p.289).

Em Thibaud (1981) a revolução tomada como metáfora de uma liberação quase ilimitada e, ainda, distanciada de um projeto estruturado e palpável, resulta mais numa imagem fantasmagórica de esperança do que numa concretude de ação.

Tanto que:

Não acabaríamos nunca de citar os textos de toda sorte onde a referência obrigatória à "Política" como instância suprema, a "Revolução" como imperativo, se mescla à literatura, ao cinema, (à educação), não importa a que, exercendo o efeito de terror indispensável a uma "inteligentsia" privilegiada e masoquista.

Quanto menos existe a reflexão política, e particularmente revolucionária, mais a revolução é magicamente invocada como uma salvação exterior por uma sociedade e por uma cultura sem nenhum projeto de futuro verdadeiro (Thibaud, 1981, p.33).

As utopias políticas se revelaram uma das importantes formas de expressão da tenaz persecução da identidade entre mito e razão no século XIX, e cujos efeitos se fazem sentir ainda no

século atual. Elas estiveram sistematicamente presentes na trajetória de um paradigma voltado para as relações entre mística e política: "a trajetória do mito e da mística da Revolução" (Vaz, 1992, p.511).

No entanto, nos dias atuais, a gestação de utopias legadas do passado e remetidas confiantemente à orientação do presente, ou quem sabe do futuro, já revelam sinais de agonia. Para Habermas (1987), a modernidade já não pode se servir de padrões de orientação de modelos de outras épocas. Ela "tem de extrair de si mesma sua normatividade" (p.103).

Trata-se, no momento, menos de ignorar o conjunto das ações das instituições, dos projetos, das representações e das crenças que remetem à apropriação ou privação do "monopólio da violência legitimada" (Japiassu, 1994); e, mais, de buscar vias concretas de realização, melhor dizendo, os espaços permitidos de operância com a articulação, tanto da dimensão imediata da micropolítica, quanto da dimensão mediata — a macropolítica. Como diz Guattari:

... devemos interpelar todos aqueles que ocupam, uma posição de ensino (...) ou no campo de trabalho social — todos aqueles, enfim, cuja profissão consiste em se interessar pelo discurso do outro. Eles se encontram numa encruzilhada política e micropolítica fundamental (Guattari, Rolnik, 1986, p.29).

Sem perder de vista as estruturas mais amplas, insiste Guattari (idem, ibidem) na responsabilidade de se trabalhar a

problemática do desejo em determinados espaços, que bem poderiam, aqui, remeter à escola:

Considero necessário sair dessa lógica que opõe as possibilidades de singularização do campo do desejo (micropolítica) às possibilidades de uma política capaz de enfrentar o poder do Estado, os grandes corpos sociais constituídos (macropolítica).

Segundo Habermas (1987) essa mesma natureza de desvalorização do passado e a imposição presente de extrair "princípios normativamente substantivos das próprias experiências e formas de vida modernas", caracterizam a peculiaridade do "espírito da época" que se descortina.

O espírito da época é, portanto, o campo de movimentação do pensamento e debate político. Ele é, ao mesmo tempo, rota de colisão e ponto de fusão do embate entre pensamento histórico — de crítica aos projetos utópicos já esgotados — anunciantes de alternativas de ação que apontem para o futuro.

Não seria o imaginário social uma dessas possíveis alternativas de ação, enquanto uma outra forma de abordagem, pouco explorada e não menos potencialmente rica, de velhos problemas da educação em freqüente revolvência?

A despeito de Lowy (1992) considerar tal otimismo de Habermas senão uma outra utopia, não se pode negar hoje um visível esgotamento dos modelos educacionais vigentes, o que, em si, representa denúncia do irrealizável e anúncio do realizável — a consciência da remitologização e seus efeitos.

Referências bibliográficas

CASTORIADIS, CA *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Os destinos do totalitarismo e outros escritos*. Porto Alegre: L & PM, 1985.

_____. *As encruzilhadas do labirinto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Dossier — C. Castoriadis — imaginário social y projecto histórico*. Stockholm: Tryckot, 1990.

DURAND, Gilbert. *Mito, símbolo e mitologia*. Lisboa: Presença, 1981.

GUATTARI, Félix, ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

HABERMAS, Jürgen. A nova intransparência. *Novos Estudos*

CEBRAP, n. 18, p.103-114, set. 1987.

JAPIASSU, H. *A crise das ciências humanas*. Goiânia, 1994. Conferência de abertura do VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino — VII ENDIPE, Goiânia, 1994.

LAPLANTINE, François. As três vozes do imaginário. *Revista Imaginário*, São Paulo, n.1, p.127-135, 1993.

LÖWY, Michel. A Escola de Frankfurt e a modernidade. *Novos Estudos CEBRAP*, n.32, p.119-127, mar. 1992.

THIBAUD, Paul. Criatividade social e revolução. In: VOLKER, P. et al. (Orgs.). *Revolução e autonomia: um perfil de Cornelius Castoriadis*. Belo Horizonte: COPEC, 1981.

VAZ, Henrique C. de Lima. *Escritos de Filosofia: problemas de fronteira*. São Paulo: Loyola, 1986.

_____. Política e transcendência. *Síntese Nova Fase*, v.19, n. 59, p.511, 1992.

IMAGINÁRIO E SIMBÓLICO NO CAMPO EDUCATIVO: a questão do indivíduo*

Francis Imbert**

Tradução: Felisberto Almeida

Adiantamos que a questão do indivíduo se coloca quando a educação não vai além de si... Isto não deixa de acontecer em uma sociedade na qual é comum dizer que ela se coloca frente ao "vazio". Quando as finalidades, os valores, o senso não parecem mais seguros; quando as grandes relações (da cultura e do saber, do progresso e da revolução) esgotaram sua força de atração e de adesão; quando os quadros simbólicos e imaginários que comandavam até este momento os coletivos e as pessoas desaparecem, então, não resta mais que o indivíduo. Precisamente, um indivíduo com falta de estruturas e de certezas, perdido, desarrumado, à procura de novos pontos de apoio. Um aforismo bem conhecido de Marx, de Groucho Max, parece-me ilustrar perfeitamente o lado atual da questão do indivíduo: "Deus está morto, Marx está morto, e eu, eu não me sinto bem". Aparecimento do *homo psychologicus*.

Se se deseja uma entrada em matérias mais seriamente referenciadas, coloquemo-nos do lado daquela que se identifica como "filha,

* Do original inédito *Imaginaire et symbolique dans le champ éducatif: la question du sujet*.

** Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Paris VIII, é Mestre de Conferências no Instituto Universitário de Formação de Mestres da Academia de Créteil, França, e autor de 76 trabalhos publicadas.

neta, bisneta" de professores, Jacqueline de Romilly e deixemos falar sua queixa: "O' Descartes, o' Kant, vós não estais mais nas páginas! E de minha Grécia conserva-se sobretudo Heráclito, porque ele disse que tudo passa e porque ele é obscuro"¹. Adeus, clareza das idéias, beleza das formas substanciais.

A queixa não é sem fundamento. Porém sob a condição de alimentá-la não com a nostalgia, mas com o desejo de descobri-la no mundo tal qual ele é e ligar-se às obrigações da hora. A questão do indivíduo coloca-se em razão da atual mudança do curso simbólico. A tarefa à qual se confronta a educação é a de responder à crise de viver junto. A questão é a inscrição, reinscrição das proibições, dos limites, da lei, fora dos quais só há confusão, misturas não diferenciadas, incesto generalizado.

Antes de ir mais longe que o Caos, nós encontramos uma figura exemplar nos primeiros versos das *Metamorfoses* de Ovidio. Esta figura se revela no âmbito da cosmogonia. No começo, diz-nos o texto, o mundo se apresentava como "um todo" (*unus totus*) informe e confuso, no qual os elementos, a água, o ar, a terra estavam misturados uns aos outros, cada um condenado, em razão desta indiferenciação, a uma inconsistência radical. Ovidio faz, então, intervir um deus, em posição de terceiro, de mediação simbólica; um princípio de difeição, de separação, que separa a mistura na qual estavam os elementos. De sua intervenção resulta que a água, a terra, o ar, podem dispor cada um de seu próprio espaço e conseguir seu poder próprio. Isto não é tudo, o texto vai até o fim do efeito-separação.

Jacqueline de Romilly (1991), helenista, é professora, do College de France.

Foi tão bem preciso que, após tê-los separado, este deus uniu os elementos pelos laços da "concordia e da paz". Desligar, ligar. A intervenção deste deus, transportada para o campo da psique, corresponde ao trabalho de triangulação, de separação e de diferenciação, por meio do qual destaca o aparecimento do indivíduo humano. Seja o desempenho do estado de indiferenciação originária, de *quase-incesto*, no qual se encontram, na separação, o filho e a mãe. Ela esclarece, enfim, o trabalho, ao qual o educador encontra-se, hoje, mais do que nunca, confrontado.

Ao caos inicial responde um trabalho de colocar em prática a lei, trabalho de sym-bolização. Em grego *sun-ballein* significa *lançar (ballein)junto e ao mesmo tempo (sun)* e, assim, reunir, articular encontros e mudanças.

Sumballein volta a realizar as condições de uma aliança entre os *boloi*, *bolai* ou *bolidoi*, isto é, as armas de arremesso, os bólidos que deixados a seu próprio movimento não podem senão entrecho-car-se e causar a morte.

Sobre a raiz *bal*, a língua francesa produziu *bal* (baile). O baile, um lugar onde se movimentam os membros em todas as direções, com o risco de alguns encontros fulminantes. Permitam-me, então, chamar a atenção sobre o fato de que as escolas e os colégios chegaram hoje, por sua vez, a lugares altamente *balísticos*, onde acontece que alunos e professores têm encontros dolorosos. De minha parte, eu qualifico sob o termo de indivíduos *bólidos*, estas crianças e adolescentes totalmente desarrumados, desconectados de toda a rede sym-bólica, propriamente falando *fora da lei*, para os quais os ensinamentos, hoje, se sentem totalmente desprotegidos.

Inscrever, articular o *sun* a fim de que se cumpra a abertura de um viver junto viável. Somente com este preço a criança *bólido* pode acabar encontrando seu lugar. O *sumbollon* era o preço que o cidadão devia para participar das refeições em comum, uma participação constitutiva do ser mesmo do cidadão. Pagar o preço de seu lugar. Trata-se bem de quitar uma dívida, a obrigação de tirar seu capital narcisista. Sem esta perda consentida, seria a catástrofe do choque de corpos fechados em si mesmos e lançados uns contra os outros. Mas ainda é preciso dispor de lugar, de dispositivos, de instituições que possam suportar e mobilizar esta perda e este corte.

Notemos que esta questão do indivíduo, no campo educativo-pedagógico, coloca-se em termos cuja novidade é preciso medir. Há pouco, a questão aparecia ligada aos dados da *Escola-caserna* (Oury, Pain, 1972), uma escola onde a lei, de estrutura burocrático-repressiva, esgotava sua característica no manejo de regras de ordem e de contenção. A este período de uma escola-caserna substituiu o de uma escola sem lei. O *sem-lei* eis o horizonte sobre o qual se articulam as disputas atuais da questão do indivíduo. E eis-nos chegados mais perto do "caos" descrito por Ovidio.

Cito trecho de uma entrevista de Fernand Oury: "Regulamentos estúpidos ocupavam o lugar da lei: nada mais, a selva. Os alunos eram resguardados, obrigados, contidos: ei-los agora liberados, abandonados, perdidos. Eles se espalham como ovos quebrados. Terminou o autoritarismo minucioso: em nome de uma suposta *não-diretiuidade*, deixa-se fazer tudo. Ou nada. Ou não importa a que (...) Depois da prisão, o deserto. Não mais marcas, limites reconhecidos e nada mais de leis decididas em comum. Onde eu estou? Se nada limita meu poder, nada limita o poder do outro,

dos outros... Tudo pode acontecer" (Oury, 19--). A constatação me parece ir ao essencial. Esta passagem de um mundo dependente da lei repressiva para *um mundo sem lei* constitui sem dúvida o contexto da crise que afeta hoje a identidade das instituições e das pessoas.

Poder-se-ia recordar como precedente, a crise da sociedade vienesa que começa nos anos 1900. Hofmannsthal, Schnitzler, Broch, para não citar senão estes, e mais evidentemente Freud, ou ainda Musil, cada um destes autores desenvolve, à sua maneira, a "degradação dos valores" (Broch), a deslocação da "ordem" sociocultural (Musil, 19-, p.453), o "vazio" no qual o indivíduo, doravante, "sem qualidades", sem identidade definida, determinada, se vê convocado à tarefa de se descobrir. É a seu "homem sem qualidades", Ulrich, que Musil faz dizer que a consequência de um século de "progresso" científico e técnico é que "toda a ordem que nós ganhamos nos detalhes, perdemos no conjunto de tal modo que dispomos cada vez mais de ordens (no plural) e cada vez menos de ordem (no singular)".

Quanto a Freud, ele nos ensina que o fundamento da identidade e da singularidade do indivíduo reside não no eu, que se proclama mestre e senhor da natureza inteira, mas naquela parte de si mesmo que lhe é inacessível e que se exprime, sem que ele saiba, no sono, lapso, ato não realizado ou ainda o sintoma. Não é surpreendente que no quadro desta crise de marcas de identidade, chegou-se a definir o quadro da sintomatologia de um *mundo sem lei*. Eu penso particularmente na obra de Schnitzler, este outro "investigador" do inconsciente ao qual Freud confessará que ele sempre o havia evitado "por medo de encontrar um 'alter ego'" (Freud, 1979, p.370-371). Aliás, é *de Madame Beate et son fils* (1972), uma

história de fusão, de incesto mortal, entre uma mãe e seu filho, que eu tiro esta expressão de *mundo sem lei* (*Welt ohne Gebot*).

Se Freud tinha medo de encontrar seu "alter ego", isto só podia ser por sua "inquietante singularidade". Aqui arriscaremos a hipótese que, conforme Schnitzler, Freud (1985, p.246) podia pressentir algumas percepções, algumas intuições que deviam encontrar-se nele no ponto de recalque. Para dizer as coisas em uma palavra, se para Freud a figura do pai responsável pela lei, resistia e devia resistir, sob qualquer preço, para Schnitzler, esta figura estava em situação de decomposição.

Que Freud não tenha podido perceber este desmoronamento da figura do pai, mais manifesto ainda quando ela se erige em estátua de "legislador" ou ainda de "servidor de uma obra de salvação", conforme os termos de Jacques Lacan (em *D'une Question Préalable à la Psychose*, p.579), nós temos como exemplo a maneira pela qual ele elogia os méritos deste pai obcecado pela repressão educativa, eu penso no do magistrado Schreber, o doutor Daniel Schreber, o promotor de uma educação baseada sobre o uso da opressão e da punição, o inventor de uma *Ginástica médica no quarto*, que recorria a acessórios ortopédicos que não tinham nada a invejar os instrumentos de tortura. Deste educador respeitado na Alemanha durante toda a sua vida, Freud não teme em destacar os "esforços para formar harmoniosamente a juventude, assegurar a colaboração da escola e da família, elevar o nível da saúde dos jovens por meio da cultura física e do trabalho manual".

Ele nota que este pai foi "um médico visível e certamente venerado por seus clientes". Um pai verdadeiro. Nada em Freud interroga as fraquezas daquele que acredita ter cumprido sua função

simbólica martelando a lei no real dos corpos. Se o filho se torna louco e se julga mulher de Deus, isto não é senão uma encarnação do "complexo paternal", desta "atitude infantil que os filhos têm para com os pais; (e que) implica esta mesma mistura de submissão respeitosa e de insubordinação revoltada" (Freud, 19--., p.299).

Como se vê, Freud conduz, por sua paixão do pai (cf. Kress-Rosen, 1993, p.213), a uma alucinação teórica, isto é tão verdade que o "complexo paternal" não saberia dar conta da psicose. Ele permanece cego diante dos danos provocados pelos pais, incluindo os pais mitológicos. Pois, como lembra G. Devereux (1953) e, mais recentemente Marie Balmery (1979, p.21-47) é Laios, o pai de Édipo, que comete o primeiro crime sexual contra a pessoa de Crisipo, filho do rei Pélope, seu hóspede. Quanto às "culpas" do pai, no caso presente, o pai Jacó Freud, tudo leva a pensar que era necessário para o filho que elas permanecessem "escondidas" (idem, p.51). Na noite que precedeu o enterro de seu pai, nós sabemos, por uma carta a Fliess e a *Sciences des Rêves*, que Sigmund sonhou com um aviso no qual se podia ler: "Pede-se fechar os olhos..." Fechar os olhos, não investigar o passado do pai (Krüll, 1983, p.69-70; Balmery, 1979, p.137-138).

Que este é o lugar do pai que Freud havia conciliado, por conseguinte, com efeitos devastadores na horda dos filhos², eis o que resumirá a carta de ruptura de Jung: "Eu gostaria (...) de chamar a sua atenção sobre um ponto: sua técnica que consiste em tratar

² Cf. esta observação de Freud numa carta a Jung, em 2 de abril de 1911, após o suicídio de Honegger: "Eu estou sentido pelo fato de que nós consumimos muitas pessoas".

seus alunos como seus pacientes, é uma falsa manobra. Você produz por ele filhos-escravos ou maliciosos atrevidos (...) Eu sou bastante objetivo para desvendar seu truque. Você mostra com provas palpáveis ao seu lado todos os atos sintomáticos, assim você rebaixa todas as pessoas que vivem ao seu redor no nível do filho ou da filha, que confessam ruborizados a existência de tendências furtivas. Entretanto, você permanece sempre bem no mais alto como o pai. Na sua grande submissão nenhum deles ousa tirar a barba do profeta".

E Jung a evocar o dia em que Freud "inteiramente livre de (seus) complexos (...) não jogaria mais o pai contra (seus) filhos" e cessaria de "notar constantemente seus pontos fracos".

Em breve, a *Lettre au Père* de Kafka (novembro de 1919) demonstraria a loucura dos pais todo-poderosos, dos pais que se crêem e se supõem pais.

Hoje, o *sem lei*, que marca a estrutura individual como a do coletivo não provém certamente de um excesso de pai, antes de uma falta. Falta ou excesso dando no mesmo. Ele encontra suas razões em um estado de sociedade trabalhada pelo *processo de personalização*, correlativo à desintegração das articulações simbólicas. O "vazio" e sua conseqüência, o segredo narcisista, tomaram formas radicais; eles não se referem mais a uma maioria de criadores, mas ao conjunto do corpo social³.

³ Convém precisar que o narcisismo vienense, diferente daquele da pós-modernidade contemporânea, era portador de uma dimensão utópica: a do renascimento do eu profundo, do reencontro do estado paradisíaco do narcisismo primitivo. Cf. Le Rider, 1990, p.74-90.

Pode-se recordar os clássicos *Le Complexe de Narcisse* (1979) de Christopher Lasch e *Ere du vide* (1983) de Gilles Lipovetshy. Eu destacaria particularmente de C. Lasch que a sociedade narcisista se traduz pela erosão do sentimento de pertencer a uma "sucessão de gerações enraizadas no passado e se sucedendo no futuro". "Viver no presente, nada mais que no presente e não mais em função do passado e do futuro", este é o modo de supressão de todo o enraizamento no tempo e o contexto de geração que caracteriza o narcisismo contemporâneo.

Uma passagem do romance de Yves Simon, *La dérive des sentiments*, ilustra perfeitamente esta supressão de todo o enraizamento no tempo:

Viver era o quê? Alimentar-se, imaginar, amar, conceber, realizar um projeto, agir e ver-se agir, estar ligado verticalmente à história daqueles que nos precederam e, horizontalmente, aos que vivem em um tempo idêntico, no mesmo fluxo de palavras, idéias e fantasmas.

Ora, eles não sabiam nada disso e, por esta interseção de seu tempo e de seu espaço, eles não ocupavam senão lugares vagos, vaporosos e variáveis. Eles eram indivíduos aleatórios, em posição indeterminada (...).

Ancoradouro: amarração a um porto. Eles não estavam amarrados nem provisória, nem definitivamente. Pois eles nunca tinham sabido onde haviam embarcado e não sabiam nada da costa onde eles poderiam chegar, como pedaços de continentes, eles vagavam sujeitos à força do vento e das correntes, seus sentimentos à deriva.

De seu lado, G. Lipovestky (19—, p.56-57) nota que passados os anos 60 e sua agitação política e cultural que supunha ainda um emprego da coisa pública, é um desinteresse generalizado da *res publica* que se desenvolve no social: "as grandes questões filosóficas, econômicas, políticas ou militares suscitam quase a mesma curiosidade desvolta que não importa qual é diferente, todas as 'posições altas' desmoram pouco a pouco (...) Só a esfera privada parece sair vitoriosa desta desordem apática; cuidar da saúde, preservar sua situação material, livrar-se de seus 'complexos', gozar as férias: viver sem ideal, sem fim transcendente tornou-se possível". Fim do *homo philosophicus* e do *homo politicus*. Nem Platão, nem Descartes, nem Kant, e evidentemente, nem Marx, nem Mao, nem Castro, mas Woody Allen. Um Woody Allen que, por outra via, faz bem as coisas, cumpre seriamente seu papel de descobridor da psique pós-moderna, pois ele chega até a deixar pairar a dúvida sobre a sua maneira de conceber sua identidade e sua função de pai...

Passada a aflição do futuro feliz, a juventude se encontra confrontada com a inquietação de um futuro que seja simplesmente viável. Compreende-se, então, que o tema do "no futur" pôde, na França, por ocasião das importantes manifestações de estudantes, do mês de março de 1994, ritmar com o nome do primeiro ministro, Balladur, desde o momento em que os governantes encarregados do futuro, parecem exprimir sua impotência em preservar esta entrada de viabilidade, garantir trabalho aos jovens diplomados.

Deriva, deslastre, esboroamento das marcas. *O Malaise dans la civilisation*, cuja análise Freud abordava em 1929, encontra, hoje, sua origem numa crise da identificação, da qual Lacan começa a diagnosticar os efeitos em seu artigo sobre "La Famille" de 1938.

Ele nota que a grande neurose contemporânea encontra sua característica principal "na personalidade do pai, sempre carente por assim dizer, ausente, humilhado, dividido ou falso". "Carência e decadência" da figura paterna com, por conseguinte, aquilo que ele designa como o "movimento tangencial para o incesto" de nossas sociedades (Lacan, em *Fonction et Champ de la Parole et du Langage*, p.277).

Uma vez que citei Schnitzler, acrescentarei que é esta carência do nome do pai, que se encontra em muitas de suas obras. Assim, em *Thérèse*, a narração da desorientação de uma jovem que começa a aparecer precisamente pela morte simbólica do pai: colocado no asilo, ridicularizado pela mulher, este pai entra em um delírio de grandeza e acaba internado num hospital psiquiátrico. As primeiras páginas do romance terminam com o grito soltado por Teresa: "Pai!" um grito que ninguém podia responder. E Teresa se vê lançada em um "círculo" sem saída.

Encontraríamos, hoje, a mesma dissolução do nome do pai no romance da austríaca Elfriede Jenielek, *La pianiste*. Aqui, o pai é levado ao hospital psiquiátrico num caminho de açougueiro; o "açougueiro habitual" da família, um "mestre-salsicheiro conhecido que fazia o abate em casa" e que "se oferece voluntariamente para fazer o transporte em sua condução cinza, mais habituada a ver depurados quartos de vitelas". A desolação da dimensão simbólica não poderia se exprimir mais cruamente.

Em um outro registro, o segundo romance de John Irving, *L'épopée du buveur d'eau*, nos oferece a figura de um pai designado sob os termos de "Fred Bogus Trumper" (Fred, o "bidon" — cantil, Fred "le trompeur" — enganador) Quando este pai "bidon" evoca suas

concepções educativas é para confessar: "Eu tinha (...) em relação a Cohn (seu filho) um sentimento, que podia parecer contra a natureza. Eu desejava educá-lo numa espécie de ambiente natural sintético — do gênero de grande pastagem ou parque nacional — em vez do rude meio natural real, que me parecia muito pouco tranquilo. Criar Colm no interior de uma bolha!" Daí a reação de seu amigo: "— Tu querias colocá-lo num pasto como um bezerro? (...) mas ele assumiria características bovinas, não crês? — Os bovinos vivem seguros e são felizes. Os bovinos são gado, Bogus".

Poderíamos citar, aqui, a lição de Pierre Legendre: "Não é suficiente produzir a carne humana, é preciso ainda instituí-la". Instituí-la, isto é, submetê-la aos ditames da lei que vêm articular o caos originário, limitar a onipotência narcisista. Bogus Trumper evita isto definitivamente quando ele se esforça para tirar o filho do confronto com a morte: "Bogus viu um pato esquisito pousar no lago". "— Um pato morto (...) diz solenemente Colm. Ele se esborrachou". Eu me inclinei sobre ele." — Tu não sabes se ele está morto". Mas ele o sabia muito bem. Com um tom paciente, ele me diz: "— Os patos morrem assim. Eles envelhecem e morrem". Ele me olhou com uma simpatia muda, claramente aborrecido por fazer a seu pai uma revelação tão horrível".

Aqui, num efeito de inversão das gerações, é ao filho que se pede conduzir o adulto infantilizado na via da confrontação com o real da morte. Então, por falta de melhor, falta de pai e para que o filho não se sinta inteiramente só, pode-se propor-lhe sempre uma ficção, que será uma baleia: "— Moby Dick vive sempre? pergunta o filho". Trumper pensou: E por que não? Eu não posso assegurar a este pequeno um Deus ou um pai conveniente e se uma coisa vale como se pensa, mesmo que seja uma grande baleia. "— Ela

deve ser singularmente velha, não? "— Ela está viva, afirma Trumper". Uma baleia grande para responder a uma deficiência simbólica.

Sem dúvida, é verdade que esta deficiência do pai aumenta quando as famílias se acham expostas a condições incessantemente crescentes de dificuldades socioeconômicas. Hoje, desempregado, ou ocupando empregos pouco qualificados, o "pai de subúrbio", conforme a expressão do sociólogo Michel Fize, aparece privado de toda a autoridade, de todo o prestígio. Ele delega sua autoridade à mulher, que a delega ao filho mais velho, que a delega a, etc. É de estranhar que a escola seja confrontada, em primeira linha aos efeitos deste esboroamento?

Acrescentarei, então, consciente de que esta tese poderá se apresentar de insuportável para os defensores de uma instrução "pura e dura", que a consequência de tal situação, para a escola, é que ela se veja na obrigação de inventar algumas respostas que permitam articular o caos, em suma, reinscrever qualquer coisa do nome-do-pai. Um primeiro exemplo rápido: "Eu não tive pai, nada!" declara um dia Luís, seis anos, uma verdadeira criança *bólide*, na hora de um *Que de novo?* em grande seção de maternal. Em face da surpresa da professora, ele acrescenta: "Ah, sim, eu tenho um ... mas ele fica sempre dentro de casa: Rachid lhe pergunta, então, se seu pai está doente: "sim, ele não tem trabalho". E a professora acrescenta: "Você tem um pai, Luís, mesmo se ele não tem trabalho, é seu pai mesmo desempregado". A professora que relata esta história em um grupo de trabalho vai passar um longo tempo tentando nos transmitir a intensidade do olhar e do "Ah, sim!" que surgiram da criança. E, por difícil de crer que possa parecer, desde este momento, Luís vai começar a encontrar seu lugar na classe.

Mas aqui não há senão "pai de subúrbio" que se encontra assim sem energia. Canções de Serge Gainsbourg colocam em cena o momento *soft* deste desânimo: "Incesto de limão": "O amor que nunca oferecemos junto/ E o mais belo o mais violento/o mais puro o mais inebriante". Ou ainda "Charlotte for ever": "... Sem ti/ Eu não sou mais eu/ Eu derivo pelo infinito/ Sinta-me/ Aproxima-te/ Amor de minha vida" (Gainsbourg, 1991, p.221-228). Aqueles dentre nós que guardam na memória o prazer da palavra de Gainsbourg, sabem que se trata, além da denegação, de um hino ao incesto. O pai Gainsbourg, como o pai Allen, encontra-se a um passo de se transformar em uma nova Madame Beate.

Nesta situação de mudança de sinais que envolve as relações entre as gerações, a ciência, a cultura, etc, assiste-se a um crescimento da dimensão imaginário-especular. Aqui, poderíamos voltar ao mito de Narciso tal como Ovidio coloca. O mito descobre as condições do desejo. Nada de vida humana sem desejo, nada de desejo sem interrupção, sem separação inaugural. O desejo leva a uma operação de desideratividade, da diminuição da fascinação da imagem. Porque estupefato, narcotizado, entorpecido, Narciso morre de desejo.

O individualismo narcisista contemporâneo obedece à influência de desideração de choque e de narcotização marcada no mito.

Também pode-se seguir Olivier Mongin quando ele afirma que "o pavoroso" na droga é que ela realiza a "finalidade do individualismo", ou seja, o momento em que o "indivíduo experimenta tomar sob sua responsabilidade até o limite a ponto de constituir um mundo autônomo cujo risco é tomar o aspecto da morte" (*Esprit*,

nov./déc. 1980). Busca do "Nirvana", regresso "In utero", fim do desejo: É o suicídio, aos 27 anos, do cantor Kurt Cobain⁴.

Desta influência mortífera da imagem, o filme de Wim Wenders, *Au bout du monde*, oferece um notável testemunho. Neste filme, Claire e Sam examinam suas imagens em telas de computadores. Trata-se, escreve Wenders, em uma obra intitulada *La Vérité des Images* (p. 86), de apontar a "última conseqüência do abuso das imagens" e Wenders acrescenta: "o que acontece a Sam e Claire é uma *overdose* de narcisismo (...) no fundo é narcisista aquele que se isola do mundo, preferindo sua própria imagem à do mundo". Confesso ter ficado tranqüilizado com a leitura deste texto. Porque a imagem, este é o problema, não é senão um bom suporte para um desenvolvimento dialético, e esta busca da quinta-essência do eu, levada à tela, não deixa de produzir no espectador um inevitável efeito de fascinação.

De Wim Wenders (1987) eu remeterei à página 30 de seu magnífico poema, *Le Rêve Américain*, do qual não posso resistir a citar uma estrofe:

Totalitária,
não se pode definir de outra maneira

Kurt Cobain, líder do grupo Nirvana, lança seu último "sucesso" no outono de 1993 como título "In utero" após renunciar ao título previsto: "Hate Myself and I Want to Die", para, comenta-se, enviar as conseqüências de tal mensagem sobre os menores de 12 anos. Resta que a mensagem do retorno "in Utero" não é muito mais estruturante... Um mês após uma *overdose* na Itália, Kurt Cobain atira uma bala na cabeça.

a dominação das imagens vazias
sobre o país chamado "América".

E muito pouco provável pensar
que no Moloque "Entertainment"
poderia introduzir-se pela segunda vez uma moral
suscetível de fazer surgir imagens verdadeiras.

E por outro lado: que as distinguiria ainda
das milhares de imagens falsas.

Sublinhamos esta diferença entre verdadeiras e falsas imagens e adiantamos que as verdadeiras imagens não são outras do que aquelas que regulam e sustentam em recompensa alguns traços simbólicos, um ideal do eu, que vêm em posição de terceiro desenvolver os efeitos de fixação imaginária.

Em cuja falta, precisamente se opera a constituição de um corpo totalitário, a de um Moloque. Esta ação da imagem Lacan (1932, p.317) a tinha apontado nas últimas páginas de sua tese de psiquiatria, quando ele acentuava que a época atual caracterizava-se pelo prestígio da "imagem da vedete ou daquela do jornal ou da tela". Hoje, vemos estas vedetes convocadas a título de grandes testemunhas, quando isto não é de mestres considerados, perto de todas as grandes causas.

Será necessário lembrar o recente programa de televisão de 7 de abril de 1994 que, na França, havia reunido o conjunto de cadeias na luta contra a Aids? As "vedetes" que, naquela noite, colocavam-se em cruzada na luta contra a epidemia e declaravam com força, emoção e convicção, a necessidade de relações sexuais com preservativos,

tinham, pouco tempo antes, concedido todos os prêmios ao filme de Cyril Collard, no qual o herói, representado pelo próprio Cyril Collard, mantém relações sexuais sem preservativo quando ele sabia que já estava contaminado pelo vírus da Aids.

As palavras das "vedetes" se submetem às exigências da imagem, e a ação da imagem vence as palavras. E este será o monstruoso erro de Frédéric Miterrand, o animador daquela noite: "O cinema ... eu quero dizer, a Aids..."

O trabalho de inscrição da palavra, eis em algumas palavras, a tarefa com a qual mais do que nunca se confrontam os educadores. A palavra, aqui, entende-se no seu poder simbólico de desejo, de separação, de diferenciação. A palavra contra a confusão totalitária, as capacitações da imagem. Esta palavra que citamos aqui é o inverso da palavra discurso, da palavra modelo, aquela que prende, ata, subjuga. Para exemplificar esta última, poder-se-ia recorrer ao mito que em Ovidio precede e de alguma maneira subentende o de Narciso: o mito da ninfa Eco, a amante de Narciso; Eco, a "mexeriqueira", que falava durante muito tempo a fim de reter Juno e dar às ninfas que se ofereciam às carícias de seu esposo Júpiter, o tempo de fugir.

Uma vez sua astúcia frustrada, ela se sente castigada com a punição de não poder senão repetir as últimas sílabas entendidas. "Esta língua que me enganou... quase não te servirá mais e tu não farás de tua voz senão um muito breve uso". Para o futuro, aquela cuja palavra retiver a outra unida a ela, se adaptará à palavra da outra. Assim, muito longa ou muito breve, a palavra se esvazia de sua função simbólica, de separação e de aliança. Nestas condições, como Eco teria podido adaptar Narciso ao mundo insondável da

palavra? De uma parte e de outra, o horror da não-separação. Narciso morre por falta de ter recebido o apelo de um outro, de uma pessoa suficientemente separada. Eco se une a Narciso que se une à sua imagem: nenhum terceiro, nenhuma mediação, nenhuma palavra para desfazer este jogo mortal.

Ocorre-me que este *efeito-eco*, muitas vezes, se faz entender no campo educativo-pedagógico: "Eu não valho nada, eu sou ninguém", diz a criança, "tu és ninguém, tu não vales nada", recebe ela pelo eco de quem ensina. "Eu sou delinqüente", "tu és delinqüente". E a imagem a fazer uma viagem sobre si mesma, a se fechar para sempre.

A palavra livre da repetição, a palavra que não perdeu sua característica incisiva vem, como terceiro, regular o jogo mortífero da imagem e desprender a captação das palavras modelos. Notemos que compete às instituições sustentar este trabalho da palavra. A instituição não é outra coisa que um jogo cheio de supressões, de articulações (de tempo, de espaço, de criar). E a instituição que faz que os indivíduos possam ter um espaço, que cada indivíduo possa ter seu lugar, suficientemente diferente, suficientemente separado. A instituição genealógica coloca cada um no seu lugar de filho, de filha, de pai, de mãe, etc. e nós sabemos que quando acontece uma confusão nestes lugares, é a catástrofe: a catástrofe de Édipo, ou a do cabo Lortie contada por Pierre Legendre em *Le Crime du Caporal Lortie* (1989).

Portadoras da proibição do incesto, ou ainda da onipotência, as instituições se constroem em volta desta proibição: é dizer que aí poderia haver instituição inteira ou senão uma instituição inteira — assim, a família Édipo ou a família Lortie ou, ainda no

campo político, a tirania, o totalitarismo — é uma instituição que já não sustenta a proibição e encontra o caos.

Em classe, vemos a inscrição de *microinstituições* tais quais articula a Pedagogia Institucional (Fernand e Jean Oury) depois da pedagogia Freinet —já lembrei o *Que de novo* operar, quando mesmo se podia julgar as coisas totalmente fechadas, a ação de impasses imaginários, a triangulação de relações duplas.

Antes de voltar a esta eficácia dos dispositivos institucionais, eu queria mostrar algumas observações preliminares em torno da idéia, banal e sempre esquecida, que levar em conta o indivíduo implica para o educador arriscar-se em uma perspectiva estranha a todo o objetivo inventado: seja a perspectiva da *praxis*, esta atividade que Aristóteles opunha à *poiesis*, ao fazer fabricante.

Hoje, mais do que nunca, os modelos, desagregados, permitindo apontar uma colocação em forma, a educação procura reconstruir mais uma *praxis* do que práticas tomadas no sentido instrumental, *poético* do termo. Mais uma ética do que uma moral. Em outras palavras, é a questão da lei e não mais a da regra que se torna a questão crucial. Ao trabalho de conformização, ajuste a modelos determinados, substituí a prática de condições estruturantes do aparecimento do indivíduo: separação, diferenciação, desejos. Aqui há uma verdadeira mudança de paradigma cuja adoção me parece poder reger a questão do lugar do educador ou, ainda, a da pessoa que o orienta.

Por *praxis* educativo-pedagógica convém entender uma atividade que não mais mostra esquemas agente-paciente, meios-fins constitutivos de toda a fabricação. A propriedade da *praxis* é precisamen-

te ir além da perspectiva de fabricação. É o que se entende nesta definição de C. Castoriadis (1975, p.103): "Nós chamamos *praxis* este fazer no qual o outro ou os outros são apontados como seres autônomos e considerados como o agente essencial do desenvolvimento da própria autonomia". Aqui, nada de meios "separados" dos fins, a autonomia é ao mesmo tempo meio e fim: nada de agente exercendo sua ação em pacientes.

A *praxis*, ou ainda nos termos de H. Arendt, a ação, diferente da prática, compreendida como *poiésis*, não se ordena a um fim determinado. Não é senão na ordem da fabricação que existem tais fins. Na ação, a *praxis*, fica visível que a diferença meios-fins desaparece e que não há fim em todos os sentidos do termo: nada de programa, de imagem que definiria antes o termo da ação. Sabe-se que cada vez que o educador ou o político fornecem tal imagem, tal representação do termo, eles abrem uma perspectiva fabricante aos efeitos mortíferos.

Apraxis, diferente da *poiésis*, da fabricação, não depende de uma relação entre agente e paciente, mas de uma relação entre atores interagindo entre uns e outros. De forma que o que advém da ação não é outra coisa do que aquilo que advém desta interação. Nesta perspectiva, nada de causa única de agente que, de fora, introduziria sua ordem. Daí uma privação essencial para aquele que aspirasse a esta posição de agente ou que pudesse acreditar ter esta atribuição.

Assim, no campo educativo, o educador deve evidentemente agir com conhecimento de causa, na lucidez, salienta C. Castoriadis, mas isto exclui que ele pretenda um saber exaustivo sobre o que é o ser da criança. De onde se pode deduzir um transtorno radical

no sistema dos naturalistas: pois, tradicionalmente, tudo se desenrola em volta de relações definidas como a da maturidade e da imaturidade, do saber e do não-saber, da responsabilidade e da irresponsabilidade, etc.

Tenho o sentimento de que se assiste, hoje, a uma resistência destes esquemas dos quais, ao mesmo tempo, não se pode determinar a inanidade. Sabe-se, a impossibilidade de uma perspectiva fabricadora no campo educativo como também nos campos terapêutico e político ao mesmo tempo, tudo se passa como se esta estrutura de pensamento, este paradigma de um *fazer* no campo das relações humanas, nunca tenha estado neste ponto insistente. A dificuldade de aceitar perder parte de seu capital de hábitos e de representações, de algum modo, obter um sucesso com fracasso, encontra aqui uma ótima ocasião de se exprimir.

A aceitação desta passagem da perspectiva da *praxis* à da *poiésis* poderia, talvez, permitir ao educador não esgotar suas forças em vão e dispor de uma cabeça que o orientaria e manteria a abertura de um esforço no qual cada um pudesse chegar à sua palavra e a seu desejo.

Outra característica deste paradigma *da praxis* sobre a qual nós devemos insistir: da interação entre atores, parceiros, resulta a *infinitude* da ação: seu essencial inacabamento. Recordemos que é sem dúvida H. Arendt que evoca com o máximo de rigor esta infinitude da *práxis*. "Todo o processo, escreve ela, é causa de processo novo" e salienta que "o ato mais modesto, nas condições as mais limitadas carrega em germe esta infinitude, porque um só fato, às vezes uma só palavra, é suficiente para mudar todas as combinações de circunstâncias".

Aqui se poderia, depois do romancista Milan Kundera⁵, evocar na *Poética* de Aristóteles a rejeição da noção de *episódio*. Aristóteles não gosta de episódio. Porque o fato episódio mistura o encadeamento causal da história e da narração. Como tal, ele é acessório e inoportuno. Na realidade, o episódio é rico de uma dimensão de imprevisível, de desconhecido, o que não poderia ser percebido por Aristóteles, em razão da limitada concepção metafísica do tempo. Cito a análise muito arendtiana de Kundera: "Ninguém (...) pode garantir que um acidente episódico não contenha uma potencialidade causal, suscetível de se manifestar um dia e fazer provocar, inopinadamente, um cortejo de conseqüências (...) nenhum episódio é condenado *a priori* a ficar sempre episódio, pois cada acontecimento, mesmo o mais insignificante, esconde a possibilidade de tornar-se mais tarde a causa de outros acontecimentos, transformando-se ao mesmo tempo em uma história, em uma aventura".

Salientemos que o *episódio* pode corresponder precisamente a tudo aquilo que a educação tradicional rejeita. Assim, nesta perspectiva, o indivíduo, como fonte de sentidos, desconhecidos e imprevisíveis, é de qualquer modo acessório, episódico e, como tal, sempre repellido. Para nós trata-se, compreender-se-á, de apoiar-se sobre estes *episódios* e dispor-se a preservar as potencialidades de um episódio. Pode ser o surgimento de uma palavra, de um ato que, sem dúvida, perturbam a bela ordem de uma lógica de ensinamento, mas tocam no ser do indivíduo, no seu desejo, no seu sonho.

Para o educador, o jogo é aceitar esta infinitude, impedir que as coisas se fechem, renunciar a suas profecias e reconhecer a

Remeto à sexta parte de sua obra *L'immortalité*, p.446.

importância fundadora dos *episódios*: e mais ainda, provocar processos novos. Este seria o fim precisamente das microinstituições que a Pedagogia Institucional mobiliza na escola, como as *Que de novo?* ou *Conseil*: em um plano dirigido, alunos se encontram, falam, se interpelam e, subitamente, destas confrontações surgem histórias novas, em ruptura com as repetições do passado. Encontros acessórios em relação a uma lógica de ensino e, portanto, fundadores de efetivos renascimentos como mostrava a troca de palavras entre Louis e Rachid e como poderemos constatá-lo em duas histórias que citarei.

Tudo se passa como se o professor se expusesse ao surgimento de acontecimentos, de processos indeterminados, de histórias onde acontece para cada um, inclusive o professor, desfazer-se de seu círculo encantado de *imagens*. Isto leva a se engajar no caminho de desconstrução do *instruir*. Se o instruir conduz precisamente a uma prática fabricadora como o indica o sentido do verbo latino *instruere*, *a praxis*, de alguma maneira, opera uma *desinstrução*. A solidez de uma *aedificação*, trata-se de substituir os efeitos da abertura de uma rede, de um dispositivo articulado que gera o novo.

Evocar a rede é apontar que o fim não é mais a edificação de uma forma, de uma *Bildung* perfeitamente determinada e identificável. A *rede* diz que não é em termos de *Bildung* que a reinscrição do *sun*, do viver junto, poderá operar.

Engaja-se, então, no campo educativo e pedagógico uma transformação radical do poder. Este poder deve não somente ser repartido, mas, também, *repartir* e dividir cada um. Às regras da moral substitui a ética de uma prática da lei. Isto significa que o exercício do poder tem por finalidade libertar cada um de suas manobras

narcisistas, separá-lo de seus jogos de ilusão. Afí o gozo imaginário, trata-se de gozo do caide ou da criança em cheque, vê-se desalojada, diminuída em benefício de um poder simbólico: poder de mudar palavras e trabalho, de se ver reconhecida como pessoa de desejo e de enunciação. Compreender-se-á que tais transformações não aconteceriam sem que realizem da parte do professor transformações correlativas, assim, o luto de seu eu magistral. Obtém-se este efeito de um trabalho da mediação, da interposição de dispositivos institucionais que façam terceiros e soltem as manobras imaginárias. Tal é sem dúvida uma das tarefas cruciais da Pedagogia Institucional.

Recordemos que em latim *mediare* significa dividir. A mediação divide, separa, corta. O poder proveniente da mediação é, pois, um poder dividido, separado da onipotência e do gozo infinito. Somente com este preço é que o indivíduo tem acesso a sua palavra, a seu desejo. Anunciei antes um exemplo. Ei-lo aqui, trata-se de um caso que tem para mim valor de paradigma. Um exercício de atos e seu "cortejo de conseqüências".

Erick é um pequeno antilhano de seis anos, em grande sessão maternal de Françoise. Considerado o terror da escola. No último ano, ele se encontrava na mesma classe que seu único companheiro, Abdel. Ficou decidido separá-los. Abdel foi para a classe de Helena. No começo do ano, os dois meninos encontravam-se no pátio e brigavam. Pouco a pouco, Abdel se afastou de Erick. Ele havia encontrado outros companheiros na nova classe. Erick não tinha suportado esta separação e todos os dias ele provocava tumulto com os alunos da classe de Helena, no pátio do recreio.

Todos os dias, na classe de Helena, durante o *Que de novo?* os alunos se queixavam de Erick.

Um dia, Helena fala a Françoise que lhe diz que não sabe mais o que fazer com este menino: que ela não o suporta mais e teme entregar-se. Helena afirma que Erick deve encontrar seus limites, que ele é cada vez mais violento no pátio, que os alunos de sua classe não agüentam mais. Em seguida, sem muito refletir, propõe a Françoise convidar Erick a vir a sua classe se explicar para os seus alunos. Ela sente que é preciso que eles se falem. Françoise concorda como também Erick e os alunos da sala de Helena. O encontro é marcado para o dia seguinte.

Erick chega, ele está um pouco acanhado. O *Que de novo?* começa. Os alunos o bombardeiam com exprobações: "Você nos bate, você nos xinga, você é mau, etc." Erick fica calado em sua cadeira. Ele parece triste, abatido. Depois, de repente, com voz que não tinha nada a ver com gritos habituais, ele diz que é por causa de Abdel. "Ele não quer mais conversa comigo, ele não é mais meu companheiro". Abdel lhe responde que ele precisa parar de brigar, que ele quer brincar com ele, mas sem brigar. Silêncio. O encontro terminou. Erick volta para a sua sala.

Dois dias depois, Erick vem ver Helena: "Eu posso vir a teu *Que de novo?* Tenho alguma coisa para dizer a seus alunos". Todos concordaram, ele veio. Ele tinha um ar decidido, como se naqueles dois dias uma extraordinária mudança tivesse acontecido nele. Habitualmente seu rosto era torturado por tiques, uma espécie de icto deforma a boca. E, pela primeira vez, seu semblante aparece extraordinariamente tranqüilo, sereno, inteiramente calmo. Nunca alguém o vira sorrir desta maneira. Ele tinha um ar feliz, como livre de um peso.

Quando chega sua vez, Erick se levanta e com seriedade estende sua mão a cada aluno, dizendo: "Eu quero a paz". "Um momento muito emocionante", comentará a professora.

Esta palavra teve efeito porque, depois, sua relação com os outros alunos se transformou radicalmente. A situação mudou. Helena custa a crer que as coisas tenham acontecido tão rapidamente.

Vê-se aqui o menino expor-se à prova de um encontro, à ordem do simbólico. Ele vem, de algum modo, submeter-se à partilha e, no dia seguinte ele acha sua voz. A voz se separa do grito. Como se alguma coisa tivesse caído que o livrasse do peso deste outro corpo no qual ele se mantinha até então preso (corpo da criança cheio de cólera, ligado a imagens de rejeição e de violência, etc). Ele vem outra vez, ele deseja enfrentar novamente a prova da separação, da partilha. Agora é seu semblante que aparece, seu semblante que, por sua vez, se separa da máscara que o paralisava. É assim que uma criança *bólide* — uma criança *fora da lei* — subitamente, porque dispõe de um lugar de partilha de palavras, reencontra sua voz e seu semblante, seu lugar no meio dos outros.

A criança se reinscreve no conjunto das trocas, e esta reinscrição corresponde, ao mesmo instante, ao aparecimento de seu próprio desejo. Tudo se passa no mesmo tempo, o indivíduo se beneficia na passagem do estado de *bólide*, de corpo arruinado, desprovido de todo o apoio simbólico, ao estado de "um-no-meio-dos-outros"⁶.

Para o professor, a questão é a da orientação a seguir. Desta orientação as passagens perigosas não estão escritas em nenhum livro, mas sem ela não é possível avançar. Esta orientação eu a defino como se articulando em volta da questão da lei e da mediação. A orientação que permite aos professores não se perderem, hoje, na

Tomo emprestada a expressão de Denis Vasse.

confissão do caos, diz respeito ao saber teórico e prático dos jogos simbólicos do momento, seja a reinscrição do *sun*, a articulação-rearticulação de um *desligar-ligar*.

A questão da orientação leva à do lugar do professor. Um lugar sempre perdido e sempre a recriar. E esta criação se realiza mais freqüente num *efeito de surpresa*. O professor se entende possuindo uma palavra, se vê instituindo um dispositivo cujos efeitos de abertura, de desejo o surpreendem, o despertam, o desejam por sua vez. Este momento de *criação institucional* me parece constituir o ponto crucial do pedagógico. É dizer que nenhuma pedagogia não saberia voltar a um inventário de técnica e dispositivos.

Será necessário admirar, então, se este trabalho de rearticulação das marcas, de diferenciação e de separação atinge o professor no mais profundo de si mesmo. Tal é o preço de *uma praxis* educativa: envolver o professor tanto quanto o aluno.

Na segunda história sobre a qual vou concluir, será de novo uma questão de incesto, de Narciso e de captação imaginária. Mas aqui, Narciso - nós o chamaremos Marc - desperta, se deseja e chega ao desejo. E este despertar passa pelo próprio despertar da professora. Em suma, o primeiro que desperta, desperta o outro. Mas somente a professora é que sente o trabalho de comunicação, de desejo. São os outros alunos que virão poder, por sua vez, contribuir para a reinscrição das próprias condições da palavra, das condições ao aparecimento do indivíduo. Tudo isso se refere à lei e à função do pai simbólico. Porque cercado de pessoas que falam e desejam, Narciso-Marc vai poder decidir viver.

Marc chega ao meio dos grandes na classe de Martina. Após dois anos em escola maternal, ele nunca falou. Criança descrita pela

diretora como "retardada". Ele tornou-se um vaso de porcelana, nada de palavras, nada de gritos, nada de choro, não mais...

Ninguém fala com ele nem o olha. Ele é esquecido. Ele brinca com seus dedos. Enquanto os outros sabem o que devem fazer, se dividem nos diferentes lugares de trabalho, Marc permanece sempre abandonado. Jamais vai ao trabalho do qual deve participar. Martina vai, então delicadamente, pegá-lo pela mão e o conduz a seu lugar. Ele se deixa levar. Não faz nada. Ele tem seu lápis. Ele espera. Quando a professora chega perto dele e lhe pergunta se compreendeu o que tinha de fazer, ele a olha com olhos vagos. "Eu não quero me enervar, nota Martina. É duro. Isto permanece assim depois de várias semanas. Marc não se envolve com nenhuma atividade escolar. Ele faz uma só coisa, *puzzle*: mais precisamente, eu coloco um *puzzle* na mesa e ele o desmancha..."

Martina, progressivamente, vai se conscientizando que ela está contribuindo para reforçar a posição de vaso de porcelana do aluno que se torna um objeto que ela põe e tira do lugar. Ela tem consciência que surge um comportamento ao qual cada um se habitua. O aluno ocupa seus dedos e fica tranqüilamente em seu mundo.

De repente, um dia, acontece uma coisa que vai quebrar esta ordem. "Um dia, eu tenho um estalo... Sinto uma repugnância ao tomar sua mão mole e a instalá-lo ... Fico encolerizada e lhe digo que se ele não quer fazer nada, não deve ficar lá, a não fazer nada, a partir de hoje, será necessário que ele se vire sozinho..." E Martina a sentir que ela não se reconhece, que sente até uma espécie de vergonha vendo-se falando assim com aquele aluno... Mas, ao mesmo tempo, ela não pode voltar atrás. O aluno a olha, manifestamente surpreso. Tão surpreso quanto ela mesma.

"Um imensa raiva contra mim e contra ele", comenta ela. E então que ela vê o aluno, cinco minutos mais tarde, em volta de um brinquedo, pegar um *puzzle* e começar a brincar. Martina não intervé, não diz nada, mas seu coração, diz ela, bate muito depressa.

Nos dias seguintes, Martina continua a não ir procurar o aluno. E Marc continua a se dirigir a um *puzzle*, a desfazê-lo, muito lentamente e também lentamente, a reconstruí-lo. O aluno parece extraordinariamente entretido com este trabalho.

Fim de outubro, o *Que de novo?* é realizado. Os alunos que desejam falar levantam o dedo e Martina anota os nomes numa folha.

Um dia, o dedo de Marc se levanta e, depois de grande esforço, coloca-se sobre a cabeça, como em equilíbrio. Martina pergunta ao aluno se ele deseja falar. Sua resposta é "sim". "Eu não acreditava nos meus olhos nem nos meus ouvidos. Este dedo levantado, este sim..." Todo o mundo está surpreso. E ouve-se: "Mas ele não fala..." e ainda "Mas vamos ver..."

Marc sorri. Depois, nada. Expectativa. Alguns alunos intervêm: "Então, Marc, você fala., você sabe?" Saldou diz: "ele falou muito, não tem mais palavras..." E Rachid: "Ele entrou, talvez, em pane, como o ascensorista".

Martina intervém quando o tempo de palavra de Marc se esgotou, por notar que, talvez na próxima vez, ele falará alguma coisa. E Marc a dizer "sim". A partir deste dia, os alunos o bombardeavam com perguntas e Marc a responder "sim".

Fim de novembro. Durante um *Que de novo?*, de repente, para espanto de Martina, Rachid pergunta a Marc:

- "Você tem um quarto?"
- "sim".
- "Você dorme sozinho?"
- "Não, com mamãe..."
- "E seu pai?"
- "No quarto dele."

"Um grande momento, nota Martina, tantas palavras em tão pouco tempo." Mas sobretudo, que palavras. Palavras que vêm em resposta à extraordinária pergunta de Rachid. Palavras que vão direto ao coração daquele que está preso. Palavras que começam a mostrar o nó no qual o aluno está amarrado... Nesse tempo e nesse lugar de palavras, alguma coisa se faz entender que toca no mais vivo da lei. Françoise Dolto salienta que o papel fundamental da escola maternal era de falar a lei da proibição do incesto. Mas como? E esta questão que a resposta suscita. O *Que de novo?* permite um trabalho de palavras cujo efeito é um processo de desligamento de diferenciação, de separação. Porque há mobilização da palavra, há o uso da lei, rearticulação da proibição.

Aqui, é um aluno, o pequeno Rachid, que fala do mais profundo de seu saber inconsciente. E Marc, pela primeira vez, fala por sua vez.

Desde esse dia, começa uma evolução. Marc se instala *sempuzzle*. Ele vai procurar sua etiqueta de prenome e, lentamente, escreve seu nome. Ele se inscreve em uma oficina. Os outros alunos começam a trocar com ele, a integrá-lo nos jogos.

No ginásio, o colega que se ocupa com a classe de Martina lhe diz que Marc era um verdadeiro embrulho sobre o tapete. Martina decide não mais levar Marc. "Disse a ele que precisava mover-se

sozinho". Novamente acontece uma mudança. Um dia, verão Marc correr e tentar dar uma cambalhota.

Marc se transforma. Ele se lembra do nome de seu correspondente, embora um grande número de colegas não o tivessem integrado ainda. "E eu, diz Martina, que acreditara que esta correspondência lhe passaria por cima... que isto não teria importância para ele"...

Martina é a primeira a acordar. Seu despertar permitiu a Marc se engajar em seu próprio renascimento, em seu próprio trabalho de separação, o *Que de novo?* intervindo como ocasião de um progresso radical.

Esta história foi contada e analisada no espaço de um grupo de trabalho. De repente, evocando o desgosto repentino que a tinha levado a entrar nesta manobra de separação, Martina diz: "... este desgosto era como se eu tivesse vencido o incesto..." Todo mundo ficou surpreso pela escolha do termo. Na sessão seguinte de trabalho, Martina apresenta um segundo texto que mostra o conjunto dos acontecimentos. Nesta vez, em um efeito de fora de tempo, ela pode esclarecer o que era sua relação com o aluno antes do corte. Eis aqui alguns trechos de seu texto que constituirão minha conclusão:

Marc e eu nos achávamos ligados um no outro. Eu o conduzia. Ele se deixava levar. Nenhuma necessidade de palavras entre nós. Aparentemente, tudo se passava como se nos compreendêssemos, sem ter necessidade de mudai: Este aluno me fascinava pelo seu mutismo sem falhas. Ele sentia uma espécie de medo e de fascinação (...) Um dia, meu corpo diz não. Um aparecimento de desgosto... Eu não su-

portava mais o contato físico com esta mão... Agora, posso dizer que tudo se passou como se tivesse tomado uma consciência fulgurante que eu me encontrava num incesto com este aluno... Uma vergonha à qual estava submissa, sem possibilidade de fugir... É esta história que se repetiu como para me permitir integrá-lo, dar-lhe, enfim, uma resposta... A recusa interveio, então, como apelo à ordem, reinscrição da lei. A professora que era, podia dizer não!

Depois de uma semana, ousou apenas escrever estas palavras, Marc fala. Ele faz frases longas. Há dois dias, ele se aproximou de mim e disse: "Sabe, ontem saí de carro com meu pai. Fomos ao parque". "E gostoso ir ao parque com o pai!", respondi-lhe. Depois sorri e me afastei. Não queria incomodá-lo com minha admiração, minha alegria interna.

Sábado, dia de Carnaval, para grande espanto de todos, Marc pôs-se a dançar batendo em suas mãos. A noite sua mãe veio me ver: "Marc mudou depois de uma semana, não acha? me diz ela."

Marc, ou a liberação da imagem, o despertar de Narciso.

Referências bibliográficas

BALMARY, M. *L'homme aux statues, Freud et Ia fonte cachée du père*. Paris: Grasset, 1979.

CASTORIADIS, C. *L'institution imaginaire de Ia société*. Paris: Seuil, 1975.

DEVEREUX, G. Why Oedipus killed Laius: a note on the complementary Oedipus Complex. *International Journal of Psycho-Analysis*, n.34, p.132-141, 1953.

FREUD, Sigmund. *Cinq psychanalyses*. Paris, [19—].

_____. *Correspondance 1873-1939*. Paris: Gallimard, 1979. p.370-371: carta a Arthur Schnitzler, em 14 maio 1922.

_____. *L'inquiétante étrangeté*. Paris: Gallimard, 1985.

GAINSBURG, Serge. *Mon propre rôle II*. Paris: Danöel, 1991.

KRESS-ROSEN, Nicolle. *Trois figures de la passion*. Paris: Springer, 1993.

KRÜLL, Marianne. *Sigmund, fils de Jacob*. Paris: Gallimard, 1983.

LE RIDER, Jacques. *Modernité viennoise et crise de l'identité*. Paris: PUF, 1990.

LACAN, Jacques. *Ecrits*. Paris: Seuil, [19--a]. cap.: D'une question préalable à la psychose.

_____. *Ecrits*. Paris: Seuil, [19--b]. cap.: Fonction et champ de la parole et du langage.

_____. *De la psychose paranoïaque dans ses rapports avec la personnalité*. Paris, 1932.

LEGENDRE, Pierre. *Leçons VIII: Le crime du caporal Lortie, traité sur le Père*. Paris: Fayard, 1989.

LIPOVESTKY, Gilles. *L'ère du vide*. Paris, [19--].

MUSIL, Robert. *L'homme sans qualités*. [S.l., 19--]. t.1.

OURY, Fernand. *Pédagogie institutionnelle et psychoatrie*. VST n. 149.

OURY, Fernand, PAIN, Jacques. *Chronique de L'école-caserne*. [S.l.]: Maspéro, 1972.

ROMILLY, Jacqueline de. *Ecrits sur l'enseignement*. Paris, 1991.

WENDERS, Wim. *Emotions pictures: essais et critiques*. Paris: L'Arche, 1987.

ESPAÇO ABERTO: Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, experiências, traduções, etc.

O IMAGINÁRIO E A PEDAGOGIA DO TELHADO

Teixeira Coelho*

Do ponto de vista da produção de significações, três são os modos de relacionamento entre o indivíduo e o mundo.

O primeiro é o modo de relacionamento através do sensível e do qualitativo. E o modo das sensações, emoções, qualidades. Uma cor é uma qualidade, e através de uma cor, dela apenas, desacompanhada de qualquer verbo e fala, posso ter acesso a toda uma rede de significados certos ou prováveis através da qual construo minha imagem do mundo, minha imagem de um certo mundo. Um tom de azul pode me dizer mais sobre a condição atmosférica reinante num determinado dia do que todo um discurso meteorológico. De modo muito semelhante, a cor preferida por uma pessoa para sua roupa, quando comparada com a cor preferida por outra, pode fazer-me crer que conheço mais sobre o caráter de ambas do que me seria acessível através de uma soma de seus respectivos discursos verbais. A visão dessas cores produz em mim uma emoção e essa emoção, ou sentimento, organiza minha imagem desse mundo nesse instante. O procedimento de aproximação do mundo que assumo, neste caso, é o da abdução ou, numa fórmula que recobre uma operação mais simples do que parece, um procedimento pelo cálculo intuitivo das possibilidades.

* Ensaísta e romancista, é professor da Escola de Comunicações e Artes da USP, coordenador da linha de ensino e pesquisa em Ação Cultural e do Observatório de Políticas Culturais.

É o modo do pode ser. Que este é o método de trabalho da arte, tanto na criação da obra de arte quanto em sua recepção, por intermédio de sensações, sentimentos e qualidades, há pouca dúvida. Mas não apenas a arte se beneficia desse procedimento. Grande parte da Física moderna não existiria sem ele. O cientista japonês Hideki Yukawa recebeu um prêmio Nobel por ter respondido convenientemente à seguinte questão: Como podem os nêutrons, que são eletricamente neutros, combinar-se com os prótons, eletricamente positivos, para produzir núcleos atômicos? Yukawa resolveu o problema formulando a hipótese, quer dizer, imaginando, que prótons e nêutrons trocavam entre si certas partículas que denominou de mésons, através das quais os nêutrons se transformam em prótons e os prótons, em nêutrons. Yukawa não podia ver os mésons, mas considerou que os mésons *podiam* existir. Emoções e sentimentos têm pouco a dizer aqui, mas o processo pelo qual emoções e sensações se constituem e desenvolvem corre em trilhos paralelos àqueles que conduziram à noção dos mésons: num caso como no outro, *podia ser*.

O segundo modo de relacionamento entre um indivíduo e o mundo se dá através das coisas e eventos. E o modo da ação física do homem sobre o mundo e do mundo sobre o homem, o modo da experiência e da experimentação. Vejo, que um tronco de árvore cai num rio e que esse tronco bóia. Descubro em seguida que posso agarrar-me a esse tronco e seguir pelo rio. Imagino em seguida que poderei cortar um outro tronco para não depender de troncos ocasionais que passem boiando e, quem sabe, nele escavar um buraco onde me meto para seguir seco pelo rio. Uma experiência singular, não necessariamente vinculada a uma emoção ou sentimento, me mostra como o mundo é concretamente.

Num terceiro modo, o indivíduo relaciona-se com o mundo através de um sistema de convenções. Não é uma emoção, nem um evento singular que me move aqui, mas um conjunto de abstrações que me leva do singular para o geral ou vice-versa por intermédio de operações lógicas. Se o primeiro modo é o da qualidade e o segundo, o da experiência, o terceiro é o da norma, da convenção. As palavras, o jogo entre os números, as leis pertencem a este modo, que é o modo do deve ser: dado isto, aquilo deve ser. Se o primeiro modo é o da intuição, este é o da razão. Isto é, um pouco, o que diz a filosofia de Charles Sanders Peirce sobre as relações entre o homem e o mundo — relações que se constroem num processo no qual o primeiro modo é a base para o segundo e, os dois primeiros, condição para o terceiro.

A escola concentra todos seus esforços neste terceiro, ensaiando uma tímida penetração pelos domínios do segundo. Quanto ao primeiro, pouco ou nada. Isto equivale a dizer que a escola, a rigor, adota este procedimento *sui generis* que consiste em construir casas a partir do telhado. As vezes, esse telhado parece conseguir flutuar no ar, como numa composição perturbadora de Magritte. Os que estão sob ele, porém, não raro passam a maior parte de suas vidas tomados pelo pavor justificável de que esse telhado desabe sobre suas cabeças num hecatômbico desastre pessoal. Boa parte das tragédias íntimas que corroem a sanidade do homem contemporâneo deveriam ser procuradas antes nessa relação defeituosa com um terceiro suspenso no ar do que nos paradigmas de uma *psyché* configurados na infância da humanidade. Por que a escola faz isto é uma questão relativamente em aberto — embora as pistas apontem para um entendimento enviesado do projeto da modernidade e das preferências deformadas dos modernos pela razão. O fato é que a escola *faz* isto. Numa deferência à escola, seria

possível dizer que ela entra pelos caminhos do terceiro supondo que, antes de chegar a ela, os que nela são admitidos já percorreram as trilhas do primeiro e do segundo. Esta é, porém, suposição que está longe de encontrar apoio claro nos fatos, pelo menos como regra geral. De todo modo, mesmo que a suposição se revelasse correta, a escola freqüentemente se esquece que seu próprio universo escolar precisa ser construído sobre um primeiro e um segundo que lhe sejam próprios antes de poder alcançar seu terceiro. Procedendo pelo terceiro a escola pode até, num esforço supremo requisitado dela mesma e dos que a freqüentam, construir uma mente. Em outras palavras, um sistema de interpretações. Um telhado que culmina e cobre toda uma construção abaixo dele. Dificilmente, porém, cria as condições para que um espírito se construa a si mesmo através da mediação que é a escola. E se um espírito não se constrói, um olho não se forma: o mundo permanece opaco, e os corpos viventes são antes vividos por esse mundo do que vivenciam esse mundo.

O que a insistência obsessiva no terceiro deixa de lado é a quase-presença, ou a visibilidade iminente, na expressão iluminadora de Merleau-Ponty, que constitui o imaginário. Sob o sol da razão, o terceiro, com suas leis e deduções, projeta uma sombra que distorce o segundo e oculta o primeiro. No entanto, o que funda o segundo e sustenta o terceiro é essa quase-presença do primeiro cuja visibilidade é iminente tanto nas obras de arte quanto no procedimento científico radical.

Essa quase-presença é a armação do trajeto da pessoa pelo mundo a que se dá o nome de imaginário. Quase-presença é uma expressão feliz, por um lado, e dramática por outro, quando se aplica às próprias pessoas que, freqüentemente, não são mais do que sombras

de si mesmas, incapacitadas que estão de ver aquilo que as constitui e constitui seu trajeto no mundo e que, no entanto, está a um passo de revelar-se visível.

Dizer que a escola poderia tornar esse invisível um pouco mais visível através da arte, por exemplo, é um truísmo que pede para ser repetido a todo instante. A arte não tem lugar em nossa escola — na primária e na escola terceira que é a universidade. A Universidade de São Paulo, por exemplo, entrará no século XXI sem ter um Instituto de Artes. O máximo que esta universidade duramente (e não raro falsamente) iluminista permitiu e se permitiu foi agregar as artes como apêndice terminal das comunicações numa Escola de Comunicações e Artes. Foi preciso que se reconhecesse a comunicação como presença inevitável na contemporaneidade e que se detectasse um parentesco da comunicação com a arte para que a arte fosse admitida na universidade. Na verdade, as comunicações têm tanto a ver com a arte quanto, antes das comunicações, teve a Física. Ou a Matemática. Mas, foram as comunicações que trouxeram a arte a reboque para dentro da universidade — e a reboque a arte ficou. Em vez de apresentar-se como um domínio tão básico para os estudos universitários quanto a Matemática, a arte continua a ser vista como acessório dispensável a que se entregam os espíritos escapistas. Com este entendimento baixamente positivista, será possível, acaso, formar especialistas. Nunca, porém, sujeitos. E sujeitos criativos, de que o país necessita para romper o círculo de ferro da mesmice, menos ainda.

Assim é na universidade e assim é na escola. A coerência de comportamento numa e noutra é plena, e não ameaçada pelas idas incertas dos estudantes aos museus e bienais — em excursões preguiçosas que se esgotam quase sempre no jocoso sem sequer

resvalarem pelo lúdico possível e, menos ainda, pela esfera do conhecimento que se abre nessas ocasiões para quem quiser ver, se tiver olho.

A escola tem uma dificuldade histórica para lidar com a arte e outra dificuldade não menos clássica para tratar com este outro campo das quase-presenças que é o da chamada cultura *pop* ou dos meios massivos. Por mais reprimido e distorcido que se mostre, o imaginário está, na cultura *pop*, a menos de um passo de tornar-se visível. E fato que esse tornar-se visível é uma desejada e assumida assíntota: ele tende infinitamente a tornar-se visível sem jamais revelar-se de todo (e quanto mais próximo está de mostrar-se como é, menos se mostrará como tal: um paradoxo duro). Mas na intensificação das relações com essa visibilidade iminente e nunca verificável é que cada um pode construir seu trajeto próprio no mundo. Os jogos de futebol, vistos e ouvidos, as infames escolinhas televisivas, as novelas e os noticiários, as séries brasileiras, como também o cinema e o vídeo e o *video-clip*, armam relações que se oferecem como nada imaginárias estruturas para o terceiro que a escola sonha construir — desde que a escola saiba fazer um uso sensível e continuado desse material, de modo a integrá-lo no cotidiano de seus alunos religando-os com tudo aquilo que esse mesmo material, não raro, procura deles afastar. A vivência escolar dessa quase-presença é algo inteiramente diverso da vivência doméstica desse imaginário cotidiano e é essa constatação que a escola precisa fazer, dela extraindo as consequências pedagógicas possíveis. Aquilo que se chama, às vezes pernosticamente, de pedagogia do imaginário, em oposição a uma pedagogia do telhado, passa por aí.

Não é este o momento de apresentar uma receita — que, pela natureza mesma do imaginário, só é possível num local determinado

e num tempo específico. Mas é possível desde logo citar exemplos convincentes, como este da França envolvendo a ida supervisionada de escolares ao cinema. Duas únicas idas por semestre, durante dois semestres seguidos, a uma projeção especial (porque comentada e discutida por especialistas) de filmes no entanto comuns, disponíveis no mercado, gerou no grupo de estudantes que se expôs à experiência uma capacidade de percepção abrangente — não apenas estética e intelectual, porém igualmente existencial — nitidamente mais aguda que a revelada, ao final do período, por grupos não expostos ao mesmo processo. Num outro tipo de abertura para o imaginário, estudantes ingleses iniciados no desenho, como forma de expressão subjetiva, demonstraram-se capazes de um entendimento de si, no mundo bem mais refinado e completo do que outros, dos quais esse exercício, outrora não incomum, foi retirado por uma suposta exigência do ensino dito científico, capaz de preparar, como se acredita ingenuamente, para o ingresso na universidade ou na vida profissional. Num caso e no outro, o que se fez e faz é não apenas combater o analfabetismo visual, como introduzir balizadamente a criança e o jovem num universo imaginário que habitualmente mais os sufoca, ao lhe dar a impressão de ser um meio tão inevitável quanto a água é para o peixe, do que estimula.

A escola brasileira ainda se comporta como se fosse válida a carga feita por Snow contra a cultura humanística e a favor da cultura científica no último ano da década de 50, neste século. Estas duas culturas não se confrontam, como supunha Snow: complementam-se — desde que por cultura humanística entenda-se tanto a que vem expressa pelas palavras, como na sociologia ou na história ou na psicologia, quanto a que assume a forma da versão de cultura própria do século XX que é imagem, com seu poder sintético de manifestação de realidades complexas em todas suas dimensões Complementares, suplementares ou contraditórias.

É oportuno destacar que o imaginário não é o que se opõe à razão ou ao terceiro, como pode parecer num primeiro momento. O imaginário é a resultante desse trajeto antropológico que atravessa os três modos. O imaginário é também o imaginário da razão ou com a razão. Isto dito, não é menos verdadeiro que essa distinção entre imaginário e razão costuma ser feita para realçar esta e colocar aquele no desvio. Uma política de abertura para esse imaginário tridimensional é imprescindível, mas é inegável que o imaginário dos dois primeiros modos, e sobretudo o do primeiro, foi prioritariamente posto de lado por certas versões da modernidade ocidental como a nossa. Com isso se rompeu uma ecologia da *epistemé* que outras civilizações souberam preservar, como a japonesa. Essa fratura não é ainda irreparável. Mas não dispomos de todo o tempo do mundo para fazê-lo, como mostra a predominância, no que resta de sociedade brasileira, de um imaginário do desmanche — desmanche da crença como da ética, da vontade participativa como da reinvenção política, da criatividade como da afetividade. Nenhuma destas esferas da vida pública pode ser recomposta através de normas repressivas, normas de convencimento ou, mesmo, do aumento de renda dos pobres e dos miseráveis — em suma, através do terceiro, pelo telhado. Será preciso retecer quase todos os fios do imaginário.

Referências bibliográficas**

**** Os poucos livros citados abaixo não estiveram todos diretamente presentes no primeiro plano de minhas referências ao escrever este texto mas podem sugerir trilhas interessantes para os que pretendem explorar criativamente os recursos do imaginário. Fica por conta do leitor encontrar os modos e versões dessa exploração.**

BENJAMIN, Walter. *Documentos de cultura, documentos de barbárie*. São Paulo: Cultrix: EDUSP, 1986. Cf. a Parte III em especial.

_____. *Magia e técnica/arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985. Cf., em particular, os três textos finais sobre o brinquedo e a brincadeira.

BORNHEIM, G. et al. *O desejo*. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

DURAND, Gilbert. *A imaginação simbólica*, São Paulo: Cultrix: EDUSP, 1988.

FAVARETTO, Celso. Pós-moderno em educação? *Revista da Faculdade de Educação-USP*, São Paulo, v.17, n.1/2, p.121, jan./dez. 1991.

SNOW, CP. *The two cultures*. Cambridge: Canto Ed., 1993.

TEIXEIRA COELHO. *Arte e utopia*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. *O que é ação cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. *Semiótico, informação, comunicação.2.ed.* São Paulo: Perspectiva, 1990. Cf. capítulo sobre Semiologia e Semiótica.

QUALIDADE TOTAL E ESCOLA: a ótica do imaginário social

Hilda Maria Rodrigues Alevato*

Vivemos um tempo de "qualidade total". Não apenas no Brasil, mas em grande parte do mundo contemporâneo, diariamente a mídia como que nos "bombardeia" pelo anúncio da grande preocupação da década: a qualidade.

No caso brasileiro, a importação de fórmulas capazes de transformar em "qualidade total" o produto de qualquer trabalho realizado, vem sendo recebida freqüentemente como uma solução "mágica", em geral dependente apenas da correta aplicação de um conjunto de regras e diretrizes preestabelecidas. Não apenas as grandes empresas, indústrias, etc, mas também as escolas procuram sintonizar-se aos novos tempos, partindo em busca de um *slogan*, nem sempre claro em suas possíveis dimensões.

Mas, o que seria uma "escola de qualidade"? A resposta a esta pergunta tem se mostrado bastante variada. Enquanto para uns a boa escola depende diretamente do aspecto curricular (Saul, 1991, p.55), outros caminham em direção ao questionamento das condições sociais (Garcia, 1982, p.50). Há aqueles que se referem à formação dos professores (Alves, 1989), outros ainda que chegam

* Mestre em Educação pela UFRJ, é professora da Universidade Federal Fluminense (UFF) e pesquisadora do Laboratório do Imaginário Social e Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

a pensar na qualidade da educação como um "produto", ou um "serviço" destinado à satisfação de um "cliente" (a população), a partir de uma competente seleção da "matéria-prima", os alunos!!! (Xavier, 1991)

Apesar disso, ao buscar compreender o sentido da expressão "escola de qualidade", objetivo deste trabalho, percebemos que mesmo sendo racionalmente descrita através de diferentes indicadores, a "escola de qualidade" revela-se como algo desejado por todos, um referencial comum, através do qual é possível estabelecer um elo comunicativo entre as pessoas. Mesmo tendo diferentes concepções de escola, ao indagarmos a respeito da qualidade, todos afirmam desejá-la.

Percebemos, assim, que a "escola de qualidade" pode ser compreendida sob a ótica do Imaginário Social, uma das forças reguladoras da vida em sociedade. E pelo Imaginário Social que os grupos ditam suas normas, estabelecem seus juízos de valor, criam seus interditos, condenam e absolvem, servindo como referência aos homens e às suas existências (Ansart, 1978). Desta forma, para além das exterioridades manifestas, de pontos aparentes (em nosso caso, currículo, formação de professores, etc), há um todo complexo e rico de significações, que sustentam a harmonia lógica das opiniões.

O imaginário social, é bom destacar, não surge de uma força exterior, fora da vida cotidiana. É na própria prática social que vão se estabelecendo os sentidos, num processo dinâmico e sempre renovado que contribui para dar significado às diferentes representações que a sociedade produz. Através de seus símbolos, o homem se identifica a seu grupo e a seu tempo, construindo

sua história enquanto se insere na própria história de sua sociedade (Alevato, 1993).

Assim, convivendo com crenças, religiões, mitos, ideologias, desejos, etc., as complexas sociedades contemporâneas vão revelando suas hierarquias de poder, diferenciando os homens, designando os espaços sociais, reavaliando suas instituições, organizando-se, enfim.

Penetrar neste espaço, desvelá-lo, exige um trabalho metodológico específico, isto é, voltado para a investigação de pequenos indícios reveladores do sentido que cada grupo social atribui a suas vivências cotidianas. São as "pistas" de que nos fala Ginzburg (1980), detalhes que tendemos a ignorar como se comportassem um sentido em si mesmos, mas que se constituem em pequenos elos que ajudam a superar a mera descrição fatural em direção a um conhecimento mais profundo da realidade.

Em nosso caso, uma dessas "pistas" é a constante referência ao passado. De uma maneira geral, quando indagamos alguém a respeito de uma boa escola, percebemos a lembrança da escola em que estudou ou a comparação da escola atual com alguma escola que já não mais existe.

Esta pista nos levou a uma busca na história da escola. Se a escola do passado era de qualidade, como muitos afirmam, a literatura da época (aproximadamente três ou quatro décadas atrás) deveria refletir esta satisfação. Entretanto, o recuo no calendário nos fez constatar que o registro de restrições à qualidade da escola não é privilégio de nossos dias. Mesmo em épocas mais distantes há sempre referência a uma escola do passado como

sendo melhor que a existente. Encontramos, por exemplo, no excelente trabalho de Manacorda (citado por Alevato, 1993, p.58), uma referência à crítica dos censores Gneo Domício Enobardo e Lúcio Licínio Crasso, datada de cerca de cem anos a.C, a uma escola que começava a fazer sucesso à época:

Foi-nos relatado que introduziram um novo gênero de ensinamentos e que a juventude freqüenta estas escolas. Fomos informados também que esses tais se dão o nome de retores latinos e que em suas escolas os jovens passam o dia inteiro no ócio. Nossos antepassados estabeleceram o que queriam que seus filhos aprendessem e quais escolas deveriam freqüentar. Essas novidades, que se introduzem contra o hábito e o costume dos antepassados, não nos agradam nem nos parecem corretas.

É possível então supor que a instituição de um espaço destinado à conservação e transmissão do saber dos antepassados às gerações mais novas seja o "passado" que dando sentido à palavra "escola", permanece presente no imaginário social. Trata-se, como podemos perceber, da gênese (Foucault, 1992) da escola e não de seu passado histórico.

O sentido da escola e o conseqüente esforço por realizá-lo plenamente — a "escola de qualidade" — vem se conservando ao longo dos séculos, ao mesmo tempo em que conserva a própria instituição. E, possivelmente este sentido essencial — que a diferença de uma igreja ou um quartel, por exemplo — a fonte de sua inatingibilidade pelos homens, enquanto seres historicamente situados. Lidamos com a escola como se ela sempre tivesse estado ali, como se fizesse parte de nossa existência humana,

permitindo-nos reformá-la, mas dificilmente atingi-la. De forma geral, nossas críticas à escola do presente têm como modelo um referencial do passado. Entretanto, tal referencial ao mesmo tempo em que impede a visão das possibilidades da escola hoje, contribui para sua falência, reforçando sua imagem de inadequação.

Ao revivê-la no presente, evocamos um passado em nome de uma crença, base do projeto futuro. O jogo do tempo nos remete à sua própria atemporalidade, isto é, essa espécie de memória social nos indica a possibilidade de entendimento da "escola de qualidade" enquanto sentido: a "escola de qualidade" é um mito! A crença no mito é a mola do projeto de qualidade. Tê-la — a "escola de qualidade" — é reviver seus referenciais: a Verdade, a Certeza, a Memória, o Templo, o Herói.

Reencontrar este "templo" sagrado que guardava o segredo do acesso à "verdade" transmitida por um "sábio" a um pequeno grupo de respeitáveis ouvintes, que deveriam repeti-la sem erro, é uma representação ainda muito forte no imaginário brasileiro. Ao buscar para seu próprio filho uma "escola de qualidade", em geral o pai visa a um diploma diferenciador, que "garanta" o acesso a uma posição privilegiada na hierarquia social, símbolo dos vencedores. São "heróis", que vencem as barreiras (conseguir uma vaga, passar nos exames e provas, etc.) e distinguem-se dos demais, "ninguéns" da vida comum. Quem ainda não ouviu a frase "estudar para ser alguém na vida"?

Da dificuldade em vencer os obstáculos vivem os heróis. A escola e aos professores caberia, então, dificultar, preparar barreiras para a identificação e consagração dos merecedores da recompensa.

Entretanto, as coisas não são assim tão simples...

Lembrando os versos do samba-enredo que a Escola de Samba São Clemente desfilou no carnaval carioca de 1992:

Que saudade da escolinha da vovó

Terminei a faculdade, e o salário, ó!

Sintetizando o confronto entre o mito da escola e a escola real, os autores nos falam das dificuldades contemporâneas. Se, por um lado, pretendemos uma escola mítica, que nos garanta o sucesso embutido em seu sentido, por outro constatamos que nem mesmo um emprego a escola pode garantir. Mas será que é a escola que está falhando, ou ela deveria ter outro sentido para a sociedade?

De repente você pensa: — É claro que não adianta ser doutor! Mas quantos não desejam que seus filhos o sejam?

Vivendo suas crenças e seus desejos, o homem — animal simbólico por natureza — atualiza seus mitos. Persuasores anônimos, como nos nomeia Umberto Eco (1987), circulamos nossos sentidos, reconstruindo-os cotidianamente. Porém, sabedores que somos desta nossa dimensão simbólica, criamos a mídia. Numa sociedade capitalista, em que a competição pelo maior lucro não admite a igualdade distributiva, vale qualquer esforço para "levar vantagem" sobre os "outros". Com ela, nossos mitos são também usados para o consumo, com a propaganda transformando-se em persuasão, sustentando interesses e vendendo ilusões.

Neste limiar, podemos situar nossa "escola de qualidade". Enquanto forma simbólica, um templo sagrado, *locus* do saber e da

verdade, guardados por um mestre sábio, capaz de ensinar e de criar obstáculos para identificar o herói, aquele merecedor do prêmio maior: o diploma — símbolo de luta e vitória pessoal — chave do sucesso social. E o ensino como "luz da vida", capaz de salvar-nos das "trevas da ignorância".

Enquanto uso, a propaganda vende a crença na necessidade de pagar por uma escola melhor do que a "outra", a pública, a de todos. Um trabalho bem elaborado que se sustenta em um novo recurso tecnológico, um índice de aprovação em vestibulares e até mesmo no apelo discursivo de um ensino "puxado".

Ao mesmo tempo em que vivemos as lutas pela democratização da escola, entendendo-a como um espaço para todos, onde o saber deve ser socializado, percebemos que o mito reforça a diferenciação, atrelada ao sucesso pessoal e a paradigmas como a divisão "natural" entre os homens. Na visão mítica vencem os merecedores, não há espaço para qualquer um. A escola para "qualquer um" não é a "escola de qualidade", o que acaba por contribuir para a idéia generalizada de uma escola pública como uma escola fraca, sujeitada à concorrência de escolas que se sustentam pela promessa da diferenciação. De certa forma, os próprios trabalhadores das escolas públicas (professores, diretores, funcionários, etc.) vivem sob a égide do fracasso, desacreditando-se e desacreditando de suas próprias práticas.

Se há alguns anos vivíamos uma realidade de poucas escolas, a seleção dos escolhidos para frequentá-las já revelava um destino previsível. Não sei se podemos afirmar que elas eram bem-sucedidas ou se a própria sociedade escolhia seus heróis. Seus rituais, suas práticas, seus símbolos, guardavam coerência com um

momento histórico em que explicações inatistas e culturalistas legitimavam o sucesso de alguns (Patto, 1991). Além disso, a própria formação política do povo brasileiro, tão bem desvelada pela professora Nilda Teves Ferreira (1993, p.212), comporta uma "forma malandra de viver". Ao mesmo tempo em que se reconhece "um perverso processo de exclusão das classes populares" (idem, p.213), se constata a força de uma relação fundada no pessoal e no familiar. O espaço para o jeitinho, para o favorecimento particular, vai diluindo a possibilidade de um enfrentamento político, a partir do comprometimento e da aceitação das coisas como se fossem "assim mesmo". Ao mesmo tempo em que aquele patrão n.e explora, por exemplo, fazendo-me trabalhar além do horário previsto, ele é também o padrinho da minha irmã, o que me leva a aceitar seus privilégios, acreditando que também possa tê-los, se precisar. Afinal, ele é um homem tão bom...

A figura do herói, aquele ser que se distingue do homem comum, vai se firmando em torno de qualidades e relações pessoais, reservando espaço para a exclusão e a resignação. Assumindo a posição de impotência admitida, aguardamos a ação do outro, o "salvador da pátria". Se pudermos aproveitar de seus favores, melhor ainda...

Dialeticamente, conseguir formar um filho, ver seu sucesso profissional pode ser a chance de diferenciá-lo. Vivendo numa sociedade que institui com base em reconhecimentos pessoais e sociais, ser uma pessoa sem referências, "igual", pode significar ser desrespeitado, viver a extrema dificuldade da luta no dia-a-dia. A escola diferenciadora, acaba representando uma certa segurança, que apesar de todas as evidências, se sustenta e sustenta a crença nela.

Vivemos hoje num mundo computadorizado, sob a hegemonia dos meios de informação. Nossas certezas há muito provaram sua relatividade, superando-se velozmente enquanto buscamos entender os últimos acontecimentos em qualquer parte do planeta. Nossos mestres não têm mais verdades acabadas a transmitir, ao mesmo tempo em que a vida nas grandes metrópoles pode provar, a quem tiver olhos para ver, que o excluído da escola é o mesmo menino que nos surpreende com seu raciocínio rápido, vendendo balas em qualquer sinal de trânsito. A crise atribuída à escola brasileira parece viver seu epicentro nestas contradições. Enquanto se prega uma escola para todos, se pensa em uma escola mais seletiva. Enquanto torná-la mais seletiva não garante o sucesso profissional, busca-se uma escola que prometa acessar os privilégios de um diploma de doutor. Enquanto a escola procura mostrar que guarda um saber, constatamos a limitação de nossos conhecimentos. E daí em diante...

Não se trata, como nos parece claro, de abandonar a luta por um trabalho de qualidade. Porém, a reflexão sobre as muitas éticas que perpassam nossa sociedade nos fala da necessidade de repensar o sentido de nossa escola. Uma nova escola básica brasileira, que reflita os anseios da sociedade, que a mobilize e simbolize, talvez retire das posições míticas e neoconservadoras o espaço que têm no discurso e na prática de muitos pais e professores.

Entretanto, é bom lembrar que, assim como os homens, as instituições sociais também não têm existência autônoma. Nenhum projeto educativo pode se considerar pleno de sucesso numa sociedade mal-sucedida. Mas, talvez o sucesso da sociedade

passse também pela redescoberta de um papel para a sua escola, pela explicitação de sua contribuição possível.

Referências bibliográficas

- ALEVATO, H.M.R. *Na luta por uma escola pública de qualidade: o imaginário dos professores*. Rio de Janeiro, 1993. Dissertação (Mestrado) — UFRJ.
- ALVES, N. Formação do jovem professor para a educação básica. *Cadernos CEDES*, São Paulo, n.17, 1987.
- ANSART, P. *Ideologias, conflitos e poder*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- CAMPBELL, J. *O poder do mito*. São Paulo: Palas Athena, 1992.
- ECO, U. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- FERREIRA, N.T. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- GARCIA, R.L. A qualidade comprometida e o compromisso da qualidade. *Revista ANDE*, São Paulo, v.1, n.3, p.51-54, 1982.
- GINZBURG, C. Morelli, Freud e Sherlock Holmes: pistas e o método científico. *History Workshop Journal*, n.9, 1980.

PATTO, M.H. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T.A.Queiroz, 1991.

SAUL, A.M. Questões de currículo. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, n.101, 1991.

XAVIER, A.C. Reflexões sobre a qualidade da educação e a questão da qualidade total nas escolas. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, n.101, 1991.

IMAGINÁRIO, CULTURA E ESCOLA RURAL

Maria do Rosario Silveira Porto*

O objetivo deste artigo é tratar de duas questões relativas à escola rural. A primeira refere-se ao modo como ela tem sido concebida — enquanto uma instituição que tem objetivos previamente determinados por uma concepção dominante — concepção que se preocupa apenas com o que M. Maffesoli denomina "lado iluminado" do social. A segunda, à importância de ser considerado seu "lado de sombra" — o cotidiano do grupo, as pequenas manifestações do imaginário grupai — que passa despercebido nos macrossistemas de interpretação, mas fundamental para entender como os grupos compreendem seu real social e como agem em função dessa compreensão.

Quanto à primeira questão, tem-se que os planos e projetos referentes à escola rural, no Brasil, são influenciados, grosso modo, por duas grandes vertentes, a culturalista e a economicista.

A vertente culturalista parte de uma concepção ocidental, eurocêntrica, de cultura, que pretende enquadrar o diferente e o diverso, isto é, impor padrões éticos e estéticos tidos como universalmente válidos, principalmente aos países "atrasados", portadores de uma cultura "primitiva". Alimenta uma visão antiterritorial e anticológica de cultura, regendo-se pela mesma dicotomia que marca a antropologia tradicional, a qual coloca de um lado "culturas

* Professora doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

primitivas", "selvagens", "bárbaras", portanto inferiores e, de outro, a "cultura civilizada", que dita normas e parâmetros do aceitável (leia-se "superior").

Em relação ao meio rural, mesmo quando o idealiza, o culturalismo atribui-lhe um caráter conservador (portanto "atrasado", isto é, ainda não submetido à influência da industrialização), devendo receber especial atenção para que se integre ao projeto de desenvolvimento do país e aufera os benefícios dele decorrentes. As "culturas" rural e urbana são colocadas em situação de confronto, a primeira representando o tradicional e a segunda, o moderno. Assim, a modernização, que admite uma mudança linear, irreversível, exige a superação do rural pela aceitação dos "valores modernos", típicos das sociedades urbano-industriais — do país e dos centros hegemônicos de poder. O processo educacional é a principal técnica de mudança que transformará o homem do campo em consumidor de "bens modernos", no campo ou na cidade (Rizzoli, 1987, p.8).

Por sua vez, a vertente economicista prega a necessidade de um planejamento global de mudanças econômicas e sociais, através do qual a modernização do campo passa a ser essencial para sua evolução. Como exemplo dessa vertente, pode-se citar um conjunto de trabalhos realizados sob a direção da UNESCO e destinados a países da África, América Latina e Oriente Médio, que levanta problemas a serem resolvidos com urgência, como: divisões e querelas entre tribos; larga utilização de técnicas agrícolas rudimentares; resistências feudais e interesses exteriores que não se harmonizam com os objetivos de desenvolvimento nacional; "mentalidade tradicional" voltada sobre si mesma e submissa a um ritmo de estações e de culturas, e à força patriarcal da tradição; estrutura fundiária

constituída por latifúndios muitas vezes improdutivos e por um grande número de minifúndios voltados quase sempre para a produção de subsistência; incertezas do mercado e preços pouco motivadores, etc.

Para sanar tais distorções, esses trabalhos propõem medidas, entre as quais as relativas ao processo de escolarização, especialmente a fundamental, que adaptem a escola rural às suas novas necessidades, tais como: formação adequada do professor, utilização de meios audiovisuais e instrumentos de difusão rápida a grande distância, atendimento ao escolar, mudanças em currículos, programas, horário e calendário de acordo com as necessidades sócio-econômicas da região, ensino profissionalizante posterior ao primário e incentivos empregatícios e culturais.

Tomando-se em conjunto as tendências culturalista e economicista, percebe-se que ambas se assemelham mais do que diferenciam-se, na medida em que se baseiam em certas representações sobre o rural, como a crença na "inferioridade" do homem do campo frente às condições sócio-econômicas e políticas gerais — portanto, também cultural — e na impossibilidade que ele tem de superar, sem ajuda de "especialistas", esse atraso. Cada uma a seu modo admite, mais ainda, prega a necessidade da superação do rural enquanto *locus* de tradicionalismo, porque isto impede a aquisição de "valores modernos", típicos da sociedade urbano-industrial, e o desenvolvimento econômico e social do campo. Admite, ainda, que essa mudança não se dará sem o auxílio de processos educacionais envolvendo diversas agências, com destaque para a escola, que garantam uma mudança de comportamento do homem rural, quaisquer que sejam os objetivos propostos.

Assim, ambas tendem a ser deterministas e mecanicistas¹, primeiro porque trabalham o urbano e o rural como se cada qual constituísse um todo homogêneo e harmônico; segundo, porque realçam a dicotomia cidade-campo, em que o campo é o "dominado" e a cidade o "dominador"; e terceiro, porque não levam em consideração as especificidades culturais dos diferentes grupos sociais que se servem da escola.

Não se pode, porém, considerar redutivamente a zona rural ou urbana. Segundo Cohen (1978, p.87), a sociedade compõe-se de grupos de interesse que se confrontam, entram em competição, aliam-se, misturam-se e se interpenetram, de modo a proteger ou aumentar a parcela de poder que detêm. Tais grupos diferenciam-se culturalmente e os mais fortes e organizados tentam impor sua visão de mundo e de sociedade a seus membros e aos de outros grupos. Mas os indivíduos não recebem passivamente essa dominação: tentam ajustar-se às estruturas impostas, ajustamento possível porque formações simbólicas (que tornam tangíveis valores, normas, regras de conduta, conceitos abstratos de honra, prestígio, posição hierárquica, bem e mal, relacionando-os à vida cotidiana) e modelos de comportamento tendem a persistir além das relações de poder (idem, p.55)². Sempre que possível se fará a reinterpretção

De acordo com B. Santos (1988, p.51), "o determinismo mecanicista é o horizonte certo de uma forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional, reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de o dominar e transformar".

² Segundo Maffesoli, o indivíduo foge das formas de absolutização, pela duplicidade, que o ajuda a contornar valores que se mostram incômodos e pela astúcia, modo subversivo de escapar aos constrangimentos do controle social (Teixeira, 1990, p.145-148).

dos modelos existentes de comportamento simbólico, pela preservação dos modelos sociais tradicionais (p.77).

Da mesma forma, não se pode colocar, *a priori*, relação de dominação, de superioridade da zona urbana sobre a rural. Essa relação tem que ser vista de forma recursiva³—complementar, concorrente e antagonista — portanto de interdependência, em que cada qual atualiza-se em função do outro. Segundo Morin (1980, p.78-80), cidade e campo constituem um "meio" urbano e um "meio" rural, dois tipos de organizações antropossociais que se opõem e diferenciam-se pelo forte componente natural do primeiro e artificial do segundo. Ou seja, são as cidades que se tornam sede de uma ecologia propriamente antropossocial e são os fenômenos urbanos que sugerem a idéia de uma ecologia humana. Em nosso universo pluri-ecológico, em que tudo se organiza a partir de infinitas interações entre constituintes físicos, químicos, climáticos, vegetais, animais, humanos, sociais, econômicos, tecnológicos, ideológicos, as sociedades humanas também fazem parte dos ecossistemas que, transformados por força das técnicas do homem, passam a ser um prolongamento dessas sociedades, numa dupla inscrição complexa, da organização antropossocial na ecoorganização natural e vice-versa. Essa relação é que permite o desenvolvimento das especificidades culturais de cada grupo social.

Conclui-se, então, que os grupos sociais, urbanos ou rurais, formam-se e se transformam na medida em que controlam e são

³ Morin (1977, p. 186) define como recursivo todo processo pelo qual uma organização ativa produz elementos e efeitos necessários à sua própria geração ou existência, processo que realiza um circuito, em que o produto ou efeito último torna-se elemento primeiro ou causa primeira.

controlados pelo ecossistema; ou seja, pela necessidade de organizar e adaptar sua vida cotidiana às injunções intra e extragrupo. Essa relação constante resulta nas especificidades culturais dos grupos.

Nessa perspectiva, a cultura toma um sentido focal. Para E. Morin (1977, p.349-350), ela consiste num circuito metabólico, simultaneamente repetitivo e diferencial, entre o pólo das formas estruturantes (*physis/bios*), ou seja, das organizações e instituições (o instituído) no qual manifestam-se códigos, formações discursivas e sistemas de ação, e o pólo do plasma existencial (*psyche/noo*), dos grupos no sentido estrito, das vivências, dos espaços, da afetividade e do afetual, enfim do instituinte. Tem-se uma sutura epistemológica entre Natureza e Cultura, uma "abertura para baixo", em direção à integração da lógica organizacional do ser vivo, e uma "abertura para cima", em direção à noologia.

Em G. Durand (1984, p.35), realiza-se igualmente uma sutura epistemológica entre o biopsíquico e o sociocultural, a que ele denomina trajeto antropológico. Este é entendido como instrumento de articulação de ambos os pólos, por meio do processo de simbolização, a saber, entre as pulsões subjetivas do domínio arquetipal (invariâncias e universais do comportamento humano) e as intimações objetivas do domínio idiográfico (variações e modulações do comportamento do homem inserido em contextos culturais específicos e em unidades grupais). Para o autor, o imaginário constitui-se desse trajeto antropológico, no qual a representação do objeto deixa-se assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito e, reciprocamente, as representações subjetivas explicam-se pelas acomodações anteriores do sujeito ao meio objetivo.

Retomando ambos os autores, pode-se dizer que o imaginário humano sofre constantes imisções, resultantes das relações entre os membros do grupo, entre os grupos e entre esses e o ecossistema; isto causa uma desorganização e reorganização constantes devido à recursividade dessas relações. O resultado são as especificidades culturais de cada grupo social.

Daí a importância do estudo do imaginário e da cultura grupais para a compreensão da escola, porque ele permite apreender, através de suas manifestações, a complexidade e heterogeneidade das relações intersubjetivas e da cultura da escola⁴ não apenas quanto ao lado institucional, "iluminado", mas também quanto ao lado instituinte, de "sombra": as pequenas ações de todos os dias, os ritos consensuais e diferenciais, as manifestações afetivas de toda ordem, as transgressões e subversões a regras.

Na zona rural, o imaginário grupai é fortemente impregnado pelos símbolos da natureza — animais, plantas, acidentes geográficos, posição dos astros — que fazem a mediação entre o ecossistema e as organizações antropossociais. As relações pessoais, devido às distâncias, caracterizam-se não pela frequência, mas pela intensidade, garantia da coesão do grupo. Conceitos como de família, trabalho, parentesco, religião, mesmo quando "contaminados" pelas influências urbano-industriais, são reinterpretados e reafirmados pelos grupos. Na escola, as crianças provenientes desses grupos entram em contato com um professor, em geral procedente da zona urbana, o qual realiza a mediação entre a cultura oficial e a cultura

Entendendo-se esta como o resultado das relações recursivas estabelecidas entre os diferentes grupos, desenvolvidas no espaço institucionalizado da escola.

dos alunos e cuja ação pedagógica vai depender de como ele entende ser o papel da instituição escolar. Se assumir que esta deve funcionar como agência do conhecimento e do saber, portanto de transformação do homem do campo, assumirá igualmente a necessidade de serem implantadas normas (burocráticas) para que esse conhecimento e esse saber sejam transmitidos, entre as quais a gestão e o controle do processo de aprendizagem.

O estudo da cultura e do imaginário das crianças da zona rural pode, pois, contrapor-se aos estudos "clássicos", ao permitir a percepção de que devem ser respeitadas as diferenças e especificidades culturais e do imaginário dos alunos da "roça", condição *sine qua non* para um trabalho pedagógico conseqüente; de que cada escola é culturalmente diferente, devido à diversidade dos grupos que a freqüentam e à maior ou menor influência da burocracia dominante; e, finalmente, de que as relações que se estabelecem entre os diferentes grupos são sempre recursivas, isto é, conflitivas em alguns momentos, consensuais em outros, tanto em nível da razão quanto do afeto. Dessa forma, a escola rural deixará de ser uma instituição que privilegia (ou não) projetos educacionais para o homem do campo, podendo ser pensada como um conjunto de práticas sócio-educativas rico e adequado às crianças da zona rural, que lhes propicie a ampliação do imaginário, portanto de reorganização do real social.

Não se trata, pois, de propor um novo modelo de escola rural ou outros conteúdos, programas, métodos, etc. Apenas de sugerir a necessidade de se conhecer os alunos e o meio e de buscar outros horizontes, como, por exemplo, uma educação escolar que estimule todas as formas de expressão e de comunicação — da imaginação, da criação, do afeto, do corpo —, portanto que permita a livre

manifestação da cultura das crianças da "roça", sem preconceitos e julgamentos.

Referências bibliográficas

- ABRÃO, José Carlos. *O educador a caminho da roça: notas introdutórias para uma conceituação de educação rural*. Campo Grande: Imprensa Universitária, 1986.
- COHEN, Abner. *O homem bidimensional*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- CRESPI, Franco. *Médiation symbolique et société*. Paris: Méridiens, 1983.
- DURAND, Gilbert. *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire*. Paris: Dunod, 1984.
- MAFFESOLI, Michel. *A conquista do presente*. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.
- MORIN, Edgar. *La méthode I: la nature de la nature*. Paris: Seuil, 1977.
- MORIN, Edgar. *La méthode II: la vie de la vie*. Paris: Seuil, 1980.
- PAULA CARVALHO, José Carlos. *Antropologia das organizações e educação; um ensaio holonômico*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- PORTO, Maria do Rosario S. *Escola rural: cultura e imaginário*. São Paulo, 1994. Tese (Doutorado)— Faculdade de Educação da USP. (mimeo).
- RIZZOLI, Álvaro. *O real e o imaginário na educação rural*. São Paulo, 1987. Tese (Doutorado)— Faculdade de Educação da USP.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, n.2, p.46-71, maio/ago. 1988.
- TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. *Antropologia, cotidiano e educação*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- UNESCO. *L'éducation en milieu rural*. Paris, 1974.

O IMAGINÁRIO ESCRAVISTA-COLONIAL NAS RELAÇÕES ESCOLARES

Maria de Lourdes Bandeira*

Quadros de uma exposição

O meu trabalho de pesquisa¹, nos dois últimos anos, vem me permitindo a vivência de rica, variada e cambiante experiência do cotidiano escolar. O contato reiterado com as diversas instâncias administrativas da rede de escolas públicas e a pesquisa de campo no interior de várias escolas acabaram por nos enredar nas teias de relações dos seus diversos atores. Superado o estranhamento dos primeiros contatos, à medida que as rotinas e ações de pesquisa são assimiladas à rotina e à ação escolar, o pesquisador é — ele próprio — também tipificado nessa ação como um ator temporário, com desempenho intermitente, no drama diário da vida escolar.

Desencantados, pesquisador e pesquisa são incorporados ao cotidiano das relações escolares, rompendo-se o clima cerimonioso, a tensão relacionai, o formalismo característico dos primeiros contatos. Partilhar o cotidiano, ainda que de modo intermitente

* Do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

¹ Coordeno projetos de pesquisa sobre diferenciação étnico-cultural e educação de que participam outros professores e estudantes.

e pontual, implica uma experiência vivida na escola, fonte do saber da escola. A experiência vivida, sob esse enfoque, configura uma situação, um horizonte do ser no mundo. A situação do cotidiano escolar dá a ver os diversos atores no desempenho de seus papéis e esse desempenho, perspectivado no horizonte da situação escolar, evidencia o ser no mundo. A experiência vivida na escola, além de configurar uma situação, é — ela própria — resultado do processo de transmissão da cultura que, portanto, nela se dá a ver, ou seja, nela pode ser observado. Ao tomar parte da experiência escolar o pesquisador, enquanto um de seus atores, é remetido a outras vivências.

Na experiência cotidiana, a escola desvela-se como espaço e tempo associados ao espaço geográfico, econômico, social e cultural em que se situa e às temporalidades que a circunstanciam. A escola desvela-se, finalmente, como ordenação do ser no mundo.

Do vivido na escola, ou nos órgãos de administração da escola, recorto alguns casos, dispondo-os como quadros de uma exposição, propondo uma leitura, entre tantas outras possíveis, de algumas questões mais de fundo, relativas ao seu significado simbólico, na perspectiva da cultura. Por esse caminho proponho um mergulho na fonte de significação mais profunda da teia de significados que as relações escolares envolvem.

A exposição compreende, ocasionalmente, seis quadros — captando expressões de diferentes relações escolares. Poderiam ser outros e não esses. A arbitrariedade da escolha não compromete, no entanto, o que os quadros mostram, pois o sentido da exposição não se encontra nos quadros em si mesmos, mas no que eles dão a ver.

Primeiro quadro — Natureza morta

Um evento comemorativo de encerramento de um curso de especialização, para professores da rede escolar estadual, ensejou a oportunidade de reunião informal com autoridades da administração educacional. A circunstância promoveu a abordagem, entre variados assuntos, do projeto de pesquisa.

Uma autoridade do primeiro escalão demonstrou interesse em saber mais detalhes sobre a pesquisa, e o projeto tornou-se o foco da conversação durante algum tempo. As autoridades asseguraram, prontamente, seu apoio fazendo questão de proclamar total abertura da rede à pesquisa. O discurso da abertura à pesquisa foi de tal modo reiterado que, mais tarde, à hora da despedida, as autoridades voltaram ao projeto insistindo na disposição de apoio e na afirmação de livre trânsito.

Iniciada a pesquisa nas escolas, observou-se um clima aversivo, uma tendência de esquivamento, de mal-estar, de fechamento. A resistência assumia expressão de pânico quando se tentava o acesso à documentação. Desenhava-se, com mais nitidez, o processo de interdição da escola à pesquisa. Percebia-se um sentimento generalizado de medo, explicitado em atitudes evasivas, reticentes, obstruintes. Inicialmente encoberto, o medo assumiu feição manifesta em relação ao acesso à documentação escolar. A funcionária só poderia acessar se a secretária mandasse, a secretária se a supervisora, a assistente ou a diretora mandasse. O que cada um espera para acessar a documentação à consulta, não é autorização, está-se às ordens, ou seja, está-se em prontidão para receber ordem. A ordem, nesse caso, deve ser expressa. Qualquer relação que encontre sua definição imagética no horizonte

de previsibilidade do ordenamento cotidiano é solucionante. Inversamente, toda solicitação fora desse horizonte familiar, ao ordenamento cotidiano, está sujeita ao arbítrio de quem manda. A definição da instância ordenadora depende de que o autor ou o conteúdo da solicitação estejam situados na esfera de controle.

Confrontada com a solicitação da pesquisa, uma diretora utilizou, como estratégia de interdição a distância, a grosseria, o atrelamento da consulta à documentação à sua presença, a falta de disponibilidade de tempo, o estar de saída sempre que os pesquisadores chegassem, um rosário de artifícios orientados para o afastamento do pesquisador. Depois de algum tempo sob vigilância direta ou proposta da diretora, conseguiu-se finalmente o acesso à documentação escolar. Primeiro sob sua fiscalização pessoal, depois sob o acompanhamento da secretária e ao cabo de alguns dias, sem controle ostensivo da autoridade escolar. No convívio diário com os funcionários da secretaria acabou exorcizando a desconfiança, flexibilizando a vigilância, elasticendo o controle até tornar-se difuso.

O fato, variando apenas os acordes, mas não o tema da composição, repetiu-se nas três escolas seguintes. Decidiu-se então fazer um contato com a Coordenadoria-Geral de Educação com o objetivo de abreviar o processo, pela via da sincronização do conhecimento do projeto na estrutura da gestão escolar. Levou-se à coordenadora a proposta de uma reunião com as Superintendências para conhecimento e discussão do projeto e sua posterior inclusão como ponto de pauta de reunião ordinária das Superintendências com os diretores de escola. Ao receber os pesquisadores, a coordenadora rememorou de pronto o evento, a conversação sobre o projeto. Não chegou a ouvir nossa exposição. Interrompeu-nos, fez cortes,

prognosticou resultados e descartou a proposta, bastando apenas sua autorização, uma vez que era autoridade superior e as Superintendências a ela subordinadas. Tentou-se ressaltar a pertinência do contato com as Superintendências e diretoras de escolas. Radicalizou a posição bloqueando o contato com as Superintendências e não fez qualquer comunicado às escolas. A Coordenadoria é que manda.

Segundo quadro — Coroa e espada

Numa das escolas onde a pesquisa estava sendo realizada, observou-se que a assistente de direção é que assumia o controle do cotidiano da escola. Ela estava sempre presente. Sua sala, situada em localização estratégica em relação ao portão de entrada e ao saguão (um *hall* de distribuição, no centro do corpo da escola, que funciona como pátio coberto), permite-lhe acompanhar a movimentação de pessoas no interior da escola. Observou-se que ela conhecia a maior parte dos alunos, identificando-os nominalmente. Observou-se, também, que ela administrava as ocorrências, de sua mesa, sem sair da sala, aos gritos. Aos gritos emitia ordens, mantinha a disciplina, chamava à atenção crianças, professoras, funcionárias.

No meio de uma manhã, chegou um menino com seu material escolar, querendo entrar na escola. A assistente gritou-lhe que não entrasse, só poderia entrar no seu horário, deveria voltar para sua casa. O menino insistia batendo no portão. A assistente gritou-lhe que fosse embora, que aluno do período da tarde não podia entrar de manhã. O menino insistia: não queria voltar para casa, queria entrar e ficar na escola. A assistente inflexível. Como o

garoto fez menção de pular o muro, a assistente gritou-lhe: "está bem, você quer entrar, não é? Eu vou deixar!" Levantando-se e indo até o portão, empurrou o garoto para dentro: "entre, mas você vai fazer 100 (cem) cópias até a hora de começar sua aula".

Terceiro quadro — A resistência

Em outra das escolas envolvidas na pesquisa, uma mãe procurou a diretora, reclamando do pagamento da foto que sua filha havia levado para casa. A mãe disse à diretora que a escola não podia fazer isso sem consultar os pais. Mas isso, respondeu a diretora, é uma norma comum às escolas. Todas fazem. A mãe argumentou que de fato suas crianças já haviam tirado foto na escola, mas tinha sido consultada antes. A diretora colocou ser essa questão um assunto interno, cabendo à escola decidir o que devia ser avisado aos pais ou não. E ela decidiu que não precisava avisar sobre as fotos. A mãe respondeu que a escola devia pensar em nível do interesse coletivo. Há pais que podem pagar, outros não. Além disso, tinha a questão do negativo que ficava por aí. A diretora ironizou que a filha certamente era muito bonitinha e quem sabe até sua foto poderia aparecer numa capa de revista. A mãe não aceitou a provocação e insistia que estava errado, que a escola não podia fazer isso com as crianças e com os pais. Havia pago a foto da filha, a menina ficara fascinada com a foto, mas a despesa não estava prevista, era pesada. A diretora não se deu por vencida alegando que era uma mixaria. A mãe contestou que para muitos pais não era mixaria e perguntou à diretora o que ela faria se os pais ficassem com a foto e não pagassem. A diretora retrucou que seria caso de polícia, porque aí era desonestidade. A mãe contra-argumentou se era honesto impor aos pais pagamento de uma

dívida que não haviam contraído. A diretora concluiu que nesse caso então, só se ela chamasse a polícia para o fotógrafo. A mãe ponderou não ser pertinente porque o fotógrafo não poderia ter feito seu trabalho na escola sem autorização, alguém lhe dera essa autorização. A diretora mudou de tom, reclamando da falta de verbas para a escola. A mãe concordou com a falta de verbas, mas questionou em que as fotos poderiam contribuir para resolver a questão. A diretora perguntou à mãe o que ela fazia, em que ela trabalhava. A mãe reagiu à sutileza da pergunta contrapondo que isso não interessava ao caso. Quando a mãe ia saindo, a diretora de modo afável, cortez e insinuante perguntou à mãe: "como é mesmo o nome de sua filha?" A mãe respondeu: "o que tem isso a ver?" A diretora explicou: "é pra anotar o nome e avisar quando for de outra vez". A mãe fulminou: "avise a todos os alunos, eles avisarão seus pais".

Quarto quadro — Caminho suave

Um grupo de crianças chegou ao guichê da secretaria da escola solicitando suas carteirinhas de nota. As funcionárias estavam olhando bijuterias que uma professora vendia. Uma delas gritou para as crianças: "já pagaram?" (uma taxa simbólica cobrada pelo material da carteirinha). Todas já haviam pago. As funcionárias perguntaram qual era a professora da classe. As crianças informaram o nome. As funcionárias disseram que a professora ainda não havia entregue as notas. As crianças responderam que outros colegas da mesma classe já haviam recebido. As funcionárias deixaram as crianças esperando até dar o sinal de reinício das aulas. As crianças esperaram durante todo o intervalo e voltaram sem a carteirinha.

Quinto quadro — Estrela guia

Antes do início da aula, uma criança se dirige à professora que estava conversando com outras colegas e diz que queria falar com ela. A professora responde que não era hora, falaria com ela na hora da aula. A criança insiste. A professora repreende a insistência, diz estar ocupada, não ter tempo naquele momento, daí a pouco a aula começaria e ela poderia falar. Manda a criança ir brincar. A criança sai cabisbaixa e se isola junto à parede do saguão.

Sexto quadro — Brincadeiras

A diretora em tom de brincadeira diz à professora discordante que ela pode achar o que bem quiser, mas ali na escola tem que ser do seu jeito, a regra é dela, diretora. A professora, conciliadora, diz que ela só estava falando. A diretora arrematou dizendo que sabia disso, pois se fosse diferente a professora não estaria ali na escola, já teria sido colocada à disposição.

Acontecimentos e teorias

Percorrendo a exposição, vê-se desde logo que as *relações escolares*² são o seu tema e que a mostra propõe uma leitura problematizante das relações que os quadros, instantâneos da vida escolar, fixaram.

O termo é utilizado no sentido amplo, envolvendo as relações entre os diversos atores implicados na vida escolar.

Os quadros dão a ver instantâneos de relações entre gestores do sistema escolar, entre dirigente escolar e pais, entre dirigente escolar e alunos, entre professor e alunos, entre funcionários e alunos.

Embora os quadros apresentem uma variação de situações, de atores, de comportamento e de atitudes, eles apresentam — em conjunto — uma certa homogeneidade em nível do que comunicam. Os diversos atores em foco participam de uma definição comum de realidade, operam numa mesma "província de significados" (Schutz, 1979), interagem através de uma "rede de significados" (Geertz, 1978), atuam dentro de um sistema compartilhado de valores.

Em nenhuma circunstância dos acontecimentos em tela, emergiu qualquer estranhamento, qualquer sinal indicativo de mal-estar, de constrangimento, de censura. Cada um dos acontecimentos encaixa-se, portanto, no horizonte de previsibilidade de relações escolares socialmente consentidas, convalidadas.

Esses acontecimentos presentificam valores culturais socialmente compartilhados, o que possibilita apreendê-los como linguagem básica comum, indicativos de uma mesma gramaticidade no processo de interação, conformando expectativa e desempenhos de papéis. O sistema de valores constitutivo do horizonte cultural de significação possibilita perspectivar esses acontecimentos como relações características do cotidiano escolar, explicitantes de um campo semântico do mandonismo como uma característica fundamental da sociedade brasileira.

Na refinada compreensão de Zunthor (1993, p.143) "a tradição é a série aberta, indefinidamente estendida no tempo e no espaço, das manifestações variáveis de um *arquétipo*".

A abordagem dos acontecimentos capturados nos quadros em exposição, sob a perspectiva da tradição que os torna culturalmente congruentes, propõe a investigação dos imaginários que articulam o horizonte do ser no mundo, fundo sobre o qual se destacam os diversos atores em relação.

A escola, como um espaço e um tempo de ordenação do ser no mundo balizado pelas representações coletivas, se inscreve na experiência social e na tradição cultural. "A cultura", diz Leach, "comunica a interconexão complexa dos fatos culturais e transmite, ela própria, informação àqueles que participam desses fatos". E esse é o ponto que desejo explorar: os quadros, enquanto fatos culturais, estão em interconexão complexa com a experiência, com a tradição, com a cultura. Os fatos culturais explicitam a cultura, transmitindo informações aos diversos atores neles envolvidos direta ou indiretamente. "Grande parte da educação humana", observa Leach (1978, p.32), "consiste no aprendizado de vários índices, tanto naturais como feitos pelo homem: aprendemos o que acompanha". É ainda Leach que esclarece: "em um *índice*, a entidade que porta a mensagem é uma indicação de existência passada, presente e futura da mensagem".

É por essa picada que inicio o percurso, orientando-me — todavia — pelo paradigma proposto por Castoriadis (1985 e 1991) que — superando os limites da abordagem estruturalista fundada na obra de Lévy-Strauss — resgata a dimensão histórica da vida social como eixo de análise e interpretação. Para Castoriadis (1991, p.252), "o social faz-se e só pode fazer-se como história; e social faz-se como temporalidade, e ele se faz cada vez como modo específico de temporalidade, e ele se faz cada vez como modo de temporalidade afetiva, ele se institui implicitamente mo qualidade singular e temporalidade".

É nessa direção que procurei interpretar o imaginário social que dá suporte às relações escolares que os quadros em exposição nos dão a ver e a pensar.

Preliminarmente, é oportuno considerar alguns marcos teóricos. Uma das preliminares necessárias é situar este trabalho na perspectiva do interpretativismo antropológico. Geertz (1978), numa definição de clareza indiscutível e de simplicidade invejável enuncia o antropólogo como cientista social cujo referencial teórico tem no conceito de cultura o seu conceito central e cuja prática científica se assenta metodologicamente na etnografia.

Apóio-me no conceito semiótico de cultura definido por Geertz (1978, p.15 e 23) que assume a cultura "como teias de significados", a análise da cultura "como uma ciência interpretativa, à procura do significado" e a prática da etnografia como "descrição densa", um esforço de ler, "tentar formular a base na qual se imagina, sempre excessivamente, estar-se situado". Apóio-me, todavia, pensando a teia de significados em permanente processo de refazimento, aberta à transformação.

A interpretação antropológica não se divorcia do acontecimento e busca descobrir o seu significado. "A análise cultural é (ou deveria ser) uma adivinhação dos significados, uma avaliação das conjeturas." Nesse sentido a descrição etnográfica densa é interpretativa, "o que ela interpreta é o fluxo do discurso social, e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o 'dito' num tal discurso. Ocupando-se do 'dito', a descrição etnográfica é de natureza microscópica, adensando-se ao inscrever o infinitamente pequeno na 'ampla paisagem cultural da nação'" (idem, p.31).

Geertz (1978, p.23) adverte sobre o ataque generalizado às teorias do significado, atribuindo-o a um viés do pensamento moderno. Castoriadis (1985, p.100) é mais incisivo em sua crítica. A resistência, nos meios intelectuais, em reconhecer o mesmo estatuto da cientificidade da ciência experimental à ciência interpretativa é expressão do esforço inócuo daqueles que buscam "repetidamente abafar o escândalo do imaginário".

Outra preliminar necessária é — ainda que esquematicamente — explicitar o entendimento da questão do imaginário e o enfoque conceituai com que pensá-la.

Num ensaio em que trata da descoberta da imaginação por Aristóteles, Castoriadis (1985) discute, entre outros envoltimentos, a força separadora e unificadora da imaginação presentificante do abstrato, fator universalizante ou genericizante.

A imaginação, enquanto representação coletiva, está inequivocamente presente no pensamento social. Presentificando os imaginários que instituíram dado complexo relacionai, possibilita-se uma interpretação do significado do simbolismo das relações nele envolvidas, desvendando o papel criador que desempenham na cultura, pois o imaginário permite contínua reinterpretção, investindo de significação os acontecimentos.

Castoriadis (1991, p.277) radicaliza a concepção do imaginário como princípio fundante, instituinte da própria sociedade. Nesse sentido, para ele "o imaginário social é primordialmente criação de significações e criação de imagens ou figuras que são seu suporte. A relação entre a significação e seus suportes (imagens ou figuras) é o único sentido preciso que se pode atribuir ao termo simbólico".

Para Castoriadis (1985, p.103) "a instituição imaginária da sociedade é instituição das significações imaginárias sociais que deve, por princípio, conferir sentido a tudo que pode se apresentar, 'dentro' da sociedade como 'fora' dela. A significação imaginária social faz ser as coisas como *tais* coisas, coloca-as como sendo *aquilo que* são — o *aquilo que* sendo posto pela significação, que é indissociavelmente princípio de existência, princípio de valor, princípio de ação".

A teoria do imaginário, sob a perspectiva de sua força instituinte, enfoca o imaginário como fonte privilegiada de criação ontológica. A imaginação enquanto *outro*, da afirmação e negação, do verdadeiro e falso, é "constitutiva do simbolismo em geral" (Castoriadis, 1985, p.96). A potência do imaginário social permite à sociedade conhecer, julgar, pensar sob determinada ótica que lhe é própria, que lhe confere singularidade.

A teoria da instituição imaginária da sociedade permite estabelecer uma relação de implicação entre o detalhe do comportamento cultural e a organização da sociedade, pois "a significação (fluente dos imaginários) constitui o mundo e organiza a vida social de maneira correlativa, submetendo-a cada vez a fins específicos" (Castoriadis, 1985, p.103).

Combinando-a com a teoria interpretativa da cultura (Geertz, 1978), torna-se mais fácil lidar com a dimensão do conflito, dando-lhe a mesma ênfase que se dá à interação. A dimensão do conflito vem sendo obscurecida, desconsiderando-se que a interação é intrínseca ao universo social, e sua abordagem é essencial à compreensão de que a idéia de cultura implica a idéia de processo.

O legado escravista-colonial na escola

A instituição imaginária da sociedade brasileira tem sua virtualidade imagética enraizada em três províncias de significados: o etnocentrismo, o colonialismo e o escravismo. O etnocentrismo é a base criadora de significação desqualificante do outro, da desigualdade do outro. O colonialismo é a base criadora de significação da legitimidade da conquista e da exploração. O escravismo, na sua versão moderna, é a base criadora da significação da legitimidade de apropriação incondicional da liberdade da pessoa.

O etnocentrismo é a argamassa que cimenta a interação do escravismo ao colonialismo, base criadora de significação da formação social emergente do processo de expansão colonial. A significação etnocêntrica do próprio processo de instituição imaginária da sociedade brasileira faz com que ela seja aquilo que é, uma sociedade cujo foco de produção simbólica da interação se orienta historicamente no sentido da sujeição incondicional.

O imaginário social, decorrente da combinação dessas três bases criadoras de significação, configura a representação matricial que possui força unificadora, presentificando a permanência instituinte do escravismo-colonial, unificante do tempo social. Enquanto representação, o imaginário escravista-colonial está necessariamente presente no pensamento social, inundando toda a ação social.

Presentificado nas relações escolares, o imaginário escravista-colonial não é simples repetição, manifesta o conteúdo essencial da ordem escolar, instituída na sociedade brasileira, expressa a significação das relações escolares, inclusivamente a relação pedagógica e as forças que a movem.

Convém agora, sob a perspectiva de um imaginário escravista-colonial instituinte, revisitar os nossos quadros em exposição.

Os atores em tela pertencem a diferentes categorias sociais, a diferentes categorias de idade. Levando-se em conta que a população da cidade é constituída de 75% de imigrantes de diversas regiões do País, os atores tendem a expressar certa diversidade de origem, o que confere aos quadros uma dimensão de espaço ampliado, para além do localismo, do singularismo, explicitando um campo de possibilidades relacionais próprio da sociedade mais ampla, o que permite inscrever o infinitamente pequeno (um certo tipo de relação), na parte que o engendra (o processo pedagógico escolar) e no todo que lhe confere sentido (a sociedade e a cultura). As interações entre os diversos atores são, em tal perspectiva, reinterpretáveis como atos de comunicação, alcançada através de ações expressivas em que sinais, signos e símbolos transmitem um sentido em combinação.

Cada detalhe relacionai de cada um dos quadros é parte de um complexo simbólico, adquirindo significado quando considerado em contexto. Sob tal enfoque, cada quadro é potencialmente qualquer um dos outros porque transmitem um sentido de combinação. Por extensão, essa exposição de quadros é potencialmente qualquer outra dimensão relacionai do processo pedagógico escolar e, como tal, expressiva da semântica dessas relações. Como diz Leach (1978, p. 15) "ações expressivas dizem alguma coisa sobre o estado do mundo como ele é".

Um primeiro enfoque analítico da unidade de sentido desses quadros destaca o mandonismo como princípio organizador das relações.

Não se coloca como requisito, para os propósitos deste artigo, a necessidade de tematização do mandonismo como objeto da Ciência Política, porque é aqui abordado como uma expressão da dimensão sociopolítica da cultura. A bem da clareza, todavia, convém desde logo tentar estabelecer limites e interseções entre o mando e a autoridade. Mário Stoppino (1992) nos ensina que "na tradição cultural do Ocidente, desde que os romanos cunharam a palavra *auctoritas*", a noção de autoridade é "usada em estreita conexão com a noção de poder", muito embora se possa distinguir autoridade de poder, considerando aquela como um gênero deste. Ressaltando o caráter hierárquico da Autoridade e sua estabilidade, Stoppino trabalha com a definição de estrutura de Autoridade de Eckstein: "um conjunto de relações assimétricas, entre membros de uma unidade social ordenados de um modo hierárquico que têm por objeto a condução da própria unidade social." O referente fundamental da autoridade é a obediência que, ao se concretizar, tem como suporte a crença da legitimidade do poder, crença cujo sentido se enraíza nos imaginários sociais de que é parte.

A autoridade implicar a uma relação de poder em nível das relações sociais. O mandonismo³, por sua vez, implica uma relação autoritária de poder em nível da relação pessoa a pessoa. Conquanto de natureza autoritária, o mandonismo se distingue do autoritarismo. O autoritarismo, enquanto expressão de centralidade do princípio da autoridade, tanto pode se objetivar no contexto dos sistemas políticos, como no contexto das ideologias a eles subjacentes, quanto no contexto das disposições psicológicas e afetivas acerca

Sobre mandonismo e Coronelismo confira Queiroz (1976), Faoro (1958), Leal (1986).

de poder, dominantes no contexto mais amplo da cultura. Poder-se-ia classificar o mandonismo como um gênero de autoritarismo. Mas é exatamente em nível de sua especificidade que aqui se toma a noção de mandonismo como suporte de análise. O mandonismo implica uma relação de dominação de caráter senhorial, na esfera privada da vida social, a que se associa conteúdos de apossamento da liberdade e a exploração da pessoa, expressando o simbolismo da servidão, suporte representativo participável da sua significação.

Para além do significado de cada acontecimento de mando fixado nos quadros nessa nossa exposição, desenvolve-se outro significado que os engloba e no bojo do qual se corporificam os imaginários sociais que configuram a província de significados de poder de pessoa a pessoa, alicerce significativo e propulsivo dos processos de hierarquização, ordenadores da vida social.

Um segundo enfoque analítico da unidade de sentido desses quadros destaca a significação do mandonismo como princípio ordenador.

Esse sentido aponta a infiltração do mando no tempo, espaço e liberdade como dimensões da vida humana, meio circulante de um modo de ser do mundo .

O mando e seu referente dialético, subordinação aquiescente, são unidades Complementares de distintividade geradoras de símbolos,

Sobre o enfoque político do mandonismo confira Queiroz (1976), Faoro (1958) e Leal (1986).

organizadores de um mapa que permite aos indivíduos se situarem. Elas são a fonte de significados que orientam e constroem as duas alternativas básicas de ser e estar na relação pessoa a pessoa.

Mando e subordinação aquiescente formam um conjunto padronizado que se entrelaça logicamente a outros conjuntos, neles infiltrado um tipo particular de informação de significação escravista-colonial, sobre que é cada ator em relação, sobre o que pensa e sobre o que faz, compondo um código relacionai, um sistema senhorial de relação.

A coordenadora-geral de Educação, no topo da organização do sistema escolar, considera sem sentido discutir uma decisão com os outros administradores do sistema. Vê-se como senhora que tem a regalia do mando, signo do senhor de escravo, do coronel, do chefe, do chefe. Os subordinados, mesmo quando ocupantes de posição contígua na estrutura de gestão, são livres apenas para obedecerem, só têm visibilidade como pessoa subordinada e seu horizonte de relação se circunscreve à subordinação aquiescente⁵.

Essa visão estamental do arbítrio difrata a liberdade como dimensão da vida humana em imagens que se associam ao mando/senhor e à subordinação, submissão, domesticação/escravo. Articula-se, por sua vez, às concepções individualistas e autoritárias, negando a possibilidade de outros interesses que não se harmonizem com a concepção senhorial de mundo.

Essa foi a representação dos homens livres na ordem escravocrata, cf. Franco (1976).

As mesmas figurações podem ser visualizadas nos outros quadros. A diretora tem uma visão escravista do direito dos pais à informação, da liberdade dos pais de partilhar decisões escolares que afetam seus filhos. Ela tem o mando da escola, apreende o direito e a liberdade de decidir sobre a vida escolar como atributos de sua posição. A resistência da mãe (no caso mulata e estudante de Pedagogia) não chega a abalar o código e os símbolos que utiliza. Ao se sentir confrontada com uma outra informação sobre ser, pensar e fazer referido num código democrático de relações escolares, a diretora recusa-se à comunicação e utilizando estrategicamente a discriminação racial, ironizando sobre a (im)possibilidade de uma foto de menina negra ser capa de revista e outra expressão de mandonismo que Roberto Da Matta jocosamente identifica através de sua expressão simbólica mais eloqüente: "sabe com quem está falando?" — no caso assumido a forma: como é mesmo o nome de sua filha?

A assistente de Direção, senhorinha da escola, está pronta a aplicar o castigo do aluno/escravo que ousa teimar em romper o simbolismo senhorial de tempo e espaço escolar. A escola não é do aluno senão no horário de aulas e nas horas tipificadas como de presença possível, fora desta padronagem a escola é interdita. O aluno é o primeiro elo da cadeia de dominação escolar—sujeito ao mando de todos os demais atores. A posição implica *status* relativo, determinando o espaço que ocupa. O castigo imposto (fazer cem cópias) é simbolicamente um rito sacrificial de purificação dos espaço/tempo escolar, contaminado com insubmissão anunciada pelo aluno. Na sala de aula, a relação pedagógica disporá do mecanismo para alterar o papel do ator, em termos de passagem da condição de objeto passivo para a de sujeito ativo?

A professora reproduz a concepção senhorial de tempo, espaço e liberdade como dimensões da vida escolar. Na relação com outros atores atualiza o padrão, assumindo o papel de submissão e o papel de mando conforme instituído pela ordem escolar. Na relação com o aluno, senhora, na relação com a diretora, submissa e domesticada.

As funcionárias da Secretaria que se negam a atender aos alunos não desempenham função ou cargo de chefia que mediatizem uma relação de poder estabilizado, institucionalizado. Explorando porém a autoridade culturalmente conferida ao adulto na relação com criança, as funcionárias também mandam, um mando ambíguo, sustentado no recurso de atribuir ao ator ausente o motivo de não atendimento, escudado na estratégia da espera inútil.

As diversas ações expostas, mesmo quando sobre o envólucro aparente das ações técnicas, são — fundamentalmente — ações expressivas. Elas falam, elas dizem por si mesmas. Assim sendo, dão suporte à interpretação das relações escolares. Muito embora os acontecimentos descritos não sejam uma constante das relações escolares, nem esgotem as possibilidades relacionais, eles fornecem evidências de densidade etnográfica em nível de que a sua ocorrência não perturbante indica previsibilidade, intimidade e cumplicidade generalizada entre os diversos atores; em nível de que sua ocorrência implica, ela mesma, aprendizado, conhecimento, geração mental de conceitos de ser no mundo.

A associação metafórica de servidão às relações escolares tem seu enfoque de produção simbólica na instituição imaginária da sociedade escravista-colonial.

Os índices de servidão e mandonismo expressos nos quadros em exame estão, como diz Leach (1978, p.62) "relacionados com mensagens que não têm dimensão temporal". O tempo da significação escravista-colonial, instituído como imaginário, desdobra-se no passado, no presente e no futuro.

O que nele (tempo imaginário) ocorre não é simplesmente acontecimento repetido, manifestação essencial da ordem do mundo tal como é instituída pela sociedade considerada, das forças que a animam, dos momentos privilegiados da atividade social — quer diga respeito ao trabalho, aos mitos, às festas, à político. (Castoriadis, 1991, p.247)

A energia instituidora do imaginário escravista-colonial, ao impregnar tão densamente as relações escolares, denota a atualidade da questão da cidadania como um fim educacional.

Ferreira (1993, p.12) ao discutir a cidadania como uma questão para a educação argumenta que "a cidadania vai além do conhecimento de conteúdos sistematizados". Para Ferreira (p.229), "a educação para a cidadania passa por ajudar o aluno a não ter medo do poder do Estado, a aprender a exigir dele as condições de trocas livres de propriedade, e finalmente a não ambicionar o poder como a forma de subordinar seres semelhantes".

A investigação dos efeitos desse imaginário sobre a experiência escolar poderá contribuir com conhecimentos sobre a cultura da escola, dando suporte à compreensão da complexa relação entre poder, estrutura social, escola, relações e práticas escolares, cotidiano, base de uma reinstituição imaginária da escola. Como bem diz Castoriadis (1991, p.142-147) "tudo o que se nos apresenta,

no mundo sociohistorico, está indissociavelmente entrelaçado com o simbólico". Qualquer esforço de resistência voltada para a transformação deve considerar que "todo simbolismo se edifica sobre as ruínas dos edifícios simbólicos precedentes, utilizando-se seus materiais mesmo que seja só para preencher as fundações de novos templos, como fizeram os atenienses após as guerras médicas".

O conhecimento do simbolismo escravista-colonial, de seus materiais e de seus efeitos no cotidiano escolar, sob o enfoque crítico da racionalidade emancipatória prenunciada por Giroux (1983 e 1986), poderá construir pontes de ligação entre cidadania democrática, escola pública e política educacional.

Referências bibliográficas

CASTORIADIS, Cornelius. *Os destinos do totalitarismo e outros escritos*. Trad. por Zita Bernd e Élvio Funck. Porto Alegre: L&PM, 1985. p.66-100: A descoberta da imaginação.

_____. *A instituição imaginária da sociedade*. 3. ed. Trad. por Grey Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FAORO, Raymundo. *Os donos do poder*. Porto Alegre: Globo, 1958.

FERREIRA, Nilda Teves. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FRANCO, Maria Silva C. *Homem na ordem escravocrata*. São Paulo: Ática, 1976.

- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GIROUX, Henry. *Pedagogia radical: subsídios*. São Paulo: Cortez, 1983.
- _____. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- LEACH, Edmund. *Cultura e comunicação: a lógica pela qual os símbolos estão ligados*. Trad. por Carlos Roberto Oliveira. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- LEAL, Vito Nunes. *Coronelismo, enxada e votos*. 5.ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1986.
- LÉVY-STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural*. Trad. por Chaime S. Katz e Eginardo Pires. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967. v.1: A estrutura dos mitos.
- _____. *O pensamento selvagem*. Rio de Janeiro: Ed. Nacional, 1970.
- _____. *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975. v.2: Raça e história.
- QUEIROZ, Maria Isaura P. *O mandonismo local na vida política brasileira e outros ensaios*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1976.
- SCHUTZ, Alfred. *Fenomenologia e relações sociais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- STOPPINO, Mario. Autoridade, autoritarismo. In: BOBBIO, Norberto et al. *Dicionário de política*. 4.ed. Trad. por C.C. Varrialle et al. Brasília: Ed. UnB, 1992.
- VELHO, Gilberto. Unidade e fragmentação em sociedades complexas. In: VELHO, Gilberto, VELHO, Otávio G. *Dois conferências*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1992. p.13-46.
- ZUNTHOR, Paul. *A letra e a voz*. Trad. por Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

**PROFESSORINHAS DA NACIONALIZAÇÃO:
a representação do professor rio-grandense na Revista
de Ensino (1939-1942)***

Maria Helena Camara Bastos**

Introdução

O presente estudo pretende analisar o discurso de construção da identidade do professor em um periódico pedagógico — *Revista do Ensino* — editado no Rio Grande do Sul, de 1939 a 1942¹.

A análise da "história das representações inscritas nos textos ou produzidas pelos indivíduos" (Chartier, 1991)—professores que escreveram sobre sua prática, permite melhor compreender como se estabelecem e circulam os discursos de formação da identidade do professor. Isto é "a historicidade do processo discursivo" (Orlandi, 1993, p.23) que idealiza a figura do professor na representação da docência.

A imprensa pedagógica constitui-se em um dispositivo privilegiado para a reflexão sobre o modo de produção do discurso sobre

* O presente texto sintetiza algumas idéias desenvolvidas na tese de doutorado intitulada: *O Novo e o Nacional em Revista: a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942)*, São Paulo, USP, 1994, capítulo 3.

** Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

¹0 professor primário foi o destinatário privilegiado da *Revista do Ensino*, criada por iniciativa de um grupo de professores da Universidade de Porto Alegre, articulados à Secretaria de Educação e Saúde Pública/RS — Divisão Geral de Instrução Pública.

ser docente. Os professores pensam o mundo da maneira que falam sobre ele, testemunhando o universo de crenças que permeiam seu cotidiano, através de relações metafóricas com a conjuntura social e histórica.

Para Hameline (1986, p.197) o discurso pedagógico é o mais metafórico, o que leva a perpetuação de uma tradição (conservação) e uma lógica de moralização histórica — a idéia da *boa consciência pedagógica*. A preocupação combinada de selecionar os professores e de (in)formá-los segundo um certo modelo de "bom" professor vem se constituindo historicamente e convergindo para o delineamento da representação da docência.

Para Chartier (1991, p.183) a "construção das identidades sociais resultam sempre de uma relação de força entre as representações impostas pelos que detêm o poder de classificar e de nomear e a definição de aceitação ou de resistência, que cada comunidade produz de si mesma". Nesta perspectiva, "a representação transforma-se em máquina de fabricar respeito e submissão, um instrumento que produz uma exigência interiorizada".

A imagem social do professor é muitas vezes um compromisso — ou o resultado de um conflito — entre a tradição e a situação presente (Leon, 1983, p.225-254). Ou seja, as atitudes e representações forjadas no passado interferem na definição e redefinição da profissão docente.

Professorinhas da nacionalização

Ide, prezadas professoras, e cumpri essa apostólica missão, que é a vossa.

Dai à infância o exemplo impressionante do vosso idealismo e do vosso patriotismo.

Idealismo e patriotismo que se afirmam em espírito de sacrifício e que vos leve em ânsia de criação, a todos os recantos da campanha e da colônia rio-grandense, onde desde décadas, gerações inteiras esperam a palavra da cultura e da fé brasileira. (Souza, 1940)

A Revista do Ensino engajou-se na campanha de "reconstrução nacional" do Estado Novo, procurando contribuir para o seu "integral êxito". Empenhada no programa de "renovação educacional", assume a bandeira da "patriótica cruzada" pela educação, que visava a construir uma nova identidade nacional pela disseminação da cultura e do ensino. Os editoriais² da Revista marcaram seu engajamento nesta campanha, mobilizando o professor, de cujos anseios se constituía, também, num intérprete "... nada mais fizemos que coordenar as aspirações comuns, do meio educacional, de publicações de um periódico que serviria de expressão de seus anseios de vida, de renovação e aperfeiçoamento de processos, integrando-nos, ao mesmo tempo, no desejo das altas autoridades orientadoras da Educação no Estado, que nos honraram concedendo-nos o patrocínio oficial".

Expressando-se em nome de seu patrocinador — o Estado — e de seu público leitor virtual — o professor — e promovendo a integração de ambos, a Revista do Ensino toma para si o papel

Os editoriais da Revista do Ensino eram escritos pelo Diretor de Redação, professor Pery Pinto Diniz (Universidade de Porto Alegre).

de "coordenação das aspirações comuns", traduzindo-as nas idéias de "reerguimento moral e intelectual, espírito de fraternidade e colaboração". Assumindo a missão de ser representante da consciência coletiva, ao pretender educar a sociedade quanto à "noção de deveres para com a Pátria e a Civilização" procurou conquistar o seu leitor—o professor, convencendo-o a "trabalhar pela educação das novas gerações e a cultivar o sentido cívico, o reerguimento do índice moral, intelectual e físico do povo brasileiro".

Os editoriais, assim como enfatizavam a "Escola e a Educação como processos de vida individual e social", exaltavam o professor como sua "viga mestra". A docência era caracterizada por expressões como "mobiliante e patriótica missão", "apostolado cívico de redenção nacional", "apostolado nacional", "obra mais divina do que humana", "sagrada missão", "tão nobre profissão", "grandeza cívica da sua missão", "verdadeiro apostolado", "herói anônimo". O professor era conclamado a participar da obra de reconstrução nacional "como fator decisivo do fortalecimento da civilização brasileira".

Voltados para a mobilização docente, os editoriais da Revista do Ensino falavam do professor e para o professor, com o objetivo de "fortalecer, em cada educador, a consciência integral da sua função e deveres". O professor tem na Revista um veículo "formador" da sua postura individual e social. Com o objetivo de reintegração do mestre em sua nobre e verdadeira missão, articula um discurso de engrandecimento da ação docente.

A atividade docente é vislumbrada como uma "obra mais divina que humana", exigindo uma postura de doação, sacrifício,

abnegação, como um sacerdote da Educação que "o amor e a vocação animam". Nesta perspectiva, o editorialista expressa que: "mais do que a própria erudição do professor, vale o seu caráter, exemplo de respeito à ordem e aos seus deveres que, quotidianamente, propicia a seus alunos. Disto depende a fecundidade dos processos escolares, que seriam vazios e sem expressão de outro modo".

As expectativas da Revista do Ensino em relação ao professor podem ser sintetizadas em duas dimensões — pessoal e socioprofissional. Na pessoal, a ênfase é dada à doação, ao idealismo, ao sacerdócio, portanto aos "predicados do espírito e do caráter: a grande tarefa do professor está na função direta da energia moral, do entusiasmo, da fé em sua missão, do devotamento constante". Na socioprofissional, a ênfase reside na formação do professor e sua valorização profissional, evidenciando, com mais clareza, a preocupação de integrá-lo à obra educativa do Estado e aos "princípios superiores da Pátria".

Todas estas "qualidades pessoais" e estes "predicados de espírito" e do "caráter" fazem do professor a "coluna granítica em que repousa a segurança da grandeza e continuidade nacional". Para construir esta imagem do professor, o editorialista faz uso intenso de exemplos de educadores falecidos — "nesta recordação, encontraremos o estímulo para as horas de desânimo, a resignação para os momentos de mágoa, a coragem e o valor para realizar os bons empreendimentos, o amor para espargir o bem". No elogio dos mortos, as qualidades mais valorizadas eram: trabalho, dedicação, despreendimento, sacrifício, modéstia, carinho, competência, honestidade absoluta, integral dedicação, forte noção de dever.

O modelo de professor, centrado no "espírito de sacrifício" e de "apostolar dedicação ao ensino", punha em destaque a função docente como sacerdócio. Mas enquanto era reforçada a "abnegação", o "sacrifício" da ação docente, a questão salarial configurava-se como uma questão menor, subvalorizada e diminuída pelo discurso oficial, em frases como: "sua alta missão transcende os limites do mesquinho interesse individual"; "o professor, que exerce o seu magistério não com fins lucrativos"; "não se confundindo nunca com os professores burocratas, que consideram seu ministério simples meio de vida"; "ao ensino se deve ir só quando uma vocação definida nos impele, jamais em busca de um negócio".

A perspectiva de que "Bons Mestres fazem as Boas Escolas", orienta a atuação da Revista de Ensino em relação ao seu público-leitor. A idealização da conduta do professor, pela exaltação da profissão do educador como "realização magnânima", não é dissociável da apologia das finalidades do "novo" Estado. O professor deve sintonizar sua ação à política estatal, caso contrário é estigmatizado, pela Revista, como "professor buracrata, individualista, egoísta".

Como um "servidor social", o professor tinha uma "missão", que deveria ser abraçada "com idealismo e patriotismo", merecedora de todos os sacrifícios, por ser "nobre e bela". Essa "divina missão" residia na meta de "tornar cada vez maior o sentimento de brasilidade e converter os brasileiros em cidadãos crescentemente mais válidos e presentes". Tratava-se de formar o "homem novo que vai surgir com o Estado Nacional". Tal homem deveria ter como características: "fé profunda em Deus, consagração total à Pátria, disciplina da vontade, vocação à ordem, à austeridade de

conduta, à elegância de atitudes". Estes atributos deveriam também caracterizar a conduta de todo professor, como exemplo a ser seguido. Dessa forma, atitudes como "amor, vocação, dignidade, abnegação, idealismo, despreendimento e dedicação", são constantemente referidas como "um estado de espírito, de um modo de vida" do professor em sua atividade.

Esse "modo de vida" é proposto como um "sacerdócio", como dedicação exclusiva à causa da Educação brasileira, numa "mística de ação que desconhece confortos, horários de trabalho, repouso, regalias regulamentares". Nesta dimensão, residiria a nobreza de seu fazer social "abnegado apostolado formador de espíritos", o que afastaria, de certa maneira, do perfil de um funcionário com "função burocrática". Peixoto também salienta que a tônica do discurso pedagógico desse período foi no sentido de fazer do magistério, mais que uma profissão, um verdadeiro apostolado. A retribuição devida ao professor não é de cunho material ou de valorização de seu trabalho através de oportunidades de aperfeiçoamento, mas sua recompensa é o reconhecimento social de seu trabalho, a satisfação do dever cumprido. Nessa perspectiva, o discurso para e sobre o professor, no Estado Novo, "explora o caráter missionário de que se reverte sua atuação, exaltando a modéstia, a simplicidade, o espírito de renúncia, o sacrifício, como qualidades essenciais do mestre" (Peixoto, 1989, p.323).

A imagem do professor é marcada por metáforas religiosas que convertem o trabalho docente em atividade sagrada, por atitudes de renúncia e solidariedade, e por seus objetivos: modelagem de almas, humanização e regeneração da sociedade. Este discurso moralizador da prática docente intenta reforçar os "predicados do espírito", os quais devem também guiar o modelo pedagógico

a ser implementado. Assim, o processo educativo deve ser mediado por sentimentos como amor, compreensão, bondade, cooperação, solidariedade. Tais sentimentos permitiriam ao professor orientar e conduzir a ação educativa, formando o cidadão capaz de refletir essas atitudes com relação à Pátria. O professor, ao sintetizar essa postura, criaria um área de consenso, desenvolvendo sua prática educativa e a disciplina de forma consentida.

O discurso de moralização do professor reforça também a relação da mulher com o magistério. Como cidadã, mãe e professora, a mulher era coadjuvante do processo de nacionalização e modernização da sociedade brasileira, através da Educação e da escola, formando o homem integral — cidadão patriota, isto é, no exemplo de sua vida de virtudes, forma, plasma, aperfeiçoa, corrige caracteres, cria e estimula bons hábitos. Os predicados de espírito e a pseudofragilidade feminina, condensadas no uso do diminutivo *professorinha*, são valorizadas como elementos importantes à obra de reconstrução nacional. O papel da mulher, como responsável pela educação das crianças, tanto na família quanto na escola, era enaltecido. A atuação da professora tinha de refletir uma maternidade espiritual voltada aos seus filhos — alunos na escola-lar. Para exemplificar esta relação, é significativo registrar a homenagem que a Sociedade Rio-grandense de Educação oferece às 150 novas professoras do Estado, em 1938, concursadas e nomeadas, na qual, como lembrança da festa, são oferecidos exemplares da *Oração do Mestre*, de Afrânio Peixoto, especialmente impresso. Esta *homília*, carregada de uma moral religiosa exagerada da sagrada missão pedagógica (Lopes, 1991), evidenciava quais as expectativas das autoridades educacionais quanto à ação dessas futuras professoras: "que o meu lar fosse a minha escola; ensinar é a maior responsabilidade sobre a terra (...) é

criar a alma; fazer que toda manhã eu acorde de alma tranqüila e coração puro (...) e encontre meus filhos de quem a noite inteira fui privada; faça que eu derrame igual maternidade sobre eles, para que sejam irmãos ao menos na minha escola". A professora, como modeladora de almas, mãe espiritual, atuava na escola como no lar. Educar era amar, e o reconhecimento do trabalho vinha a partir do reconhecimento desse amor. Esta valorização simbólica da ação pedagógica minimizava as dificuldades reais que estas professoras encontravam, desde hostilidade do meio, desconforto material, baixa remuneração, zonas inóspitas, controle rígido e fiscalização de suas atividades profissionais e pessoais. As autoridades, ao endossarem a idéia de que educar é amar, esvaziavam e reduziam a prática docente a um ato de amor e de renúncia: "já lhe fizestes o dom integral da nova vida e por ela renunciastes a todas as outras ambições".

A campanha de nacionalização do ensino, com a implantação de uma rede de escolas públicas, nas zonas coloniais, como forma de abasileiramento dos guetos imigrantes, trouxe uma série de dificuldades às professoras nomeadas para atuar nessas regiões. A idealização da *professorinha* velava a realidade cotidiana. Alguns depoimentos expressam o isolamento, o abandono a que estavam sujeitas, enviadas às zonas inóspitas, em que o único contato, com a sede do município, se dava uma vez por semana, quando o ônibus passava, trazendo correspondências, jornais, notícias. As professoras moravam em pensões ou em casas de famílias de colonos. Para estes, personificavam o elemento repressor do Estado. Essa posição ambígua tornava seu trabalho particularmente difícil — "todos esses sacrifícios, porém, culminam no dia em que a hotelaria pede a elas os quartos em que moram. Eles não mais podem dar abrigo a excomungadas rivais de Hitler. Solta-as na rua" (Martins, 1942, p.17-21).

No registro ficcional, o romance de Vianna Moog (1975) *Um rio que imita o Reno* descreve os percalços enfrentados por uma professora primária numa colônia teuto-brasileira "isolada do mundo, no meio dos colonos que a estimavam. Tudo corria bem até o momento em que o pastor protestante começa a hostilizá-la, porque ela se recusava a conceder-lhe as horas da manhã para o ensino da religião. (...) pretexto para suas propagandas antinacionalistas". Parece que era uma rotina a praxe da denúncia, tanto pelas *professoras da nacionalização* como pelas populações atingidas. Assim, o romance relata a preocupação da *professorinha*, pela representação que o pastor protestante fizera contra ela ao Secretário de Educação porque a tinham visto a passear com o noivo pelos arredores.

Essa passagem indica o controle a que estava submetida a mulher docente, cuja vida pessoal estava à mercê das autoridades educacionais. A Revista do Ensino publica o Comunicado nº 1, da Diretoria de Instrução Pública, dirigido às jovens estagiárias, o qual afirma que "o prestígio do cargo fará convergir sobre vossa responsabilidade todas as atenções e vossas atitudes, gestos, palavras serão estudadas e influirão, positiva ou negativamente, sobre o meio (...) Trajar de acordo com vossa função, com aquela simplicidade que não exclui a elegância, mas sem os exageros, talvez, admitidos nos grandes centros. (...) abandonai os trajes de luxo e os atrativos que tão bem vão nas grandes cidades, mas que lá (pequenas cidades) não cabem". Além da divulgação de comunicados oficiais, a Revista do Ensino publica artigos nos quais o tema é retomado. O artigo de Ferrero, por exemplo, intitulado *O Professor*, ao tratar da questão da autoridade, destaca que a mesma deriva de três classes de condições: físicas, intelectuais e morais. Nas condições físicas, alinha a necessidade de

gozar de boa saúde e ser de compleição resistente, possuir normalidade dos sentidos — visão, audição e voz. Mas, acrescenta: "é mister que o mestre apresente certa dignidade exterior, devendo vestir sem pretensão, porém sem abandono ou negligência. O porte do mestre tem de ser severo e simples, evitando as manias ridículas ou os gestos desordenados. As atitudes sem compostura, a afetação solene e o gesto presunçoso estão dissociados do bom tom" (Ferrero, 1940, p.292).

Essa preocupação com a postura do professor decorria da noção de que, para moralizar, o agente do processo deveria ser um exemplo vivificador". A Revista do Ensino dirigia-se ao professor, insistindo: "educai pelas atitudes do que pelas palavras, pelos julgamentos que expandeis". O exemplo já é um ato educativo, na perspectiva de moralização social. Estas prescrições envolvendo condutas e atitudes do professor visavam constituí-lo como "modelo de virtudes"³. O depoimento da professora Ana Luiza demonstra a absorção das normas emanadas das autoridades educacionais: "já não uso batom nem rouge. A saia azul-marinho há muito que lhe roça abaixo do joelho" (Martins, 1942, p.20).

A construção modelar da prática docente utiliza a família como metáfora do magistério. Este era concebido como uma grande família, cujo espírito de cooperação e solidariedade devia conduzir

Virtudes são disposições constantes do espírito — devoção, humildade, doçura, constância, paciência, sabedoria, gravidade, silêncio, prudência, discrição, zelo, generosidade e bom exemplo — enquanto que *qualidades* são propriedades ou atributos pela pessoa adquiridas. Para ser uma boa mestra de escola eram necessárias duas qualidades: vigilância e firmeza. E eram necessárias doze virtudes... (Lopes, 1991, p. 67).

a atitude de cada um, contribuindo para um clima de harmonia no ambiente escolar. O modelo enfatizava a identidade de interesses, a unidade espiritual, a disciplina, a harmonia, a hierarquia. Respeito mútuo, compreensão, cordialidade, cooperação, solidariedade e amizade eram também atributos componentes do modelo. A metáfora traduzia-se em preceitos: "conduzam-se as administrações escolares com firmeza e doçura e obedeçam às professoras com alegria e disciplina — à maneira do que se observa nas famílias bem constituídas". As autoridades educacionais eram identificadas com a "autoridade paterna" e deviam conduzir os professores como filhos, com "firmeza e doçura", evitando a criação de ambientes "hostis, conflitantes, dominados de pessimismo". Acima de tudo, não deviam permitir que os alunos percebam ou "vislumbrem o espetáculo deseducador de atitudes menos delicadas". Todos os esforços deviam dirigir-se à constituição de um clima de "alegria construtiva", "compreensão mútua" e "uma atmosfera de serenidade" no ambiente escolar. Essas recomendações deixam entrever que a realidade e o meio hostil dificultavam a manutenção dessa orientação — alegria construtiva versus "não se podia rir muito."

O professor "modelo de virtudes" era proposto como representante do Estado nos pequenos centros urbanos e no meio rural. No âmbito da política de nacionalização neste meio, como "elo de ligação entre as autoridades educacionais e as colônias de imigrantes, levando uma leitura de mundo, voltada a disseminar o sentimento nacional e patriótico de homem". O exercício deste papel requer do professor uma postura social, intelectual, profissional e moral, regulamentada, disciplinada e fiscalizada.

O papel atribuído ao professor como "poderoso instrumento de coordenação, formação e direção social", requer, segundo ponto

de vista da Revista do Ensino, a definição dos limites da atuação docente, consubstanciado num conjunto de deveres — morais e profissionais. Tais deveres são talhados pelo *corpus textual* da Revista, através, principalmente, de artigos intitulados *Credos*⁴, que atuam como guias de comportamento pedagógico. Tais dispositivos exemplificam o procedimento de modelização da prática docente: "devo lembrar que não há padrões fixos de viver; devo criar ambiente de confiança; devo ser sincero e procurar compreender o aluno; devo ser capaz de captar a atenção e o respeito do aluno; devo me capacitar a empregar a melhor estrutura técnica, devo estar metodicamente preparado; devo responder aos alunos, devo continuar a evoluir...".

Para Lenharo (1986, p.169 e 194), durante o Estado Novo, houve a "utilização discursiva de imagens enquanto recurso de auto-representação, com a intenção de demarcar uma identidade cultural própria, manter uma distância preventiva e guarnecer a aura de mistério. (...) As imagens não se acumulam indiscriminadamente: apesar de sua multiplicidade, elas aparecem selecionadas e articuladas de modo especial, pondo-se em realce aquelas mais caras ao imaginário religioso e católico do povo brasileiro: o culto do amor à Pátria, a fé na prática e no futuro, o apostolado para a Pátria, a predestinação do líder, o fim dos antigos intermediários entre o poder e o povo e a nova relação — de comunhão — entre Getúlio Vargas e as massas, as novas leis, atos e

Parece ter sido uma norma de disciplinamento do professor e de sua prática a utilização de Credos, com forte identificação religiosa, visto que são guias para o comportamento que devem ser cumpridos acima de tudo, caso contrário haverá sanções, ao praticante.

atitudes aprovados por todos, concretização da universidade eclesial". Ao professor cabia a perfeita consciência de seus deveres — morais e profissionais — frente à atividade pedagógica, os quais seriam obtidos mediante a homogeneização e disciplinamento de suas atitudes, condutas e práticas escolares e sociais.

A "sacralização" (Lenharo, 1986) do professor é promovida, no discurso da Revista do Ensino também pela valorização profissional, tanto pelo preparo técnico-pedagógico como pela "dignificação da carreira". As estratégias para assegurar o engajamento docente na obra de "reconstrução nacional", têm esta dimensão — "considerando as solicitações imperiosas da obra de renovação que se opera nos setores educacionais do Estado e que propicia ao professorado novas perspectivas de trabalho (...) dentro das normas de prudência e segurança que orientam a reconstrução do sistema educacional, transcurar do valor pessoal do mestre, do seu preparo cultural e técnico, de seus atributos de formação moral e social, seria solapar os alicerces em que cumpre assentar a carreira profissional e, conseqüentemente, a melhoria progressiva da situação do professor".

Concluindo

A Revista do Ensino, pretendendo promover a interlocução entre o Estado e o magistério rio-grandense, veicula as idéias postuladas pelo Estado Novo, de "reconstrução nacional" e "renovação educacional". Falando do professor para o professor, a Revista do Ensino o mobiliza como agente da política do Estado, pela sacralização da sua função docente. Através de um discurso idealista e moralizador, formador da postura — individual e social — do

professor, objetivava cristalizar determinadas práticas e crenças quanto a sua conduta e prática escolar. O trabalho docente foi objeto de inúmeras prescrições de feição homogeneizadora e disciplinador do pensar e do agir pedagógico. Idealismo e patriotismo sintetizam o sentido a ser Corporificado pelo professor *modelo de virtudes* na sua ação como coadjuvante do Estado, na campanha de nacionalização do ensino.

O discurso da Revista procura configurar o professor exemplar como representante da política do Estado, nos pequenos centros urbanos e no meio rural (guetos coloniais). Nessa estratégia, intenta levar o professor-leitor a assumir deveres — pessoais, morais e profissionais — frente à função pedagógica e social na ação nacionalizadora. Noção de moralidade e pureza constituem o universo de construção da identidade do professor como agente de preservação de valores religiosos e morais entendidos como sustentáculos da nação.

A imprensa periódica pedagógica funciona como um dos dispositivos de orientação e direção — intelectual e moral — do magistério rio-grandense, e também como mecanismo de educação continuada do professor; de conformação de suas práticas sociais e escolares. O discurso da Revista do Ensino procura universalizar valores, a fim de produzir sentido ao leitor sobre a identidade do professor, engendrando e fixando um perfil ideal e idealizado.

Esse discurso homogeneizador silencia os conflitos, pela imposição de uma atitude centralizadora, uniformizadora, em nome de uma postulada harmonia. No entanto, deixa um não-dito, um silêncio que faz sentido, o ocultamento do professor real, com limitações e dificuldades em cumprir as expectativas prescritas

no discurso idealizado. "A imagem perpassada pelo discurso não espelha a realidade, mas assume a função de espelho no qual o professor deveria buscar a sua imagem. Dessa forma o discurso não representa o real, mas cria uma idéia do real" (Bastos, Colla, 1993, p.4). A inversão do real pelo ideal, das coisas materiais pelas espirituais dão cunho alienador do espelho usado pelos docentes.

O conhecimento da imagem — ou imagens — que no passado se tinha do professor, possibilita refletir sobre a identidade social "herdada" e operar, assim, um trabalho de reconstrução histórica, de sua formação profissional e prática cotidiana na direção de uma identidade a ser "adquirida", como trabalhador da educação.

Referências bibliográficas

- BASTOS, M.H. e COLLA, A. *Retratando mestres: a idealização do professor na representação da docência*. Porto Alegre: UFRGS, FAGED, 1993. mimeo. p.4.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.11, n.5, p.179, 1991.
- FERRERO, Raul. O professor. *Revista do Ensino*, Porto Alegre, v.2, n.8, p.292, abr. 1940.
- HAMELINE, Daniel. *L'éducation, ses images et son propos*. Paris: ESF, 1986. p.197.
- LENHARO, Alcir. *A sacralização da política*. Campinas: Papyrus: Unicamp, 1986. p.169 e 194.

LEON, Antoine. *Introdução à História da Educação*. Lisboa: Don Quixote, 1983. cap.9 p.225-254.

LOPES, Eliane M.T. *Da sagrada missão pedagógica*. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 1991.

MARTINS, Justino Moças que salvaram uma geração. *Revista do Globo*, Porto Alegre, 28 mar. 1942. p.17-21.

ORLANDI, Eni (Org.). *Discurso fundador*. Campinas: Pontes, 1993.

PEIXOTO, Ana Maria. *Educação e Estado Novo em Minas Gerais*. São Paulo, 1989. 323p. Tese — PUC-SP.

SOUZA, J.P. Coelho de. *Circular nº 8008, de 9 de novembro de 1940*. Porto Alegre, 1940. Secretário de Educação e Saúde Pública do Rio Grande do Sul de 1937 a 1945.

VIANNA MOOG. *Um rio que imita o Reno*. Porto Alegre: Globo, 1957.

PREPARANDO-SE PARA A VIDA: reflexões sobre escola e adolescência em grupos populares

Claudia Fonseca*

Para entender o lugar da escola no sistema de valores dos grupos populares do Brasil urbano, é necessário refletir sobre o processo amplo de socialização que, neste contexto, prepara a criança para a vida, dotando-a de conhecimentos úteis e integrando-a às redes sociais adequadas. Através da pesquisa etnográfica, desenvolvemos, neste artigo, a hipótese de que, no Brasil contemporâneo, onde — para uma vasta porção da população — não há nem estabilidade salarial, nem escola de qualidade, emerge uma visão de mundo em que, logicamente, outras formas de socialização — emprego e "circulação" social — permanecem tão adequadas quanto a escolarização como preparo de jovens e crianças para a vida adulta.

Enquanto no início do século menos de 20% das crianças brasileiras freqüentavam o colégio, hoje quase 90% das crianças entre 6 e 14 anos estão inscritas na aula. Esta expansão espetacular tocou principalmente às populações urbanas. Seria extremamente arriscado, porém, deduzir daí quaisquer conclusões. Não é possível dizer, por exemplo, que, como no contexto europeu, houve uma "normalização" geral dos grupos populares. Malgrado as reformas e as inovações pedagógicas incessantes, diz-se

* Do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

em 1994 o que se dizia em 1970: quase a metade das crianças da primeira série não passam de ano. E comum um aluno repetir duas ou três vezes o primeiro ano, Confrontando-se a um bloqueio desde o início de sua carreira escolar. Cansado de rodar nas provas, abandona seus estudos em torno dos 13 ou 14 anos, tendo avançado só até a terceira ou quarta série. Somente 15% das crianças brasileiras chegam a ingressar no segundo grau.

A pesquisa antropológica em bairros populares de Porto Alegre serviu para estudar o lugar da escola nas percepções daquela vasta parcela da população que nunca entra no segundo grau¹. Evitando questionários fechados, conversando com pessoas fora do âmbito escolar — nas suas casas e lugares de trabalho, e entrando nos circuitos cotidianos de sociabilidade deles — o nosso objetivo era o de chegar além das frases cunhadas "para inglês ver" sobre a vida escolar; era de entender a lógica das prioridades que os moradores deste bairro acionam para se preparar e preparar seus filhos para a vida adulta. Através da descrição etnográfica, tentamos neste artigo comunicar ao leitor a hipótese que foi se esboçando à medida que mergulhamos na pesquisa de campo: que, apesar do enorme prestígio atribuído ao ensino, nem a realidade nem o sonho da instituição escolar muda grande coisa

A pesquisa foi concentrada em duas etapas: entre 1981 e 1983, estudei uma vila de invasão que, por ser povoada por carroceiros, papeleiros, mendigos profissionais e outras pessoas com "subemprego", caracterizei como "lumpenproletariado"; o segundo estudo foi realizado entre 1986 e 1991 em um bairro trabalhador relativamente antigo, povoado por uma população heterogênea que incluía artesãos qualificados, motoristas de táxi, alguns "funcionários" públicos (serventes municipais) e um ou outro metalúrgico, onde a renda per capita variava entre 2,1 e 0,7 salários mínimos.

na vida dos moradores do bairro que, afinal, investem em outras fileiras para assegurar a socialização adequada de seus filhos.

Ter estudo — um status de **difícil** acesso

O estudo de qualquer espécie é, portanto, valorizado. Os diplomas — da academia de karatê, do clube de corte e costura, de um estágio de informática ou de um curso de mecânica no SENAI — são emoldurados e pendurados na parede da sala ou então cuidadosamente incluídos no álbum de família ao lado das fotos de batismo, etc. Fala-se com orgulho dos membros da família que têm "gosto pelos estudos". (Uma mulher me anuncia que seu marido, funcionário técnico da universidade federal, fez nada menos que doze estágios profissionalizantes — o último em acupuntura.) Mas tem uma hierarquia interna a este prestígio dos "instruídos" — uma hierarquia que se declara, de forma marcante, no quadro a óleo que reina na sala de visita de uma das casas que visitei. A imagem representa uma jovem e seu pai sobriamente sentados lado a lado sem, porém, se tocarem. Trata-se, explica minha anfitriã, de um quadro encomendado para a formatura de segundo grau de sua nora. A auréola de solenidade que cerca este quadro proclama a enorme importância simbólica do evento: nada iguala o prestígio do ensino escolar.

Durante minhas pesquisas, raramente perguntava diretamente o nível de ensino de uma pessoa, mas este dado me foi oferecido "espontaneamente" em diversas ocasiões — e sempre no sentido de ressaltar a importância da escola. "Eu nem sei assinar meu nome, mas estou cuidando para meus filhos ter estudo!" ou "Meus pais eram muito pobres, mas fizeram tudo para nos dar

ensino." Certamente, neste contexto, onde ainda hoje a maioria de pessoas não foram além da terceira ou quarta série, "ter estudo" ou "dar ensino" é um motivo de orgulho para pais e filhos².

Por que, então, o sucesso neste domínio parece tão inacessível? Um primeiro obstáculo para as famílias do bairro é o custo. A escola não é, de forma alguma, gratuita. Todo o material escolar — cadernos, canetas, livros — deve ser comprado pelo aluno; nada é fornecido pelo Estado. Além disso, pede-se para os pais "colaborarem" em certas atividades escolares. Primeiro, as contribuições em espécie — devem mandar massa, arroz, farinha para a merenda. Depois, tem as mensalidades — o equivalente de mais ou menos um dólar por mês por criança. A taxa, considerada de valor irrisório (meramente simbólico) pela administração escolar, é vista como exorbitante pelos pais: "E se atrasa dez dias, eles ameaçam colocar teu filho na rua!" Ao escutar as mães, tem-se a impressão de que o apetite da escola é sem limites: "E preciso pagar um suplemento para cada papel, para cada festinha — tudo. Até o boletim escolar a gente paga!"

Mesmo quando os pais conseguem arcar com as despesas, o êxito escolar de suas crianças não é, de forma alguma, garantido. Há problemas óbvios com a administração escolar — falta de prédios, professores mal-pagos, horários reduzidos (de quatro horas diárias, no máximo), "reformas administrativas" que, de um dia

² Um levantamento das fichas de inscrição da escola primária local, feita em 1988, mostrou que menos de dez por cento dos pais tinham terminado o ciclo primário de estudos. A média de diplomados da geração atual não é muito maior: cerca de uma criança em sete ou oito recebe seu diploma no fim do primeiro grau.

para outro, reduzem o número de professores ou decretam a demolição de prédios. (Em função de tais "reformas", no distrito escolar onde pesquisava em 1988, os alunos das sétima e oitava séries viram seu dia escolar reduzido a duas em vez de quatro horas.)

Já que a maioria dos pais de alunos, com pouquíssima experiência escolar, não se dá conta dos problemas infra-estruturais do sistema escolar, procuram outras explicações para o "fracasso" de seus filhos. Alguns formulam a hipótese (freqüentemente apoiada por "especialistas" da neurologia ou pedagogia selvagens) de que seus filhos simplesmente "não têm cabeça para o estudo". Outros colocam a responsabilidade em problemas idiossincráticos do colégio que freqüentam: "As professoras aqui não dão valor para as crianças. Não estimulam ninguém. Os alunos não aprendem nada. Tenho um sobrinho neste colégio aqui — tem nove anos e não sabe nem assinar o nome!" Para os pais insatisfeitos, resta só uma alternativa — mudar seu filho de escola.

Parece que a escola mais perto de casa é, por definição, ruim. Constantemente exposta ao olhar público, é especialmente a dimensão não-acadêmica do colégio que alimenta as fofocas do bairro. No distrito onde eu trabalhei, por exemplo, sabe-se que o professor de Matemática às vezes vem dar aula "caindo de bêbado"; que moleques não-escolarizados pulam o muro do colégio para "ensinar palavras feias aos pequeninos"; que o filho da zeladora faz "não sei o que" com seus amigos no fundo do quintal. Os vizinhos que moram na frente atribuem o vandalismo feito a sua propriedade aos "bandidinhos" que freqüentam o colégio. Segundo uma mulher que recusou inscrever seus filhos aqui,

"as mães deste colégio estão sempre indo lá no rádio fazer denúncias, falando da bagunça".

Este mesmo colégio, ironicamente, recebe alunos de outros distritos — alunos cujos pais evitaram as escolas de seu próprio bairro sob a alegação de que "quem freqüenta (o *colégio local*) é só delinqüente. A gente é pobre, mas não é bandido. "O *outro colégio* — aquele "na outra rua", "mais perto da faixa", freqüentemente a menos de quinhentos metros do primeiro — as pessoas conhecem menos. Raciocinam, "Só pode ser melhor do que aqui."

Sentindo-se aquém das considerações pedagógicas, os pais se agarram aos aspectos da vida escolar que entendem melhor: a bagunça, o respeito. Fazem o que podem para ter a impressão de exercer algum controle sobre o destino de seus filhos: mudam de colégio. Pensam que "lá" tem guarda na porta, as crianças não são tão briguintas, os professores sabem "impor respeito". Mas, na realidade, as chances são que, "lá", não acharão grande mudança — nem quanto à clientela, nem quanto à qualidade de ensino, nem quanto às probabilidades de êxito escolar.

Adolescência — uma etapa da vida

Para entender a preocupação quase obsessiva com o problema de disciplina, seria útil levantar mais um detalhe — sobre a noção de adolescência neste meio. Ariès, no seu estudo da evolução histórica de termos tais como "infância" e "juventude", mostrou a fragilidade de nosso sistema classificatório das etapas da vida, fragilidade esta que cheguei a confirmar no decorrer das minhas

pesquisas. Uma das minhas estudantes tinha eleito "adolescentes" como alvo de sua tese, mas, ao explicar o assunto para os moradores do bairro, suscitava só perplexidade. "Adolescente"? as pessoas respondiam, "Aqui, nesta família não tem adolescente. Se quiser achar, é só ir lá na esquina, com a gurizada que puxa fumo." A evidente confusão entre os termos "adolescente" e "delinqüente" nos persuadiu que, aqui, as representações sobre esta etapa da vida mereciam atenção.

A ausência, neste grupo, de um conceito específico de adolescência coloca em relevo uma diferença significativa entre os membros dos grupos populares e os das camadas médias contemporâneas. Entre estes últimos, a adolescência é considerada como um período de emoções tumultuosas, uma idade difícil onde a criança, num tipo de *avant-première* da vida, é autorizada a fazer algumas mançadas. Já que a fase é transitória, as falhas poderão ser recuperadas depois. "O menino está fracassando nos estudos? E só imaturidade. Dando um tempo, ele voltará, com cursos noturnos e supletivos, se diplomará. Está querendo uma mudança? Deixa ele viajar para o Nordeste de carona, ou passar um ano num programa de intercâmbio internacional, ele voltará depois mais 'maduro', mais conformado à situação convencional."

Ora, nos grupos populares, os erros da juventude são, na maioria das vezes, irremediáveis. O perigo que ameaça as filhas diz respeito à moralidade sexual. Teme-se que a menina engravide e seja abandonada pelo companheiro. Em todo caso, terá afastado para sempre uma das esperanças principais para subir na vida: achar um "bom marido". O grande medo, no que diz respeito ao menino, é de que se torne um "marginal": que comece a fumar (maconha) e se junte aos guris da esquina. Nas situações onde

isto ocorre, o lamento de vizinhos e familiares parece refletir, antes de uma condenação moral, uma sensação trágica de perda, pois considera-se que, para o futuro do rapaz, restam apenas duas opções: morte ou cadeia. Ouve-se constantemente o lamento das mães: "Para aqueles aí, não tem volta."

Os perigos maiores que pairam sobre as crianças vêm da "rua". O espaço designado por este termo não é geográfico tanto quanto moral. Refere-se não somente à violência potencial que existe nesta terra de ninguém — que seja de bandido ou policial — mas também às "más companhias" que podem exercer uma influência moral contrária à orientação dada pelos pais.

O colégio é geralmente visto pelos pais como sendo sujeito à moralidade da rua. Sofre, como pode atestar qualquer professor, críticas constantes: é um lugar onde "reina anarquia", é uma "juntada de guris" que escapa às redes de interconhecimento dos pais. Entre vizinhos, correm boatos sobre o que se faz nos cantos do colégio na hora do recreio — sobre as meninas que aí "se perderam", sobre os meninos que lá fumaram seu primeiro charuto. Outra preocupação diz respeito às fugas das crianças que, sob pretexto de ir para o colégio, passam o dia na rua. A administração escolar, por diversos motivos, demora para avisar os pais sobre essas faltas, e assim os alunos conseguem se furtrar à autoridade da família tanto quanto do colégio. A consternação que cerca estes episódios — a obsessão dos pais com a vigilância que esperam do colégio — só pode ser compreendida lembrando o aspecto crucial desta fase de vida. Neste contexto, um "erro da juventude" não é visto como uma mançada transitória facilmente recuperada. Representa, antes, uma entrada de mão única para uma trajetória de vida pouco invejável.

O que muda no cotidiano

É importante entender que, com a exceção de meia dúzia de famílias "ascendentes" (cujos filhos, os únicos diplomados do bairro, são todos egressos de escolas particulares), a educação formal faz aparentemente pouca diferença na vida das pessoas. Ao chegar pela primeira vez em uma casa, eu não podia nunca adivinhar, por sinais externos, qual chefe-de-família era alfabetizado ou qual era analfabeto. O tipo de moradia, o envolvimento em assuntos comunitários, a renda, até o nível de escolaridade dos filhos parecia ter muito pouco a ver com o nível de educação formal da pessoa. Descobri, com o tempo, que muitos dos moradores idosos não sabiam ler. Pessoas da geração intermediária falavam de uma parca experiência escolar, mas com muito pouco entusiasmo. Nada de arrependimentos, de um possível sacrifício de potencial, de como a vida podia ter sido diferente "se...", nada de incriminação contra os pais ou a pobreza que impediram a ambição de uma carreira estudantil. O que sobressai é, antes, uma falta de interesse no assunto: "Estudei até a quarta ou quinta série. Depois, não quis mais..."

A vida escolar não é uma experiência "familiar" para todos os moradores do bairro. Os pais de alunos nem sempre sabem dizer em que ano estão seus filhos, nem se — chegado o fim do semestre — passaram de ano ou não. As pessoas me anunciavam orgulhosamente que um sobrinho ou neto ia "se formar", mas não sabiam me informar em que ou onde. Em geral, sequer sabiam se era formatura de escola primária, colégio, SENAI ou faculdade. O relato de uma jovem mãe transmite o fascínio que muitos têm por este objeto "exótico": "Meu filho entrou no colégio o ano passado. Foi a primeira vez que eu vi uma sala de aula. Ficava

lá fora do portão a tarde toda só olhando eles brincar. Achei tudo aquilo tão lindo!"³

A escola não ocupa um lugar central nas preocupações das pessoas. Em geral, as rotinas cotidianas são ordenadas por outras prioridades. Nunca vi uma criança sacrificar sua novela ou qualquer outra brincadeira em nome do tema de casa. Nunca ouvi uma mãe usar as aulas matinais como desculpa para mandar seu filho para cama mais cedo. Ninguém aloca ao aluno um espaço particular para estudar; ninguém pede para seus irmãos gritarem menos ou para eles baixarem o som da TV em nome de alguma prova do dia seguinte. Em certos aspectos, é a escola que se adapta à rotina das famílias locais. Por exemplo, as meninas costumam "fugir" para casa durante o recreio: uma explica que é para tomar remédio; outra que precisa dar merenda para seus irmãozinhos; ainda outra diz simplesmente que "sua mãe mandou" (voltar para casa durante o recreio) para ela não se meter em bagunça. Certas professoras se opõem a esta prática, tentando impor uma maior disciplina e pontualidade. Outras se adaptam ao atraso regular das alunas, passando em certos casos a acordar mais tempo à hora do recreio.

Até os deslocamentos da família não seguem necessariamente o ritmo do calendário escolar. Os operários da construção civil, por exemplo, tendem a morar perto da obra onde trabalham.

Este exotismo não é sempre acolhido de forma tão positiva. Uma mulher, por exemplo, aconselhava sua neta a não comer nada na cantina escolar "porque nunca se sabe o que vão botar na comida das meninas moças..." (Felizmente, uma vizinha — conhecida desta avó escrupulosa — foi empregada como merendeira do colégio e assim a neta não passava mais fome.)

Termina uma obra, começa outra e o operário segue atrás. Nem sempre sua mulher e filhos o acompanham, mas vê inúmeras mudanças familiares — até no meio do ano escolar — por causa deste tipo de situação. Às vezes uma criança fica para trás, na casa de um vizinho, "para terminar o ano". Mas também vê crianças agir sem hesitação, sacrificando seu projeto escolar para ir embora do bairro morar com alguma tia ou prima predileta. Sabe-se que é difícil conseguir vaga nos colégios, quase impossível, no meio do ano escolar. Entretanto, as famílias continuam mudando tanto no inverno quanto no verão.

Por que modificar a rotina para adaptar-se às exigências da vida escolar? Para sair da miséria? Até que ponto existe uma associação, na cabeça das pessoas, entre a instrução e a prosperidade? A resposta não está clara. Todo mundo se admira do baixo salário percebido pelos vizinhos "instruídos" que ocupam cargos de funcionário, professor primário, bancário ou secretário. As pessoas com menos educação se gabam de que não sofrem nenhuma desvantagem especial por ter "largado os estudos"; e até os pais das famílias "ascendentes" se queixam do baixo salário destes empregos. Evidentemente o resultado dos sacrifícios que passaram para "dar ensino" aos filhos não foi tão palpável quanto desejaram.

Há por todo lado insinuações de que o ensino formal tem pouco a ver com o sucesso material. Um pai cujo filho abandonou os estudos na quarta série me explica: "Muitas vezes, os meninos que estudam na faculdade não acham emprego e, mesmo quando acham, pode ser muito mal pago. Agora se meu filho aprendesse uma profissão — se fosse mecânico, cabeleireiro ou algo assim —, poderia ter certeza de ganhar bem mais do que estes 'douto-

res' por aí". De fato, os trabalhadores qualificados que moram no bairro — o carpinteiro, o mecânico, o alfaiate — atestam de uma relativa prosperidade. Insistindo que não se aprende este tipo de coisa em aulas, todos eles frisam que adquiriram suas habilidades "na marra" — sacrificando as poucas horas de repouso para observar a prática de colegas mais antigos. De uma maneira ou outra, a grande maioria de artesãos aprenderam seu ofício com parentes ou amigos da família: o cabeleireiro aprendeu com seu tio; o carpinteiro, com seu pai. Lauro, cujo pai "costurava para o exército", foi colocado com 15 anos como aprendiz do sapateiro do Oitavo Batalhão.

Reconhece-se que hoje em dia os empregadores tendem a exigir um diploma e, em função disso, há um vago movimento em direção à educação para adultos. Conheci dois ou três adultos que fizeram aulas noturnas para o supletivo de primeiro grau. Fala-se muito dos cursos técnicos e dos estágios oferecidos por serviços tais como SESC ou SENAI. E alguns trabalhadores com estabilidade empregatícia aproveitam os cursinhos oferecidos por suas firmas para "melhorar o nível".

Mas, afinal, estes cursinhos parecem acentuar as insuficiências dos moradores do bairro antes do que atenuá-las. Nenhum dos meus conhecidos conseguiu passar no supletivo. Os jovens que frequentaram estágios profissionalizantes do SENAI, na sua maioria, terminaram sem diploma: abandonavam o curso no meio ou, talvez, não obtinham a média satisfatória. E quanto às esperanças de "melhorar o nível", penso na Solange — uma ex-"bailarina", jovem e vigorosa, que conseguiu emprego como faxineira em uma agência. Durante meses sonhava em voz alta sobre a possibilidade de "mudar de ramo" através de um curso de

informática que sua firma ia oferecer. No final, não somente viu-se vedada do curso (por não ter o nível mínimo de instrução exigido), mas pouco tempo depois foi demitida do emprego. Uma mulher, ao comentar a carreira irregular de seu filho mais velho, resume o problema da maneira seguinte: "Até mesmo quando estava no exército, meu filho nunca conseguia terminar um estágio. É que ele não tem paciência para isso."

Por que estas pessoas iam reconhecer os benefícios "evidentes" do ensino escolar? Por que submeter-se à sua lógica? Adaptar-se ao seu relógio? A sua escala de valores? Se ainda tratasse do esforço de um só indivíduo ... mas pelo contrário. O êxito escolar depende de uma reorientação dos hábitos da família inteira.

Os bairros que pesquisei não estão alheios à influência dos valores da modernidade. Tem televisão. De vez em quando, surge um ou outro trabalhador social no horizonte — um psicólogo, um membro da equipe de medicina comunitária, uma professora particularmente engajada... Mas a vida cotidiana dos grupos populares tem muito pouco a ver com os valores promovidos por estes agentes sociais. A instrução não provoca uma clivagem entre pais e filhos justamente porque não produz grande efeito sobre os escolarizados: ambas as gerações gostariam de "ter ensino" como gostariam de possuir um carro zerinho ou, em nível mais modesto, um par novinho de tênis Nike. A importância atribuída ao ensino existe, mas não é a mesma prevista pelas autoridades escolares.

Há consenso quanto à necessidade de saber ler e escrever e quanto à idéia de que o ensino deste talento cabe exclusivamente à escola. Entretanto, além da alfabetização, o que resta à escola

ensinar? Depois das primeiras séries, a utilidade da educação escolar torna-se menos evidente. Acredita-se na escola como veículo de ascensão socioeconômica, mas os mecanismos deste processo são mal-apreendidos. Já que saberes "práticos" são fornecidos pelo grupo social — família e bairro — a experiência escolar cai numa categoria que, por analogia, poderíamos comparar à iniciação esotérica a um clube social da elite. Se entra no clube, o "sucesso" é teoricamente garantido na forma de um "emprego limpo" e "salário de doutor". Se não entra no clube — o que é manifestamente o caso da maioria esmagadora de indivíduos deste meio —, os conhecimentos adquiridos durante a "iniciação" não servirão para grande coisa⁴.

Trabalho e circulação: formas alternativas de socialização

Há séculos, as crianças brasileiras estão aprendendo a vida não no estabelecimento colar e sim junto a algum adulto, onde trabalham como assistente ou aprendiz. Quando, durante minha pesquisa de campo, pedia para uma mulher com mais de quarenta anos descrever sua infância, invariavelmente ela centrava-se na experiência dos primeiros empregos. Tinha sido colocada com uma pessoa idosa ou então com uma família burguesa, onde devia

Talvez o mais desalentador seja o fato de que até os mais diplomados entre os vizinhos não alcancem níveis salariais que excedam os de trabalhadores qualificados. O desemprego reinante entre profissionais liberais, até nas camadas altas, é a prova cabal de que, no topo da hierarquia sócio-econômica, não existe lugar para mais ninguém.

cuidar dos nenéns. Quanto mais negra a mulher, maiores as chances de ela ter trabalhado como empregada na casa de alguém. Mas quase todas contavam que começaram a trabalhar bem cedo: "Trabalho desde que me conheci por gente".

A série interminável de padrões é descrita em geral com certa indiferença —como um adultoalaria de seus antigos empregadores. De vez em quando surge um episódio que parece pesadelo, mas é antes a exceção do que a regra. Reduzir o emprego infantil a uma história sensacionalista de exploração seria ignorar o fato de que, em grupos populares, essas colocações faziam parte da socialização/educação das crianças. Tratava-se de uma maneira para o jovem aumentar seus conhecimentos e de se emancipar progressivamente de seus pais sem escapar inteiramente da autoridade dos adultos. Neste sentido, pode-se supor que muitas crianças aderiam voluntariamente ao sistema. Uma senhora de sessenta anos me garante que, apesar de ser sua mãe quem se beneficiava do salário, era ela mesma, menininha de oito anos, que saía batendo nas portas até achar uma patroa que agradasse.

No que diz respeito ao trabalho infantil, houve grandes mudanças nas últimas gerações. O Tribunal de Menores foi bastante eficaz na proibição de certas formas de trabalho infantil. Antigamente, as crianças eram colocadas pelos seus pais, freqüentemente, num emprego industrial. Hoje a criança trabalha no setor de serviços e, nove vezes em dez, é a criança que decide o que fazer com sua renda. Com a intervenção crescente do Estado na vida familiar dos trabalhadores, a autoridade paterna abusiva foi atenuada; os filhos não podem mais ser alugados por pais avarentos. Porém, as condições miseráveis de vida não foram modificadas e, desta forma, as crianças continuam a ser obrigadas, desta vez, pela necessidade econômica, a trabalhar desde cedo.

As meninas, resguardadas em geral dos perigos da rua, dedicam-se a serviços domésticos. Em muitos casos, passam diretamente da categoria de quem precisa ser cuidado à de quem cuida. Servem primeiro como babá de um irmãozinho ou ajudam com o trabalho de casa até o dia que acham colocação "em casa de família". Os meninos se empregam como ajudantes no mercado, nas firmas ou vendinhas de algum parente ou conhecido, ou então trabalham para o depósito de ferro velho. Neste último caso, saem, depois da aula ou sábados, puxando um carrinho para carregar garrafas, jornais e outros objetos recuperáveis. A entrada na vida ativa, ocorrendo mais ou menos na mesma época que se abandona os estudos, é acompanhada por uma certa mobilidade residencial. A esta idade, os jovens começam a deixar sua família de origem e instalar-se na casa de um patrão ou primo "rico", explorando desta maneira diferentes bairros da cidade⁵.

Entre as classes baixas no Brasil contemporâneo, não é incomum uma criança passar parte da infância longe de seus pais biológicos⁶.

Barros e Mendonça (1991, p.53) mostram que, em famílias que têm uma renda dos adultos *per capita* de até dois salários mínimos, mais do que a metade das crianças acima de 15 anos deixaram de freqüentar a aula e cerca de 60% já participa da força de trabalho. Comentando as taxas mais altas (de não freqüência escolar e emprego) em Porto Alegre e São Paulo do que em Fortaleza, sugerem que: "Estas diferenças regionais parecem indicar que as decisões dos menores de trabalhar e abandonar a escola são decisivamente influenciadas pela atratividade do mercado de trabalho em que se inserem, e não pela escassez de recursos das unidades domésticas em que vivem."

Para dados estatísticos sobre esta circulação de crianças, veja Campos (1991), Fausto e Cervini (1991). Para dados históricos e etnográficos, veja Fonseca (1989 e 1993).

O tipo de relato seguinte, neste caso de uma menina de 13 anos, não é incomum:

Desde os sete anos, não estou em casa de minha mãe. Vivo em qualquer lugar. Minha mãe empregava um filho lá, outro cá. Quando tinha oito anos, fui para uma vizinha ajudar. Ela só tinha filhos moços. Fiquei também uns tempos na casa da minha tia em Santa Cruz. Tinha dez anos. Ela não podia ter filhos e me levou dizendo que era para ser filha—mas ela ficou ruim comigo. Eu tinha que fazer tudo em casa. Ela me xingava e batia. Voltei para a casa da minha mãe, mas não gostava de trabalhar na roça. Então, quando minha irmã em Porto Alegre se separou do marido, veio me buscar para cuidar das crianças.

Uma mulher de 22 anos conta:

Vim para Porto Alegre com uma tia quando tinha treze anos. Minha tia achou uma casa de família para eu trabalhar e eu morava lá. Mas não gostei e fugi. Não sabia onde morava a tia. Fui no centro num lugar onde ela disse que trabalhava e não achei. Mas aí, tinha uma velhinha lá que vendia jornais. Nós ficamos conversando e ela gostou de mim e me levou para casa.

De certo, essas crianças não gozam da fase adolescente, tão cara aos jovens da classe média. Não gozam de um prolongamento da irresponsabilidade infantil em nome da experiência escolar. Contudo, não é possível dizer que já agem como adultos. Ainda não estão em condições de viver de maneira totalmente independente.

Podem viver em bandos no centro da cidade durante alguns dias, mas quer seja pela repressão policial ou por sua própria escolha, a maioria acaba se ligando a adultos que oferecem abrigo e alguma comida.

Impressiona-nos, aliás, tanto nos depoimentos como na observação, a *receptividade* das famílias, mesmo as mais pobres, para crianças que não são delas. Há, além dos bebês "adotivos" (ver Fonseca, 1985), um grande número de adolescentes vivendo em casas onde não têm parente algum.

Cuia, de 13 a 17 anos, morou na casa de Jacira e Lauro, onde ajudava a cuidar dos filhos, cerca de cinco anos mais moços do que ele. Tinha brigado com o pai, que morava a 500 metros, e veio refugiar-se com estes amigos da família. Aos poucos, foi consolidando seus laços com o novo casal. Escolheu-os como padrinhos de batismo; depois casou com uma sobrinha deles. Sua mulher me explica a natureza do laço entre Cuia e sua 'família de criação': 'Não é parente não. E só que ele gostou deles e eles gostaram dele. E pronto'.

É possível considerar que os jovens não são realmente "dependentes" dos adultos com quem moram, mas, antes, numa relação de ajuda mútua. O número de adolescentes vivendo nessas circunstâncias lembra o comentário de Donzelot (1980, p.78) sobre a França do século XIX:

... descobre-se o outro aspecto da relação adulto-crianças dessa época, a reciprocidade que implica a utilização mútua, a iniciação das crianças através de sua circulação social, o costume de sua colaboração em outras famílias.

Primos ricos, primos pobres: é tudo em família

É uma ilusão imaginar que os grupos populares têm um padrão cultural homogêneo. Como qualquer outra população, esta é composta de indivíduos com trajetórias distintas que, neste caso, incluem, numa extremidade, "pequeno-burgueses", na outra, os chamados "marginais". A maioria de pessoas navegam entre estes dois extremos — vivendo uma "vida em *sandwich*"—, a esperança de subir na vida e o medo da decadência. As redes de família extensa, importantes para praticamente todas as pessoas que pesquisei, incluem normalmente indivíduos dos dois extremos — um ou outro que alcançou o *status* de secretária, bancário ou funcionário público (nível técnico), um ou outro que "caiu no mundo" e passou tempo na cadeia. Apesar da distância socioeconômica entre primos ricos e pobres, ou talvez justamente por causa dela, continua a existir um vai-e-vem de crianças entre as diversas unidades domésticas da rede extensa de parentela.

A circulação de adolescentes dentro da rede de família extensa lembra algo da antiga prática de colocar as crianças como criadas em famílias burguesas: a criança sai de uma família pobre para entrar numa menos pobre, onde se espera que faça uma contribuição substancial para a casa. Quer a criança seja colocada por seus pais ou venha por vontade própria, sua presença na casa nova é normalmente associada à idéia de trabalho doméstico. E ela que fará as compras para sua avó, ou que cuidará do nenê da tia. Além de mais, não é recebida em pé de igualdade com as crianças biológicas.

Entretanto, há diferenças importantes para com a colocação de babás adolescentes em "casas de família". Aqui, ninguém fala

destes jovens como "criados", "empregados" ou "babás". Referem-se a eles como "aquele rapaz que está parando conosco", ou "aquela moça que estamos criando"... O vocabulário da transação invoca uma relação de reciprocidade antes de troca mercantil. E a desigualdade de *status* pode ser superada, com tempo, por casamento ou pela entrada do jovem na etapa adulta da vida.

Não é assimilada em pé de igualdade com as crianças "legítimas" da família, mas esta desigualdade não é vivida necessariamente como injustiça. Janaína, por exemplo, quando tinha 11 anos, veio morar com sua tia paterna e sua família. Foi recebida com carinho, mas seus tios, já com uma filha da mesma idade cursando oitava série, demoraram um ano para colocar Janaína no colégio. A menina é companheira fiel de sua prima, acompanhando-a até a porta das aulas de ginástica e de datilografia, sem no entanto participar dos cursos. Quando a família faz piadas sobre o tamanho de seu apetite, ela ri com os outros. Como se fosse inteiramente previsível, seu *status* manifestamente inferior às crianças nascidas da família não parece incomodar nem magoar ninguém.

As famílias ascendentes, ao receber um jovem parente, liberam seus próprios filhos do trabalho doméstico, garantindo para estes tempo para se dedicarem aos estudos e ao lazer. Constata-se, portanto, dentro da mesma casa, evidência de duas perspectivas diferentes sobre a "adolescência": uma que afasta os jovens de preocupações materiais, protelando seu contato com as "durezas da realidade", e a outra que os mergulha nesta realidade. No primeiro caso, o jovem se engaja, em nome de um projeto profissional, em atividades educativas que devem prepará-lo para o futuro. No outro caso, as crianças fazem, em miniatura, o que vão

fazer durante o resto da vida. Para elas, não são as atividades em si, mas antes o lugar onde são desempenhadas que distingue esta fase da vida adulta. A criança trabalha na casa dos outros; o adulto, na sua própria casa. Longe de representarem fases sucessivas de uma evolução de mentalidades, as duas perspectivas convivem no mesmo bairro, freqüentemente sob o mesmo teto.

É interessante notar que, hoje em dia, as famílias abastadas, imbuídas de valores "modernos", tendem cada vez mais a rechaçar a presença de elementos estranhos, que encaram como uma violação de sua intimidade ou, pior, uma ameaça à inocência de sua próprias crianças'. A prática de circulação de crianças é o divisor de águas entre aqueles indivíduos em ascensão que de fato adotam valores de classe média e aqueles que, apesar de uma existência um tanto quanto mais confortável, permanecem ligados à cultura popular. Enquanto os primeiros concentram energias nos próprios filhos, criando um ambiente doméstico fechado em torno da escola e de carreiras futuras, os últimos recebem crianças de ramos mais pobres na sua unidade doméstica, garantindo a continuidade dos laços e expondo seus próprios filhos à influência diária da classe trabalhadora mais humilde. Nas famílias dos grupos populares, por outro lado, a presença de estrangeiros no seio da família conjugai ainda é muito comum. A intimidade da família nuclear é subordinada à sociabilidade. A presença de uma prima (ou um primo) pobre representa a consolidação de laços com outros ramos da família antes do que uma ameaça moral para os jovens da casa.

' Veja Costa (1979) ou, no caso francês, Martin-Fugier.

Conclusões

Partindo da premissa de que vivemos em uma sociedade complexa com grande heterogeneidade social e cultural, procuramos aguçar nossas sensibilidades para dinâmicas familiares particulares aos grupos populares, a noção concomitante de infância e, enfim, as formas de socialização coerentes com a visão do mundo dos sujeitos em questão. Mas, para colocar em perspectiva práticas e valores destes "outros", foi necessário contextualizar (e, portanto, relativizar) práticas e valores "nossos"; foi necessário considerar os significados atribuídos pela cultura "dominante" à escola e à família.

Aprendemos dos historiadores que, na Europa e nos EUA, ao longo dos séculos XVIII e XIX, o desenvolvimento da instituição escolar foi acompanhado pela consolidação da família "moderna". A medida que, nas classes médias, a célula familiar nuclearizou-se, retirando-se das redes extensas de parentesco e centrando suas energias em um projeto para a prole, a escola tornou-se cada vez mais importante. As esposas, abdicando da parceria no comércio ou oficina familiar, passaram a ocupar-se integralmente do espaço doméstico. Suas crianças, que antigamente se socializavam no decorrer da rotina cotidiana, pela convivência com adultos, passaram a completar sua educação sob a supervisão de especialistas — tutores, governantas, professores de escola.

A história nos ensina quão difícil era a implantação deste modelo familiar nos grupos populares onde as prioridades e condições de vida diferiam drasticamente das da elite. As medidas coercitivas de enclausuramento dos séculos XVIII e XIX visavam a sanear a rua, retirando mendigos, órfãos e prostitutas do espaço público,

mas, na população trabalhadora, a família conjugai só veio a consolidar-se no início do século XX, com as táticas sedutoras de persuasão, salários dignos, escolarização universal de alta qualidade e uma melhoria geral das condições de vida da classe operária.

É nossa hipótese que, no Brasil, onde — para uma vasta porção da população — não há nem estabilidade salarial nem escola de qualidade, emerge uma visão de mundo em que, logicamente, outras formas de socialização — emprego e "circulação" social — permanecem tão adequadas quanto a escolarização como preparo para a vida adulta. Para entender o lugar da escola no sistema de valores dos grupos populares do Brasil urbano, é necessário refletir sobre o processo amplo de socialização que, neste contexto, prepara a criança para a vida, dotando-a de conhecimentos úteis e integrando-a às redes sociais adequadas.

Referências bibliográficas

ARIES, Philippe. *História social da criança e da família*. São Paulo: Zahar, 1981.

BARROS, Ricardo P. As conseqüências da pobreza sobre a infância e a adolescência. In: FAUSTO, Ayrton, CERVINI, Ruben (Orgs.). *O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80*. São Paulo: Cortez, 1991.

CAMPOS, Maria Machado Malta. *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1991. cap.: Infância abandonada: o piedoso disfarce do trabalho precoce.

COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

DONZELOT, Jacques. *A polícia das famílias*. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

FAUSTO, Ayrton, CERVINI, Ruben (Orgs.). *O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80*. São Paulo: Cortez, 1991.

FONSECA, Claudia. *Amour maternel, valeur marchande et survie: aspects de la circulation d'enfants dans un bidonville brésilien*. *Les Annales ESC*, v.40, n.5, p.991-1022, 1985.

_____. Pais e filhos em camadas populares do início do século: um outro tipo de amor. In: INCAO, M. d' (Ed.). *Amor e família no Brasil*. São Paulo: Achiamé, 1989.

_____. Criança, família e desigualdade social no Brasil. In: RIZZINI, Irene (Org.). *A criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio*. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, 1993.

A ANÁLISE DE DISCURSO DO/NO ENSINO: por novas práticas de linguagem na escola*

Raquel Goulart Barreto**

Linguagem: lugar de múltiplas relações

Prática social indissociável das demais, a linguagem é o lugar das múltiplas contradições: confronto de imaginários instituídos e instituintes; matéria e instrumento de trabalho; reflexão e refração; excesso e falta; incompletude dimensionada pela história e pelo silêncio, que também significa (Orlandi, 1992). Na relação linguagem-silêncio, *o imaginário como mediação, projeto do dizer*: nos silêncios que as palavras carregam e nos outros sentidos, em silêncio, nelas.

A relação teoria-prática

Historicamente, esta reflexão parte da quebra da unidade teoria-prática na formação social brasileira, expressa por Trigueiro Mendes (1983) como "o desencontro das paralelas". Desencontro mantido pela produção de discursos não compromissados com

* Resumo adaptado da tese: *Da leitura crítica-ensino para o ensino da leitura crítica*, defendida na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em maio de 1994.

** Doutora em Educação, é professora adjunta da UFRJ e pesquisadora do Laboratório do Imaginário Social e Educação (LISE).

fundamento e/ou ação, reduzidos à condição de artifícios retóricos, dificultando, ainda, a integração de ensino e pesquisa. Enfim, uma lacuna feita de desconfianças entre "os que pensam" e "os que fazem" a educação.

Ao propor que se utilize, na escola, instrumental teórico-metodológico fundado no discurso, este texto sintetiza provocações, em pelo menos três sentidos: o de lugar para o qual as provocações convergem; o de/por extensão: resumo; e o de ruptura com a lógica formal, na direção da dialética. Em busca de sínteses não contidas entre tese e antítese, mas que recusando ambas, tentem ir "além, mais longe" (Bakhtin, 1990, p.109).

A análise de discurso¹

A Análise de Discurso (AD), aqui circunscrita à vertente brasileira liderada por Eni P. Orlandi (1987, p.12), é definida como "teoria crítica que trata da determinação histórica dos processos de significação". Partindo da constituição simbólica do homem, da busca (inevitável) de sentidos, a AD situa as práticas de linguagem no eixo tempo-espaço.

Horizontalmente, estas práticas se referem a lugares sociais e verticalmente, ao processo histórico-discursivo. Na interseção, o *dizível*, entre o já-dito e a-se-dizer, retomando e remetendo a outros dizeres, na tensão constante entre o mesmo (a paráfrase),

Este artigo trata exclusivamente da vertente brasileira da Análise de Discurso, liderada por Eni P. Orlandi.

garantia de inteligibilidade; e o diferente (a polissemia) que, re-significando o já-dito, desloca e aponta para o novo.

A partir do fundamento *paráfrase-polissemia*, a AD focaliza o discurso, instância histórica da linguagem, nas suas *condições de produção*: os processos e os produtos em contínua reposição como processos; e os seus modos de processamento, na sua relação com o contexto histórico e o situacional. No quadro teórico do materialismo histórico, dimensiona os níveis macro e micro, através dos *lugares do dizer*: assimetrias e simetrias (posições possíveis), representações e antecipações, polifonia, etc, na dinâmica da produção e da circulação dos sentidos.

Com base nas relações dos interlocutores mesmos e com o objeto da interlocução, uma *tipologia discursiva* expressa tendências: o lúdico (ruptura), o polêmico (possibilidade), e o autoritário (dominância).

No *discurso lúdico*, os interlocutores se expõem à presença do objeto, numa relação simétrica que favorece a polissemia. No *discurso polêmico*, a pretensão de dominar o objeto, direcioná-lo a partir das perspectivas próprias, supõe simetria relativa, já que tomar a palavra é um ato social com as suas implicações. No *discurso autoritário*, a presença do objeto se oculta no dizer do detentor do poder que, supondo-se agente único faz, dos seus possíveis interlocutores, ouvintes e/ou repetidores.

O discurso pedagógico e o ensino da língua

A *escola* é um dos espaços onde o discurso autoritário se manifesta mais concretamente, por falar "sobre" as coisas e não "das"

coisas mesmas e por usar a assimetria como "justificativa" para não ceder a palavra ou censurá-la, na circularidade que fortalece a perspectiva institucional: a valorização da uniformidade (mesmo que superficial), confirmando o já-dito, seja com outras palavras (via paráfrase), seja como mera repetição. Em geral, *por escrito*, formalismo fundado na quebra de teoria-prática e resistente às evidências do fracasso que produz.

Formalismo descrito por Lefebvre (1983) como um máximo de abstração com um mínimo de significado que, no ensino da língua (parte formalizada da linguagem e suporte para a aprendizagem dos diferentes conteúdos), sustenta e é sustentado pela *normatização*, pela *segmentação*, e pelo *efeito de completude produzido pela organização textual*: presença de início, meio e fim.

No contexto da escola, a AD não apenas permite romper com estes pressupostos e implícitos, mas instaurar outros princípios: centrando as condições de produção das práticas de linguagem, focalizando a *situacional idade* na dimensão do *recorte*, e devolvendo aos textos a sua *incompletude*, reinscrevendo-os no *processo discursivo*.

Em outras palavras, a AD, instrumental teórico-metodológico que permite analisar as tramas do dizer, pode *re-significar o ensino*, a partir de novas condições de produção das práticas pedagógicas: descentrando as normas e trabalhando os modos de produção, negociação e instituição ou exclusão dos sentidos, garantindo, no interior da luta de classes, espaço para a circulação de sentidos outros.

Porque a AD opera a partir da unidade conteúdo-forma, sua aplicação ao ensino não é proposta em nível de transposição didática

de conceitos. Pelo mesmo motivo, esta proposta implica *desinterdições* várias. Sem ignorar a *intencionalidade* e a *assimetria* constitutivas do ensino, aponta caminhos como o da relativização da última para o fortalecimento da primeira. Também aponta para o contato cotidiano dos sujeitos com diferentes linguagens que, na/pela sua articulação (mídia), produzem efeitos específicos de sentido, tendendo a circular oralmente.

Em outros termos, a AD pode sustentar práticas escolares mais atentas ao mundo extra-muros, onde os caminhos também podem ser circulares mas, há muito, se afastaram da órbita que parte do escrito para o escrito. Enfatizando a unidade conteúdo-forma, a sustentação discursiva tem sentidos bastante diferentes das propostas que, centradas na aproximação do ensino da língua às práticas de linguagem socialmente desenvolvidas, tomam as últimas como horizonte, deixando de considerar seus limites.

As práticas de linguagem socialmente desenvolvidas

Sem negar este deslocamento enquanto condição necessária, é importante discutir as razões pelas quais ele não é suficiente para promover as mudanças pretendidas. Antes de mais nada, é fundamental dimensionar horizonte e limite: analisar as condições de produção destas práticas, referindo-as à história do seu consentimento. Em nossa formação social, merecem destaque: o entulho autoritário, o ideário (neo)liberal e a "democracia" (participação nos prejuízos?), no jogo entre *calar* (impedir a fala) e *silenciar* (afastar sentidos indesejáveis, no ato mesmo de estimular as falas desejadas).

Em última análise, é preciso situar *a escola socialmente produzida* para apreender a constituição do formalismo criticado: assumi-la como *instância em que se manifestam interesses sociais conflitantes*. Caso contrário, propostas de mudança continuarão articuladas na/pela perspectiva hegemônica, como críticas que se enredam na linguagem mesma. Há milênios, os detentores do poder estão convencidos da necessidade da palavra que convence. E a concepção instrumental da linguagem, comumente expressa na metáfora da chave que abre as portas para o conhecimento, supõe a distribuição democrática da cultura, via transmissão do saber.

Estes movimentos são descritos por Geraldi (1991) e remetidos à distinção entre instâncias privadas e públicas de uso da linguagem, acentuando a similaridade no processo da sua constituição, e estabelecendo a função da escola: permitir a circulação entre estas duas instâncias.

Mais uma permissão a ser negada, num enredo social onde:

para além da alfabetização, o ensino (e o aprendizado) de língua materna tem, no mínimo, mais um sentido: assegurar a própria existência da ideologia e do grupo social que se beneficia dela: o dominante. Nesse sentido, a ineficácia é constitutiva dessa prática e até mesmo desejável, pois o aprendizado, ou melhor, a apropriação da "língua culta" se dará efetivamente, entre seus detentores, para além (ou aquém) da Escola (Gallo, 1992, p.12; grifos meus).

Neste enredo, e pelo lugar atribuído (consentido) à escola, as instâncias e as distâncias são detectáveis em nível formal,

principalmente como "negociação de formatos" (Barreto, 1994), já como manifestação de perspectivas diferentes e/ou desiguais. Portanto, para que as mudanças atinjam os pressupostos e os implícitos das práticas escolares, é preciso demarcar e confrontar as perspectivas que as sustentam com as que, não sendo sequer reconhecidas (explícitas e assumidas), estão alijadas de quaisquer encaminhamentos.

A síntese da AD como proposta crítica

Na medida em que dimensionada pelo contexto histórico e pelas condições de produção específicas, a AD rompe com a prepotência da crítica única. Além de não absolutizar uma perspectiva supostamente correta, permite explicitar os *lugares do dizer*, constitutivos das críticas mesmas.

Esta explicitação extrapola os limites postos na escola, trazendo à tona conflitos sufocados, num exercício polêmico tão difícil quanto novo. Um movimento que pode ser favorecido por práticas lúdicas orientadas por e para propostas críticas, referidas a diferenças relativizáveis ou a desigualdades constitutivas, mas sempre mediadas por representações sociais. Portanto, é especialmente importante a diferença instaurada na dinâmica do alegórico (o "como se fosse") e o cotidiano ("o que está sendo"): no modo de se dizer a ruptura e no lugar de onde se a diz. Sem o romantismo da empatia, com a possibilidade de ruptura em relação às práticas autoritárias, através do confronto de perspectivas. Confronto que pode ser realmente duro e duramente real, mas condição imprescindível a *produções nas quais os sujeitos possam sustentar discursos, sem impô-los*.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1990.
- BARRETO, R.G. *Da leitura crítica do ensino para o ensino da leitura crítica*. Rio de Janeiro, 1994. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, UFRJ.
- GALLO, S.L. *Discurso da escrita e ensino*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1992.
- GERALDI, J.W. O ensino e as diferentes instâncias de uso da linguagem. *Em Aberto*, Brasília, v.11, n.52, p.3-12, out./dez. 1991.
- LEFEBVRE, H. *Lógica formal, lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- MARX, K. *Contribution à la critique de l'économie politique*. Paris: Ed. Sociales, 1957.
- ORLANDI, E.P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1987.
- _____. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez: UNICAMP, 1988.
- _____. *Terra à vista! Discurso de confronto: o velho e o novo mundo*. São Paulo: Cortez/UNICAMP, 1990.

_____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. São Paulo: Ed. UNICAMP, 1992.

_____. (Org.). *Discurso fundador*. Campinas: Pontes, 1993.

ORLANDI, E.P., GUIMARÃES, E., TARALLO, F. *Vozes e contrastes: discurso na cidade e no campo*. São Paulo: Cortez, 1989.

TRIGUEIRO MENDES, D. (Coord.). *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

A HISTÓRIA DO FIM DO SÉCULO EM BUSCA DA ESCOLA

Sandra Pesavento*

Em artigo recente, Carl Schorske (1990, p.5) comenta que a História foi uma das raras disciplinas que teve a honra de possuir sua musa:

As musas, seguramente, são femininas. E se houve uma que, mais que as outras, tenha conhecido o destino da mulher num mundo dominado pelo homem, foi bem Clio.

Ou seja, a História sempre se valeu do reforço e amparo, temático e de conceitos, de outras disciplinas exteriores, essenciais para a definição de sua identidade. Daí a existência de uma História política e militar ou diplomática, de uma história econômica ou social, etc. Em suma, a História não teria um enquadramento preciso nem princípios que lhe pertencessem propriamente. As únicas orientações seguras para a pobre musa seriam o enfoque retrospectivo (logo, uma dimensão de tempo passado) e o registro das mudanças, assinaladas por datas e fatos, enquadradas num determinado espaço. Mesmo no século XIX, quando Clio foi elevada à categoria de "ciência mestra da vida", a honraria não lhe caiu por acaso. Foi pelo empréstimo dos métodos das chamadas ciências naturais que lhe adveio o caráter de cientificidade.

* Professora do Departamento de História da UFRGS.

A História passava a ter leis e se orientar pelos cânones da objetividade: o documento, único critério de verdade, era a expressão do que se passara um dia. Logo, as fontes documentais, matéria-prima do historiador na construção de um conhecimento científico, eram inquestionáveis.

Herdeira do racionalismo cartesiano, a história científicante e objetiva teve seu ponto alto na tendência positivista do século XIX, que nas suas formulações práticas entrou pelo novo século em marcha segura.

A imaginação ou o imaginário eram considerados puro delírio ou fantasia e, como tal, matrizes do erro e da falsidade. Opunham-se, portanto, ao conhecimento sério e objetivo e, por conseguinte, à cientificidade da História.

A História ensinada nas escolas reproduzia os "clichês" da academia, reduzindo-os as suas formas mais simples: grandes feitos, fatos e nomes eram apresentados em seqüência cronológica e encadeada, "adequando", didaticamente, os conteúdos de uma história "séria" às expectativas para com o universo dos alunos: a História, "rainha das ciências", era também "mestra da vida", a fornecer bons exemplos.

Assim como o historiador se despojava de sua tarefa criadora e analítica, no processo ensino-aprendizagem da História o estudante era exercitado em termos de reter os acontecimentos e lembrar datas, fatos e nomes. Para os alunos, a História verdadeira era aquela que lhe era apresentada e não se punha em questão a validade do conhecimento transmitido.

A História tinha, pois, o poder de enunciar a verdade, de relatar as coisas "tal como tinham se passado", e os questionamentos se davam em torno da veracidade ou não dos documentos, verificando se eram apócrifos, etc. Sanadas estas dúvidas, a autoridade do saber científico congelava o passado, fixando-o em sua historicidade num sentido unívoco.

Se ao historiador — e, por extensão, ao professor, na sua tarefa transmissora de um conhecimento autorizado — era retirada a subjetividade, a opinião e a preocupação analítica, cabia-lhe entretanto uma missão honrosa: preservar a memória, resgatando o passado e transmitindo-o para os homens do presente, o que assegurava, de certa forma, a continuidade de uma ordem futura.

Entretanto, este tipo de visão sobre a História — e, por conseguinte, de ensinar a História — apesar da sua aparente neutralidade e isenção de ânimo, não era desprovida de uma forte carga de intencionalidade. Ora, no resgate do passado, ocorria uma seleção deliberada, levando a que determinados acontecimentos ou processos tivessem destaque e que outros tantos fossem minimizados, como se não tivessem importância ou se jamais tivessem existido. Sendo a memória social uma construção histórica, a neutralidade era inconcebível, pois sempre expressaria interesses e se articulava com estruturas de poder. Aprisionando-se o passado numa determinada visão, controlava-se o presente. Reis e rainhas desfilavam pelas aulas, acompanhados de políticos e generais, num jogo de cena do qual os homens comuns eram excluídos. Na História influenciada pelo positivismo, desenrolavam-se os acontecimentos narrados e encadeados cronologicamente, numa sucessão de causa-fator-conseqüência. Na vertente historicista, a História tinha um conteúdo moralizante e dignificador da vida nacional.

De uma certa forma, esta História exemplar, esta História "lição-de-vida" foi denunciada pelo marxismo, que pretendeu realizar o "desvelamento" das posturas historiográficas que portavam a visão burguesa de minimizar os conflitos e os movimentos sociais, apresentando a classe dominante como o sujeito único da história. Tendo como ponto de referência o conflito, a História marxista resgatou as diferenças sociais e introduziu a noção de classe. Partindo do princípio de que tais diferenças se originavam do processo produtivo, inovou com a preocupação pela vida econômica, até então relegada como uma instância não valorizada da História. Como decorrência natural, tanto desta visão histórica quanto da proposta política marxista, emergiu como ator social um novo personagem: o operariado. Dotada também ela de um rigor científico, a História marxista cristalizou sua estratégia de abordagem do real em leis e conceitos. Isto por vezes implicou uma rigidez teórico-metodológica que distanciou a historiografia marxista do seu conteúdo original enquanto proposta. É o caso, por exemplo, do viés estalinista, que transformou as categorias enunciadas por Marx sobre os modos históricos de produção — comunidade primitiva, escravismo, feudalismo, capitalismo, comunismo — em categorias obrigatórias para a evolução de todas as sociedades. Isto implicava um reducionismo e esquematização da História, eliminando-se a formulação de que os homens fazem a História nas condições dadas pela História. O que valeria dizer, em outras palavras, que o contexto histórico condiciona e interage com as ações sociais.

Por outro lado, o conteúdo assumidamente subversivo desta abordagem da História não permitiu que ela tivesse uma difusão muito ampla nem que fosse admitida com facilidade nas salas de aula.

De um modo geral, todas estas tendências assinaladas, que têm seus seguidores até hoje, tiveram sua matriz inspiradora no racionalismo iluminista e cientificizante. Seja em tendências afirmadoras ou negadoras do capitalismo, estas abordagens da História-ciência fizeram escola nas academias. Na transposição do conhecimento produzido na universidade para o ensino de 1º e 2º graus ocorreram, como era de se esperar, adequações, simplificações e generalizações.

Entretanto, a tendência geral era a de banir a imaginação, a subjetividade e a presença do indivíduo na História.

Como ciência, "coisa séria", a História não se dava o direito da dúvida e pouco lidava com a probabilidade: seu discurso era sempre afirmativo, e a pretensão com a veracidade transformava a narrativa historiográfica no enunciado legítimo do que realmente teria ocorrido.

A partir da metade do nosso século, as coisas começaram a mudar, ameaçando fazer Clio descer do seu pedestal no altar das ciências.

Já na década de 40, Gaston Bachelard (1957) invocava a presença da imaginação no próprio ato criador da ciência. Ou seja, a capacidade de criar e imaginar estaria na base da produção do conhecimento científico. Todavia, havia muitas resistências em endossar uma postura que, assumidamente, recuperava uma dimensão não mensurável na família das ciências. Mas outros sinais, mais ou menos contemporâneos às reflexões de Bachelard, apontavam para novos caminhos. Na Itália, do fundo de uma prisão fascista, o marxista Antônio Gramsci não apenas

chamava a atenção para as sutilezas das alianças e barganhas que se costuravam no interior da sociedade civil como alertava para o papel dos intelectuais na organização da cultura.

Fugitivo do fascismo, o alemão Walter Benjamin deixava inacabada a sua obra de resgatar as produções culturais do século XIX e de surpreender o caráter de transfiguração do real.

Em ambos, e por caminhos diferentes, se encontravam novas formas de abordar o real admitindo que, na produção da cultura, há aspectos de velamento, de distorção. Fundamentalmente, postulava-se que as leis para o entendimento do real precisavam ser revistas ou pelo menos, historicizadas e entendidas sob uma outra luz. Também em ambos, registra-se uma preocupação em estender a abordagem do estudo de classe trabalhadora para uma instância maior do que a do marco operário.

Tais tendências não tiveram uma difusão imediata nem modificaram as formas de ensinar a História. Serão, contudo, posturas recuperadas na tendência historiográfica que, nos anos 60 e 70, se afirmou como "História social".

Com o pé na Escola Francesa dos Anais e outro no que se chamou o "neomarxismo inglês", a História social posicionou-se contra o viés politicista das tendências positivista e historicista, assim como contra o economicismo de uma certa História marxista. De um modo geral, denunciava-se o mecanicismo das análises, que aplicavam leis rígidas para uma explicação causal da História.

Postulando que, em certa medida, toda a História é, em si, uma História social, porque corresponde à ação social dos homens, a

nova tendência voltou-se para os subalternos como o sujeito preferencial da História. Uma "História desde baixo", que trabalha com a "gente sem importância", possibilitou uma renovação dos estudos. Novas fontes, temas e preocupações se colocaram para os historiadores. Parecia que, de repente, em face dos novos enfoques, tudo era objeto da História.

Para o resgate dos tais subalternos, novas fontes surgiram, indo dos jornais aos processos criminais, assim como novos temas se impunham: a marginalidade, trazendo à tona os não engajados formalmente no mercado de trabalho e os excluídos da ordem social constituída; a prisão, a loucura, o crime, a luta, a morte, a rua, o cotidiano, enfim, espaços e vivências em que a "gente simples" pudesse ser encontrada.

Os neomarxistas ingleses inovavam com uma contraconcepção de classe, não mais restrita à formalidade do marxismo-leninismo, de ser um grupo social definido pela sua localização junto ao processo produtivo, mas como um processo em construção. Ou seja, a classe se constituía no seu "acontecer histórico", o que valia dizer que a sua construção de consciência e/ou identidade era o produto final de uma experiência ou de uma vivência de condição semelhantes, que produzia valores comuns.

Enquanto que os marxistas continuavam com seu enfoque classista (E.P. Thompson, Eric Hobsbawm, Christopher Hill, Raymond Williams) e, por conseguinte, com a pressuposição de um conflito social inerente, a escola francesa dos Anais (Georges Duby, Jacques Revel, Jacques Le Goff e André Burgnière, entre outros) trabalhava com a noção de diferença. Novos grupos — e não exatamente classes — surgiam assim no cenário da História: mulhe-

res, crianças, velhos, negros (no caso da historiografia brasileira) revelavam-se como atores sociais e punham na roda novas questões e problemas.

A historiografia francesa tivera, nos seus inícios, na década de 30, a ambição de posicionar-se como uma História global, integrando numa totalidade entrecruzada de instâncias as dimensões econômica, social, política e cultural. Com o passar do tempo, esta perspectiva de abranger o todo foi sendo substituída pela postura de entender uma parte e relacioná-la dentro de um contexto mais amplo.

Por si só, estes princípios se converteram numa renovação muito grande para a História, tanto enquanto produção do conhecimento — os historiadores, sediados nas academias — quanto na reprodução deste conhecimento, entendida como a tarefa do professor nas escolas.

Trazer para o centro da cena os homens comuns, como agentes da História, já é sem dúvida um grande passo, tanto em função de um processo de construção da identidade quanto na postura de entender a História como uma produção social, coletiva e popular. Resgatar a cotidianidade, é sem dúvida um processo que recupera experiências comuns, vivências e memórias coletivas que se oferecem ao professor como um campo de possibilidades. Abandonar esquemas conceituais rígidos e buscar recuperar as práticas sociais — as condições de vida e trabalho dos homens — é também um elemento que se encontra próximo da vivência dos alunos.

Introduzir os tais grupos étnicos, etários ou de gênero é outro passo no mesmo sentido.

Entretanto, apesar destas inegáveis renovações no domínio da História, houve um processo de truncamento no seu processo de difusão. Vejamos como isto se deu: esta renovação partiu da Europa Ocidental, e foi recebida pela universidade brasileira, que endossou as novas propostas. Contudo, deve-se atentar para o fato de que nem em todas as universidades do país estas alterações de enfoque teórico-metodológico se processavam, ficando restritas às instituições das maiores capitais. Esta seria uma primeira defasagem a ser levada em conta e que sem dúvida hierarquiza os centros de produção do conhecimento na área da História. Todavia, uma outra defasagem, ainda mais trágica, se acrescenta: a da separação entre o ensino da História na universidade e aquele do 1º e 2º graus. Ou seja, estes últimos permanecem, de um modo geral, isolados dos surtos renovadores, à margem das novas idéias e, por consequência, condenados à repetição de padrões mais antigos. Por um lado, poder-se-ia argumentar que a universidade falhou na sua tarefa de transmissão do conhecimento, mas sem prejuízo do nível de sua tarefa de produção do conhecimento em determinados centros. Ou seja, a academia produz efetivamente uma História moderna, atualizada, reflexiva e norteada de pesquisas que se traduzem em livros, conferências, congressos, debates. Mas há um buraco negro na cadeia da comunicação que a isola, ou melhor, que tem impedido que estas novas formas e concepções da História sejam apropriadas e traduzidas didaticamente pelos professores do ensino de 1º e 2º graus. Por um lado, poder-se-ia dizer que talvez, para alguns segmentos de acadêmicos, a integração com o ensino de 1º e 2º graus poderia ser considerada como uma tarefa menor. Por outro, há também um certo comodismo da parte dos próprios professores, em permanecer com fórmulas velhas e simplificadas, que fornecem "certezas" e dão uma "receita pronta". Há

também a responsabilidade do livro didático, que veicula visões ultrapassadas, distorcidas, mecânicas e despidas de interesse para os estudantes, que acabam perdendo o interesse pela História...

A questão é, pois, complexa, mas a escola brasileira não pode continuar a ficar assistindo, de longe, a um filme do Primeiro Mundo que se desenvolve a partir da realidade. A tendência é que os professores permaneçam com aquilo que está mais à mão, que lhes é familiar e que não demanda esforço. O resultado é o endosso de uma História insossa, que ou mistura tendências historicistas com positivistas, sem serem na prática nem uma coisa nem outra, ora aplica fórmulas mecânicas de um marxismo vulgar, pensando que ao falar aos alunos em "modos de produção" se está, ingenuamente, "atualizando" a forma de ensinar.

A situação se torna tanto mais grave quando pensamos nas últimas tendências assumidas pela História a partir dos anos 80. A partir das contribuições de uma História social, chegou-se ao que se chama a Nova História Cultural, cuja pronta fina seriam os estudos sobre o imaginário.

Sua proposta implica o endosso de categorias específicas — o imaginário, a representação e uma alteração dos métodos de abordagem, buscando atingir o "real" pelas suas representações.

Primeiramente, caberia referir que esta Nova História Cultural resgata a capacidade criadora da imaginação para a História. Entende-se que, no domínio das ciências humanas, não há verdades absolutas, ou certezas normatizadoras que expliquem em definitivo o real. Introduce-se uma espécie de relativismo: em

História, as coisas não são unívocas nem definitivas: o que existe são versões sobre o real. Indo mais além no raciocínio, para a nova postura, uma coisa seria a "passeidade", os acontecimentos que um dia ocorreram e que o historiador transforma em "fato histórico". Estes eventos, uma vez ocorridos num tempo passado, são irrecuperáveis na sua integridade. Mas como chegamos até eles, como deles temos conhecimento? Através de documentos oficiais, relatos, crônicas, jornais, tabelas, poesias (em suma, discursos, palavras escritas sobre os mesmos) ou então imagens, expressas em desenhos, pinturas, fotografias, esculturas, prédios, monumentos, etc. Ou seja, estes "testemunhos" do passado, que o historiador chama fontes e que constituem a matéria-prima do seu trabalho, já nos chegam como "representação". Portanto, não são o acontecimento em si, tal como ocorreu, mas sim a sua versão construída, traduzindo intenções, (explícitas ou veladas) sensibilidades, desejos, visões de mundo e posicionamentos de quem os "produziu". Assim, a fonte histórica, veículo que nos devolve a "passeidade" daquilo que um dia ocorreu, já é uma representação. Representar é enunciar o outro, é "estar no lugar de", é presentificar uma ausência, distante no espaço e no tempo.

Mesmo que se proponha como mimética — como uma cópia do real — a representação traz consigo um desligamento de sentido, atribuído pelos autores da representação. Assim, o historiador vai tentar decifrar os testemunhos do passado para construir a sua própria versão. Nesta nova postura, Clio não se despe totalmente da sua preocupação com a verdade, mas admite que só poderá chegar a verdades relativas ou a versões possíveis daquilo que poderia ter se passado. Mais do que isso, a História admite que comporta um elemento de ficcionalidade. O historiador também escolhe suas fontes, desvenda uma intriga, compõe um

enredo. Ele cria uma versão sobre a "passeidade", dentro do que considerará o maior nível de plausibilidade. Para isso, estabelecerá também o maior número possível de relações, articulando o fenômeno estudado com os demais dados do contexto em que este se situa.

Ora, a introdução do componente imaginário na História é altamente estimulante para a capacidade criadora. Relativizar a objetividade e a certeza dos fatos induz ao diálogo, à formulação do debate, incita a análise e a crítica. O fato de o professor se voltar para uma situação distante no tempo e no espaço e dirigir o olhar do estudante para o desvendar de uma intriga, recuperar um enredo e reconstituir o perfil dos personagens vem dar uma nova luz ao processo ensino-aprendizagem. O distanciamento passado-presente, neste caso, é fator que desperta curiosidade e interesse.

Novos temas, novos problemas, novas fontes, novos atores — os homens comuns — marcam nas também novas roupagens de Clio neste fim de século.

Mas, mais uma vez, esta renovação tem se mantido à margem da escola e encerrada nas academias universitárias.

É preciso, sem dúvida, recuperar o diálogo ou o entrosamento que um dia houve entre aquela velha História —certinha, organizada, cronológica, seqüencial, enfática — e o processo ensino-aprendizagem, mas dentro de outros termos.

Se hoje a História é mais solta, mais leve, mais prazerosa, mais crítica e indagadora, por que não socializar para a escola o que os professores discutem nas universidades?

Referências bibliográficas

BACHELARD, Gaston. *La poétique de l'espace*. Paris: P.U.F., 1957.

SCHORSKE, Carl E. L'nistoire et l'**étude de la culture**. *Genèses*, n.1, sep. 1990.

ARTES CÊNICAS: o encontro de Dionísio e Prometeu

Maria Fátima Simões Novo*

Aos três sinais, corre a cortina sobre o palco e acendem-se as luzes. Em cena, no centro do palco, a personagem —Artes Cênicas. Sua fala nostálgica remete misticamente à sua origem. Teatro e Educação.

Com este parágrafo, fugindo às normas da tradição acadêmica, iniciamos o nosso estudo, onde nos propúnhamos conhecer a representação da disciplina de Artes Cênicas no imaginário de seus professores, no município do Rio de Janeiro.

Para isso, fundávamos nosso estudo no imaginário social e recorriamos à sua compreensão. Falar do imaginário não se prende ao plano das imagens, à capacidade imaginativa e criativa do homem, ainda que seja essa capacidade que funda o próprio imaginário social, porque é falar de significados, de símbolos, de normas, valores, crenças, mitos, arte, linguagem, comportamentos e gestos. E falar de tudo que a criatividade e a imaginação do homem social produzem. É considerar a produção cultural do grupo social.

Destacamos as representações sociais, como formas de apreensão do mundo que procedem das condições objetivas e subjetivas.

* Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFRJ, é professora de Artes Cênicas no Colégio de Aplicação da UFRJ.

vas. São criações reais/imaginárias da e na realidade social. Buscam ser universais e racionais, mas projetam a concepção de mundo de um dado grupo social. É um sistema interiorizado nos indivíduos que dá sentido às experiências vividas coletivamente.

Assim, a importância de se trabalhar com as representações sociais e o imaginário social, porque é trabalhar com a compreensão do que move os homens e seus significados, ainda que muitas vezes o homem, no seu lidar cotidiano, não perceba de forma consciente esse imbricado que dirige seus pensamentos e ações. Na realidade o imaginário social é um amálgama, um suporte que torna possível o viver cotidiano de qualquer grupo social. Daí sua importância, porque não paira ele sobre a sociedade, mas é ele que também interfere nas próprias estruturas econômicas. Como o pensador Backso recorda, exemplificando com o brilhante estudo "Dezoito Brumário", de Marx, os símbolos e as representações sociais intervêm e são partes integrantes da estrutura econômica.

Conjugar as representações e o imaginário é reconhecer que esse amálgama, esse suporte, trazem o compromisso e o comprometimento com um dado grupo social. E perceber como circulam e são produzidas essas idéias que se tornam hegemônicas.

Impulsionados por esta perspectiva teórica, fomos a campo, dividindo-se esse trabalho em observações etnográficas e entrevistas com os professores da disciplina.

Analisar as entrevistas nos impôs escolher um instrumental metodológico que levasse em conta a linguagem, não enquanto

mera comunicação entre os homens, mas como produção social dos homens.

Escolhemos como instrumental metodológico Análise do Discurso, que, ainda que se origine da linguagem, a extrapola, ao problematizá-la. Visa não somente ao sentido do discurso, mas apreende sua historicidade, já que o "processo de significação é histórico" (Orlandi, 1988, p.18) e a apropriação da linguagem é social. Assim, não descarta os conflitos de identidade e as relações de poder que são as condições de produção do discurso, porque não descarta o contexto histórico-ideológico-cultural.

O discurso é visto como produção de sentido entre interlocutores que, por pertencerem a um mesmo imaginário social, são capazes de se entenderem. Ao falarem, apontam de onde falam, para quem falam e sobre o que falam. Mostram o lugar social que ocupam e a que se remetem.

Analisados os discursos inspirados por esta proposta metodológica e atendendo à nossa questão, convergiam eles para quatro temas básicos: 1) história de vida, incluindo a formação acadêmica e a opção pela disciplina; 2) a representação da profissão de professor; 3) a representação do aluno e 4) a representação da disciplina.

Podemos dizer que a temática história de vida dá o *design* de nossa pesquisa, por ser o espaço de revelação da decisão e determinação profissional dos professores de Artes Cênicas. É ela que conduz suas opções, dirige suas imagens e representações sociais, seus sonhos, seus desejos e suas utopias.

A partir das histórias de vida, deparamo-nos com um pressuposto: havia dois grupos distintos de professores de Artes Cênicas, que

pensavam a disciplina de forma diferente, falavam sobre ela de maneira diferente.

Um grupo se apresentava como ator, e não como professor, ainda que estivesse no espaço da sala de aula. Sua fala, como um "moto contínuo", sempre o remetia para o espaço do palco, para a atividade de ator profissional. A fala deste grupo de professores é pelo Teatro.

O outro grupo se apresentava como professor, ainda que, segundo suas informações, também tivesse a mesma formação acadêmica do grupo anterior. Já eram professores quando voltaram aos bancos universitários para estudar Teatro e Artes Cênicas, diferentemente do primeiro grupo, composto de atores que mais tarde se formaram como professores de Artes Cênicas.

A metodologia trabalhada nos possibilitou pontuar, descobrir e reconhecer, na construção da argumentação dos discursos, a diferença entre eles. Um é categórico e definitivo pelo Teatro, marcado pela constância do verbo no presente do indicativo. O outro grupo constrói uma argumentação em que é processo onde se cruzam Teatro e Educação, evidenciado pelos verbos no pretérito imperfeito do modo indicativo. Sua fala se remete a um outro lugar social. Em face desta constatação, nomeamos o primeiro grupo de professor/ator e o outro, de professor/educador.

O motivo que leva os dois grupos a optar pela disciplina é bastante diferente. O professor/ator opta pela escola e pela disciplina de Artes Cênicas por falta de mercado de trabalho na atividade de ator. O professor/educador, por crer que com essa disciplina poderá melhor exercer a atividade de professor e de educador.

O professor/ator fala da disciplina e da escola pela ressalva. Esta o marca. É um "mas" que não só fala que ele está no espaço escolar por falta de trabalho na profissão de ator, como deixa marcado um indizível, que é seu choro e lamento. Por isso, diz: "eu sempre trabalhei com Teatro, mas com o Teatro no Brasil..." O Teatro é sua paixão, "eu vivo sem tudo, mas não vivo sem o Teatro".

O professor/educador fala da escola e da disciplina pelo acréscimo. Sua ressalva não se faz pela conjunção adversativa, faz-se pelos advérbios de intensidade. Ele era professor e reconhece que com Artes Cênicas poderá melhor "encantar" seus alunos, poderá "melhor despertar neles suas potencialidades".

Ser professor de Artes Cênicas nas escolas municipais de 1º grau para o professor/ator é algo bastante complexo, de difícil reconhecimento e identificação. A sua representação da profissão é confusa e ambígua, e quando o faz tem por paradigma ainda o "ator", porque ele diz que o professor tem que "ter o carisma do ator". Assim, a representação da profissão para este grupo é que eles "estão" professores.

Já para o grupo do professor/educador, por ter um vínculo mais forte e mais adaptado à escola e à educação, a representação da profissão de professor lhe é mais clara e muito centrada no aluno. Ao falar da profissão de professor, é a paixão que fala pelo professor/educador. A Educação e o magistério são sua real decisão, já que possui duas licenciaturas. Assim, a representação da profissão para este grupo é que eles "são" professores.

Falar do aluno é também diferente para cada grupo. O professor/ator não consegue reconhecer o aluno enquanto aluno porque,

como ele sempre se remete ao espaço do palco, imaginariamente vê o aluno como a platéia do Teatro e não consegue reconhecê-la enquanto aluno. Até porque este não o reconhece enquanto ator, mas como professor. Devido à projeção que se estabelece nas inter-relações, pela nossa perspectiva teórica o professor/ator, imaginando-se rejeitado, rejeita.

O professor/educador, como tem por perspectiva a Educação, reconhece de forma melhor o aluno, não o discrimina, mas contextualiza seu ser à sua situação social, evidenciando em seu discurso uma relação afetiva.

A fala da disciplina Artes Cênicas é a última representação analisada, e permite-nos avançar e aprofundar na direção do Imaginário Social e, fundamentalmente, nos mitos.

Os professores de Artes Cênicas dos dois grupos falam da sua disciplina como de um universo. Vão desde características psico-afetivas emocionais até a dimensão social, passando pela questão cultural da produção artística, a produção teórica e dramática. Frente à abrangência de aspectos, escolhemos três: o aspecto humanístico da disciplina, o aspecto cultural e a dimensão social. O que vai diferenciá-los será o peso maior ou menor dado a cada aspecto.

O professor/ator tem como marca a Cultura, o Teatro, a Linguagem Cênica. Essa é a crença que o move.

Este grupo, que fala do lugar social do ator, se assume com um comprometimento irrefutável com o Teatro. O Teatro é sua energia vital, e a tal ponto que o "afasta" de ver-se enquanto professor.

Ser professor aparece como uma força aniquiladora do ator. É como se sentir alienado de sua própria identidade. É chorar, é lamentar-se por esse "morrer um pouco". Impossibilitado de romper com o instituído e de transformar a sua dura realidade, ser apenas um professor, sua fala é eivada de lamento. Seu imaginário aponta para um tempo passado em que ele pode voar, destacar-se da realidade dos mortais, para o mundo do Teatro-ficção: o mundo de Dionísio.

A Escola, o espaço da sala de aula, é suficientemente forte para amenizar seus desejos, suas ansiedades, não para conquistá-lo. Isto porque nela ele é prisioneiro de um fazer que não lhe dá prazer. Ao contrário da sala de aula, o palco tem o sentido da liberdade. O professor/ator imagina-se livre quando representa um personagem. Talvez, por não ser o lugar da representação, mas da vivência real, a sala de aula aprisiona, constrange, limita.

Nesse sentido, o cenário na escola é outro. Suas luzes não se projetam nele, ator. Ao contrário, escapam-lhe e, ofuscantes, se dirigem para a platéia-aluno. Uma platéia estranha, que lhe impõe sua própria fala. Diferentemente do palco, ele transgride o que antes lhe era reservado enquanto personagem. Essa nova platéia não o remete à platéia conhecida: homogênea e semi-imóvel, que só se manifesta para o aplaudir.

A platéia heterogênea, constituída de alunos, é assustadoramente "mobilidade", multiplicidade de identidades, e que nem sempre aplaude e nem o imortaliza. Disputa com ele o papel de protagonista. Assim, imaginariamente o professor/ator se vê ameaçado e, por que não dizer, impelido a rejeitar a quem não o reconhece. Portanto, ainda que na sala de aula, o professor/ator fala do lugar social daquele que está em cena.

Estar na sala de aula desejando estar no espetáculo, porém sem poder representar, é como imobilizar-se, na medida em que tem que dividir a cena com o "outro", que não é seu parceiro. É como não saber qual a sua personagem, qual o seu papel. Não há marcação de cena. O professor/ator se vê aturdido em meio a tudo isso. A sala de aula é espaço de relação que se cria e improvisa a todo instante: contraponto de opiniões, desejos e sonhos. Desta maneira, não há escudo-resguardo para o professor/ator: confronto todo o tempo.

Nesse caso, é como rasgar as aparências e se mostrar na sua radicalidade de pessoa e de cidadão, e não daquele que apenas representa um papel.

Entretanto, é o seu amor-paixão pelo Teatro que o faz tragicamente dirigir-se, como uma sina, para Artes Cênicas, para a escola: seu holocausto. Encarna, assim, a própria essência da tragédia. Por amor ao Teatro, que se confunde com ele próprio, o professor/ator leva para dentro desses muros insensíveis o conhecimento, a cultura, a sutileza, a beleza, a emoção, o substantivo dessa arte: sua linguagem. Uma linguagem potencialmente transgressora dos sentidos estabelecidos: leva, sim, a novos significados.

Quando o professor/ator se vê no jogo de cena com o aluno, no palco da sala de aula, sua identificação com o Teatro é tão intensa e simbiótica que ele se reconhece protagonista desta cena. Assim, numa triangulação professor/aluno/disciplina no processo ensino-aprendizagem, a importância desse processo está nele, na pessoa do professor e na do aluno. São eles protagonistas do mesmo cenário. Artes Cênicas é que faz a intermediação. Nesse sentido, a sala de aula aparece como pano de fundo onde se trava uma

"luta" camuflada entre os atores, onde cada um quer o "outro" como seu coadjuvante. Mas não é só isso. O professor/ator vê também seu aluno como um "futuro ator" que pode aprender com ele a arte de representar. Como um herói, ele se vê modelo. Assume, assim, a crença de que é possível ensinar a arte da representação, desenvolvendo no aluno o gosto e o "amor" pelo Teatro, pelas Artes Cênicas.

Desta maneira, podemos dizer que para o professor/ator sua vida profissional de professor de Artes Cênicas se processa na perspectiva do Teatro. Ainda que tudo faça para adequar-se à escola, à sala de aula, à Educação, e realizar cotidianamente seu trabalho de professor de Artes Cênicas, a sua perspectiva de trabalho é que o Teatro e as Artes Cênicas são um fim em si mesmo. Tudo mais decorre daí.

Já a fala do professor/educador remete à crença no potencial humano inscrito em seu aluno. Por crer nas diversas e imensas capacidades do ser humano, o professor/educador acredita e confia no potencial do seu aluno. Assim, reconhece ser a Educação e a Escola necessárias e essenciais para acionar e favorecer a manifestação dessas potencialidades. Simultaneamente, por essa perspectiva, o processo pedagógico possibilita ao homem, na pessoa do aluno, realizar-se e se reconhecer um homem junto a outros homens: efetiva em si a sua humanidade e, junto a outros homens, produz conhecimento e cria cultura. Faz da profissão de professor um hino de louvor à Educação: a crença no poder da escola, do conhecimento que o mobiliza a transpor os seus obstáculos.

Tal é a constância obsessiva do professor/educador em ver seu aluno nas suas inúmeras capacidades e centrar nele seu olhar

afetivo, que o diviniza. O aluno aparece no cerne de seu agir profissional. Tudo procede dele e se dirige para ele.

A fala do professor/educador é revelação de que sua existência se faz pela existência do aluno. Identifica-se e é reconhecido. Ser professor é o sentido de sua vida profissional. E na sala de aula, junto a seus alunos, que realiza suas crenças e desejos. Mobiliza suas energias, seu conhecimento, e efetiva suas crenças. A sala de aula é vista pelo professor/educador como um espaço sagrado, onde se renovam cotidianamente o conhecimento, a cultura, e se atualizam potencialidades humanas.

Na triangulação professor/aluno/disciplina, o professor/educador se vê como intermediação. Sua perspectiva da profissão de professor é o desenvolvimento do "outro" enquanto um ser em potencial. Assim, a importância do processo ensino-aprendizagem está focalizada na idéia de aluno e da disciplina de Artes Cênicas. A ele, professor, cabe "conduzir" e orientar o processo, mas quem o vive e o sintetiza é o aluno, na sua relação com a disciplina. O professor se vê presente, no âmago do processo, mas não se vê como protagonista. Presente, ausenta-se imaginariamente da cena. Fala do lugar social dos "bastidores", orientando a cena. Ele não é "visível" na cena, porém está presente o tempo todo.

Como um diretor de teatro, busca a melhor interpretação, a *performance* de cada um, mas sem competir com eles, enquanto alunos-atores. Desse lugar social, o professor/educador, em sua fala, identifica-se à exigência de dedicação ao trabalho pelo aluno, à estimulação e motivação para a realização de trabalhos de forma criativa, em que o experienciar seja o instrumento desse fazer, o aprendizado democrático junto aos colegas. Evidencia, assim, tudo aquilo que é próprio da prática pedagógica.

Essa representação da profissão e de si como profissional da Educação tem uma tônica muito forte de otimismo pedagógico. Graças à amplitude dos aspectos de Artes Cênicas, esta disciplina pode ser um meio, um instrumental para atender aos anseios e crenças que movem o professor/educador. Em seu Imaginário Social, Artes Cênicas é a disciplina capaz de resolver todos os problemas da vida do aluno. Essa leitura ingênua da realidade não deixa de ser onipotente, ao colocar a "sala de aula" imaginando que ali se desenvolvem relações perfeitas que podem ser transferidas para o mundo lá fora. Seu sonho, sua utopia de poder levar para além da escola, para o mundo, para a vida essas relações imaginariamente perfeitas. Talvez acredite ser possível despertar no homem — seu aluno — sua essência divina.

Ser professor de Artes Cênicas, para este segundo grupo, é um hino de louvor à vida, ao aluno, à profissão, à disciplina.

Artes Cênicas, espaço de conflito e harmonia

Como foi visto, os professores de Artes Cênicas mostram dois universos imaginários basicamente diferentes, conflitantes, mas que se tangenciam. Diríamos que a tensão é a constante, e não nos assustou. Até porque nosso instrumental de análise se funda nas condições sociais de produção do discurso. Incorpora na significação discursiva o jogo das representações sociais que, ainda que se pretendam únicas, coerentes e coesas, são múltiplas e por vezes antagônicas.

Essa constante tensão e contradição das representações é de extrema riqueza, não só pela perspectiva de identificar o imaginário dos professores de Artes Cênicas, mas por trazer junto com

esta a própria dificuldade de coerência **quando se vive num** universo de representações sociais tão polêmicas, contraditórias e, às vezes, absurdas, como é a realidade brasileira.

Podemos então dizer que o efeito de sentido que fez a marca dos dizeres dos professores de Artes Cênicas é Teatro e Educação. Diríamos que personalizam este universo. Entretanto, no âmago do Teatro e da Educação, o que existe e lhe dá vida é o humano. Não há teatro sem humano, nem Educação sem humanidade. Assim, falas tensionais, que buscam centrar em si o processo pedagógico. Buscam ser protagonistas desse processo. Ser protagonista é deter o poder de fala, é imantar os olhares do "outro" para si: dominar a argumentação, os sentidos.

Romper com o estabelecido, criar novos sentidos pela esfera do sensível, fazem da Arte — e, no caso, da Arte Dramática — uma possibilidade de aproximação sob controle com a Educação, enquanto produção de conhecimento, de cultura, forma de expressão da subjetividade, bem como da identidade social. Nesta tensão constante entre Arte/Educação talvez esteja o cerne da grande questão: é instrumento, é meio, numa perspectiva de recurso para a ação e transformação da realidade e/ou é essência e, enquanto essência, é fim, mas, passível de ser instrumentalizada, extrapola seu uso? Mas não será possível viver a contradição e serem Artes Cênicas meio e fim? Esta é uma questão em aberto e talvez mais um desafio para os professores de Artes Cênicas.

Artes Cênicas, o épico e o trágico

Nossa pesquisa não se bastava em apontar as diferenças entre o grupo do professor/ator e o grupo do professor/educador. A crença

e certeza dos professores no poder da disciplina nos faziam aprofundar a análise e pudemos reconhecer em suas falas traços do mito do herói. O herói épico e o herói trágico. O herói com a dimensão épica que, apesar da luta e sofrimento, vence e constrói seu destino. O herói da dimensão trágica é aquele que, ainda que lute, se abate com os obstáculos, é dirigido pelo destino.

Assim, um ponto comum nos discursos dos dois grupos é seu aspecto mítico. Ambos se representam como heróis. Ultrapassam seus *metron*, suas medidas. Têm coragem de enfrentar o novo, o desconhecido, de se assumir, de transgredir em nome de sua paixão, e por ela lutam arduamente. Um — o educador — luta no seu próprio campo de batalha. Conhece as dificuldades e sabe como melhor enfraquecer o "inimigo" — estruturas e normas. Confia em suas armas e sabe manejá-las. O outro — o ator — desconhece esse campo de batalha: a escola. Seu campo de luta é o palco, é a coxia, são os bastidores. Suas armas são outras. Entretanto, ele ainda não se deu conta de que suas armas são guiadas por Dionísio, e que, portanto, têm por princípio básico a transgressão e a sedução.

Cruzando o herói em suas diferentes dimensões com a marca dos discursos de cada grupo de professores, pudemos clarear que mito de herói subjaz às narrativas. A tônica do professor/ator no Teatro nos levou ao deus Dionísio: sua origem e história. Deus da alegria, do prazer, do disfarce, da sexualidade, da transgressão. Dos rituais em homenagem ao Deus camponês se esboça e potencializa a tragédia — origem do Teatro. Desses rituais onde se buscava não só louvar o Deus, mas conseguir seus favores, e também estabelecer contato com ele e por instantes se imortalizar, seus seguidores fiéis dão nascimento ao ator.

O ator é seguidor de Dionísio na medida em que persegue a imortalidade. Para isso, "sai de si" pelo entusiasmo, pelo êxtase. Etimologicamente, "entusiasmo" é possuir a flama divina, é a alma estar fora de si para estar na divindade. "É ter o Deus dentro de si" (Brandão, 1987, p.136). "Sair de si" é tornar-se um "outro" — o herói. É ir além de seus próprios limites; é incorporar Deus, ainda que por instantes. Entretanto, os deuses, não podendo suportar que os homens se imortalizem e sejam seus iguais, os castigam. Os seguidores de Dionísio ficarão "cegos da razão". Estar "cego da razão" é só ver a paixão. E deixar-se levar por ela e não se dar conta de que ela é madrasta. Assim, os deuses dão origem à tragédia e ao ator. A tragédia, porque o ator "cego da razão", como Édipo, não consegue discernir o melhor caminho, porque seu destino já está traçado. É a sua *Moíra*. Tudo que fizer será contra ele próprio.

Nesse sentido, em face da paixão que o professor/ator tem pelo Teatro e de sua dificuldade em lidar com o espaço da sala de aula como não sendo o palco, podemos dizer que a sala de aula é a sua opção trágica. As contingências o empurram para ela. Ainda que ele se perceba sofrendo, não consegue dar outra direção à sua paixão. É seu desejo de imortalizar-se pelo Teatro que o leva a fazer semelhante escolha. Não consegue desvincular-se dele, é seu ar, é sua paixão, é sua identidade, sangue e suor. Desta forma, seu sofrimento na sala de aula é seu purgatório: daí o lamento de seus discursos.

Assim, conseguimos entender o lamento do professor/ator. Sua paixão pelo Teatro, seu desejo de imortalizar-se nessa Arte, o conduzia a nunca separar-se desse fazer e, por isso, buscas a escola, espaço de dor e sofrimento. É a escola o castigo dos deuses.

É a sua escolha "cega de razão", a sua escolha trágica, é a sua razão cega mas plena da paixão pelo Teatro que o leva para esse espaço, como último recurso de não se privar da sua razão de viver.

Nesse sentido, sua tragédia é o castigo pelo seu amor desmedido, fora do *metron*, pelo Teatro, que nem sequer o deixa reconhecer a grandeza e a beleza do espaço da sala de aula quando seu aluno, pela linguagem cênica, se "protagoniza" como expressão e comunicação única, absolutamente inédita e universal.

A dimensão épica do herói aparece na fala mítica do professor/educador. Ele imagina poder modificar de alguma forma as condições objetivas de seu trabalho e se crê capaz de alterar a realidade. Se não o real concreto, a interioridade do indivíduo, pelo desenvolvimento de suas potencialidades que o impulsionam a instituir um outro real. O herói que aqui se manifesta é Prometeu. O titã que, desobedecendo aos deuses, por amor aos homens lhes entrega o "fogo dos deuses".

O vocábulo "Prometeu" significa em grego o pré-vidente, aquele que vê de antemão; e em latim, derivado *de promittere*, significa pressagiar, anunciar.

Prometeu é aquele que crê no homem a tal ponto que desobedece às leis estabelecidas, ao código, mas, persistente, se mantém na luta em seu favor. Crê serem os homens capazes de se transcenderem, mas ... com a sua ajuda, por isso lhes dá o "fogo dos deuses". A força, a coragem, a ousadia, a crença em seu poder, o não se deixar abater... Como Prometeu, o professor/educador vê o futuro desse ser e o prenuncia grandioso como um deus, porque reconhece no aluno a centelha divina. Sua crença é sagrada. No imaginário

desses professores existe a idéia de vitória, de predestinação: "abrir caminhos" para o "outro", seu aluno. Simultaneamente, aquele que se imagina herói se crê também modelo. Aparentemente "acomodado" ao seu espaço e às condições objetivas de seu trabalho, não se pensa imobilizado por eles. Como Prometeu, crê ser possível realizar e fazer algo: não tem sala ambiente, improvisa; não tem material, improvisa. Arrasta cadeiras, faz barulho, traz para o espaço escolar outros valores além dos conteúdos da disciplina, mostra uma outra perspectiva de racionalidade, enfim, estabelece ou talvez desarticule assim as relações de poder, o instituído. Metaforicamente, assume o papel de Prometeu porque funda sua autoridade e a legitimidade do seu fazer no conhecimento que tem de sua arte e da educação. Assim, é possível se crer importante na profissão de professor.

O professor/educador, por crer no homem, na sua capacidade e potencialidade, efetiva no aluno a chama divina. Vaticina para o aluno o sucesso. Vaticina um futuro esplendoroso e que, por interação e inter-relação, ele crê que se espraia também pelo social.

Ao transgredir o estabelecido e entregar aos homens o "fogo dos deuses", Prometeu é condenado a ficar durante o dia acorrentado à beira do precipício e seu fígado ser devorado pelo abutre. Em sentido figurado, "fígado" equivale a coragem. Assim, Prometeu está fadado a ver sua coragem ser enfraquecida, corroída pelo sofrimento, pela angústia, mas à noite, cotidianamente, seu fígado — sua coragem — se recupera.

Desta forma, o professor/educador, além da crença nos homens, como Prometeu, repete no seu lidar cotidiano a própria história deste. Mesmo que haja momento de sofrimento, perplexidade e

desânimo, não recua, não perde a "coragem", porque a sente renovada diariamente, cotidianamente. E por isso, corajosamente diz: "Município... se me perguntar o que é que você está fazendo aqui ... eu não sei... eu acho que é paixão mesmo".

"Paixão mesmo" é a fala comum e mergulho arrebatado dos dois grupos de professores de Artes Cênicas, apesar, e além, de seus imaginários conflitivos.

Referências bibliográficas

- BACKSO, B. Imaginário social. In: ENCICLOPÉDIA EINAUDI. Lisboa: Imprensa Nacional, 1985. v.5
- BRANDÃO, Junito de S. *Mitologia grega*. Petrópolis: Vozes, 1987. 3v.
- ORLANDI, Eni P. *Discurso e leitura*. Campinas: Ed. Unicamp; São Paulo: Cortez, 1988.

REPRESENTAÇÃO E LEITURA CRÍTICA DO MUNDO NOS LIVROS DIDÁTICOS*

Mary Rangel**

O estudo de representações oferece às pesquisas sobre livro didático referentes de análise que interessam ao debate da relação entre conhecimento (escolar), leitura crítica e realidade.

Ressalvando a *complexidade* e a *polissemia* que envolvem o conceito de representação, encontram-se, em perspectivas como as da Psicologia Social, elementos que esclarecem sobre a relação entre o que se "representa" e o que se aceita, constrói ou mantém como fato da "realidade".

Ao tratar desses elementos, este texto *sintetiza* e *sinaliza* possíveis contribuições do estudo da representação em livros, cujos textos intervêm no ato de ensinar e aprender.

A representação social apresenta-se, portanto, como uma das opções teórico-metodológicas de estudo, que se podem aplicar à análise do conteúdo (pedagógico e social) do livro didático, no interesse de aprendizagens significativas e contextualizadas.

* O artigo fundamenta-se em pesquisas de representações em livros didáticos, realizadas na Universidade Federal Fluminense (1992-1994) com o apoio do CNPq e na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1991-1994), com o apoio do INEP.

** Professora titular de Didática da Universidade Federal Fluminense (Curso de Mestrado em Educação) e professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Curso de Mestrado em Educação).

Na discussão da pesquisa de *representações* em livros didáticos, observam-se os subsídios que acrescenta ao entendimento dos efeitos (em percepções e atitudes do leitor) dos fatos e situações que se "representam" nos livros. A par desses subsídios, é importante, também, considerar os limites, com atenção especial à *complexidade e diversidade de concepções da representação*.

Representação social: a complexidade e a diversidade de concepções

No entendimento da representação social, destacam-se alguns pontos especialmente polêmicos: a *diversidade de concepções*, de acordo com as perspectivas e campos de estudo (variando, significativamente, no enfoque sociofilosófico marxista, na Psicologia Cognitiva e na Psicologia Social), e a *relativa indefinição*.

A atenção à diversidade de concepções leva a sublinhar na discussão marxista da representação (em estudos como os de Baczko, 1985, e Ansart, 1982) o significado de *alienação*, resultante de influências ideológicas. Trabalhos como os de Bourdieu (1989) auxiliam essa compreensão.

Na Psicologia Cognitiva, o ponto focal é o mecanismo (perceptivo, conceitual) de cognição. Nessa perspectiva, observando-se Spink (1993), consideram-se *pouco* os fatores sociais das representações.

Na Psicologia Social, pontua-se a *complexidade dos elementos* (sociais, cognitivos, psicológicos, afetivos, culturais) da representação, reconhecida como conhecimento prático, em que se formam e veiculam (pela interação e comunicação social) conceitos

e imagens que refletem os fatos e *refletem-se nas ações*. Nesta direção de análises, enfatiza-se, então, a importância das práticas, das experiências cotidianas dos sujeitos nos seus grupos sociais e o *compartilhamento* das representações de objetos que se encontram no âmbito de *interesses e funções* desses grupos.

Nas origens das formulações teóricas da representação na ótica da Psicologia Social, lembra-se Moscovici quando, na década de 60, retoma o conceito de Durkheim sobre representação coletiva e avança na idéia de representação social, referida ao "saber prático" e suas implicações nas condutas. Confirma-se, então, a necessidade de estudar este "saber", considerando a sua relação com o comportamento social e o princípio de que a representação "possui uma função constitutiva da realidade" (Moscovici, 1978, p.27).

Jodelet (1989, p.32) reforça posições de Moscovici, ao notar que a representação social "é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada, tendo um enfoque prático e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social". O estudo de representações torna-se, portanto, especialmente oportuno ao estudo da "vida social", pelos subsídios que oferece ao entendimento de percepções e atitudes.

Ao relacionar representação e atitude, Moscovici (1978, p.27) acentua o princípio de que não existe separação entre "universo exterior e universo interior", assinalando que o sujeito e o objeto da representação não são, fundamentalmente, distintos. O "objeto" inscreve-se no contexto do sujeito e é percebido como uma espécie de "prolongamento" da sua própria maneira de agir.

Em síntese, para Moscovici (1978, p.36), a representação social incorpora "um sistema de valores, de noções e de práticas", que

podem repercutir na "ordem social" e na comunicação entre os membros de uma comunidade, propondo-lhes um "código" para as suas trocas e um "código" para denominar e "classificar", de maneira semelhante, os componentes (fatos, circunstâncias) do seu mundo, de sua história coletiva.

As representações sociais podem, portanto, veicular princípios e definições, com possibilidade de interferir na maneira como os sujeitos observam e interpretam os acontecimentos, as situações, a "realidade" que eles "representam", constroem e preservam.

Assim, além de formar-se a partir de percepções dos fatos da realidade, admite-se que as representações possam influir nas ações que os realizam, sustentam ou mantêm, à medida que essas percepções se consubstanciam em idéias, expressas em conceitos e imagens, capazes de orientar valores e comportamentos.

Vala (1993, p.17 e 19) destaca, então, a influência das representações na "organização significativa do real" ou na "organização dos comportamentos e comunicações", "constituindo" papéis e configurando "realidades".

A influência no comportamento, assim como a "explicação do real" são consideradas em estudos, como os de Gilly (1989) e Vala (1993), como "funções" da representação.

Neste mesmo sentido (referindo-se a Zajonc e Markus), Vala (1993, p.13) observa que as representações "são fatores constituintes do estímulo e modeladores da resposta".

Embora Herzlich (1991, p.27) ressalve que não deve "haver ligação mecânica entre uma representação coletiva e uma conduta

individual específica", observando que "a predição de condutas individuais não é o objetivo dos estudos de representação", reconhece, também, a importância de "evidenciar o código a partir do qual se elaboram significações ligadas às condutas individuais e coletivas".

Da mesma forma, Gilly (1980, p.261) recomenda prudência ao se atribuir às representações a condição de fator (único) de determinação de comportamentos. A par dessa ressalva, o autor enfatiza a influência das representações na "conduta educativa", observando que "Il y a toute une dialectique Complexe, en termes d'influences réciproques, des interactions entre conduites éducatives et représentation".

As percepções, as decisões coletivas e o consenso — que se associam à análise do "conhecimento prático", de senso comum—enfatizam-se em Moscovici e Doise (1991).

Entretanto, é prudente ressaltar que o estudo da representação, no enfoque da Psicologia Social, oferece *uma* das aproximações possíveis (e, evidentemente, não a única) da questão do conhecimento prático, de senso comum. Nesse aspecto, vale, também, frisar que essa aproximação, em Moscovici (1978 e 1989) — especialmente pelas análises da relação entre representação social e conhecimento científico — traz elementos importantes, no interesse de aplicação ao processo de ensino-aprendizagem, observando-se possíveis vinculações entre conhecimento teórico, conhecimento escolar e conhecimento prático.

Quanto à *indefinição*, é pontuada na Psicologia Social. Autores como Ibáñez (1988, p.32-33) assinalam a multiplicidade de fatores

que influem nas representações, considerando, por isso, inoportuna uma definição:

En efecto, el tipo de realidad social al que apunta el concepto de representación social está finamente zurcido por un conjunto de elementos de muy diversa naturaleza: procesos cognitivos, inserciones Sociales, factores afectivos, sistemas de valores (...). Es fácil comprender que no nos arriesguemos, en estas circunstancias, a sugerir una definición clara, precisay escueta de las representaciones Sociales (...). has definiciones nunca han constituido un procedimiento muy interesante para dar cuenta de un concepto o de um fenómeno social, pero en este caso ni siquiera se nos ocurriría intentarlo.

Herzlich (1979, p.7) também ressalta a complexidade do "fenômeno" da representação: "conceito e percepção se fundem, imagens individuais e normas sociais se reencontram na apreensão de um objeto ou da realidade social".

Assim como a dificuldade de definição, ressalta-se, na *Psicologia Social*, a não equivalência à ideologia. Esta compreensão fundamenta-se em posições como a de Moscovici (1978, p.43) quando, *entre outros aspectos*, observa que as representações "correspondem a necessidades e práticas" dos grupos, o que permite deduzir que não estarão, necessariamente, distorcendo a realidade e veiculando a ideologia.

Contudo, é preciso levar em conta que a relação entre ideologia e representação remete a questões complexas que se formulam a partir do próprio conceito de ideologia. É interessante observar

que a distinção entre representação e ideologia parte, predominantemente, de um entendimento de ideologia enquanto visão falseadora e mistificadora da realidade. Entretanto, esse entendimento *não* esgota o alcance da questão ideológica, que inclui outros elementos, a exemplo dos que dizem respeito à ideologia orgânica.

É necessário, então, reconhecer a importância da análise da ideologia nas representações e, também, os possíveis subsídios dessa análise à discussão do imaginário social.

Nesse sentido, autores como Chartier discutem as representações à luz das questões do poder e da dominação e das suas manifestações simbólicas.

A percepção e configuração da realidade "representada" pelos grupos sociais, a identidade grupai e os fatores institucionais, que promovem a inserção e "estabilização" social dos grupos, constituem elementos e funções da representação em Chartier. Na formação e expressão das representações encontram-se os símbolos e significados do imaginário social.

Na mesma direção de Chartier, Ansart (1978) estuda a representação vinculada aos "meios simbólicos" e à ideologia que os orienta, enquanto formas de elaboração e produção social, nas quais se inclui o imaginário, enquanto "rede de representações pela qual a sociedade constrói sua identidade, legitima-se e representa-se".

Ainda nesse mesmo sentido, a análise baczkoniana enfatiza a importância do imaginário como questão nodal dos estudos interessados nas influências e nas expressões simbólicas do poder e da hegemonia de classe.

Assim, no âmbito da discussão conceitual e de enfoques de investigação, destaca-se (pelo valor heurístico) a perspectiva do imaginário social, em trabalhos como os que se reúnem em Teves (1992). O exame da representação à luz do imaginário social (e da mitologia) merece uma particular atenção pela possibilidade de ir "a fundo" nas *origens* e na *substância* dos conceitos, que se desvelam na tecedura do fio mítico das análises.

Todas essas considerações levam a sublinhar o fato de que, *tratando-se de representação social, é necessário reconhecer a complexidade e a diversidade de concepções*. Esse fato, entretanto, *não* reduz as possibilidades de contribuições. Observando-se que a formação social de conceitos é de especial interesse à educação, o estudo de representações encaminha elementos especialmente significativos às pesquisas.

A pesquisa de representações em livros didáticos

No estudo da representação social encontram-se aproximações que interessam às pesquisas em educação, particularmente as que são feitas com atenção a conceitos que se formam no cotidiano das experiências (das práticas escolares), podendo constituir-se em critérios de pensamento, interpretações, atitudes.

Compreende-se, desse modo, que o estudo de representações, aplicado ao livro didático, seja em bases marxistas, do imaginário ou da Psicologia Social, traz perspectivas de análise de especial interesse, levando-se em conta não só a importância da relação entre *conhecimento* (ensino e produção) e *realidade*, como o princípio pedagógico de aprendizagens significativas, críticas e conscientes.

Confirma-se, então, a importância do estudo de representações nos livros didáticos, observando-se o potencial de influência (nas percepções e ações coletivas) dos conceitos e imagens, que se expressam nos seus textos, "representando" e, portanto, intervindo na percepção e aceitação dos fatos.

Assim, a *leitura do livro* e, no livro, a *leitura da vida* sugerem investigações com atenção à representação social.

As análises feitas em estudos sobre livros didáticos, de modo geral, e cartilhas de alfabetização, de modo particular, realçam a necessidade de observar a leitura crítica do mundo nas linhas (e entrelinhas) dos textos.

A pesquisa de *representações* em livros didáticos e cartilhas pode, então, *acrescentar* elementos de análise a investigações, a *exemplo* das de Ribeiro (1989), Faria (1983), Nóbrega (1991), Holfing (1987) e Votre (1988), interessadas na discussão crítico-social do conteúdo dos textos. Pesquisas como essas *não* pretendem ou propõem a eliminação de livros, mas o avanço das suas condições pedagógicas e sociais, pela aproximação dos fatos da realidade: fatos significativos à experiência, à *vida* dos sujeitos que utilizam os livros para *aprender*.

Quanto ao reconhecimento do valor dos livros, é oportuno retomar trabalhos como o de Galzerani (1989), que (a partir de pesquisa, em que se reuniram e analisaram dados sobre livro didático) traz questões que merecem especial consideração. Entre essas questões, encontra-se o reconhecimento do valor dos "estudos materialistas dialéticos" que entendem o livro como "elemento instituído, como produto e, ao mesmo tempo, como elemento que também institui,

que cria a vida social" (Galzerani, 1989, p.106). A par desse reconhecimento, observa-se o cuidado com a preservação do livro didático, relativizando-se as críticas.

Frente à conclusão de que os livros didáticos contêm apenas "belas mentiras", compreende-se a postura de alguns profissionais de ensino que advogam que os livros didáticos sejam queimados. Contudo, se estivermos convictos do caráter contraditório da linguagem escrita, mesmo que voltada para a reprodução dos valores socialmente dominantes, se estivermos abertos para a valorização da capacidade de percepção analítica dos alunos, poderemos repensar a forma de atuação em sala de aula, com estes mesmos livros didáticos... (Galzerani, 1989, p.108-109)

Entretanto, mesmo considerando-se posições como a de Galzerani, não se pode negar o poder de influência do conteúdo do livro sobre o leitor. Essa influência (sobre o pensamento e aceitação dos fatos e situações "representadas" nos livros) encontra respaldo em Moscovici (1978, 1981, 1989 e 1993), quando discute a formação do conhecimento social pelos conceitos e imagens veiculados nas representações. Também em Backzo (1985), Ansart (1978) e Chartier, na perspectiva marxista de compreensão das representações, encontram-se argumentos em favor do exame crítico dos conceitos e imagens que podem induzir a percepções distorcidas e alienadas da realidade.

Se, em textos como os que se apresentam em Mendes e Grillo (1991) e Peixoto e Zattar (1990), encontram-se imagens de uma vida "rica e feliz" (a lancha a motor, dirigida pela personagem principal do enredo; a geladeira farta, com muitos e variados

alimentos; a bonita festa de aniversário, com "muitos presentes"), *este dado convoca reflexões*. No bojo dessas reflexões, é preciso notar que, em situações que se expressam em imagens como estas, *o mundo do leitor não encontra significado no mundo dos livros; a "realidade" que ele lê (pela condição de intervir nas percepções e conduta), e pode aceitar, é algo fantasioso e alienante, que lhe é apresentado como verdadeiro e (pelo processo de "naturalização", próprio das representações) algo "comum" e "natural"*.

Observando-se, mais atentamente, representações (conceitos e imagens) de escola, família, trabalho e alimentação, verificam-se situações que — *sem a pretensão de generalizá-las, mas apenas constatai- e exemplificar a sua presença em texto de livros didáticos de primeiras leituras, editados ou reeditados nos anos 90* — confirmam a preocupação com a leitura do mundo nos livros.

Nas representações de *escola*, pode-se, então, encontrar a figura do aluno "capaz", que só "tira nota dez" e, por isso, faz a professora "feliz":

... Diniz, então, falou: — Vou tirar nota dez. Sou um menino capaz! Dona Zilá ficou muito feliz com seu aluno Diniz. E, se o 'menino capaz' só 'tira nota dez', o que 'tira zero', 'nada e':... Seu nome era zero. Ele só andava vazio. De nada era,

Assim, por conta da aprendizagem do "z", a nota dez se estabelece como medida de valor, na escola e na vida.

É interessante, ainda, perceber que o "menino capaz" não é aquele que vai de ônibus para a escola, pois ele se locomove de "táxi":

...Hoje tomei um táxi. O motorista chama-se Max. O táxi dele não tem ponto fixo. Eu gritei táxi e ele parou.

Nota-se, portanto, que a leitura correta do "x" interfere na leitura correta da vida.

Da mesma forma que a escola, é possível encontrar nas representações de *trabalho* as situações de posse de bens materiais inacessíveis à quase totalidade da população brasileira. É o que acontece, por exemplo, com o avô do personagem de Alves e Almeida, cuja situação de trabalho e bens é ilustrada pela imagem do "casarão" da fazenda (com dez janelas) cercado de plantas e gado.

Também em Fonseca e Magalhães, a situação (ideal) de trabalho permite à família, "contente", fazer compras em "ótimos supermercados".

Pode-se, portanto, observar que essas representações de família e trabalho mostram um cenário de facilidades e sucesso. É curioso, ainda, perceber, neste cenário "ideal", a figura da "noiva", em sua "festa de noivado":

... Margarida ficou noiva de Carlos. Ela ganhou um belo anel de ouro. Carlos estava de terno novo na festa. Margarida ficou muito bonita com o vestido verde e botas de verniz.

E assim, a leitura do "v" ganha sentido no contexto da frase, mas perde sentido no contexto da vida.

A boa condição de trabalho e a boa condição de família permitem, também, ao "papai" possuir um "fusca maluco": "...O fusca de papai

é maluco. Não pode ver uma Brasília". Desse modo, aprende-se a diferença de sons do "s" através da diferença da realidade das pessoas que (aglomeradas nas conduções coletivas) sequer podem sonhar com a posse de "fuscas" e "Brasílias".

Pode-se, então, reafirmar que essas situações — "idealizadas" — de família e trabalho *não* expressam a realidade do cotidiano popular, em que, observando-se "indicadores sociais" — em estudos como SEADE, DIEESE, Pinheiro — o desemprego e o subemprego afetam a condição de sobrevivência da família, que não tem "fusca", não tem "belo anel de ouro" e, muito menos, "botas de verniz".

No caso de representações de *alimentação*, é possível, também, encontrar "abstrações" dos fatos reais em conceitos e imagens de fartura e variedade de alimentos. Assim, entre os produtos que mamãe compra "a quilo", encontram-se "o presunto, o frango, o café, a salsicha" e, entre os que ela compra "a litro", ou em garrafa, os "sucos, o vinho, o leite".

Na mesma condição, "abstrata", encontra-se a personagem de Mendes e Grillo (1991, p.22 e 48), numa lanchonete, consumindo "sanduíche, suco e sorvete". Reforçando a condição de riqueza, em outras situações a personagem encontra-se dirigindo uma "lancha a motor" (p. 42), ou rodeada de "presentes" e "muitas rosas", como "rainha da festa", no seu aniversário (p.26-27).

E é tanta a fartura, que até o "gato" foge da cozinha "porque não gosta de leite gelado":

... *Olavo quis tomar gemada.*
Moema pediu geléia com queijo

Diva comeu gelatina
E Pompom?
Pompom fugiu da cozinha porque
não gosta de leite gelado.
(Fonseca e Magalhães)

A alimentação farta e variada — com diversas frutas, a exemplo de maçã, pera, uvas, além de hortaliças, ovos, presunto, leite, queijo, manteiga, chocolate, iogurte — também se "representa" em Peixoto e Zattar (1990, p.67), porque "... Na casa de Renata, as refeições são feitas com alimentos variados, que a mãe dela prepara de diferentes maneiras".

Representações como essas *contradizem e negam* a escassez de quantidade e qualidade de alimentos consumidos no cotidiano popular.

Confrontados com os "indicadores sociais", os conceitos e imagens "ideais" expressam situações de família, escola, trabalho, alimentação que *não* são *vividas* ou *reconhecidas* pelas crianças das camadas populares, que são os leitores (majoritários) nas escolas. *O mundo dessas crianças, portanto, não encontra significado nos textos das suas leituras.*

As situações exemplificadas permitem, também, observar que no "mundo dos livros", editados ou reeditados nos anos 90, ainda se encontra (apesar da literatura crítico-social acentuada desde o final dos anos 70) a configuração do "mundo imaginário" (de conforto e riqueza) distante do mundo real da maioria dos seus leitores, pertencentes às camadas populares. Esse dado oferece, então, às pesquisas interessadas na leitura crítica e nas aprendizagens

significativas, questões que encaminham elementos expressivos de análise.

Levando-se em conta a possibilidade de influência das representações no pensamento e ação social, reconhecem-se os desvios e fatores de alienação que as representações do "falso mundo" podem sugerir ao leitor, prejudicando a compreensão consciente e crítica dos fatos e circunstâncias da sua história de vida e da história coletiva em que se circunscreve.

Com essas observações, *reafirma-se* que o estudo da representação social é (considerando-se, especialmente, os marcos referenciais marxistas, do imaginário ou da Psicologia Social) *uma das alternativas* ao exame de livros didáticos, entendidos como instrumentos que intervêm no processo de ensino-aprendizagem e na formação de valores, atitudes, critérios de referência à compreensão e avaliação do texto e do contexto que nele se expressa.

Assim, a representação social (e suas opções teórico-metodológicas de análise) pode acrescentar informações e referentes que *complementam e fortalecem* perspectivas de estudos com outros marcos teóricos, mas com a mesma preocupação: o significado pedagógico e social do conteúdo dos livros didáticos e do conhecimento (*de e para a vida*) que neles se aprende.

Referências bibliográficas

ANSART, P. *Ideologia, conflitos e poder*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BACZO, B. Imaginação social. In: ENCICLOPÉDIA EINALDI: antropho-homem. Lisboa: Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 1985. v.5

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

FARIA, A.L.O. de. *Ideologiano livro didático*. São Paulo: Cortez, 1983.

GALZERANI, M.C. Belas mentiras: a ideologia nos estudos sobre o livro didático. In: PINSKY, J. (Org.). *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1989.

GILLY, M. Les représentations Sociales dans les champ éducatif. In: JODELET, D. *Les représentations Sociales*. Paris: P.U.F., 1989.

_____. *Maitre-élèves: rôles institutionnels et représentations*. Paris: P.U.F., 1980.

HERZLICH, C. La représentation sociale. In: MOSCOVICI, S. (Org.). *Introduction a la Psychologie Sociale*. Paris: Larousse, 1979.

_____. 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.

HOLFING, E. de M. O livro didático de Estudos Sociais e a concepção de cidadania. *Em Aberto*, Brasília, v.6, n.35, jul./set. 1987.

- IBÁÑEZ, T. (Coord.). *Ideologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai, 1988. p.289-311
- JODELET, D. (Org.). *Les représentations Sociales*. Paris: P.U.F., 1989. p.31-61: Représentations Sociales: un domaine en expansion.
- MENDES, S.R., GRILLO, L.S. *Cartilha da Angélica*. Rio de Janeiro: Bloch, 1991.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. On social representations. In: FORGAS, J.P. (Ed.). *Social Organization: perspectives on everyday understanding*. London: Academic Press, 1981.
- _____. Des représentations collectives aux représentations Sociales. In: JODELET, D. *Les représentations Sociales*. Paris: Presses Universitaires, 1989. p.62-86
- _____. Introdutors adress. *Paperson Social Representation*, Áustria, v.2, n.3, p.129-252, 1993.
- MOSCOVICI, S., DOISE, W. *Dissensões e consenso: uma teoria geral das decisões coletivas*. Lisboa: Horizonte, 1991.
- MUGNY, G., PEREZ, J.A. Las representationes Sociales de la inteligencia: de la observación a la experimentación. In: IBANÉZ, T. (Coord.). *Ideologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai, 1988. p.289-311.
- NOBREGA, F. A função da imagem no livro: a direção do olhar. *Reeleitura*, Belo Horizonte, n.10, p.28-31, ago./set. 1991.
- PEIXOTO, M.L., ZATTAR, S.M. *Bom tempo*. São Paulo: Moderna, 1990.
- RIBEIRO, L.F. *Ofetiche do texto e a história*. Niterói: UFF, 1989. mimeo.
- SPINK, M. J. *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 1993. p.85-108: O estudo empírico das representações sociais.
- TEVES, N. (Org.). *Imaginário social e educação*. Rio de Janeiro: Griphus, 1992.
- VALA, J. Sobre as representações sociais: para uma epistemologia do senso comum. *Cadernos de Ciências Sociais*, Lisboa, p.5-28, maio 1986.
- _____. Representações sociais: para uma psicologia social do pensamento social. In: VALA, J., MONTEIRO, M.B. *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.
- VOTRE, S. J. Por uma lingüística aplicada à alfabetização. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, n.42, p.20-34, dez. 1988.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Trad. por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 291p.

Apesar do título, o livro de Moscovici não se situa no campo da Psicanálise. Esta ciência foi utilizada pelo autor apenas como objeto de uma investigação na área da Psicologia Social e da Sociologia do Conhecimento, visando a compreender o fenômeno das *representações sociais*.

Esta é a tradução da segunda edição do livro *La psychanalyse: son image et son public*. Segundo informação do autor, no prefácio, na primeira edição tratava-se de uma tese, enquanto esta segunda constitui um livro que visa a um público mais amplo. Limitando-se à primeira parte da tese, ele reformula seu trabalho acadêmico, modificando o estilo e eliminando indicações técnicas.

Na introdução e nos dez capítulos que constituem o livro, Moscovici discorre sobre a pesquisa — realizada em Paris — entrelaçando suas reflexões sobre o fenômeno das representações sociais com os dados obtidos e considerações metodológicas e epistemológicas relevantes para a Psicologia Social e para as Ciências Sociais, de modo geral. O autor se concentra na compreensão das representações, enquanto *produto e processo social*, interessado nas condutas imaginárias e simbólicas na existência ordinária das coletividades.

Nas Observações Preliminares, Moscovici apresenta sua tese de que, pelo menos no caso específico da Psicanálise, o fenômeno da

absorção da ciência pelo senso comum, através da comunicação e da linguagem, não é, como se crê, uma vulgarização das partes de uma disciplina, mas sim a formação de um outro tipo de conhecimento, adaptado a outras necessidades e obedecendo a outros critérios, num determinado contexto. Assim, ele teoriza uma inversão no processo de formação do senso comum, quebrando a "linearidade evolutiva" da construção social do conhecimento, anteriormente verificada, mostrando que, hoje, o senso comum situa-se num nível de aprendizagem *posterior* ao da formalização científica. Esta inversão ocorre na medida em que a socialização do conhecimento implica a reelaboração das representações de um grupo social específico e restrito — o dos que produzem a ciência — por grupos sociais diversos, em âmbitos sociais mais amplos.

O autor descreve, também, a metodologia utilizada na pesquisa empírica, enfatizando que tanto as representações sociais como as ideologias não costumam constituir-se em objetos de abordagens empíricas, o que implica a inexistência de metodologia específica para o domínio de pesquisa que ele se propõe inaugurar. Ele se apóia nas técnicas de pesquisa de opinião e de análise de conteúdo, considerando ambas como "técnicas de observação"; trabalha com amostras representativas do conjunto da população parisiense; faz um relato minucioso da metodologia utilizada na análise dos dados; e levanta problemas metodológicos observados no decorrer da investigação.

Nos dez capítulos do livro, Moscovici mostra como se processa, socialmente, a passagem do conhecimento cientificamente produzido à representação deste no senso comum, sendo que as principais reflexões são concentradas no primeiro e no último capítulo.

No capítulo 1, o autor busca circunscrever com mais rigor a noção de "representação coletiva" — proposta por Durkheim, para diferenciar o pensamento social do pensamento individual —, considerando a representação social como uma modalidade de conhecimento particular que tem por função, entre outras, a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos. Acrescenta que, como a representação possui essa função constitutiva da realidade, uma representação social é, alternativamente, o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado. Assim, o ato de representar implica edificar uma doutrina que facilita a tarefa de decifrar, predizer ou antecipar os atos de um indivíduo ou de um grupo específico, o que faz do ato de representar um ato fundamentalmente político.

Moscovici compara sua noção de representação social com as dos estudos da Antropologia, da Sociologia e da Psicologia e analisa os processos indiretos de construção do conhecimento. Discordando da concepção clássica dos fenômenos de representação, ele considera a representação como um processo que torna intercambiáveis a percepção e o conceito, uma vez que estes se engendram e se afetam reciprocamente. Para o autor, a representação se configura da tensão entre o imaginário e o simbólico, a presença e a ausência do objeto, num espaço compartilhado pela resistência e pela propulsão.

Ainda no primeiro capítulo, ele estuda a relação entre os termos da expressão *representação social* e propõe uma análise em dois níveis — superficial (do produto) e aprofundado (do processo). No primeiro, a análise se daria em três dimensões — atitude, informação e campo de representação ou imagem. No segundo nível, a análise se daria sob a hipótese segundo a qual a representação

é produzida coletivamente, buscando compreender as razões dessa produção, e distinguindo-a do nível da ciência e da ideologia.

Os capítulos 2 a 9 focalizam especificamente a pesquisa sobre a Psicanálise, contendo uma profusão de dados e mostrando o rigor das análises quantitativas e qualitativas que fundamentam a reflexão final. Nesses capítulos, encontram-se trechos de cuidadosas conceituações relacionadas à linguagem, à comunicação, à teoria, às relações sociais, à religião e à política. Destacam-se aí as descrições dos processos básicos, por ele identificados, na construção de uma representação: o de "objetivação" — que designa a passagem de conceitos/idéias para esquemas/imagens concretas — e o de "amarração" (ancoragem) — responsável pela constituição de uma rede de significações em torno do objeto social e pela orientação de suas conexões com o meio social.

O capítulo 10 sintetiza o processo cognitivo de representação social, concluindo que esta é apenas um dos modos de conhecimento da "polifasia" que Moscovici acredita existir, hoje, na cognição humana. Através de uma análise fenomenológica, o autor procura estabelecer as dimensões da realidade social que está associada à produção de uma representação social e trata, também, de caracterizar o estilo do pensamento natural, através da explicação de suas diferenças frente ao pensamento formal. Partindo da hipótese de uma *polifasia cognitiva*, faz uma síntese dos resultados obtidos na sua investigação sobre as representações sociais, constatando que o exame teórico o levou a distinguir dois de seus aspectos essenciais: a descrição dos processos de sua formação e o estudo do sistema cognitivo que lhe é próprio.

Moscovici mostra que a representação social pode ser vista como uma *situação social* e como um *sistema puramente cognitivo*,

buscando uma correspondência entre as duas leituras. Enquanto situação social, ela se define por dispersão de informações, pressão para a inferência e focalização de grupos e indivíduos, em relação a um centro de interesse. Enquanto sistema cognitivo, ela tem como atributos o formalismo espontâneo, o dualismo causal, a preeminência da conclusão e a pluralidade dos tipos de raciocínio. Por isto, o autor defende a existência de uma pluralidade de sistemas cognitivos, determinados pela coexistência dinâmica de modalidades distintas de conhecimentos, correspondentes a relações definidas do homem e do seu meio. Assim, ele reafirma o *fenômeno da polifasia cognitiva* e recomenda que cabe à Psicologia Social debruçar-se sobre o estudo desse tema.

O livro mostra que Moscovici é um dos primeiros estudiosos a se utilizar de técnicas que ultrapassam a clássica análise de conteúdo, transformando-a na direção do que veio a constituir a

técnica da *análise do discurso*, desenvolvida por Pêcheux. O autor não se interessou pela busca da coerência nos discursos analisados, pois considera que a lógica estabelece as leis do pensamento, sejam as do pensamento natural/social, sejam as do pensamento científico. Desse modo, Moscovici renuncia às dicotomias derivadas do contraste lógica/não-lógica.

Enfim, este livro apresenta-se como uma importante obra para a fundamentação teórica e metodológica de pesquisadores voltados para a compreensão das representações sociais e, conseqüentemente, para suas implicações no campo do Imaginário Social.

Helena Moussatché
Dea Lúcia Campos Pernambuco
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

IMAGINÁRIO SOCIAL E EDUCAÇÃO*

ALLEAU, R. *Ciência dos símbolos*. Lisboa: Ed. 70, 1982.

ANDRADE, Oswald. *Do pau-brasil à antropofagia e às utopias*. Rio de Janeiro: MEC: Civilização Brasileira, 1970.

ANSART, P. *Ideologias, conflitos e poder*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

AUGRAS, M. *A dimensão simbólica*. Petrópolis: Vozes, 1980.

_____. *O ser da compreensão*. Petrópolis: Vozes, [19—].

_____. *O duplo e a metamorfose*. Petrópolis: Vozes, [19--].

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de, EISENBERG, Peter. *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites, século XIX*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 266p.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. [S.l.]: Eldorado, 1976.

_____. *O novo espírito científico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

_____. *A dialética da duração*. São Paulo: Ática, 1988.

* Contribuição de Gláucia Boratto R. de Mello.

_____. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes: 1988.

_____. *A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *A psicanálise do fogo*. Lisboa: Litoral, 1989.

_____. *O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BACZO, B. Imaginação social. ENCICLOPEDIA EINAUDI. Lisboa: Imprensa Nacional: Casa da Moeda: Ed. Portuguesa, 1985. v.5:Antropus-homem.

BALANDIER, G. *Le détour*. Fayard, 1985.

BARBIER, Rene. A escuta sensível em educação. *Cadernos ANPED*, Porto Alegre, n.5, p. 187-216, set. 1993.

BARTHES, R. *Mitologias*.

BASTIDE, R. *Arte e sociedade*. São Paulo: EDUSP: Ed. Nacional, 1971.

_____. *A anatomia de André Gide*.

_____. *Sociologia e psicanálise*.

BATAILLE. *O mito moderno*.

BAUDRILLARD, J. *Àsombra dasmaioriassilenciosas*. São Paulo: Brasiliense, [19--].

- BAUDRILLARD, J. *O sistema de objetos*. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- _____. *A sociedade de consumo*. Lisboa: Ed. 70, 1975.
- _____. *Para uma crítica da economia política do signo*. Lisboa: Ed.70, 1981.
- BENEDICT, Ruth. *Padrões de cultura*. Lisboa: Livros do Brasil, [19-].
- BERGER, P., LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BERTHELOT. *O pensamento da Ásia e a Astrobiologia*.
- BORGES, Jorge Luís, GUERRERO, Margarita. *O livro dos seres imaginários*. Rio de Janeiro: Globo, 1974. 214p.
- BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. *Poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.
- BRANDÃO, J.S. *Mitologia grega*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- BRONOWSKI, J. *As origens do conhecimento e da imaginação*. Brasília: UnB, [19-].
- _____. *Arte e conhecimento*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- BURKE, P. *Cultura popular na Idade Média*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.
- BRUNEL, P, PICHOS, C, ROUSSEAU, A.M. *Que é literatura comparada?* São Paulo: Perspectiva: EDUSP; Curitiba: EUFPR, 1990.
- BUARQUE DE HOLANDA, Sergio. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.
- BURGOS, Jean. *Pour une poétique de l'im'aginaire*. Paris: Seuil, 1982.
- BURKE, Peter. *Cultura popular na Idade Moderna*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.
- CAMPBELL, J. *O poder do mito*. São Paulo: Palas Athena, 1990.
- CAMPOS, A. *Panorama de Finnegans Wake*. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- CÂNDIDO, Antônio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. São Paulo: Ed. Nacional, 1973.
- CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1982.
- CARVALHO, José Carlos de Paula. Pedagogia do imaginário e culturálise de grupo: educação fática e ação cultural. *Revista de Faculdade de Educação*, São Paulo, v.15, n.2, p.133-151, jul./dez. 1989.
- _____. *Antropologia das organizações e educação: um ensaio holonômico*. Rio de Janeiro: IMAGO, 1990. 250p.

- CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da república no Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, 1990. 166p.
- CASSIRER, E. *Antropologia filosófica*. São Paulo: Mestre Jou, [19--].
- CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- CAVALIERI, Ruth V. *Cecília Meireles: o ser e o tempo na imagem repetida*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.
- CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- COELHO, J.T. *Semiótico, informação e comunicação*. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- _____. *Uma outra cena*. São Paulo: Polis, 1983.
- COSTA MELO, Rita M. *Elomar Figueira Mello: uma poética do sertão baiano*. Recife, 1989. Dissertação (Mestrado em Antropologia) — UFPE.
- COURDEC. *O calendário*.
- CREMA, Roberto. *Introdução à visão holística: breve relato de viagem do velho ao novo paradigma*. São Paulo: Summus, 1988.
- CRIPPA, Adolpho. *Mito e cultura*. São Paulo: Convívio, 1975.
- _____. *A cultura no Brasil: uma possibilidade de definição*.
- CRUZ, Silvia Helena Vieira. *A representação de escola em crianças de classe trabalhadora*. Caxambu, 1992. 25p. mimeo. Trabalho apresentado na Reunião Anual da ANPED.
- CUNHA, Maria Teresa Santos. Biblioteca das Moças: contos de fada ou contos de vida? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.85, p.54-62, maio 1993.
- DA MATTA, R. *Carnavais, malandros e heróis*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- _____. *O que faz do Brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1991.
- DELEUZE, G. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- DETIENNE, M. *Dionísio a céu aberto*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- DIAS, Maria da Graça B.B. Até quando preciso usar a imaginação? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v.8, n.3, p.351-361, set./dez. 1992.
- _____. A brincadeira de faz-de-conta como capacidade para diferenciar entre o real e o imaginário. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v.8, n.3, p.363-371, set./dez. 1992.
- DILTHEY, Wilhelm. *Introdução à ciência do espírito*.
- DORFLES, G. *Novos ritos, novos mitos*. Lisboa: Ed.70, [19-].

- DUBY, Georges. *As três ordens, ou, o imaginário do feudalismo*. Lisboa: Estampa, 1982. 383p.
- DURAND, Gilbert. *Figures mythiques et visages de l'oeuvre: de la mythocritique à la mythanalyse*. Paris: Berg International: L'Ile Verte, 1979.
- _____. *Science de l'homme et traditions*. Paris: Berg International, 1979.
- _____. *L'ame tigrée: les pluriels de psyché*. Paris: Denoel: Gouthier, 1980.
- _____. *Mito, símbolo e mitologia*. Lisboa: Presença, 1982.
- _____. *A imaginação simbólica*. São Paulo: Cultrix: EDUSP, 1982.
- _____. *Le décor mythique de la chatreuse de Parme*. Paris: José Corti, 1983.
- _____. *Mito e sociedade: a mitanálise e a sociologia das profundezas*. Lisboa: A Regra do Jogo, 1983.
- _____. *La foi du cordonnier*. Paris: Denoel, 1984.
- _____. Sobre a exploração do imaginário, seu vocabulário, métodos e aplicações transdisciplinares: mito, mitanálise e mitocrítica. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, FEUSP, v.2, n.1/2, p.243-256, jan./dez. 1985.
- _____. *Mitolusismos de Lima de Freitas: pós-modernidade e modernidade da tradição*. Lisboa: Perspectivas e Realidades: Galeria Gilde, 1987.
- _____. *As estruturas antropológicas do imaginário*. Lisboa: Presença, 1989. Original francês de 1960. Versão espanhola de 1981.
- DURAND, Y. *L'exploration d'imaginaire: introduction a la modelisation des univers mythiques*. Paris: Cause Cammune, 1988.
- DUVIGNAUD, J. *Les imaginaires*. Paris: Cause Cammune, 1976. cap.:La pratique de l'imaginaire.
- ECO, U. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- _____. *Viagem pela irrealidade cotidiana*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, [19-].
- _____. *A obra aberta*. São Paulo: Perspectiva, [19-].
- EIZIRIK, Marisa Faermann. *Sobre a representatividade dos conselhos: quem pode falar pela maioria silenciosa. Relações de poder na sociedade civil*. Porto Alegre: UFRGS, FAGED, 1992. 8p. mimeo.
- ELIADE, Mircea. *Tratado de história das religiões*. São Paulo: Cosmos: Martins Fontes, 1970.
- _____. *História das crenças e das idéias religiosas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. t.1 v.2 p.199-217: Dioniso ou o reencontro das beatitudes.

- ELIADE, M. *O sagrado e o profano*. Lisboa: Livros do Brasil, [19--].
- _____. *O mito do eterno retorno*. Lisboa: Ed. 70, [19-].
- _____. *Aspectos do mito*. Lisboa: Ed. 70, [19--].
- _____. *Mitos, sonhos e mistérios*. Lisboa: Ed. 70, [19--].
- FÁVERO, Maria Helena, TUNES, Elizabeth, MARCHI, Álvaro. Representação social da Matemática e desempenho na solução do problema. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v.7, n.3, p.255-262, set./dez. 1991.
- FERREIRA, Letícia Raimundi. Um imaginário noturno: "O Mundo Poético" de bagagem de Adélia Prado. *Letras*, Santa Maria, n.1, p.39-52, jan./jun. 1991.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Poder simbólico: televisão e representação do mundo. *Revista de Estudos*, Novo Hamburgo, v.15, n.1, p.10-15, jul. 1992.
- FOBE, Nair Leme. A imaginação e fantasia no desenvolvimento da criatividade. *Reflexão*, Campinas, v.5, n.16, p.67-83, jan./abr. 1980.
- FRASSON-MARIN, Aurore. *Ítalo Calvino et l'imaginaire*. Genève Slatkine; Paris: Centre d'Etudes Franco-Italien, Universités de Turin et de Savoie, 1986.
- FRAZER, J.G. *O ramo de ouro*. São Paulo: Círculo do Livro, 1978.
- FREYRE, Gilberto. *Arte, ciência e trópico*. São Paulo: Martins Fontes, 1962.
- _____. *Além do apenas moderno*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1973.
- _____. *Interpretação do Brasil*. Rio de Janeiro: J. Olympio, [19-].
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GODINHO, H. *O mito e o estilo*. Lisboa: Presença, 1982.
- GÓES, Fred. *O país do carnaval elétrico*. Salvador: Corrupio, 1982.
- GOUVEA, Maria Cristina Soares de. *De anjinho a moleque: a representação social da infância nas camadas populares*. Ca-xambu, 1992.23p. mimeo. Trabalho apresentado na Reunião Anual da ANPED.
- GRASSI, E. *Arte e mito*. Lisboa: Livros do Brasil, [19--].
- GRECO, M. *A aventura humana entre o real e o imaginário*. São Paulo: Perspectiva, [19-].
- GRIMAL, Pierre. *A mitologia grega*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- GRUN, Mauro, COSTA, Marisa Cristina Vorraber. *Pesquisa e contingência: o imaginário do homem moderno*. Salão de

- iniciação científica [resumos]. Porto Alegre: UFRGS: PRO-PESP, 1992. v.2 p.201.
- GUATTARI, F, ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografia dos desejos*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GUIMARÃES, José U. A. *Vidas secas: um ritual para o mito da seca*. Maceió: EDICULTE: SECULTE: EDUFAL, 1989.
- GUSDORF. *Mito e metafísica*.
- HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus, 1980. 239p.
- HELLER, A. *O cotidiano e a História*. São Paulo: Paz e Terra, 1972.
- JACOBI, Jolandi. *Complexo, arquétipo, símbolo na psicologia de C. J. Jung*. São Paulo: Cultrix, [19--].
- JOACHIM, S. *Poética do imaginário*. Recife: UFPE, 1991. Apostila: pós-graduação, Letras.
- JUNG, C. *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.
- JUNG, Carl G. *A dinâmica inconsciente*. Petrópolis: Vozes, 1984. (Obras completas, 8).
- _____. *Problemas da alma moderna*.
- KANT, E. *Crítica da razão pura*. São Paulo: Brasiliense, [19--].
- KRAPPE, A.H. *La gènese des mythes*. Paris: Payot, 1952.
- KEIL, Ivete Manetzeder. Identidade social, representação e valores de um grupo de adolescentes de classes trabalhadoras urbanas em Porto Alegre. *Estudos Leopoldenses*, São Leopoldo, v.26, n.120, p.127-143, dez. 1990.
- LAO-TSÉ. *Tao Te King*. São Paulo: Alvorada, [19-].
- LASCH, C. *A cultura do narcisismo*.
- LEFEBVRE, H. *Critique de la vie quotidienne: introduction*. Paris: L'Arche, 1977.
- _____. *Lapresenciay la ausência: contribucion a la teoria de las representaciones*. Mexico: Fondo de Cultura Econômica, 1983.
- _____. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Mito e significado*. Lisboa: Ed. 70, 1981.
- _____. *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- LIMA, M. *Antropologia do simbólico*. Lisboa: Presença, 1983.
- LLOSA, Mario V. *O falador*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

- MADEIRA, Margot Campos. Representações sociais: pressupostos e implicações. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.72, n.171, p.124-144, maio/ago. 1991.
- MAFFESOLI, M. *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense, 1987.
- _____. *O conhecimento comum: compêndio de sociologia compreensiva*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- _____. *A sombra de Dionísio*. Rio de Janeiro: Graal, [19--].
- MARCONDES FILHO, Ciro (Org.). *Política e imaginário nos meios de comunicação para massas no Brasil*. São Paulo: Summus, 1985. 165p.
- MAURON, Charles. *Des métaphores obsédantes au mythe personnel: introduction à la psychocritique*. Paris: José Corti, 1962.
- MAUSS, M. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: EPU, [19-].
- METZ, Christian. *O significante imaginário: psicanálise e cinema*. Lisboa: Livros Horizonte, 1980. 311p.
- MIELIETINSKI. *A poética do mito*. Rio de Janeiro: Forense, [19-].
- MORAIS, R. (Org.). *As razões do mito*. Campinas: Papyrus, 1988.
- MORIN, E. *Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo*. Rio de Janeiro: Forense, 1986. v.1 e 2.
- _____. *O cinema ou o homem imaginário*. Rio de Janeiro: Moraes, [19-].
- _____. *O enigma do homem*.
- NOGUEIRA, Carlos Roberto Figueiredo. Demonismo, malícia e malefícios: contribuições à história do imaginário mágico-religioso no Brasil. *Revista de História*, São Paulo, n.117, p.87-98, jul./dez. 1984.
- OLIVEIRA, Rogério de Castro. O sabor imaginário. *Wonderful*, Porto Alegre, n.8, p.26-29, 1989.
- OLIVEN, R.G. A elaboração de símbolos nacionais na cultura brasileira. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v.26, 1983.
- _____. O nacional e o regional na construção da identidade brasileira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v.1, n.2, 1986.
- ORTIZ, Renato. *A morte branca do feiticeiro negro*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- PACHECO, Elza Dias. *O Pica-Pau: herói ou vilão? Representação social da criança e reprodução da ideologia dominante*. São Paulo: Loyola, 1985. 255p.
- PATAI, R. *O mito e o homem moderno*. São Paulo: Cultrix, 1974.
- PENIN, S. *Cotidiano e escola: a obra em construção*. São Paulo: Cortez, 1989.

- PESAVENTO, Sandra Jatahy (Coord.). *500 anos de América: imaginário e utopia*. Porto Alegre: UFRGS, 1992. 92p.
- PONDE, Glória. O papel da fada no imaginário do leitor infantil. In: CONGRESSO ABRALIC. *Anais*. Belo Horizonte, 1991. p. 451-457.
- POSTIK, M. *O imaginário na relação pedagógica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- RANGEL, Mary. *A representação social como opção teórico-metodológica para a produção do conhecimento em Didática*. Caxambu, 1992. 21p. mimeo. Trabalho apresentado na Reunião Anual da ANPED.
- REIS, Zulene. *O discurso mítico / poético na música popular brasileira*. Rio de Janeiro, 1977. Dissertação (Mestrado) — Escola de Comunicação, UFRJ.
- RICOEUR, P. *Teoria da interpretação*. Lisboa: Ed.70, 1976.
- RI GATTI, Décio. *Morfologia e vivência: categorização do espaço e imaginário urbano em Porto Alegre*. Porto Alegre: UFRGS, 1991. 11p. mimeo.
- ROCHA, Everardo P.G. *O que é mito*. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, [19--]. Led.: 1985.
- ROCHA PITTA, D. (Org.). *O imaginário e a simbologia da passagem*. Recife: Massangana, 1984.
- _____. *Arte e simbolismo em Pernambuco*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1987.
- ROUANET, S.P. *Imaginário e dominação*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.
- SÁ, Celso Pereira de, MEDEIROS, Ana Augusta de, MOLLER Renato Cesar, FERNANDES, Rosely Rodrigues, CASTRO, Leonardo Costa de. *Contracontrole social na Educação: representações sociais da escola pública em uma favela do Rio de Janeiro*. *Forum Educacional*, Rio de Janeiro, v.14, n.3, p.93-108, jun./ago. 1990.
- SALLES, Leila Maria Ferreira. *Representação social e cotidiano*. *Didática*, São Paulo, v.26/27, p.11-20, 1990/1991.
- SOUZA, Ladjane M.F. de. *A conversão da desordem: leitura do imaginário de poemas de Murilo Mendes*. Recife, 1992. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) — UFPE.
- STEIN, Ernildo. *Ética e o imaginário da Revolução: meditação sobre a tragédia do século*. *Cultura Vozes*, São Paulo, v.89, n.6, p.53-61, nov./dez. 1992.
- STORR, Anthony. *As idéias de Jung*. São Paulo: Cultrix, [19--].
- STRONGOLI, Maria T. *Contribuição para o estudo profundo das estruturas profundas do imaginário infantil*. São Paulo, 1983. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação, USP.
- STRONGOLI, Maria Thereza de Queiroz Guimarães. *As estruturas profundas do imaginário de um adolescente*. São Paulo: Loyola, 1991. p.43-56: Comunicação, educação e arte na cultura infanto-juvenil.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez, CARVALHO, Carlos de Paula, SUANO, Helenir, PORTO, Maria do Rosário Silveira, MONTEIRO, Sueli Aparecida Itman. *O imaginário de alunos da escola de 1º grau*. Caxambu, 1992. 15p. mimeo. Trabalho apresentado na Reunião Anual da ANPED.

TEVES, Nilda (Coord.). *Imaginário social e Educação*. Rio de Janeiro: CRYPHUS: UFRJ, Faculdade de Educação, 1992. 220p.

TOFLER, A. *A terceira onda*. Rio de Janeiro: Record, [19-].

VIEIRA, Luiz Renato. Cultura popular e marginalidade: relações entre imaginário popular e mudanças sociais. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v.4, n.8, p.29-39, jan./jun. 1990.

Dicionários:

CÂMARA CASCUDO, L. *Dicionário do folclore brasileiro*. Rio de Janeiro: INL, 1962.

CHEVALIER, GHEERBRANT. *Dicionário dos símbolos*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1990.

GUIMARÃES, R. *Dicionário de mitologia grega*. São Paulo: Cultrix, [19-].

NETTO, A. et al. *Dicionário das Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: FGV, 1986.

VITORIA, L.A.P. *Dicionário ilustrado de mitologia*. São Paulo: Edíouro, [19-].

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)