

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



**O LIVRO DIDÁTICO-ESSE VELHO (DES)CONHECIDO
(EM QUESTÃO O LIVRO DIDÁTICO DE ESTUDOS SOCIAIS**

Irani Martins de Oliveira

Dezembro-1995

O LIVRO DIDÁTICO - ESSE VELHO (DES)CONHECIDO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

O LIVRO DIDÁTICO - ESSE VELHO (DES)CONHECIDO
(EM QUESTÃO O LIVRO DIDÁTICO DE ESTUDOS SOCIAIS)

por

Irani Martins de Oliveira

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Educação

Rio de Janeiro, julho de 1995

APROVAÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

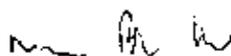
**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Dissertação: O LIVRO DIDÁTICO - ESSE VELHO (DES)CONHECIDO (EM
QUESTÃO O LIVRO DIDÁTICO DE ESTUDOS SOCIAIS)**

Elaborada por Irani Martins de Oliveira

Aprovada pela Banca Examinadora

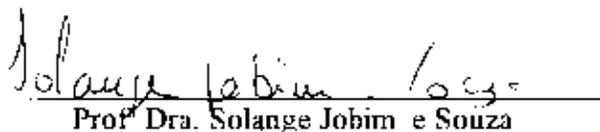
Rio, / /



Orientador da Dissertação
Profª Dra. Siomara Borba Leite



Profª Dr. Antônio Flávio Barbosa Moreira



Profª Dra. Solange Jobim e Souza

DEDICATÓRIA

À Natália de Oliveira, filha muito querida.

Aos meus pais, Irene e Waldemar, que, exemplarmente, me ensinaram os caminhos da dignidade humana.

Ao Natan, que, dedicada e pacientemente, acompanhou todo esse percurso.

AGRADECIMENTOS

À professora Siomara B. Leite, orientadora competente, carinhosa e combativa, com quem nos solidarizamos.

À professora Sonia Kramer, orientadora acadêmica que, com sua paixão, nos inspirou e estimulou a ousar um pouco mais, indicando-nos novos caminhos.

Ao professor Vitor Marinho, pela muito significativa contribuição dispensada às nossas dúvidas e reflexões.

Aos amigos Lilia Carmen e Juraí Monteiro, pela carinhosa colaboração.

À Lúcia Helena, pela afição compartilhada.

Ao CNPq, pela ajuda financeira.

A todos aqueles que, de diferentes maneiras, colaboraram para a concretização desse trabalho.

RESUMO

Este estudo pretende contribuir para que a compreensão do livro didático, esse velho (des)conhecido, seja ampliada, entendendo tratar-se de um recurso pedagógico de grande relevância no processo ensino-aprendizagem.

Examinando o estado da questão, chamou-nos atenção, por um lado, o fato de que o livro é visto pelo professor como uma autoridade máxima em sala de aula, cabendo-lhe a última palavra em termos de conhecimento, e, por outro, que os seus críticos o acusam, sistematicamente, de exercer uma função essencialmente reprodutora da ideologia dominante.

A par dessas questões, retomamos a discussão teórica que busca superar tanto as teorias que vêem a escola fora das determinações sociais quanto aquelas que apontam para essas determinações, mas o fazem, de uma forma unilateral, atribuindo à educação escolar o papel de mera reprodutora das desigualdades sociais.

Respaldados em algumas indicações que acusam o livro didático de constituir-se em mais um produto da indústria cultural (num momento em que a escola se abre aos multimídias), resolvemos nos aproximar da noção de racionalidade técnica e observamos a maneira pela qual tal noção poderia contribuir para uma compreensão mais abrangente do nosso objeto.

Entendendo que as várias dimensões do livro didático se explicam a partir dos vínculos que estabelecem entre si e com a totalidade social (interagindo dialeticamente), priorizamos, como eixo desse estudo, a relação entre racionalidade técnica e conhecimento. A seguir, apontamos o entrelaçamento entre linguagem e conhecimento, na busca do sujeito, que a racionalidade técnica teima em desfazer.

Com esse trabalho, queremos enfatizar a necessidade de que o livro didático seja interpretado pelo professor.

CITAÇÃO

SE O QUE NASCE DO VENTRE HUMANO DA MULHER VEM SUJO DE GOSMA E SANGUE, POR QUE AQUILO QUE NASCE DO ESPÍRITO VIRIA LIMPO? EM FACE DE UMA IDÉIA NOVA, PRECISAMOS ESPERAR QUE ELA CRESÇA (COMO CRESCE UM BEBÊ RECÊM-NASCIDO) PARA PODERMOS AVALIÁ-LA COM SERIEDADE.

(DUMÉSIL, apud Konder, 1989)

ÍNDICE

Página

DEDICATÓRIA	iv
AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	vi
CITAÇÃO	viii
ÍNDICE	ix
INTRODUÇÃO	1
Capítulo	
I. EDUCAÇÃO E CONTRADIÇÃO: EM BUSCA DE NOVOS CAMINHOS (Uma abordagem teórico-metodológica)	19
II. BUSCANDO UMA APROXIMAÇÃO COM A NOÇÃO DE RACIONALIDADE TÉCNICA E INDÚSTRIA CULTURAL	34
III. RACIONALIDADE TÉCNICA E CONHECIMENTO NO LIVRO DIDÁTICO	54
IV. RACIONALIDADE, CONHECIMENTO E LINGUAGEM NO LIVRO DIDÁTICO: REENCONTRANDO O SUJEITO	81
CONCLUSÃO	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100
ABSTRACT	103

INTRODUÇÃO

EM QUESTÃO, O LIVRO DIDÁTICO

O QUE ANDAM DIZENDO...

Defensores e críticos, políticos e cientistas, professores e alunos são - no momento - unânimes em relação ao livro didático: ELE DEIXA MUITO A DESEJAR, MAS É INDISPENSÁVEL EM SALA DE AULA.

Se com o livro didático o ensino no Brasil é sofrível, sem o livro será incontestavelmente pior: poderíamos ir mais longe, afirmando que sem ele o ensino brasileiro desmoronaria. Tudo se calca no livro didático. Ele estabelece o roteiro de trabalhos do ano letivo, dosa as atividades de cada professor no dia a dia da sala de aula e ocupa os alunos por horas a fio em classe e em casa (fazendo seus deveres).

Esse triunfo do livro didático nos últimos 20 anos vem se revelando como uma vitória de Pirro para a educação no Brasil. Professores e alunos tornaram-se seus escravos, perdendo a autonomia e o senso crítico que o próprio processo de ensino-aprendizagem deveria criar.

(Freitag et alii, 1987, p. 98)

O QUE ANDAM LENDO...

Uma criança da 3ª série do 1º grau da rede pública do município do Rio de Janeiro pode, nesse momento, estar abrindo o livro didático e lendo o seguinte texto:

“A COMUNIDADE

As pessoas do lugar onde moramos formam uma comunidade onde todos vivem unidos por laços de amizade e respeito.

A comunidade é uma reunião de pessoas e famílias.

As Escolas, o bairro, a cidade, as fazendas, o Município são comunidades.

Todos nós trabalhamos para o seu progresso e bem estar geral.

Há comunidades grandes e comunidades pequenas.

O Brasil é uma grande comunidade onde todos trabalham para o seu engrandecimento.”

(SOUSA, 1979).

NOSSA QUESTÃO...

“O haxixe provoca alucinações no período em que é consumido; a razão instrumental faz pior; ela nos acostuma com fantasmagorias que, com o apoio da ideologia dominante, se apresenta como a fiel representação da realidade.” .

(BENJAMIN, apud Konder,
1989, p. 43)

Como tudo começou

A preocupação com os rumos da educação em nosso país começou a ocorrer há cerca de dezoito anos, quando ingressamos na rede pública de ensino, como professora de História. Os caminhos que conduziram ao livro didático e à preocupação com o uso que dele fazem os professores foram indicados quando começamos a lecionar a disciplina DIDÁTICA DE ESTUDOS SOCIAIS, com vista à formação de professores. Chamou-nos atenção as inúmeras deficiências do ensino nessa área, obrigando-nos a questionamentos constantes e à busca de novas opções.

Como parte de nossa proposta de trabalho, pedimos aos alunos que fizessem uma pesquisa nas escolas onde se dava a prática desse ensino - ESTUDOS SOCIAIS - e tivessem, assim, uma idéia sobre o que andavam dizendo e fazendo os professores, egressos que eram das escolas normais. Foi pedido, também, que pesquisassem os livros didáticos utilizados. Um dos últimos itens do programa elaborado por nós buscava analisar o conteúdo ideológico desses livros.

Ao final do trabalho - se assustou-nos o conteúdo dos livros quanto à mesmice em relação a tudo o que tem sido denunciado por seus analistas¹ - gratificou-nos a capacidade crítica demonstrada pelos alunos. O que, aliás, estabelecia um contraste com a posição inicial, quando manifestavam plena submissão frente a esse recurso pedagógico. A autoridade do texto, por exemplo, era inquestionável, ainda que reconhecidamente "desligado da realidade do

¹ É farta a produção literária que, na última década, tem tratado do livro didático de forma crítica. Ver Freitag et alii (1987).

aluno” - um paradoxo que não caberia ao professor discutir. Afinal, o conhecimento que o livro didático guarda é SAGRADO. Isso foi o que constatamos... até o momento em que avaliamos os trabalhos finais desses alunos, após ter sido desenvolvido o curso, durante aquele ano letivo de 1990, no Colégio Estadual Carmela Dutra².

As palavras de Neidson Rodrigues, tantas vezes lidas e relidas, durante nossos cursos, retornam à nossa mente e, como não poderia deixar de ser, abrem um espaço e se fazem presentes em nosso texto, repletas de vida e emoção. Diz o autor:

Como instrumento para realização dos objetivos ideologizados pelos grupos detentores do poder de decisão, ela [a escola] cumpre bem sua missão: forma consciências, prepara lideranças, difunde valores, prepara os trabalhadores para o trabalho requerido. Tudo iria muito bem, não fossem as contradições. Se o real fosse linear e natural, como querem os detentores da ordem, a escola não representaria qualquer ameaça aos objetivos desses grupos. O problema é que o real não é natural, não é eterno. O real é histórico, e a história é feita pelos homens. E essa história em construção, atropela as ideologias. Por isso, há esperança? Por onde ela passa? (1988, p. 19)

A partir daí, aliando os fatores - mesmice e denúncia - aos constantes chamados oficiais à formação do cidadão “bomsciente e crítico”, que têm assediado as escolas, começamos a indagar: por que razão aqueles livros continuavam predominando nas escolas? E o professor, o que fazia? O que dizia? Teria ele conhecimento desses trabalhos críticos? E sentimos necessidade de nos aproximarmos mais e mais desse tema, o que nos foi facilitado pela excelente pesquisa realizada por Freitag et alii (1987), que, a seguir, abordaremos.

² Um dos trabalhos entregues pelas alunas foi acompanhado de uma representação: O JULGAMENTO DO LIVRO DIDÁTICO, onde, além de apresentarem um texto bastante consistente, demonstraram grande criatividade e perspicácia.

O Estado da Arte do Livro Didático no Brasil

A aproximação com o livro didático, como dissemos, encontrou na pesquisa realizada por Freitag et alii (1987) intitulada O ESTADO DA ARTE DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL importante ponto de referência e indicador para os rumos da nossa investigação.

Nesta pesquisa, feita por Freitag e outros pesquisadores, com base em revisão bibliográfica, são abordados aqueles estudos que examinam as cartilhas, textos de leituras e livros didáticos destinados ao ensino de primeiro grau, especialmente aos quatro primeiros anos de escolarização, e ao período de alfabetização plena, o que nos interessa tratar. É feito um amplo levantamento e exame dos estudos existentes, concentrando-se na produção dos últimos quinze anos.

Neste trabalho, os autores ressaltam que não há estudos sistemáticos sobre a história do livro didático em nosso país e os que tratam do tema o fazem de forma parcial e fragmentária, sendo poucos, também, aqueles que se ocupam com a dimensão política e econômica desses livros. Observam que a política do livro didático, nos últimos quinze a vinte anos, transformou-se num projeto assistencialista do Estado, destinado exclusivamente à criança carente. Chamam atenção para a gigantesca proporção que tem assumido a produção desses livros em nosso país.

Os autores concluem que o livro didático vem a se constituir numa mercadoria produzida pela indústria cultural, assumindo todas as características dessa indústria, quais sejam:

produção em grande quantidade, destinada a grandes massas³, padronização, perecibilidade⁴ e caráter ideológico. Este último aspecto ocorre na medida em que uma das funções do livro didático, tal qual a dos demais produtos da indústria cultural, é impedir que os consumidores se dêem conta das contradições materiais em que vivem e das relações de produção que prevalecem na sociedade de consumo. Enfim, trata-se de uma mercadoria, com valor de uso e troca. Valor de uso para o professor e para a criança; valor de troca para as editoras e burocratas.

Neste estudo, é observado que os críticos do livro didático têm-se abstraído de fazer um julgamento sobre os autores dos textos, que também concebem o livro como um produto vendável, devendo lhes proporcionar lucros. Freitag et alii (1987) manifestam a seguinte opinião:

Ora, em nosso entender, muitos deles [autores] têm sua parcela de responsabilidade. A sua preocupação com o livro didático não é com a função pedagógica e formadora do livro. Salvo as sempre louváveis exceções, os autores escrevem os livros didáticos para fazer negócio, um BOM NEGÓCIO. Especulam com a falta de nível e crítica do professor, com a ignorância da criança carente e com a incompetência do Estado, enquanto financiador do livro. (p. 105)

Quanto aos efeitos da indústria cultural apontados pelos autores do ESTADO DA ARTE DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL, podemos constatá-los através, por exemplo, da

³ Os autores mostram que o faturamento anual, em 1986, da editora de Branca Alves, autora da cartilha CAMINHO SUAVE, foi de 19 milhões de cruzados.

⁴ O aspecto da perecibilidade está relacionado à política dos livros descartáveis, que vigorou durante alguns anos, mas, hoje, já foi suprimida. Entretanto, é bom esclarecer que continua sendo bastante difícil a reutilização do livro, em anos subsequentes, pois o conteúdo tem sofrido alterações constantes. Teriam elas o objetivo de "obrigar" o não reaproveitamento desse recurso?

análise feita por Rego (1981)⁵. Nele, a autora aponta o aspecto da similitude, recorrência e estereotipação presentes nos textos didáticos, nas modalidades de combinação e composição dos enunciados e dos temas. Esclarece que a enorme semelhança entre todos os livros dava-lhe a impressão de estar lendo um único livro, e não, os dezoito que pesquisara. Outra verificação feita consiste na alta taxa de recorrência de determinados temas, além de identidades de pontos de vista na seleção de assuntos, o que, segundo adverte, provoca alta taxa de semelhança dos temas e repetição de textos em vários livros. A autora nota, ainda, que as relações da criança com o mundo também são apresentadas de forma padronizada, *impedindo que ela capte, por sua própria conta, a riqueza dessas relações, o que, conseqüentemente, irá dificultar a formação de conceitos e a emissão destes, já que a criança é mostrada sempre como um ser passivo* (Rego, 1981, p. 32). Mais adiante, acrescenta que: *Para essa escola, o brilhantismo na imitação é preferido aos tropeços da inovação* (Idem, p. 62).

Retomando o estudo de Freitag et alii, esses autores observam que a maior parte dos estudos críticos sobre o livro didático se baseiam em relativa homogeneidade teórica, contrastando com a heterogeneidade de temas abordados, tais como: o conceito de cidadania, a mulher, a criança carente, o trabalho etc. Acrescentam, ainda, que os *livros brasileiros inspirados em Bourdieu inauguraram, ironicamente, um ciclo reprodutivo tão monólogo quanto o das estruturas criticadas* (p. 70), suscitando a necessidade de crítica e autocrítica. Afirmam que se verifica uma certa FIXAÇÃO TEÓRICA em Althusser e Gramsci, por um lado, e Bonazzi e Eco, por outro, *sem que a maioria dos estudos tenha conseguido desenvolver uma pesquisa metodológica ou teoricamente original* (p. 75).

⁵ Trata-se de um dos trabalhos críticos que tivemos oportunidade de investigar.

A autora faz uma análise ideológica dos conteúdos de 18 textos escolares da disciplina "Comunicação e expressão", adotados nas 3^{as} e 4^{as} séries do 1º grau, em 3 escolas da rede estadual do Rio de Janeiro, no ano de 1975.

A maneira como os críticos tendem a ler os textos didáticos - observam - faz com que estes sejam vistos sempre como estando a serviço da classe dominante. Desta forma, suas análises não trazem, apesar do recurso material empírico novo, nenhuma novidade, desembocando sempre numa interpretação já previsível, pois toda argumentação se reduz ao mesmo discurso básico: a reprodução das relações capitalistas. Observam, ainda, que a dimensão nova nessas análises refere-se à questão da criança carente, que é, exaustivamente, analisada e citada, *nem sempre da forma mais feliz e proveitosa para a emancipação dessa enorme categoria social* (p. 75). Mas que tem o mérito de revelar que, a par do populismo e paternalismo inerentes à política do livro didático, que o destina, explicitamente, à criança carente, esta não é considerada em momento algum da cartilha⁶.

Esses autores, Freitag et alii (1987) concluem que seria mais interessante se os críticos procurassem mostrar como o professor é ou não capaz de lidar com os conteúdos, tendo o propósito de desmascarar o significado real, oculto e disfarçado pelo texto didático, e como esses conteúdos são percebidos, absorvidos e retrabalhados pelas crianças: seja induzindo-as a um falso saber, seja conscientizando-as das contradições da sociedade em que vivem.

⁶ É importante esclarecer que o livro didático, no Brasil, apresenta uma característica diferente em relação aos demais países. Trata-se da política exercida pelo Estado, que, através da FAE (Fundação de Assistência ao Estudante), encarrega-se de fazer a distribuição gratuita do livro didático às crianças carentes. Atualmente, a FAE envia para as escolas públicas de todo o país o "Manual para a indicação do livro didático", acompanhado dos respectivos formulários. As escolas da rede municipal os recebem por intermédio da Secretaria Estadual de Educação. No ofício-circular nº 022/93, de 14 de julho de 1993, do Presidente da FAE ao Prefeito, consta a seguinte observação: *Enfatizamos, nessa oportunidade, que a escolha do livro didático - pelo consenso dos professores -, fundamento básico do programa [PNLD - Programa Nacional do Livro Didático], deverá ocorrer com a participação efetiva de todos os regentes de classe, em processo democrático e transparente. Ao término do documento, juntamente com os agradecimentos, é feita a ressalva de que se estará contribuindo para o êxito do PNLD/94, um Programa social da maior relevância no atual contexto sócio-econômico do país.*

Este documento obtivemos junto à SME do município do Rio de Janeiro.

Os autores referem-se, nesse estudo, a uma pesquisa realizada em Recife, com professores de História de 36 escolas públicas e particulares da rede de ensino, por Azevedo, J.M.L. (1981), em que as respostas à pergunta sobre os conteúdos transmitidos pelo livro didático tornaram claro que os professores se deixam influenciar por estes conteúdos, ainda quando os textos se chocam, frontalmente, com suas idéias pessoais e convicções profundas. Neste caso, fica evidente que para esses profissionais o livro didático não serve como simples condutor de seus trabalhos, mas passa a assumir o caráter de “critério de verdade” e “última palavra” sobre o mundo.

É apontado ainda um outro estudo, realizado na cidade de Curitiba, entre professores de 2º grau de Português, por S.T. Bittencourt (1981), onde a autora também analisa três manuais (Língua Portuguesa) e observa que há uma igualdade tacitamente aceita entre os autores destes manuais, na medida em que respeitam, “religiosamente”, os pareceres emitidos sobre o conteúdo da matéria pelos Conselhos Federal e Estadual de Educação. A autora também chega à conclusão de que a opinião do professor é “moldada” pelo próprio livro.

Freitag et alii (1987) esclarecem que a tendência à UNIDIMENSIONALIZAÇÃO que se dá entre as prescrições do legislador, as propostas didáticas concretizadas pelos autores e editores, assim como as formas do professor perceber os problemas contidos no texto, encontrou confirmação em outro estudo realizado com mais de 300 professores da rede de ensino do primeiro grau de Brasília, Belo Horizonte e Rio de Janeiro, através da autora Sandra S. Carmo (1983), onde ficou constatado que a grande maioria dos professores rejeita, em sala de aula, o uso do que chamam de “temas fortes”. Segundo a explicação da autora, os temas fortes foram caracterizados como injustiças sociais, conflitos familiares, problemas de natureza

sexual ou de agressão física e moral⁷.

Freitag et alii consideram o professor como o “ponto nevrálgico” do livro didático em sala de aula e manifestam a seguinte opinião: *À luz dos estudos feitos sobre o uso do livro didático pelo professor pode-se, pois, afirmar que, nas condições atuais de funcionamento da escola brasileira, o professor passa a ser o grande mediador dos conteúdos ideológicos veiculados pelos livros didáticos* (p. 83).

Como parte das considerações feitas por esses pesquisadores acerca dos estudos críticos sobre o livro didático, é observado ainda que são poucos aqueles estudiosos que se dão conta de que a ideologia está implícita e, talvez, mais acentuadamente na forma de apresentação do livro: seu aspecto físico, suas gravuras, o método de apresentação escolhido, a maneira da programação do texto e do aprendizado, o tom confidencial das instruções etc. Ressaltam também que os críticos, ao afirmarem que a consolidação das relações dominantes são cimentadas pela ideologia do livro didático, não levam em conta o peso dos demais textos ideologizadores que circulam pela sociedade. Além deste aspecto, estes críticos desconsideram o uso que dele fazem os professores e a assimilação feita pelas crianças que, afinal, não chegam à escola como “tábulas rasas”.

⁷ A questão dos “temas fortes”, ou melhor, dos temas que fogem ao “consentido”, lembra-nos recente experiência com alunas do curso de formação de professores, quando teciam elogios à abordagem feita pelo professor de História sobre os temas do programa, dada a forma crítica e polêmica com que os tratava. Entretanto, as alunas eram advertidas (por esse mesmo professor) para que não usassem o mesmo critério em suas aulas futuras. Intrigada, perguntamos ao professor porque razão orientava as alunas daquela forma. A resposta obtida foi a de que os pais dos alunos iriam reclamar com a direção da escola. Portanto, elas deveriam continuar trabalhando a HISTÓRIA OFICIAL. Percebemos que a questão dos “temas fortes” é muito presente na consciência dos professores, principalmente de 1ª a 4ª série do 1º grau.

Acenam ainda para o equívoco em que incorrem os críticos quando acusam o conteúdo (ideologizado) de estar alheio à realidade e de ser inadequado à criança carente, por referir-se às crianças da classe burguesa. Essa colocação é contestada na medida em que o livro didático - segundo Freitag et alii - apresenta, na verdade, uma visão distorcida da realidade, o que pode vir a ser um importante material para a formação crítica dos alunos, desde que devidamente interpretado pelo professor.

Acusam, finalmente, a necessidade de que o livro didático seja visto dentro de um contexto onde sejam consideradas as relações educacionais e sociais amplas.

Em síntese, foram ressaltados, com base no estudo realizado por Freitag et alii (1987), os seguintes aspectos, no que tange ao atual estado da arte:

- . Os estudos sobre o livro didático concentram-se bastante sobre o conteúdo ideológico, demandando outros trabalhos que abordem as demais dimensões nele contidas;
- . os estudos se pautam numa heterogeneidade de temas, mas conservam uma homogeneidade teórica e metodológica. Repetem sempre o papel reprodutor que assumem os conteúdos frente à relações sociais capitalistas;
- . aborda-se pouco o uso que o professor faz desse recurso e como a criança (re)trabalha esses textos;
- . a maneira como a ideologia é tratada nos trabalhos críticos não corresponde ao tratamento dado pelos livros, que não estão alheios à realidade, mas distorcem-na;
- . a necessidade de estudar esses livros no seu contexto educacional e social amplo.

Significando o estudo

Entendemos que o significado de nossa investigação está na possibilidade de avançarmos na compreensão do livro didático, através de uma abordagem teórica que nos possibilite percebê-lo de uma forma mais contextualizada, frente à complexidade que o envolve, e, nesse sentido, esclarecer melhor o professor quanto ao uso em sala de aula, enquanto recurso didático relevante que é (e disso temos convicção).

Outro aspecto a ser considerado é o compromisso político com uma educação escolar articulada com os interesses de transformação da sociedade. Acreditamos que um dos caminhos para a concretização desse compromisso é formarmos leitores críticos dessa realidade, capazes de identificarem seus interesses no conjunto das relações sociais, calcado em profundas contradições e antagonismos.

Percebemos que uma dessas contradições se insere no próprio conceito de modernidade, uma vez que nele está implícito um processo de construção do homem, que "está por se fazer". Mas essa idéia é ambígua. Ao mesmo tempo em que se fala em subjetividade, em desenvolvimento de potencialidades humanas, produz-se indivíduos conformados, tolhidos, moldados, sujeitos à ordem estabelecida. Prega-se a realização do homem, mas nega-se que esse homem se realize.

É a partir das contradições da sociedade capitalista que percebemos a importância de que a educação escolar seja exercida no sentido de propiciar aos alunos uma leitura crítica do mundo em que vivem. Entendemos que este é um direito pertinente a todos os homens, tornados cidadãos, numa sociedade cada vez mais informatizada, onde os produtos da

chamada indústria cultural já não pedem licença para entrar em nossas vidas e produzir nossa subjetividade.

Atribuimos grande relevância, nesse processo, à educação escolar e, nela, ao uso do livro didático, relevância que percebemos em nossa prática docente, na medida em que constatamos que o livro didático é, muitas vezes, o único livro que as crianças carentes - hoje uma grande parte de nossa população - dispõem, seja através da política assistencialista do Estado, seja por implicar um sacrifício que os pais ainda estão dispostos a fazer para adquiri-los.

Objetivo do estudo

Nesse sentido, nosso objetivo é contribuir para uma maior compreensão do livro didático, visto como síntese de múltiplas determinações.

Este trabalho será feito a partir de uma abordagem teórico-metodológica que possa refletir essas determinações, considerando, ao mesmo tempo, a existência de uma racionalidade instrumental, que perpassa toda a sociedade capitalista, e da qual o livro didático não escapa - vindo a sofrer, como consequência, os efeitos da Indústria Cultural - bem como o entendimento de que a escola, apesar de ser perpassada por essa racionalidade, que busca submetê-la aos interesses dominantes, constitui-se num espaço para a manifestação de outras racionalidades, inclusive racionalidades comprometidas com uma educação transformadora, o que pode ser facilitado, por exemplo, através do uso crítico que o professor venha a fazer do livro didático (desde que interpretado).

Pretendemos, em nosso processo de investigação, encontrar conceitos que ampliem as possibilidades de análise e uso do livro didático. Procuramos, assim, nos aproximar de nosso

objeto, através de uma abordagem que contempla a noção de racionalidade. Nosso intuito é, através do desvelamento do modo de racionalidade que informa o livro didático, torná-lo mais compreensível.

A aproximação com a noção de racionalidade se deve a algumas idéias básicas, que são as seguintes:

- . a necessidade de compreender o livro didático em suas várias dimensões, como sendo perpassadas por uma racionalidade de cunho técnico, instrumental, que lhe confere inteligibilidade e que, por sua vez, reflete certos interesses sociais dominantes;
- . a idéia de que, apesar de ser informado por esta racionalidade, o livro didático, enquanto produto, não precisa estar submetido, de forma "mecanicista", constituindo-se em mero instrumento reprodutor dos interesses dominantes. O que pode ser facilitado ou não pelo uso que dele faça o professor.

Desejamos, portanto, apontar para o fato de que o uso do livro deve ser feito criticamente, a partir de sua interpretação, já que os recursos didáticos não estão isentos de sofrer os efeitos de uma racionalidade "instrumental" e de se transformar, por exemplo, num produto da indústria cultural, a serviço dos interesses dominantes.

É interessante ficarmos atentos para os recentes discursos oficiais que propõem e discutem a relação da escola com os multimídias, desde que interpretados, e não olham para o caráter, nada isento, dos chamados recursos didáticos, que necessitam também de

interpretação⁸.

De uma maneira mais abrangente, pretendemos refletir sobre a necessidade de se pensar as possibilidades da escola frente ao projeto de transformação social, a partir da crítica à racionalidade "instrumental" engendrada pelo capitalismo. É a partir das próprias contradições da sociedade burguesa, geradora de uma razão "instrumental", que podemos fortalecer outros modos de racionalidade que, sem negar todos os benefícios alcançados pela humanidade com os avanços científicos e tecnológicos, possa estabelecer quem é, afinal, o "sujeito da ciência", contrariando, assim, toda a sistematização cartesiana do mundo que serve aos interesses burgueses, com a intenção de legitimar a sua dominação, configurando-se uma organização de mundo linear, inquestionável, acima das classes, eternizada (naturalizada).

Cercando o problema

Feitas as considerações, nossa questão é a seguinte:

O estudo do livro didático pode encontrar na reflexão teórica sobre a racionalidade

⁸ No documento MULTIEDUCAÇÃO: Proposta, enviado às escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro, pela Secretaria de Educação (1993), podemos ler que: *Os livros são recursos indispensáveis para superar as limitações de algumas publicações didáticas que, geralmente, apresentam conteúdos tratados de maneira artificial e descontextualizada* (p. 50). Mais à frente, o texto faz referência ao uso do rádio, da televisão, em sala de aula, e à influência que exercem os recursos da multimídia, pelos tempos e pelos espaços, atingindo as diversões infantis e demais elementos da cultura popular. Afirmam que as informações estão ao alcance de todos e não cabe à escola ignorar este fato, ou rejeitar as conquistas da sociedade, que constitui um direito de todos. O que a escola deve promover - dizem - é, através de seus professores, a mediação crítica desses saberes, *analisando com seus alunos as intenções implícitas e explícitas e o impacto que eles podem ter sobre as suas vidas* (p. 51).

"instrumental", que perpassa toda a sociedade moderna (e transforma o livro didático num produto da chamada "Indústria Cultural"), elementos que ampliem sua compreensão?

Procedimentos metodológicos

Nossa investigação consta, basicamente, de um estudo teórico pautado em revisão bibliográfica, com vistas à compreensão do livro didático, como produto histórico que é, sujeito a uma intrincada teia de relações sociais com as quais interage dialeticamente, considerada a sua especificidade.

Realizamos, também, levantamento dos livros de estudos sociais utilizados pelas escolas da rede pública municipal através do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), no ano de 1993, junto à Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro, procedendo à análise de conteúdo de alguns desses livros. Examinamos, ainda, alguns trabalhos críticos sobre o livro didático. Além disso, pudemos utilizar nossa experiência como professora das disciplinas Estudos Sociais e História, durante esses últimos vinte anos.

Desenvolvimento do trabalho

No primeiro capítulo, posicionamo-nos teórica e metodologicamente, apontando nossas categorias centrais de análise. No segundo capítulo, abordamos, através da obra de Adorno e Horkheimer *A DIALÉTICA DO ESCLARECIMENTO*, o tema da racionalidade técnica, emitido por esses autores, buscando compreender-lhe o significado. Neste mesmo capítulo, também abordamos o tema da indústria cultural, onde se percebe a submissão dos produtos da

cultura a esse tipo de racionalidade. O texto é bastante hermético e busca quase que reproduzir a "fala" dos autores. No capítulo seguinte, procuramos (re)significar a noção de racionalidade técnica frente à constituição do conhecimento que o livro didático de Estudos Sociais transmite, tendo em vista o processo de reificação que sofrem as chamadas Ciências humanas e sociais, a partir de seus postulados positivistas de neutralidade e objetividade. No quarto e último capítulo, dada a impossibilidade de procedermos a uma análise das várias dimensões do livro didático, sob os efeitos da racionalidade técnica, consideramos a questão do desaparecimento do sujeito histórico (e da subjetividade), fruto dessa mesma racionalidade, enfocando o entrelaçamento entre linguagem e conhecimento. Ao final, fazemos algumas considerações gerais acerca das principais questões que permearam nosso trabalho, sempre com o intuito de ampliar as possibilidades de compreensão do livro didático - esse velho (des)conhecido.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO E CONTRADIÇÃO: EM BUSCA DE NOVOS CAMINHOS (Uma abordagem teórico-metodológica)

SE É CERTO QUE "OS CAMINHOS NÃO ACABAM, POIS O SERTÃO É DO TAMANHO DO MUNDO", COMO EXCLAMAVA RIOBALDO NO GRANDE SERTÃO: VEREDAS, também é certo que os caminhos da educação são intermináveis, pois ela é do tamanho da vida.

Mas há que se estabelecer metas. AÍ PODEREMOS ESCOLHER UM CAMINHO MELHOR. E NO PRÓPRIO PROCESSO DA TRAVESSIA, AVALIAR SE O ESCOLHIDO É O MAIS ADEQUADO. ENQUANTO SE CAMINHA...

(Rodrigues, 1988, p. 6 e 7)

Nosso trabalho de investigação encontra, no marxismo historicista, maior perspectiva de compreensão do real e orientação para uma PRÁXIS social transformadora, observada a especificidade da esfera educacional.

Logo de início, uma questão se coloca: a partir de quais argumentos é possível supor que a teoria marxista é a mais apta a produzir um conhecimento aproximado da realidade (e, por conseguinte, do fenômeno educacional) do que as demais teorias?

A polêmica sobre essa questão parece girar em torno da objetividade ou não do saber, suscitada a partir de pressupostos vinculados ao RELATIVISMO HISTÓRICO.

Como explica Löwy (1978), para o RELATIVISMO não há verdade objetiva, mas várias verdades (a do proletariado e a da burguesia, a dos conservadores e a dos revolucionários etc). Compreende o autor, entretanto, que algumas perspectivas permitem uma maior aproximação com a VERDADE OBJETIVA. O problema consiste, então, em se perceber qual é a visão de mundo, EPISTEMOLOGICAMENTE PRIVILEGIADA, mais favorável ao conhecimento do real

Segundo afirma Saviani (1983), a ausência de objetividade do saber, sob o RELATIVISMO, não tem qualquer respaldo histórico e, por isso mesmo, é abstrata. Para ele, o que ocorre, nesta perspectiva, é uma falsa identificação da objetividade com a neutralidade, que tem procedência no positivismo, quando este proclama uma em nome da outra.

Para Saviani (Idem), *a questão da neutralidade ou não neutralidade é ideológica, isto é, diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento com a realidade a qual se refere* (p. 137). O que não pode haver, explica, é conhecimento desinteressado. Mas, esse caráter

sempre interessado do conhecimento (o que inviabiliza qualquer pretensão de neutralidade) não implica que a objetividade seja impossível, pois, afinal, o que se pode dizer é que existem interesses que exigem objetividade e interesses que a negam. Saviani dá a essa questão o seguinte esclarecimento:

[...] na atual etapa histórica, os interesses da burguesia tendem cada vez mais a se opor à objetividade do conhecimento encontrando cada vez mais dificuldades de se justificar RACIONALMENTE ao passo que os interesses proletários exigem a objetividade e tendem cada vez mais a se expressar OBJETIVA e RACIONALMENTE. (p. 137, grifos nossos)

Fica claro que a necessidade de dissimular a dominação, por parte da classe que detém o poder, não se compatibiliza com a exigência de conhecimento objetivo da realidade, no sentido do seu “desvelamento”, do reconhecimento de seus determinantes estruturais etc.

Löwy (1978) sustenta a tese de que a visão de mundo EPISTEMOLOGICAMENTE PRIVILEGIADA, mais favorável ao conhecimento do real, é aquela ligada ao ponto de vista da classe revolucionária, o que ocorre em dado momento da história, como foi o caso da burguesia, no século XIX, e, hoje, é o proletariado. Para ele: *é somente do ponto de vista do proletariado, como classe revolucionária, que a HISTORICIDADE do capitalismo e de suas leis econômicas torna-se visível* (Idem, p. 30). Da mesma forma que a burguesia revolucionária, no século passado, havia denunciado o caráter histórico e transitório do sistema feudal, cabe ao proletariado, hoje, enquanto classe revolucionária, compreender e denunciar a historicidade do sistema burguês, desmistificando os aspectos que buscam naturalizá-lo e, portanto, torná-lo eterno.

Löwy (Idem) considera que o ponto de vista revolucionário não é suficiente para garantir essa objetividade, mas é exatamente aquele que possibilita uma maior aproximação. Diz:

O ponto de vista do proletariado não é uma condição suficiente para o conhecimento da verdade objetiva, mas é o que oferece maior possibilidade de acesso a essa verdade. Isto porque a verdade é para o proletariado um meio de luta, uma arma indispensável para a revolução. As classes dominantes, a burguesia (e também os burocratas, num outro contexto) têm necessidade de mentiras para manter seu poder. O proletariado revolucionário tem necessidade de verdade. (Idem, p. 34)

O marxismo, ao se autoproclamar articulado diretamente com os interesses do proletariado, está, portanto, mais propenso - a partir desse raciocínio - a desenvolver uma teoria e um método comprometidos com o DESVELAMENTO da realidade social. Outra indagação que se segue a que formulamos inicialmente é a seguinte: como se constrói o conhecimento da realidade, nessa perspectiva?

Cardoso (1977), preocupada em esclarecer essa questão, nos aponta um caminho. Diz ela:

Se o real tem uma ordem, ela não está dada, não transparece. Essa ordem só é atingida, podendo parcialmente ser reproduzida, pelo pensamento que indaga, aprofundando-se no real. Cabe perguntar como se caracteriza esta indagação e este aprofundamento. Tratar-se-á de uma reflexão produzida a partir do contato com o real - reflexão informada pela realidade? Ou tratar-se-á de uma reflexão que se assume desde logo como reflexão, vale dizer como teórica - reflexão formada e informada pela teoria em busca da realidade que lhe é externa? O texto de que estou tratando me parece um texto voltado para ensinar este segundo caminho. (p. 15)

A mesma autora (Idem) argumenta que, nesta perspectiva, a construção do conhecimento da realidade deverá ocorrer de forma muito mais ampla do que aquelas simplesmente instrumentais e técnicas que assumem o objeto científico como algo já construído. Essa busca se dirige a uma compreensão, ao nível teórico, das possibilidades e das condições do conhecer (metodológico e epistemológico), sem esquecer nunca a finalidade da investigação.

É importante assinalar que, nesta perspectiva, o conhecimento sobre a realidade social se produz quando são formuladas as leis da sua estruturação e do seu desenvolvimento. Assim, apenas quando são atingidos seus determinantes fundamentais é que pode ter início a sua explicação; ou seja, para se chegar a conhecer e explicar a realidade social, é necessário identificar os determinantes dessa realidade, o que vem a ocorrer no plano dos conceitos, da abstração, do teórico. O momento mais profícuo do ato de apropriação do real (visto como síntese de MÚLTIPLAS determinações) é o da elaboração das categorias. É a partir daí que o material empírico recolhido adquire significado (Cardoso, 1977). O momento da conceituação é privilegiado, na medida em que percebemos que a realidade não deve ser NATURALIZADA, mas historicizada, enquanto produto que é da PRÁXIS humana.

O que se pretende é compreender as relações significativas da totalidade social, a partir do seu próprio dinamismo, entendendo que as categorias, enquanto expressão conceitual - que dão conta da realidade, de forma bastante abrangente - não têm qualquer feição de neutralidade, mas mostram-se comprometidas com uma certa visão de mundo, ocasionando que diferentes teorias valorizem diferentes categorias.

Neste sentido, a dialética vê as categorias como inseridas no contexto da práxis e não, apenas, como forma de conhecer e interpretar o real. Em sua utilização, elas passam a ser consideradas como instrumento de análise voltados para uma ação social transformadora (Cury, 1985). Apoiado nesta perspectiva, nosso trabalho de investigação (visto, já, como um momento no interior dessa PRÁXIS) identifica determinadas categorias como sendo categorias básicas no processo de conhecimento e de interpretação do real e na luta para transformação da sociedade.

Cury (1985), em estudo sobre as categorias, enfatiza que a totalidade social, para a dialética, requer que esta seja vista, essencialmente, em sua feição CONTRADITÓRIA, HISTÓRICA e PROVISÓRIA. Isto ocorre porque, ao se considerar a totalidade, sem as contradições, o que se pretende é enfatizar a coerência e a coesão do objeto do conhecimento, em detrimento do que nele há de conflituoso. O não reconhecimento do caráter histórico e provisório do objeto também implica em negar o seu dinamismo, atribuindo-lhe um sentido estático e de permanência, o que é comum a algumas teorias que têm influenciado o pensamento e a prática educacional.

Através da análise dessas teorias, percebe-se a importância que assume a contradição. O que, aliás, é perfeitamente coerente com o método dialético, já que, para este, a teoria não tem apenas na escolha dos fatos que lhes são oferecidos a sua origem e o seu fundamento, mas supõe outras formulações teóricas, das quais parte, em busca de uma maior aproximação com o real (Cardoso, 1977).

A importância atribuída à contradição, entretanto, não tem origem simplesmente na necessidade de contestar as análises de cunho funcionalista, onde a educação é tratada de forma a adequar o indivíduo ao STATUS QUO, mas no próprio impasse criado pelas chamadas TEORIAS CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS.

Essa última tendência, assinala Cury (1985):

Ao enfatizar o caráter reprodutor e impositivo da educação não acentuou convenientemente o papel da contradição nas instâncias político-ideológicas, como também não insistiu naquilo que a educação dominante pretende dissimular, a própria contradição no seio das relações de produção e das forças produtivas. (p. 13)

O compromisso com uma educação transformadora levou, portanto, à necessidade de superar tanto aquelas teorias comprometidas com a adaptação do homem ao STATUS QUO quanto aquelas que, ao promoverem o questionamento das primeiras, subestimaram a contradição, reduzindo a educação a um mero instrumento a serviço dos interesses dominantes, na sociedade capitalista, levando a uma posição de imobilismo.

Enfim, o que é exigido é uma análise que, ao basear-se nas contradições do sistema capitalista, possibilite também uma leitura que enfatize o aspecto contraditório da educação, a partir de sua inserção na totalidade social.

Nesse sentido, as categorias fornecidas pela teoria marxista, que, como vimos, tem um compromisso com a transformação, buscam evidenciar aquilo que o discurso dominante esconde. Tal discurso busca uma representação homogênea da sociedade, com o intuito de ocultar as relações de classe, identificando os interesses da classe dominante com os do conjunto da sociedade. O discurso pedagógico se insere nesse movimento, por isso, precisa ser analisado e explicitado.

Segundo Cury (1985), a educação, enquanto atividade humana que participa da totalidade da organização social, deve ser vista como sendo historicamente determinada por um modo de produção dominante, em nosso caso, o capitalista. No seio desse modo de produção, ela tem uma especificidade que só se torna perceptível no contexto das relações sociais, resultantes dos conflitos estabelecidos entre as duas classes fundamentais. Desta forma, a educação, considerada na sua unidade dialética com a sociedade capitalista, tem, necessariamente, que levar em conta sua inserção no processo das relações de classe, enquanto são determinadas, em última instância, pelas relações de produção. A partir do antagonismo existente entre essas duas classes fundamentais, a burguesia emerge como classe dominante e

tenta assumir a direção sobre o conjunto da sociedade, o que ocorre através do consenso. Daí, depreende-se que, para se manter no poder, a burguesia precisa permanentemente reproduzir as contradições que possibilitam as suas formas de dominação, já que, sem tais mecanismos, as contradições do próprio sistema se revelariam. Compreende-se, assim, a necessidade de um consenso que legitime a concepção de mundo da classe dominante. É exatamente aí que a educação, como mediação de uma hegemonia em processo, encontra sua especificidade. Ora, como a contradição está presente também nesse momento, já que as relações entre as classes ocorrem através de um processo dialético de oposição/subordinação, faz-se necessário que a educação e sua análise levem em conta sua presença numa totalidade histórica e social. ELA É UMA MANIFESTAÇÃO DESSA TOTALIDADE, AO MESMO TEMPO QUE PARTICIPA NA SUA PRODUÇÃO.

Podemos concluir, dessa maneira, que a educação não reproduz, obrigatoriamente, as relações de classe, mas estas relações se fazem presentes na educação, articulando-a com a totalidade social. Para que as categorias adquiram dinamismo e não se tornem petrificadas, torna-se necessário que estejam relacionadas com o concreto real.

É levando em conta essa exigência que retomamos o estudo feito por Freitag et alii (1987) sobre o estado da arte do livro didático no Brasil. Interessa-nos destacar o momento em que os autores indicam que o conteúdo do livro didático é tratado pelo professor de forma acrítica (o que também constatamos através de nossa prática docente), investindo-o de um teor de verdade, de autoridade, de neutralidade, frente às relações sociais. Dizem esses autores:

O livro didático não funciona em sala de aula como instrumento auxiliar para conduzir o processo de ensino e transmissão do conhecimento, mas como o modelo padrão, a autoridade absoluta, o critério último da verdade. Neste sentido, os livros parecem estar modelando os professores. O conteúdo ideológico do livro é absorvido pelo professor e repassado ao aluno de forma acrítica e não distanciada. (p. 83)

Outro momento é quando acusam os críticos do livro didático de insistirem, demasiadamente, no caráter ideológico do conteúdo, desembocando sempre numa interpretação já previsível: a de sempre reproduzir as relações capitalistas de produção sem, com isso, conseguirem avançar na discussão.

Nesse sentido, nossas questões, no que se refere ao livro didático, articulam-se à necessidade de ampliar as possibilidades de investigação e compreensão deste recurso pedagógico, superando os atuais impasses teóricos criados tanto por aquelas teorias que vêem a escola fora das determinações sociais (ainda presentes nos textos didáticos, e na concepção dos professores), quanto aquelas que apontam para uma determinação social, mas o fazem de forma unilateral, acusando-a de mera reprodutora dos interesses dominantes (que predomina nos trabalhos críticos sobre o livro didático e, como podemos notar, parece não exercerem grande influência nem sobre o conteúdo dos livros e nem sobre o uso que dele fazem os professores. Por que razão? Quanto a estes últimos, arriscaríamos dizer que desconhecem esses trabalhos, tão presentes na vida acadêmica).

Como podemos perceber, os impasses encontrados no estudo sobre o livro didático assemelham-se àqueles apontados no contexto educacional global. O que não é uma coincidência. Não constitui também nenhuma coincidência que as categorias que expressam as determinações comuns, no modo de produção capitalista, permitam o acesso à educação. Nossa análise privilegia, como vimos, a relação dialética entre as partes e a totalidade social, sem a qual não é possível a compreensão do particular. O método dialético parte, em seu movimento, do concreto (figurado) que se quer estudar e chega ao abstrato. Ai, tem-se uma

relação abstrato/abstrato (representada pela construção teórica/reconstrução crítica)⁹. A seguir, deixa-se a instância da abstração e retorna-se ao concreto (agora pensado)¹⁰.

Cury (1985) aponta cinco categorias que, segundo ele, permitem o acesso ao conhecimento da educação. São elas: contradição, mediação, totalidade, reprodução e hegemonia. Observa que essas cinco categorias não são reificáveis, mas se incluem mutuamente e se completam, necessitando ser entendidas como expressão de uma realidade em movimento. Importa, desta forma, perceber quais as categorias que, a partir dessa perspectiva, tornam-se mais capazes de expressar as determinações comuns, no modo de produção capitalista, e no processo educacional. A centralidade da categoria da contradição é indubitável, como já tivemos oportunidade de observar. Resta-nos explicitar aquela categoria capaz de articular a teoria com a prática transformadora, no seio do processo educativo. Esta categoria é a da mediação.

Para compreendermos melhor a importância da categoria da mediação frente ao processo educativo, especialmente no que tange ao livro didático, vamos, inicialmente, abordar a questão da neutralidade dos recursos pedagógicos, nos quais se insere o livro didático.

Encontramos no artigo escrito por Paolo Nosella (1983) alguns elementos que fortalecem nossa reflexão, direcionando-a um pouco mais, no sentido de explicitar a importância da categoria da mediação em nossos estudos. Diz o autor:

Jamais lembraremos bastante o fato de que, se os elementos técnico-educativos, em si, podem ser considerados neutros, de

⁹ Marx formula sua teoria a partir da crítica que faz aos clássicos, estabelecendo uma ruptura.

¹⁰ O exemplo de Marx (1977) sobre a população, como ponto de partida, é bem elucidativo acerca do método dialético em seus movimentos.

fato esta verdade não passa de uma abstração já que os elementos técnicos existem sempre num determinado processo histórico e ninguém se iluda de poder assimilar esses elementos "em si", sem concretamente assimilar também a direção histórica que os produziu. (Idem, p. 94)

Paolo Nosella (1983) sustenta a tese de que existe um compromisso político que detém a primazia do processo educativo, subordinando todo o "saber fazer" pedagógico (inclusive os recursos didáticos). O autor utiliza a imagem de HORIZONTE político, que é assim percebida:

A imagem mais adequada que nos ocorre, para expressar esse conceito é ainda a do horizonte que transcende e ao mesmo tempo consubstancia de significação todo passo específico do caminhante. O horizonte político é a síntese precária de toda pesquisa, precede e acompanha toda prática científica, qualificando-a politicamente. Se o horizonte político de per si só não é ainda a capacidade de se caminhar, é, no entanto, a orientação concreta que informa toda instrumentalização. (p. 93/94)

Saviani (1983), ao tratar desta questão, atinge, muito oportunamente, a função mediadora da educação, o que coloca em "cheque" a pretensa neutralidade que tem sido atribuída à educação frente ao conjunto das relações sociais. Diz o autor: *O que se passa em seu interior não se explica por si mesmo, mas ganha este ou aquele efeito social dependendo das forças sociais que nela atuam e com as quais ela se vincula* (p. 133, grifo nosso).

Dai que a prática do professor, acrescenta o mesmo autor, também apresenta sempre um sentido político em si, independentemente de que esse sentido possa existir para ele, descartando qualquer possibilidade de neutralidade.

Isso ocorre, queremos enfatizar, quando percebemos o papel mediador da educação. Na própria pretensão de neutralidade, está implícita uma visão de mundo que requer um tipo de mediação, ainda que muitos dela não tenham consciência.

Nosso estudo sobre a categoria da mediação prossegue com Cury (1985). Segundo o autor, a mediação não pode existir em si própria, mas somente em sua relação com a teoria e a prática. Observa que constitui tarefa das mediações abrir espaço para que as teorias possam se concretizar, enquanto guias das ações, uma vez que, sem as mediações, as teorias tornam-se vazias e inertes e, sem as teorias, as mediações acabam por se tornar cegas ou caolhas. Desta forma, as mediações são percebidas como produtos das ações e idéias dos homens que, por sua vez, sofrem os efeitos dessas mediações. Daí, explica:

A categoria da mediação se justifica a partir do momento em que o real não é visto numa divisibilidade de processos em que cada elemento guarde em si mesmo o dinamismo de sua existência, mas numa reciprocidade em que os contrários se relacionam de modo dialético e contraditório. (p. 27)

Assim, o conceito de mediação implica uma articulação dialética de tudo o que existe, indicando que nada é isolado e imóvel; que há aspectos afins que devem ser encontrados, estando manifestos no processo em curso, o que caracteriza as mediações, como todas as demais categorias, como sendo HISTÓRICAS, SUPERÁVEIS e RELATIVAS.

Para Cury (1985), torna-se possível o entendimento da articulação entre a estrutura e a superestrutura que compõem a totalidade social - numa perspectiva dialética - quando o uso da noção de causa é superado pelo de mediação. Têm-se, então, relações que se estabelecem reciprocamente, ao invés de uma direção determinada, unidirecional. Assim, a percepção de uma cadeia de mediações entre as instâncias da totalidade social impossibilitam o recurso ao REPOUSO ABSOLUTO ou aos DUALISMOS. Um dos elos dessa cadeia é a educação, dado o caráter de condução das consciências que ela possui. Para ele:

A educação possui, antes de tudo, um caráter mediador. No caso concreto da sociedade de classes, ela se situa na relação entre as classes como momento de mascaramento /

desmascaramento da mesma relação existente entre as classes.
(Idem, p. 64)

Cury, neste mesmo trabalho (1985), aponta a existência de dois momentos mediadores na educação: um deles é percebido quando a educação se apresenta como instrumento de acumulação capitalista - ao preparar a mão-de-obra requerida - e o outro, quando filtra uma maneira de ver as relações sociais.

O autor assinala que Marx, ao ressaltar a necessidade de se demonstrar o elo entre as instâncias infra e superestruturais, sem mistificações, está supondo a existência tanto de QUEM demonstre, quanto AQUILO QUE é demonstrado, e que este último aspecto deve se construir numa expressão **mais verdadeira do conteúdo real**.

A mediação, assim entendida - observamos - não precisa ser, necessária e tão somente, reprodutora da estruturação ideológica predominante, podendo ser uma mediação crítica, embora a ideologia dominante busque nas mediações formas de legitimação. Portanto, como mediação, a educação tanto pode corroborar para que determinados interesses sociais se consubstanciem, quanto para impedi-los de se realizarem. Afinal, lembra Cury (1985), é somente através das mediações que se chega à articulação da individualidade do homem concreto com o movimento processual da história.

A partir do que foi exposto, podemos argumentar que à educação, no caso específico estamos nos referindo à sociedade capitalista, é atribuído, fundamentalmente, um papel ideológico, no sentido de dissimular a dominação exercida pela classe dominante sobre o conjunto da população. Isso ocorre, por exemplo, quando não há preocupação em explicitar a dinâmica própria do social, propondo-se TEMAS ALIENANTES. Assim, a ideologia dominante busca NATURALIZAR a concepção de mundo, que é a de uma classe determinada

e, portanto, parcial, transformando-a em verdade de todos, universalizando seus interesses. Entretanto, a realidade social, exatamente por não ser estática e, sim, dinâmica e cheia de contradições, possibilita o surgimento de uma mediação crítica que se articule com os interesses das classes dominadas, instrumentalizando-as. Isso pode ser feito, por exemplo, através de um favorecimento cognitivo, que, desta forma, assume o caráter de desvelamento dessa mesma realidade.

Mas, como observa Frigotto (1984), a função mediadora da escola, na sociedade capitalista, não fica restrita ao seu sentido ideológico, como pregam alguns. O autor chama atenção para o fato de que a escola, nesta sociedade, não tem apenas um papel ideológico. Diz:

Não aceitamos, porém, as teses que definem a escola apenas como um aparato ideológico, reproduzidor das relações sociais de produção capitalistas, uma instituição que se coloca à margem do movimento geral do capital porque os vínculos diretos com a produção capitalista são escassos. (1984, p. 24)

A escola, nesse enfoque, não é vista como um fator fundamental na estrutura capitalista, mas como que exercendo uma função mediadora entre os interesses capitalistas e o conjunto da sociedade. Frigotto (1984) procura mostrar, nesse sentido, a relação que se estabelece entre educação e processo produtivo, compreendendo que esse vínculo não é direto e imediato, mas, sim, indireto e mediato, uma vez que a escola se apresenta **MEDIATAMENTE PRODUTIVA**, frente a esse contexto.

De fato, a educação parece articular-se com a estrutura da produção capitalista através de diferentes mediações que ultrapassam, **DE LONGE**, o aspecto puramente ideológico.

Freitag et alii (1987) percebem essa questão, acusando o livro didático de vir a se constituir num dos produtos da chamada indústria cultural e, portanto, de se inserir na lógica

do mercado capitalista, assumindo todas as características dos produtos dessa indústria, dentre os quais: uma grande quantidade, padronização, perecibilidade, além do já mencionado caráter ideológico. Esses autores observam que:

Os críticos do livro didático são unânimes na constatação de que as diferenças entre um livro e outro, uma editora e outra, são mínimas [...]. Tampouco os autores imprimem nos livros, textos, cartilhas, livro didático, a sua marca pessoal. Ao contrário, quanto mais insignificantes, quanto mais próximos da norma curricular (currículo mínimo, guia curricular) definida pelo Estado, melhor. As diferenças vão sendo niveladas no decorrer do tempo, caracterizando-se os livros por sua homogeneização, mediocridade e rotina (repetição dos mesmos exercícios, inclusive em séries diferenciadas. (Idem, p. 45/46)

Freitag (1986) afirma que se chega à noção de Indústria Cultural quando se percebe que a lógica do mercado e das relações de produção passam a integrar o produto cultural e este deixa de ser CULTURA para tornar-se simples valor de troca.

Assim, podemos supor que o livro didático não tem apenas o sentido específico de reproduzir a ideologia dominante, mas que é amplamente atingido pela lógica capitalista.

Nesse sentido, acreditamos encontrar junto às noções de racionalidade técnica e indústria cultural elementos que ampliem a compreensão do livro didático, tornando-o mais inteligível.

É a busca de uma maior aproximação com essas noções que empreenderemos, no capítulo seguinte.

CAPÍTULO II

BUSCANDO UMA APROXIMAÇÃO COM A NOÇÃO DE RACIONALIDADE TÉCNICA E INDÚSTRIA CULTURAL

“O PENSAR REIFICA-SE NUM
PROCESSO AUTOMÁTICO E
AUTÔNOMO, EMULANDO A
MÁQUINA QUE ELE PRÓPRIO
PRODUZ PARA QUE ELA
POSSA FINALMENTE
SUBSTITUÍ-LO”.

(Adorno e Horkheimer,
1987, p. 37)

A racionalidade técnica

Com o intuito de nos aproximarmos da racionalidade técnica que, supomos, informa o livro didático, achamos interessante nos reportarmos ao trabalho de Adorno e Horkheimer (1986), onde o tema é tratado.

Neste capítulo, queremos ressaltar, trabalharemos, inicialmente, o conceito de esclarecimento, onde buscaremos compreender o significado que atribuem Adorno e Horkheimer à racionalidade técnica, enfocando, principalmente, o sentido que é conferido ao conhecimento e à subjetividade, com vista à compreensão do livro didático. A seguir, com o mesmo objetivo, abordaremos o tema da indústria cultural.

É nossa intenção deixar transparecer a “fala” dos próprios autores, por considerá-la pertinente às reflexões que serão desenvolvidas nos capítulos subsequentes.

Para Adorno e Horkheimer, neste estudo, o esclarecimento¹¹ não se resume a uma época histórica determinada, mas ocorre ao longo da história, num processo em que os homens buscam libertar-se das potências míticas da natureza. Tal processo se dá através de um desenvolvimento da racionalidade, que prossegue na filosofia e na ciência. Acontece que o processo de dominação da natureza, contraditoriamente, acaba resultando em uma maior naturalização do homem civilizado. O que se observa não é um simples processo de

¹¹ Segundo explicação do tradutor, a tradução da expressão AUFKLÄRUNG por esclarecimento deve-se ao fato de que esta palavra consegue traduzir, com perfeição, não apenas o significado histórico-filosófico, mas, também, o sentido mais amplo que Adorno e Horkheimer atribuem a este termo.

desmitologização, pois, se ele tem origem no mito, encontra seu termo atual na própria mitologização do esclarecimento, o que vem a ocorrer na forma de uma ciência positiva.

Freitag (1986), comentando o trabalho dos autores, diz que, para eles:

A razão iluminista com sua dupla face de razão emancipatória e razão instrumental não deixa de ser razão quando se impõe e concretiza como razão instrumental. Mas por isso mesmo gera, pelas limitações a que ela própria se condena, sua contradição, sua crítica e negação, tornando-se necessário o resgate de seu contrário, originalmente nele contido: a razão emancipatória. É na dialética do Iluminismo e na crítica à Indústria Cultural que Adorno exemplifica de forma concreta a "dialética do conceito". (p. 50)

A questão central para Adorno e Horkheimer, ao realizarem esse trabalho (o que explicitam no Prefácio), consistia em descobrir porque a humanidade, em vez de entrar num estado verdadeiramente humano, aprofundava-se em uma nova espécie de barbárie. Os autores chegaram à conclusão de que o problema, no que se referia ao colapso da civilização burguesa, naquele momento¹², não era apenas a atividade, mas o próprio sentido da ciência.

Para eles, tornava-se característico de uma situação sem saída que até mesmo os mais honestos dos reformadores acabassem reforçando o poder da ordem vigente - mesmo quando a pretensão séria fosse a de rompimento - ao usarem uma linguagem desgastada para proporem uma inovação; ao adotarem o aparelho categorial inculcado e a má filosofia que se esconde por trás dele. Assim, a "falsa clareza" terminava por se constituir numa expressão outra do mito, que se apresenta em sua forma obscura e iluminante ao mesmo tempo.

¹² Europa sob o domínio das forças fascistas, entre-guerras. O livro foi concluído ainda durante a 2ª Grande Guerra.

Segundo esses autores, para que os homens não sejam completamente traídos, o esclarecimento tem que tomar consciência de si mesmo; tornar mais inteligível o entrelaçamento que existe entre racionalidade e realidade, assim como o entrelaçamento inseparável da racionalidade com a natureza e sua dominação.

Eles acreditam que *a crítica deve preparar um conceito positivo de esclarecimento que o solte do emaranhado que o prende a uma dominação cega* (p. 15) e formulam duas teses onde se configura a dialética do esclarecimento: O MITO JÁ É ESCLARECIMENTO E O ESCLARECIMENTO ACABA POR REMETER À MITOLOGIA.

O conceito de esclarecimento

Para Adorno e Horkheimer (1986), *o programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber* (p. 19). Entretanto, ao caminharem rumo à ciência moderna, os homens foram renunciando, gradativamente, ao sentido e substituindo o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade. Afirmam que *a filosofia buscou sempre, desde Bacon, uma definição moderna de substância e qualidade, de ação e paixão, do ser e da existência, mas a ciência já podia passar sem semelhantes categorias* (p. 21).

Para o esclarecimento, somente está isento de superstição aquele que pode se submeter ao critério da calculabilidade e utilidade. O elemento básico do mito foi sempre o antropomorfismo, a projeção do subjetivo na natureza. Assim, todas as figuras míticas poderiam ser reduzidas a um mesmo denominador comum: o sujeito. A sociedade burguesa, entretanto, encontra-se dominada pelo equivalente, pela fórmula, pelo uno. O que prevalece é a identidade dos entes.

A grande escola da unificação, que ofereceu aos esclarecedores o esquema da calculabilidade, foi a lógica formal. Segundo constataam nossos autores, *o equacionamento mitologizante da idéia com os números nos últimos escritos de Platão exprime o anseio de toda desmitologização: o número tornou-se o cânon do esclarecimento* (p. 22). Assim é que as mesmas equações passam a dominar, tanto a justiça burguesa, quanto a troca mercantil e o que é heterogêneo, tornam-se comparáveis, reduzindo-se a grandezas de ordem puramente abstratas.

Os autores concluem que:

Para o esclarecimento, aquilo que não se reduz a números e, por fim, ao uno, passa a ser ilusão: o positivismo moderno remete-o para a literatura. "Unidade" continua a ser a divisa, de Parmênides a Hurssef. O que se continua a exigir insistentemente é a destruição dos deuses e das qualidades. (p. 23)

O que podemos perceber, como decorrência desse processo, segundo mostram os autores, é a subsunção gradativa do sujeito. O reconhecimento do poder, como o princípio de todas as relações, passa a ser o preço que paga o sujeito, pelo seu despertar. Assim, só consegue se firmar face aos deuses aqueles que se submetem, irrestritamente. Deus criador e espírito ordenador se igualam enquanto soberanos da natureza. A soberania sobre a existência coincide, portanto, com a imagem e semelhança divinas do Homem. Mas, observam os autores, *o preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação sobre o que exercem o poder* (p. 24). Desta forma, ao mesmo tempo que o mito converte-se em esclarecimento, a natureza é objetivada. O esclarecimento é totalitário.

O homem da ciência (os autores referem-se à ciência positiva) só chega a tomar conhecimento das coisas na medida em que pode executá-las. *Nessa metamorfose- concluem -*

a essência das coisas revela-se como sempre a mesma, como substrato da dominação. Esta identidade constitui a unidade da natureza (p. 24). Portanto, a natureza é desqualificada (objetivada), transformando-se em MATÉRIA CAÓTICA, sujeita a uma simples classificação (ordenação), e a IDENTIDADE ABSTRATA passa a ser o simples TER. As múltiplas afinidades que existiam entre os entes, no passado, são substituídas por uma relação unívoca entre aquele que é o doador de sentido, o sujeito, e o receptor de sentido, o objeto, ou melhor: entre o significado racional e o portador ocasional do significado (p. 25).

De tudo isto, importa compreender que, do mesmo modo que os mitos já são esclarecimento, também o esclarecimento fica cada vez mais enredado, a cada passo que dá, na mitologia - aí está a essência da dialética do esclarecimento, para Adorno e Horkheimer. O mito solar patriarcal, por exemplo, já é esclarecimento quando valoriza, com sua pretensão de verdade, uma crença mítica mais antiga: a religião popular¹³. Explicam os autores:

O mito patriarcal solar é ele próprio esclarecimento, com o qual o esclarecimento filosófico pode-se medir no mesmo plano. A ele se paga, agora, na mesma moeda. A própria mitologia desfeca o processo sem fim do esclarecimento, no qual toda concepção teórica determinada acaba fatalmente por sucumbir a uma crítica arrasadora, a crítica de ser apenas uma crença, até que os próprios conceitos de espírito, de verdade, e até mesmo de esclarecimento tenham-se convertido em magia animista. (p. 25/26)

O eu, ao aprender a ordem e a subordinação, com a sujeição do mundo, acaba por identificar a verdade em geral com o pensamento ordenador. O conhecimento que alcança o

¹³ Isso mostra que, para esses autores, a idéia de esclarecimento perpassa amplo período histórico, não se limitando a nenhum deles, exclusivamente.

objeto, segundo os autores, passa a se tornar tabu, tal qual a magia mimética¹⁴. Enquanto isso, a ciência se converte num jogo que os especialistas em matemática consideram de sua propriedade. Na versão neopositivista, então, a ciência torna-se esteta, caracterizada por um sistema de signos desligados, alijada de qualquer intencionalidade. A consequência é que a arte da copiabilidade integral entregou-se, até mesmo em suas técnicas, à ciência positivista.

Adorno e Horkheimer compreendem que o esclarecimento acabou por dispensar o pensamento da tarefa de pensar a si mesmo (o que era uma exigência clássica), transformando o seu ritual num mero procedimento matemático. Desta forma, substituído pela máquina, que ele próprio criou, o pensamento é transformado em coisa; instrumentaliza-se a si próprio. Temos, aí, o momento em que aparece a definição mais precisa de racionalidade técnica no trabalho desses autores. Segundo explicam:

Na redução do pensamento a uma aparelhagem matemática está implícita a ratificação do mundo como sua própria medida. O que aparece como triunfo da racionalidade objetiva, a submissão de todo o ente ao formalismo lógico, tem por preço a subordinação obediente da razão ao imediatamente dado.
(p.38)

Assim, quanto mais o pensamento, transformado em máquina, submete o existente, tanto mais ele se limita a uma reprodução cega e o esclarecimento retorna à mitologia, da qual, na verdade, nunca se desligou. O factual passa, então, a ter a última palavra e o conhecimento fica limitado à repetição, transformado em simples tautologia.

Os autores vislumbram, ainda, que a alienação dos homens com relação aos objetos que ele domina não é o único preço da dominação. Além da coisificação do espírito, as relações

¹⁴ A ideia do conhecimento “fetichizado” sob o positivismo será desenvolvida nos capítulos subsequentes.

dos homens com seus semelhantes também são enfeitadas. A plurivocidade do pensar mítico assim como toda significação não fazem parte do processo técnico, e o paradoxo disto, alertam, consiste em que o eu, que tinha sido integralmente capturado pela civilização, acabou se reduzindo a um elemento da própria desumanização¹⁵, da qual a civilização sempre tentou escapar.

A automação é percebida pelos autores como decorrência do desejo de conservação por parte da burguesia, que abandona a razão exatamente por temê-la nos deserdados. Assim:

Com a difusão da economia mercantil burguesa, o horizonte sombrio do mito é aclarado pelo sol da razão calculadora, sob cujos raios gelados amadurece a sementeira da nova barbárie. Forçado pela dominação, o trabalho humano tendeu sempre a se afastar do mito, voltando a cair sob o seu influxo, levado pela mesma dominação. (p.43)

Horkheimer/Adorno acusam esse entrelaçamento entre o mito, a dominação e o trabalho, em uma das narrativas de Homero: A ODISSÉIA. Segundo explica Freitag (1986):

Adorno e Horkheimer utilizam a narrativa de Homero como metáfora para ilustrar a dialética da razão. Resgatando seu significado no passado, ela permite a crítica do presente e a projeção de um mundo melhor, onde os erros do passado possam ser redimidos. Por isso mesmo, a dialética, ao contrário da lógica formal, é capaz de incluir em seus conceitos os elementos da contradição e da transformação, e de abarcar o não-idêntico em um mesmo conceito. (p. 50)

A digressão em torno dessa metáfora leva os autores a se pronunciarem acerca do

¹⁵ Este aspecto será alvo de nossa atenção em capítulos posteriores, quando trataremos da subsunção do sujeito histórico, sob o positivismo.

progresso¹⁶, tema tão caro à sociedade burguesa. Segundo eles:

A adaptação do poder do progresso envolve o progresso do poder, levando sempre de novo àquelas formações recessivas que mostram que não é o malogro do progresso, mas exatamente o progresso bem sucedido que é o culpado de seu próprio oposto. A maldição do progresso é a irrefreável regressão [...] (p. 46)

É assim que Adorno e Horkheimer chegam a perceber que, afinal, o desenvolvimento da máquina também acaba convertendo-se em desenvolvimento da maquinaria da dominação.

Ainda como consequência desse “irrefreável progresso”, acrescentam:

Esta não se limita à experiência do mundo sensível, que está ligada à proximidade das coisas mesmas, mas afeta ao mesmo tempo o intelecto autocrático, que se separa da experiência sensível para submetê-la. A unificação da função intelectual, graças à qual se efetua a dominação dos sentidos, a resignação do pensamento em vista da produção da unanimidade, significa o empobrecimento do pensamento bem como da experiência: a separação dos dois domínios prejudica a ambos. (p. 47)

As vivências ficam, assim, empobrecidas frente ao refinamento da aparelhagem social, econômica e científica, uma vez que o manejo do corpo, desde há muito, foi ajustado pelo sistema de produção aos seus próprios desígnios. Os modos de trabalho racionalizados eliminam as qualidades e as convertem em meras funções. Desta forma, prosseguem os autores:

A regressão das massas, de que hoje se fala, nada mais é senão a incapacidade de poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com as próprias mãos: a

¹⁶ Não podemos deixar de levar em conta o momento em que os autores escrevem essa obra. Mas, ao mesmo tempo, não podemos deixar de perceber a sua atualidade.

nova forma de ofuscamento que vem substituir as formas míticas superadas. Pela mediação da sociedade total, que engloba todas as relações e emoções, os homens se convertem exatamente naquilo contra o que se voltam a lei evolutiva da sociedade, o princípio do eu: meros seres genéticos, iguais uns aos outros pelo isolamento na coletividade governada pela força. (p. 47)

De acordo com Adorno e Horkheimer, o absurdo da situação, que denuncia como obsoleta a razão da sociedade racional (onde o poder do sistema sobre os homens aumenta na proporção em que os subtrai ao poder da natureza), é que:

Com o abandono do pensamento - que, em sua figura coisificada como matemática, máquina, organização, se vinga dos homens dele esquecidos - o esclarecimento abdicou de sua própria realização. Ao disciplinar tudo o que é único e individual, ele permitiu que o todo não-compreendido se voltasse, enquanto dominação das coisas, contra o ser e a consciência dos homens. Mas, uma verdadeira práxis revolucionária depende da intransigência da teoria, em face da inconsciência com que a sociedade deixa que o pensamento se enrijeça. (p. 51)

Para os autores, o esclarecimento permanecerá destrutivo enquanto se constituir em órgão de adaptação - em mera construção de meios - e só se reencontrará consigo mesmo quando renunciar ao princípio da dominação cega, o que poderá acontecer através de uma teoria intransigente, já que, segundo eles: *o espírito dessa teoria intransigente seria capaz de inverter a direção do espírito e do progresso impiedoso, ainda que este estivesse em vias de atingir sua meta* (p. 52). Faz-se necessário, portanto, que o pensamento readquira a capacidade de pensar a si mesmo. Ai - compreendem nossos autores - a dialética, ao contrário da lógica formal, seria capaz de incluir em seus conceitos os elementos da contradição e da transformação, abarcando, ao mesmo tempo, o que não é idêntico.

Segundo Freitag (1986), o que Adorno e Horkheimer fazem, na DIALÉTICA DO CONCEITO, é tematizar, em última instância, a morte da razão kantiana, asfixiada pelas relações capitalistas, já que, segundo observa:

A onipotência do sistema capitalista, reificado no mito da modernidade, estaria, segundo essa nova análise, deturpando as consciências individuais, narcotizando a sua racionalidade e assimilando os indivíduos ao sistema estabelecido. Esses se incorporam hoje na totalidade do sistema, sem condições de uma autodeterminação, sem participação na elaboração do futuro da humanidade, sem possibilidade de uma resistência crítica. (p 20/21)

A indústria cultural

Segundo Adorno e Horkheimer¹⁷, a racionalidade técnica se converte na racionalidade da própria dominação - seu caráter compulsivo perpassa todas as esferas da sociedade, alienada de si mesma.

Essa RAZÃO PLANEJADORA, ao obrigar todas as coisas a provarem sua significação e eficácia, atinge a esfera cultural. Desta forma, o esclarecimento também é colocado a serviço da mistificação das massas, constituindo o que se convencionou chamar de indústria cultural.

De acordo com nossa percepção, a realização da indústria cultural ocorre sob a égide do capital monopolista, marcada por intensa concentração do capital e planificação do sistema. Tais transformações relacionam-se diretamente às novas exigências da produção (alto grau de

¹⁷ Os autores refletem sobre essa questão no ensaio "INDÚSTRIA CULTURAL: O ESCLARECIMENTO COMO MISTIFICAÇÃO DAS MASSAS", que integra a obra. A DIALÉTICA DO ESCLARECIMENTO.

mecanização) e do consumo, acelerando o processo de controle e massificação da sociedade.

A esse respeito, Adorno e Horkheimer afirmam que:

Se em nossa época, a tendência social objetiva se encarna nas obscuras intenções subjetivas dos diretores gerais, estas são basicamente a dos setores mais poderosos da indústria: aço, petróleo, eletricidade, química. Comparados a esses, os monopólios culturais são fracos e dependentes. Eles têm que se apressar em dar razão aos verdadeiros donos do poder, para que sua esfera na sociedade de massas - esfera essa que produz um tipo específico de mercadoria que ainda tem muito a ver com o liberalismo bonachão e os intelectuais judeus - não seja submetida a uma série de expurgos. (p. 115)

Seguindo o fluxo do pensamento desses autores, percebemos que a técnica da indústria cultural teria conduzido, inicialmente, à padronização e à produção em série, promovendo a identidade entre a lógica da obra e a do sistema social. Mas, este fato não deve ser atribuído a nenhuma lei evolutiva da técnica enquanto tal e, sim, à sua função na economia atual. A necessidade que talvez pudesse escapar ao controle central da produção, onde tudo é previamente planejado, passa a ser recalçada pelo próprio controle da consciência individual dos consumidores, que, desta forma, abdicam, gradativamente, do seu papel de sujeito pensante.

O sistema de indústria cultural tem sua origem, enquanto projeto, nas leis universais do capital e provém dos países liberais onde triunfam todos os seus meios característicos, sobretudo o cinema, o rádio, o jazz e as revistas. As categorias e conteúdos desta indústria são oriundos da esfera liberal, que lhes dá o tom, onde INTEGRAR-SE passa a ser a palavra de ordem.

A cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança. A partir daí, o cinema, o rádio e as revistas constituem um sistema onde cada setor é coerente em si mesmo e todos o são em conjunto. Dizem os autores que:

Sob o poder do monopólio, toda cultura de massas é idêntica, e seu esqueleto, a ossatura conceitual fabricada por aquele começa a se delinear. Os dirigentes não estão mais sequer muito interessados em encobri-lo, seu poder se fortalece quanto mais brutalmente ele se confessa de público. O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositadamente produzem. (p. 114)

É assim que o todo e a parte são igualmente atingidos, ocorrendo a falsa identidade entre o particular e o universal. O que se tem, a partir de então, é o primado da fórmula.

A novidade, sob a inclusão cultural, é que até mesmo os elementos irreconciliáveis da cultura, da arte e da distração ficam reduzidos, afinal, a uma fórmula única e falsa: a totalidade da indústria cultural. Como dizem os autores:

O todo se antepõe inexoravelmente aos detalhes como algo sem relação com eles; assim como na carreira de um homem de sucesso, tudo deve servir de ilustração e prova, ao passo que ela própria nada mais é do que a soma desses acontecimentos idiotas. A chamada idéia abrangente é um classificador que serve para estabelecer a ordem, mas não a conexão. O todo e o detalhe exibem os mesmos traços, na medida em que entre eles não existe nem oposição nem ligação. (p. 118)

A obra que era antes vista como veículo da idéia, é liquidada. Tudo se resume a uma questão de estilo. O interesse dos consumidores já não se prende ao conteúdo, mas, sim, aos detalhes técnicos.

Para os autores, a sociedade industrial implantou nos homens a sua violência, e o fez de uma forma tal e tão definitiva que até os mais distraídos se põem a consumir seus produtos,

atentamente. Cada produto vem a reconstituir o modelo da gigantesca maquinaria econômica que abarca as pessoas tanto no trabalho quanto no descanso, que, afinal, se assemelham. O que passa a vigorar é a centralidade da SEMELHANÇA, da IDENTIDADE SUCESSIVA.

A imitação acaba instalando-se como algo absoluto e caracterizando os produtos da cultura. Para Adorno e Horkheimer: *A indústria cultural desenvolveu-se com o predomínio que o efeito, a PERFORMANCE tangível e o detalhe técnico alcançaram sobre a obra* (p.118).

Os produtos, mecanicamente diferenciados, revelam-se sempre como a mesma coisa. A MESMICE (reprodução do que é sempre o mesmo) vem a ser a marca registrada da indústria cultural. MESMICE que regula também as relações com o que passou. O que é novo na fase da cultura de massas, em comparação com a fase do liberalismo avançado, é, exatamente, a exclusão do novo. Assim, a máquina gira sem sair do lugar.

Ao mesmo tempo em que determina o que será consumido, ela vai descartando o que ainda não foi experimentado, por representar um risco. Desta forma:

Nada deve ficar como era, tudo deve estar em constante movimento. Pois só a vitória universal do ritmo da produção é a garantia de que nada surgirá que não se adapte. O menor acréscimo ao inventário cultural comprovado é um risco excessivo. (p. 126)

O que orienta a cultura é a REPETIÇÃO, ainda que assuma diferentes roupagens. Isso explica as dificuldades para qualquer manifestação de originalidade. Toda ação, na verdade, já foi prevista; pois tudo aquilo que foge ao controle central deve ser eliminado. O pensamento propulsor da criatividade não deve ultrapassar os limites do permitido. Tudo deve estar submetido a uma única fórmula, daí, a estereotipia.

O interesse de grande parte dos consumidores, como vimos, recai na técnica, e não, nos conteúdos insistentemente repetidos e vazios e, já em parte, desprezados. Assim, têm-se a afirmação do estereótipo imposto pela técnica. A diversão, prosseguem os autores, ocupa um lugar privilegiado na indústria cultural, pois funciona como mediadora do controle que esta exerce sobre os consumidores. Esclarecem que, muito antes da indústria cultural, o entretenimento e os seus demais elementos já existiam. O que a indústria cultural fez foi absorver a arte “leve” na arte “séria” e vice-versa; o que, aliás, é considerada a pior maneira de reconciliação dessa antítese

Os autores observam que o controle que a indústria cultural exerce sobre os consumidores é mediado pela diversão. A diversão, que é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio, é uma tentativa de escapar ao processo de trabalho mecanizado, refazendo suas energias. Mas, a mecanização atingiu tal força sobre a pessoa, seja em seu lazer e mesmo felicidade, determinando a fabricação das mercadorias voltadas para a diversão, que acabou por reproduzir o próprio processo de trabalho. Assim:

O espectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto prescreve toda reação: não por sua estrutura temática - que desmorona na medida em que exige o pensamento - mas através de sinais. Toda ligação lógica que pressupunha um esforço intelectual é escrupulosamente evitada. Os desenvolvimentos devem resultar tanto quanto possível da situação imediatamente anterior e, não, da idéia do todo. (p. 128/129)

Outra característica da indústria cultural é aquela que se refere à renúncia permanente que a civilização impõe às pessoas; o que é demonstrado por cada espetáculo promovido por essa indústria, ao substituir a dor por uma renúncia jovial. O alvo, aliás, nunca deve ser atingido e nisso consiste a satisfação. O prazer se liga ao projeto de expansão da razão capitalista. Dizem os autores: *O logro, pois, não está em que a indústria cultural proponha*

diversões, mas está no fato de que ela estraga o prazer com o envolvimento de seu tino comercial nos clichês ideológicos da cultura às vésperas de se liquidar a si mesma (p.133/134).

A questão da subjetividade é tratada por Adorno e Horkheimer, nesse estudo, de forma a enfatizar o caráter profundamente contraditório que lhe é conferido pelo modo de produção capitalista. Argumentam que: *(O) descaramento da pergunta retórica “mas que é que as pessoas querem?” consiste em dirigir-se às pessoas como sujeitos pensantes, quando sua missão específica é desacostumá-las da subjetividade* (p. 135). Assim, cada pessoa do público pode ver exibidos, nas telas dos cinemas, felizardos exemplares do seu próprio gênero. Porém, prosseguem os autores:

A semelhança perfeita é a diferença absoluta. A identidade do gênero proíbe a dos casos. A indústria cultural realizou maldosamente o homem como ser genérico. Cada um é tão somente aquilo mediante o que pode substituir todos os outros: ele é fungível, um mero exemplar. Ele próprio, enquanto indivíduo é absolutamente substituível, o puro nada, e é isso mesmo que ele vem a perceber quando perde, com o tempo, a semelhança. (p. 136)

As peculiaridades do eu, nesse sentido, também se convertem em mercadorias monopolizadas e socialmente condicionadas. A racionalidade tomou tal rumo que se tornou completamente irracional a escolha daquele em que a sociedade deve investir prévia formação ou a confiança para o exercício da função, dada a situação de igualdade que atinge a todos os homens indiscriminadamente. Assim, acaso e planejamento tornam-se idênticos. Os autores prosseguem nessa explicação, quando dizem que:

O próprio acaso é planejado, não no sentido de atingir tal ou qual indivíduo determinado, mas no sentido, justamente, de fazer crer que ele impere. Ele serve como âlibi dos planejadores e dá a aparência que o tecido de transações e medidas em que

se transformou a vida deixaria espaço para relações espontâneas e diretas entre os homens. (p. 137)

Segundo Adorno e Horkheimer, o inimigo que, afinal, se combate é aquele que já está derrotado: o sujeito pensante.

Para eles, o trágico, que, em seu sentido paradoxal, consistia, entre os antigos, numa resistência desesperada à ameaça mítica, é reduzido, com a indústria cultural, à ameaça de destruição daqueles que não COOPERAM. Ocorre - e os autores são muito perspicazes nesse sentido - que *a simples existência de uma receita conhecida é suficiente para apaziguar o medo de que o trágico possa escapar ao controle* (p. 142). O que, certamente, compromete o exercício da originalidade.

O indivíduo, na indústria cultural, é ilusório, e isso não ocorre apenas em função da padronização característica do modo de produção capitalista, mas porque só é tolerado enquanto incondicionalmente identificado com o universal. O que domina é a pseudo-individualidade. O social condiciona e monopoliza as particularidades do eu, como se fossem mercadorias, buscando retificá-las. Os autores chegam, mais uma vez, ao âmago do contraditório liberal, desnudando-o, quando explicam que:

A pseudo-individualidade é um pressuposto para compreender e tirar da tragédia sua virulência; é só porque os indivíduos não são mais indivíduos, mas sim encruzilhadas das tendências do universal, que é possível reintegrá-los totalmente na universalidade. A cultura de massas revela assim o caráter fictício que a forma do indivíduo sempre exibiu na era da burguesia, e seu único erro é vangloriar-se por essa duvidosa harmonia do universal e do particular. (p. 145)

Assim, concluem que o princípio da individualidade, no modo de vida burguês, esteve desde o início repleto de contradições. Apesar da aparência de liberdade, o indivíduo sempre foi o produto da aparelhagem econômica e social. O caráter classista da autoconservação

determinava que cada um permanecesse no estágio de mero ser genérico. A dureza da sociedade, altamente competitiva, se refletia em toda personagem burguês, sem que nunca chegasse a se concretizar a tão proclamada individuação. Portanto, acrescentam:

[...] contra a vontade de seus senhores, a técnica transformou os homens de crianças em pessoas. Mas, cada um desses progressos da individuação se fez à custa da individualidade, em cujo nome tinha lugar, e deles nada sobrou senão a decisão de perseguir apenas os fins privados. (p. 145)

Observam os autores que a sociedade burguesa desenvolveu um tipo de indivíduo estereotipado, mesmo quando buscou a heroificação do indivíduo comum, o que - segundo eles - faz parte do CULTO DO BARATO. Tal configuração evidencia-se quando:

Nos rostos dos heróis do cinema ou das pessoas privadas, confeccionadas segundo o modelo das capas de revistas, dissipa-se uma aparência na qual, de resto, ninguém mais acredita, e o amor por esses modelos de heróis nutre-se da secreta satisfação de estar afinal dispensado do esforço da individualização pelo esforço (mais penoso, é verdade) da imitação. (p. 146)

Enfim, a obra, na indústria cultural, renega sua própria autonomia - presa que é do caráter mercantil - que lhe confere o encanto da novidade, onde tudo tem valor na medida em que pode ser trocado (valor de troca), e não, na medida em que é algo em si mesmo (valor de uso). Por exemplo, dizem:

[...] ao invés do prazer, o que se busca é assistir e estar informado, o que se quer é conquistar o prestígio e não se tornar um conhecedor. O consumidor torna-se a ideologia da indústria da diversão, de cujas teias não consegue escapar [...]. Tudo é percebido do ponto de vista da possibilidade de servir a outra coisa, por mais vaga que seja a percepção dessa coisa. (p. 148, grifo nosso)

Portanto, tudo é transformado em meio para se atingir determinados fins.

No tocante à linguagem, desmitologizada, enquanto elemento do processo total do esclarecimento, constatam os autores, também acaba caindo na magia. Quanto mais a comunicação absorve a linguagem, mais as palavras se convertem em signos destituídos de qualidades. Quanto mais conclamam pureza e transparência do que querem dizer, mais impenetráveis eles se tornam. Essas são as características das palavras assim racionalizadas. Afinal, o positivismo, ao reduzir o mundo à cegueira e ao mutismo dos fatos, atingiu também a linguagem, que se converteu em simples registro dos dados, tornando-se PETRIFICADA. Esclarecem os autores:

[...] a palavra, que não deve significar mais nada e agora só pode designar, fica tão fixada na coisa que ela se torna uma fórmula petrificada. Isso afeta tanto a linguagem quanto o objeto. Ao invés de trazer o objeto à experiência, a palavra petrificada serve para exibi-lo como instância de um aspecto abstrato, e tudo o mais, desligado da experiência (que não existe mais) pela busca compulsiva de uma impiedosa clareza, se atrofia também na realidade. (p. 154)

As próprias designações vão, então, tornando-se impenetráveis e assumindo fórmulas de encaminhamento mágico. A experiência - entre os antigos - que ligava as palavras às pessoas que as pronunciavam foi sendo esvaziada, no processo de petrificação das mesmas. As pessoas passam a usar palavras e locuções, mas não conseguem captar-lhes o sentido profundo, tal qual as marcas comerciais. Na medida em que diminui a percepção do seu sentido lingüístico, as palavras vão aderindo, de forma cada vez mais compulsiva, aos seus objetos. Ocorre que o laço entre experiência sedimentada e linguagem, que ainda podia ser sentida no século XIX, foi sendo rompido.

Enfim, Adorno e Horkheimer buscam enfatizar que até mesmo as mais íntimas reações das pessoas vão sendo completamente reificadas sob essa racionalidade.

Feita essa exposição, seguindo os rumos propostos, cabe-nos, agora, aprofundar, um pouco mais, a relação entre conhecimento e racionalidade técnica, com vista à compreensão do livro didático. Como sugerem Adorno e Horkheimer, o problema do esclarecimento está no próprio sentido que atinge a ciência moderna, sob o positivismo, onde ocorre a reificação do conhecimento. É sobre esse tema que trataremos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO III

RACIONALIDADE TÉCNICA E CONHECIMENTO NO LIVRO DIDÁTICO

À legitimação exclusiva do conhecimento dito científico, regido pela razão instrumental, respondemos com a necessidade de um saber que questione os limites rígidos da racionalidade técnica, preconizando um tipo de conhecimento que inclua as paixões e as utopias indispensáveis à vida, sem as quais não há humanidade possível.

(Sousa, S. J., 1994, p. 161)

No capítulo anterior, vimos que Adorno e Horkheimer (1986) acusam a existência de uma racionalidade dominante na sociedade capitalista, que a tudo tenta submeter. A razão, segundo esses autores, traiu seu vínculo com a filosofia do Iluminismo, quando, abdicando de seu compromisso com a emancipação e autonomia do homem, acabou por se converter numa (des)razão - razão alienada - e, desta forma, retornou à mitologia, porque "bêga", incapaz de pensar a si mesma. Afinal, o pensamento tornou-se tão mecânico quanto a máquina que ele próprio criou.

É interessante observar, entretanto, que a razão iluminista e sua essência liberadora, à época das luzes, tinham seus próprios referenciais históricos e, portanto, sociais. Liberar o homem em relação a quê? Os referenciais, aí, diziam respeito às "amarras" do Antigo Regime e articulavam-se, diretamente, aos interesses liberais. A razão concebida (formas de pensar) e seus designios (horizonte intelectual) sofriam condicionamentos sociais. Não se propunham a liberar um homem abstrato, mas sim, um homem concreto, historicamente situado, e, como a história é dinâmica - e tem se pautado em interesses sociais antagônicos, a partir de suas classes fundamentais - o conceito de razão e seus designios também ficam sujeitos a esses efeitos. Se a capacidade de raciocinar é inerente à condição humana, as formas de raciocinar têm a ver com as relações sociais que os homens estabelecem entre si.

Consolidada no poder, a burguesia busca submeter a razão aos seus interesses. Constitui-se uma racionalidade técnica (razão instrumentalizada sob o capitalismo), que vai estabelecendo seus próprios modelos de reprodução, procurando atingir as diferentes instâncias do social. A própria produção do conhecimento sob essa racionalidade também é reificada.

A partir da revolução galileana, ocorrida no século XVII, e com a instauração de um novo tipo de ciência, o saber tradicional, conservado nos livros - que, então, faziam autoridade e eram cercados de um clima de SEGREDO e de SAGRADO - teve que dar lugar a um conhecimento RIGOROSO, VERIFICÁVEL e UNIVERSAL (Japiassu, 1982). Mas, se o livro perdeu o clima de SEGREDO, o mesmo parece não ter acontecido com o de SAGRADO, pois, de certa forma, o novo saber, pautado no culto ao cientificismo, continuava proporcionando-lhe ares de autoridade.

O livro didático ainda se apresenta instituído de uma autoridade inquestionável, fundamentalmente no que diz respeito ao conhecimento "científico" nele contido. Trata-se de um conhecimento que deve simplesmente ser repassado ao aluno, porque "científico" e, portanto, verdadeiro. Como consequência disso, Freitag et alii (1981) comentam que:

O professor não somente se contenta com o que tem, como ainda o idealiza, fazendo do livro didático não um entre outros, mas o seu único instrumento de trabalho. Este, serve como última palavra do conhecimento na área, sendo tratado em aula como verdade absoluta. A desinformação, o comodismo, o conformismo da maioria dos professores fortalecem a "onipotência" e "onisciência" do livro didático. Os professores passam a respeitar a palavra escrita no livro como árbitro último, submetendo-se docilmente ao seu conteúdo psico-pedagógico e ideológico. (p. 100)

Juntamente com o critério de cientificidade, estão os de objetividade e neutralidade do conhecimento que o livro didático transmite (estamos nos referindo ao livro didático de Estudos Sociais).

É sobre esse processo de reificação do conhecimento humano e social, a partir do século XIX, que iremos tratar, procurando compreender a relação entre racionalidade/conhecimento e livro didático, através de seus postulados positivistas de neutralidade e objetividade científicas.

A questão da objetividade e neutralidade científicas encontra, no estudo realizado por Löwy (1987), importantes elementos de compreensão, embora esse autor não utilize propriamente a noção de racionalidade, e sim, a de visão social de mundo. O que Löwy pretende, neste estudo, é examinar a relação existente entre visões (sociais) de mundo (ideológicas ou utópicas) e conhecimento, no domínio das Ciências Sociais, a partir de uma discussão crítica das principais tentativas de elaboração de um modelo de objetividade científica que surgiram no seio do positivismo, do historicismo e do marxismo. Interessa-nos apreender, nesse trabalho, a excelente contribuição para a compreensão da objetividade e neutralidade das Ciências Sociais, na perspectiva positivista¹⁸.

Löwy (1987), ao refletir sobre a questão do conhecimento científico e social, discute os conceitos de visões de mundo, ideologias e utopias, buscando mostrar que os conceitos revolucionários do Iluminismo, na forma de utopia, transformaram-se em ideologia, comprometendo-se com a manutenção da ordem burguesa, sob o positivismo.

Para Löwy (1987), a definição de ideologia, enquanto forma de pensamento voltada para a reprodução da ordem estabelecida, é considerada a mais apropriada, por conservar a dimensão crítica que o termo tinha em sua origem, com Marx. Já o pensamento utópico, diz: *é o que aspira a um estado não-existente das relações sociais, o que lhe dá, ao menos potencialmente, um caráter crítico, subversivo, ou mesmo explosivo* (p. 12). Fica restando, para o autor, a definição de um conceito que possa classificar as ideologias e as utopias, concomitantemente. Este conceito vem a ser o de VISÃO SOCIAL DO MUNDO, por

¹⁸ Löwy esclarece que o tratamento dado ao positivismo levará em conta as concepções positivistas no domínio das ciências sociais e, particularmente, a doutrina da neutralidade axiológica do saber, e não, exatamente à filosofia positivista enquanto tal.

implicar, segundo ele, uma perspectiva de conjunto, uma estrutura categorial e um estilo de pensamento socialmente condicionado.

As visões de mundo tanto podem ser ideológicas quanto utópicas. Elas ainda podem ser uma combinação de elementos ideológicos e utópicos (é o caso da filosofia do Iluminismo, que, inicialmente, era utópico-revolucionária e se transformou em ideologia da burguesia, sob o positivismo). Além disso, uma mesma visão de mundo pode ser concebida de um modo ideológico ou utópico. E, finalmente, a mesma visão de mundo pode, num dado momento da história, possuir um caráter utópico e, num outro momento, ulterior, um caráter ideológico (é o caso do positivismo e certas formas de marxismo).

Interessa-nos destacar o momento em que Löwy (1987) faz a seguinte observação, no que tange à noção de ideologia (ou utopia). Diz ele:

*O que define uma ideologia (ou utopia) não é esta ou aquela idéia isolada, tomada em si própria, este ou aquele conteúdo doutrinário, mas uma certa 'forma de pensar' uma certa **PROBLEMÁTICA**, um certo **HORIZONTE intelectual**. (Idem, p. 97, grifo nosso)*

Vale ainda ressaltar a referência feita à ideologia como não sendo, necessariamente, uma MENTIRA DELIBERADA, pois, segundo seu argumento, *esta pode comportar (e comporta geralmente) uma parte importante de ilusões e auto-ilusões* (Idem, p. 97).

Löwy, nesse estudo, cujos fundamentos encontram-se no marxismo-historicista, indica que é nas passagens do DEZOITO BRUMÁRIO onde se encontra a definição marxista mais precisa, mais correta e mais fértil acerca das ideologias e das visões de mundo, enquanto expressão de uma classe social determinada. Esclarece que, para Marx, é a classe que "cria e forma" as visões sociais de mundo - as superestruturas - mas estas são sistematizadas e

desenvolvidas por seus ideólogos (ou utopistas). Portanto, aos interesses materiais de classe e à sua situação social corresponde uma visão social de mundo (que pode ser ideológica ou utópica). Afirma que os intelectuais possuem relativa autonomia com relação à classe; o que os torna seus representantes é, exatamente, a ideologia (ou utopia) que eles produzem.

O conceito de REPRESENTAÇÃO CIENTÍFICA de classe - segundo Löwy (1987) - ocupa um lugar de grande relevância na crítica que o marxismo faz sobre a economia política. Menciona a MISÉRIA DA FILOSOFIA, onde Marx aborda a articulação dos economistas, que se constituíram nos representantes científicos da burguesia. Para ele, é importante frisar que, embora Marx estivesse apenas questionando a economia política, lhe parece que suas conclusões metodológicas essenciais também são passíveis de serem aplicadas ao conjunto das Ciências Sociais.

Assim, para Löwy (1987), a questão da ideologia, entre os economistas clássicos, pode ser apresentada nos seguintes termos:

O ponto de vista burguês não era entre eles - como entre os vulgares - uma submissão deliberada aos interesses de classe, uma apologia direta e servil de certos privilégios, mas uma visão de mundo que orienta, inspira e estrutura - conscientemente ou não - o conjunto de seu pensamento. Trata-se, como enfatizava o DEZOITO BRUMÁRIO, de um sistema de ilusões e de atitudes, de uma certa FORMA DE PENSAR, de um certo HORIZONTE INTELECTUAL. (aspectos inseparáveis que se condicionam reciprocamente, momentos diversos de uma mesma totalidade ideológica). (1987, p. 102/103)

Podemos perceber que é, antes de tudo, pela PROBLEMÁTICA que a ideologia (burguesa) vem a se manifestar no terreno científico, entre os clássicos. Segundo sugere Löwy: *Realmente, a problemática, isto é, o sistema de questão define o campo cognitivo de uma*

ciência. Ora, Ricardo e os clássicos NÃO COLOCARAM CERTAS QUESTÕES - que são para Marx essenciais (1987, p. 102/103). O conceito de horizonte intelectual - afirma - está diretamente articulado com o conceito de PROBLEMÁTICA e constitui um das imagens mais férteis do campo teórico marxista (Idem, p. 103), ainda que, segundo esclarece, não tenha sido desenvolvido. O conceito de HORIZONTE INTELECTUAL, prossegue, nos permite localizar, de forma mais precisa, o papel da ideologia na articulação de um saber científico: ela lhe circunscreve os LIMITES (Idem, p. 103).

Mais uma vez, é destacada a ênfase dada por Marx ao fato de que Ricardo, apesar da profundidade científica de suas análises, permanecia prisioneiro do horizonte burguês. Afinal, diz Löwy:

Os clássicos e ele não podiam enquanto pensadores burgueses, apreender certos aspectos decisivos da realidade sócio-econômica; do ponto de vista burguês que era o deles, era impossível superar as inconseqüências, as meias-verdades e as contradições irresolvidas. Em outras palavras: a ciência burguesa não podia ir além de um certo LIMITE INTRANSPONÍVEL. (Idem, p. 104)

A conclusão alcançada, neste caso, é a de que os clássicos não estavam, como os vulgares, direta ou deliberadamente, submetidos a um interesse exterior à ciência, mas sim, encontravam-se INTERIORMENTE APRISIONADOS a um ponto de vista ideológico que corresponde aos interesses de uma classe: a burguesia. Portanto, cabe ressaltar, restritos a uma "forma de pensar", a um conjunto de questões (ou problemática) articuladas a um certo horizonte intelectual (que torna possível suscitar certas questões; o que não ocorre com outras, que não chegam a ser percebidas).

A compreensão sobre a articulação entre formas de pensar, problemática e horizonte intelectual soa-nos muito instigante, pois, por essa via, acreditamos ser possível superar tanto a

visão de neutralidade e objetividade suscitadas pelo positivismo - a teoria do conhecimento é socialmente condicionada - como, também, aquelas posições que denunciam o comprometimento ideológico do conhecimento com a manutenção e reprodução das relações capitalistas, mas o fazem dentro de uma perspectiva mecanicista. Tal constatação, sem dúvida, conduz a uma preocupação de ordem epistemológica, onde buscaremos compreender a gênese e o desenvolvimento das Ciências Humanas (e Sociais) e sua relação com o conjunto da problemática positivista, considerando seus postulados básicos de neutralidade e objetividade científicas.

Como diz Japiassu (1982):

É lamentável que os cientistas não estudem a história de suas respectivas ciências. Privados do aparato histórico e conceitual, não conseguem elaborar uma crítica de seu saber, do saber que lhe é transmitido, quase sempre dogmaticamente, para detectar as opções FILOSÓFICAS e IDEOLÓGICAS nele implicadas. Na prática, nosso estudo científico é bastante esquizóide, pois deixa que certos especialistas façam a história dos conceitos científicos, das teorias do passado, das controvérsias filosóficas ou políticas, transmitindo aos cientistas apenas um saber positivo, praticamente exposto ou precedido de resumos simplistas e simplificadores. Em geral, os cientistas conhecem muito mal a formação de suas teorias e de seus conceitos, pois aprendem uma ciência divorciada da história das idéias, da vida social e política. (p. 58)

A questão da objetividade e neutralidade científicas tem sua origem na necessidade de se construir uma ciência da natureza livre de julgamentos de valor e de pressupostos ideológicos.

Esta concepção de ciência, do ponto de vista do marxismo historicista, é fruto de vários séculos de desenvolvimento do capitalismo, onde a extração de excedentes passa a ter seus fundamentos em mecanismos diretamente econômicos - o que não acontecia sob o feudalismo - exigindo um novo suporte ideológico do tipo econômico, social e político. A

estrutura das relações sociais, anterior ao capitalismo, atribuía um peso decisivo aos fatores ideológicos, o que acontecia na esfera do sobrenatural, da cosmogonia e da religião. O conhecimento da natureza estava marcado por um acirrado confronto ideológico e político. Desta forma, o desenvolvimento das ciências naturais deveria ocorrer sem tais interferências ideológicas. Esta concepção vem a ser reforçada, ainda mais, pelas necessidades geradas pelos conhecimentos científicos e técnicos, decorrentes da nova ordem (Löwy, 1987).

Instaura-se o primado da razão e busca-se construir um conhecimento da natureza **DESIDEOLOGIZADO**, onde as ‘paixões’ humanas não pudessem interferir. Dai, o cientificismo. A partir de então, somente o que pudesse ser medido, provado e comprovado teria validade. Ocorria a geometrização do mundo, seguida da matematização.

As ciências do homem surgiram no início do século XIX, calcadas nesse modelo de cientificidade, que pediram emprestado às ciências da natureza. Estabelece-se, então, uma **HOMOGENEIDADE EPISTEMOLÓGICA** entre os diferentes ramos do saber.

Segundo Löwy (1987), tanto as ciências naturais quanto as ciências humanas resultam da luta travada pelo Terceiro Estado contra as forças conservadoras ligadas ao Antigo Regime, principalmente as clericais. A gênese e evolução das ciências humanas, neste estudo, é percebida a partir das relações estabelecidas entre as classes fundamentais. É desta forma, no bojo desse combate, travado pela burguesia revolucionária, que surgem pensadores como Condorcet e Saint Simont (este último responsável pelo emprego do termo **POSITIVAS** para as Ciências Humanas), ligados ao movimento filosófico do Iluminismo e que, ao proporem o novo modelo para as ciências humanas, pautado nas Ciências da natureza, o fazem dentro de uma visão utópico-revolucionária crítica. A idéia de **LEIS INVARIÁVEIS DA NATUREZA**

aplicadas às Ciências do Homem tinha por objetivo libertá-las das "amarras" ideológicas da antiga ordem.

Löwy (1987) faz questão de mencionar que há em Condorcet um objetivo explícito, de caráter utópico-crítico, que é o de emancipar o conhecimento social dos INTERESSES e PAIXÕES das classes dominantes. É nesse sentido que a luta revolucionária dos enciclopedistas, e de toda a filosofia do Iluminismo, contra a ideologia tradicionalista do Antigo Regime, principalmente a clerical, é vista como um combate à Ciência Social livre de PAIXÕES. A idéia de que a nova ciência, pautada em dados PRECISOS, RACIONAIS e EXPERIMENTAIS pudesse estar, ela também, comprometida com interesses sociais *escapa* - segundo Löwy - *ao campo de visibilidade de Condorcet e dos positivistas em geral* (1987, p. 120). As forças ligadas ao capitalismo, nesse momento, eram revolucionárias e a problemática central, na esfera do conhecimento, consistia em livrá-las dos preceitos ideológicos, porque identificados com as forças conservadoras

Saint Simont (discípulo de Condorcet) teria, inicialmente, compartilhado um ponto de vista que Löwy (1987) chama de BURGUESES REVOLUCIONÁRIO, em que o combate - para a ciência positiva do homem - apresenta-se visceralmente ligado à luta dos "PRODUTORES" - que tanto podiam ser os empresários, quanto os operários - contra as forças feudais.

Instauradas no poder, as forças ligadas ao capitalismo, interessadas na sua consolidação, de revolucionárias transformaram-se em conservadoras, surgindo novas forças de contestação, representadas pelo proletariado. É sob essa nova perspectiva que se percebe a mudança de orientação ocorrida no seio do positivismo, no decorrer do século XIX, quando se constituiu em ideologia burguesa preocupada com a manutenção do STATUS QUO. Nesse sentido, percebemos o surgimento de uma outra problemática, no que diz respeito à identidade

epistemológica entre ciências naturais e ciências humanas. Os axiomas de neutralidade e objetividade científicas (que sempre tiveram ligações valorativas), inicialmente revolucionários, assumem, agora, uma feição conservadora, que, aliás, persiste até hoje.

Segundo ressaltam Löwy (1978 e 1987) e Goldman (1986), a principal dificuldade do positivismo está na incompreensão da especificidade metodológica das Ciências Humanas (e sociais) frente às ciências naturais, dada a natureza de seu objeto.

As ciências históricas e humanas, no dizer de Goldman (1986), não constituem o estudo de um conjunto de fatos exteriores aos homens, o estudo de um mundo sobre o qual recai sua ação, como as ciências físico-químicas; trata-se, inversamente, da análise desta própria ação, de sua estrutura, das aspirações que a animam e das atuações que sofre. O processo do conhecimento científico é, em consequência, ele mesmo um fato humano, histórico e social, o que implica, quando se estuda a vida humana, uma identidade parcial entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Isso faz com que o problema da objetividade se coloque de forma diferente nas ciências humanas, se comparadas com as ciências físicas ou químicas, detonando a complexidade e peculiaridade do novo objeto de conhecimento. Desta forma, não há a menor possibilidade de se encontrar qualquer unanimidade (implícita ou explícita) nos juízos de valor sobre os quais se pautam a pesquisa e o conhecimento das ciências físicas e químicas nas ciências humanas. Existem, nestas, diferenças radicais de atitudes frente àquelas, seja no início ou durante o trabalho de pesquisa, muitas vezes de forma implícita e inconsciente.

Podemos perceber, retomando Löwy (1987), a ruptura que o pensamento de Comte estabelece com relação ao movimento filosófico do Iluminismo e com Saint Simont, seguido por Durkheim. O autor chega a observar que o conceito de PRECONCEITO, que, antes, tinha

por referência as doutrinas do Antigo Regime, passa a se dirigir ao próprio pensamento revolucionário-crítico do Iluminismo e ao socialismo utópico

Segundo expressa Löwy:

É apaixonante observar como o conceito que havia servido de instrumento revolucionário por excelência no século XVIII, que esteve no coração da doutrina política dos insurretos de 1789, altera o seu sentido no século XIX, para se tornar, com o positivismo, uma justificativa científica da ordem social estabelecida. (1987, p. 26/27)

Nesta perspectiva, a construção do conhecimento, pensamento que busca compreender o real, vincula-se aos interesses de classe, o que acontece na medida em que tais interesses, via ideologia, LIMITAM o campo de visibilidade (HORIZONTE INTELECTUAL), provocando certas problemáticas e omitindo outras. Tendo em conta que o positivismo, forma que assume o pensamento que quer compreender o real, se constitui numa ideologia da burguesia, suscitando um conhecimento que se ergue sob essa ótica, podemos compreender a questão da NEUTRALIDADE e OBJETIVIDADE científicas, presentes no conhecimento que o livro didático transmite, a partir de seu comprometimento com essa visão de mundo. Daí, chegarmos a perceber melhor a razão pela qual certas problemáticas são omitidas; ressaltando, entretanto, que tal fato pode ocorrer de forma deliberada ou não. Tudo isso nos faz repensar o aspecto às vezes um tanto apressado com que certos críticos do livro didático o acusam de estar reproduzindo, meramente, os interesses dominantes, como se fosse algo bastante consciente para os autores dos livros. O que queremos expressar é que a situação não é tão simples assim.

A feição que toma o conhecimento, sob o positivismo, aparece num outro estudo, realizado por Giroux (1986), onde é privilegiada a noção de racionalidade, e contribui para que

elucidemos, um pouco mais, a relação entre racionalidade técnica, conhecimento e livro didático.

Para Giroux (1986), a questão central não é a de perceber como a racionalidade permeia e opera na sociedade, que, segundo ele, já conta com farto material. O que pretende é identificar como esse tipo de racionalidade está entranhado nas racionalidades que caracterizam as principais tradições de educação para a cidadania, e como as PROBLEMÁTICAS levantadas por essas racionalidades são incompletas.

Interessa-nos examinar o tratamento que o conhecimento recebe no modelo de TRANSMISSÃO que, segundo Giroux (1986), é o mais tradicional e ainda o mais presente na educação para a cidadania, já que tal modelo, esclarece, se enquadra dentro de uma "cultura do positivismo"¹⁹, à qual subjaz uma racionalidade técnica pautada nos pressupostos de objetividade e neutralidade científicas.

Giroux aponta a necessidade de uma nova racionalidade e de uma nova problemática, que ultrapassem as questões de técnica, objetividade e controle. Esclarece que essa racionalidade terá que desenvolver uma problemática mais crítica, que gere novas categorias e suscite questões que não poderiam ser levantadas dentro da antiga racionalidade.

A definição de racionalidade proposta por este autor introduz - é bom que observemos - elementos que permitem superar a feição unidimensional e totalitária de racionalidade a que

¹⁹ O autor faz referência à "cultura do positivismo" como sendo o legado do pensamento positivista que inclui as convicções, atitudes, técnicas e conceitos que ainda exercem uma influência marcante e generalizada sobre o pensamento moderno. Refere-se, portanto, ao legado de pensamento que examina os aspectos comuns que unem as dimensões epistemológicas, sociológicas, econômicas e políticas do positivismo.

acabaram chegando os autores da **DIALÉTICA DO ESCLARECIMENTO** (Adorno e Horkheimer), como argumentam seus críticos.

Segundo Rouanet (1987), na **DIALÉTICA DO ESCLARECIMENTO** ainda havia possibilidade de que a razão permitisse, embora ambigualmente, articular uma prática libertadora. Afinal, esse foi o duplo movimento do esclarecimento; ao mesmo tempo em que se constituía em agente da dominação, podia-se perceber que, sem ele, a dominação não poderia ser contestada (ora se apresentava como iluminante, ora como obscuro). Entretanto, na fase atual, o esclarecimento perde esse caráter ambíguo, eliminando toda transcendência, pois o projeto de dominação chega ao seu auge, e não é mais possível mobilizar o vetor emancipatório da razão, que passa a ser convertida em órgão exclusivo de poder. Desta forma, em Adorno e Horkheimer, a razão, conclui Rouanet, sofre um processo de unidimensionalização, embora seja pensado de forma diferente para os dois autores.

Afinal, a que definição de racionalidade chegou Giroux (1986)? Diz ele:

Por racionalidade, quero significar um conjunto específico de pressupostos e práticas sociais que medeiam como um indivíduo ou grupo se relaciona com a sociedade maior. Subjacente a qualquer modo de racionalidade está um conjunto de interesses que define e limita como a pessoa reflete sobre o mundo. (Idem, p. 225, grifo nosso)

O autor ressalta, ainda, a necessidade de serem consideradas as **PRETENSÕES DE VERDADE** comandadas pelos pressupostos básicos de cada racionalidade, as práticas daí decorrentes e a relação com o que poderia ser chamado de racionalidade dominante na sociedade, num dado momento histórico.

Giroux (1986) explica que as experiências pelas quais passam as pessoas só chegam a adquirir significado quando são percebidas dentro de um modo de racionalidade que lhes confira inteligibilidade.

Afirma a importância que tem esse enfoque metodológico, na medida em que torna claras as interconexões existentes entre uma racionalidade dominante e as instituições que atuam na sociedade, para reproduzi-las.

Neste sentido, interessa-nos destacar o momento em que o autor faz a seguinte afirmação: *Os modos de racionalidade "obrigam" mas de forma não mecanicista* (p. 226). Desta forma, torna-se possível questionar o vetor unidimensional da racionalidade.

Outro aspecto que também é de nosso interesse é aquele relativo ao conceito de problemática, quando Giroux (1986) compactua com o argumento de que o importante é a modalidade da reflexão, ou seja, a verdadeira relação que a reflexão tem com o seu objeto. O autor conclui que a importância da noção de racionalidade se torna clara a partir do momento em que sua definição é ampliada, para incluir o conceito de problemática.

Para ele, todos os modos de racionalidade têm uma problemática. Esta problemática é uma estrutura conceitual que pode ser identificada tanto pelas questões que suscita como por aquelas que é incapaz de levantar. Diz:

O conceito de problemática sugere que qualquer modo de racionalidade pode ser visto como um quadro de referência teórico, cujo significado pode ser entendido analisando-se tanto o sistema de questões que comanda as respostas dadas, quanto a ausência dessas questões que existem para além da possibilidade de tal quadro de referências. (Giroux, 1986, p 226)

A importância desse conceito dialético é explicitada por Boyne, quando faz a seguinte observação:

Uma palavra ou conceito não pode ser considerado isoladamente, existe apenas dentro do quadro de referência teórico ou ideológico no qual é usado, sua problemática [...] centraliza-se na ausência de problemas e conceitos dentro da problemática bem como por sua presença [...] A noção de ausência indica que o que a problemática exclui é tão importante como o que ela inclui. A problemática define o campo do visível dentro do qual os erros, negligências e cegueiras individuais são possíveis, e podem ser corrigidos. Ao mesmo tempo, a problemática define o limite do invisível, o correlato do visível, o âmbito do necessariamente ausente. Essa invisibilidade está crucialmente relacionada com a produção de problemas; dentro de qualquer problemática há problemas que não podem ser levantados. (in Giroux, Idem, p. 226)

É, sem dúvida, inspirado em tais argumentos que Giroux (1986) conclui que um modo de racionalidade, principalmente aquela que pretende ser universal, encontra seus limites quando nos damos conta de que a inteligibilidade de suas reivindicações não pode “falar” às questões que coloquem em risco seus pressupostos básicos.

Giroux (1986), a seguir, aponta três modalidades de racionalidade que têm influenciado a educação para a cidadania. São elas: a racionalidade técnica, a hermenêutica e a emancipatória. Observa que cada racionalidade expressa uma maneira de investigar o social, sendo determinada por interesses específicos de conhecimento.

Para ele, uma das características do conhecimento, a partir da racionalidade técnica, e constante no modelo de transmissão, é a de situar os conceitos ACIMA e ALÉM das realidades sociais e relações das pessoas que o produzem e definem. Sua forma, estrutura e pressupostos normativos adquirem feições universais, apresentando-se de forma OBJETIVA e NEUTRA. Assim: *Não somente o conhecimento é objetificado nessa racionalidade, mas ele é geralmente*

reduzido ao domínio de decisões técnicas para fins já decididos. Os fins são afirmados ao invés de explicados como realidade social (Idem, p. 235). O que importa, prossegue, nesse modelo de educação, é a **PRECISÃO** dos fatos, que devem ser coletados, organizados, transmitidos e avaliados. Observa, ainda, que a questão de **quem** autoriza os “fatos” de uma determinada ordem social, nesta perspectiva, acaba sendo removida da pedagogia da sala de aula e da discussão, o que resulta na ausência de reflexão e sentido acerca daquilo que está sendo ensinado e aprendido. O conhecimento reificado e sua epistemologia falha, acrescenta, acabam por conduzir a um modelo passivo de comportamento humano nas relações de sala de aula, onde professores e alunos convertem-se em meros consumidores passivos ou simples transmissores de conhecimento.

Segundo busca esclarecer:

“A realidade estrutural de professores, alunos e outros no mundo da escola e as forças sociais que ao mesmo tempo restringem e moldam essa realidade ficam perdidas nesse modelo” (Grace, 1978). *Em seu lugar ergue-se a linguagem conciliatória de “integração” e “harmonia”*. (Idem, p. 236, grifo nosso)

Chama atenção, ainda, para o tratamento dispensado às **FALSIDADES** perpetuadas por muitos livros didáticos de Estudos Sociais, que são decorrentes da influência que exerce a dimensão funcionalista, no modelo de transmissão. Procura alertar, entretanto, para o fato de que há modos de resistências e contradições nas escolas, já que professores e alunos não são **MARIONETES SOCIAIS**, como supõem os teóricos da reprodução. Afinal, *os modos de racionalidade “obrigam” mas não de forma mecanicista* (Giroux, 1986, p. 226), queremos, mais uma vez, enfatizar.

Giroux (1986) diz que a problemática “engaiolada” pela racionalidade técnica, tentando emergir, é a própria noção de significado que é por ela expropriado, quando adota uma noção “fossilizada” de objetividade, destituindo o conhecimento de valores.

Nesta perspectiva, aborda a racionalidade hermenêutica, que, segundo observa, tem, nos postulados de neutralidade e objetividade científicas, sua problemática principal. Segundo ele, esta racionalidade enfatiza a questão da subjetividade do conhecimento, pautada na intencionalidade e significação, mas acaba caindo num “relativismo” que desconsidera ou restringe a influência das intrincadas e antagônicas relações sociais, presentes na construção do conhecimento. Assinala, ainda, a influência dessa racionalidade sobre o movimento reformista liberal, quando este apregoa um pluralismo democrático, baseado na livre tomada de decisões, por parte dos atores sociais, mas deixa de considerar que, num sistema social imerso na dominação, as escolhas não são livres quanto possam parecer. A questão da legitimidade não é colocada.

A racionalidade emancipatória aparece por conta da necessidade de se criar um outro modo baseado nos princípios de crítica e ação. Segundo Giroux (1986): *Esse modo de racionalidade é construído como a capacidade do pensamento crítico de refletir e reconstruir sua própria gênese histórica, isto é, pensar sobre o próprio pensamento* (p. 249). Portanto, trata-se de desenvolver uma nova racionalidade, com uma nova problemática *mais crítica, propiciadora de novas categorias e que suscite questões que não poderiam ser levantadas dentro da antiga racionalidade* (Idem, p. 224).

Esse mesmo autor demonstra preocupação com o papel dos professores que, segundo ele, teriam que ter sua percepção teórica ampliada, pois tanto *medeiam quanto definem o processo educacional* (p. 253). Para tanto, acusa a emergência de uma TEORIA DA

TOTALIDADE, em que a prática educativa seja situada, pelos educadores, dentro de um contexto social em que fique clara a natureza da relação existente entre essa prática e a racionalidade dominante - o que vem reforçar nossas convicções frente à importância que deve ser atribuída ao uso que o professor faz do livro didático.

Quanto ao conhecimento escolar, o autor diz que caberia analisá-lo como parte de um universo maior de conhecimento e determinar em que medida ele reflete os interesses de classe. Para ele, *a ação social é necessária mas deve ser precedida pelas pré-condições subjetivas que tornam inteligível a necessidade de tal ação* (Giroux, 1986, p. 261).

Giroux (1986) acentua a importância do professor desvelar os princípios ideológicos imbricados na estrutura do conhecimento da sala de aula, o que implica a necessidade de aprender a identificar os conceitos estruturantes que se ocultam, SILENCIOSAMENTE, em qualquer forma de material didático, como textos, filmes etc. Faz-se necessário, portanto, que os professores percebam o tipo de racionalidade, *que molda suas próprias ações e, como essa racionalidade medeia as regras da cultura dominante e as experiências de sala de aula propiciada aos alunos* (Idem, p. 259). Considera, ainda, a necessidade de, dentro de uma perspectiva emancipatória, se chegar a um tipo de educação cujo objetivo maior, ao invés da adequação ao STATUS QUO, venha a ser o de estimular as paixões, imaginação e intelecto, a fim de que as forças sociais, políticas e econômicas sejam desafiadas.

Com esse estudo, supomos poder problematizar um pouco mais a natureza do conhecimento que o livro didático transmite, tentando compreender as razões pelas quais certas problemáticas não são apresentadas pelos textos didáticos, geralmente de cunho positivistas, pautados nos pressupostos de objetividade e neutralidade científicas, cuja essência

encontra-se exatamente onde tentam negar: no seu condicionamento social. Daí, a necessidade de que o conhecimento seja interpretado.

Através da análise que Faria (1984) realiza sobre o conceito de trabalho no livro didático de 1ª a 4ª série do 1º grau, podemos perceber o tipo de questões que o conhecimento nele contido é incapaz de levantar. Citaremos algumas, a título de exemplo. São elas:

O conceito de trabalho adotado é a-histórico, assim como todos os outros conceitos; o livro didático volatiliza o processo de trabalho, assim como todo o processo histórico (p. 22).

O nível de abstração que se dá ao trabalho dispensa que se fale da relação entre os trabalhadores, da organização da sociedade (p. 23).

A relação é sempre homem-natureza e não homem-homem. Assim, poucos foram os conflitos na História do Brasil (p. 29).

Outros conflitos importantes da História do Brasil aparecem camuflados, enfatizando o herói que enfrentou o inimigo em defesa da pátria (p. 30).

Quem é o sujeito da História? Quem trabalha? Quem transforma a natureza? Quem faz a indústria funcionar? A partícula "se" e o uso da terceira pessoa garantem que estas perguntas não sejam respondidas precisamente, senão (abstratamente) impessoalmente como estes recursos gramaticais o são (p. 34).

A divisão do trabalho também é a-histórica, é a divisão na família. A divisão na sociedade é a cooperação dos pais através das diversas profissões que eles desenvolveram. Ela não está relacionada ao desenvolvimento das forças produtivas, tendo origem em fatores econômicos e determinando a existência de classes sociais (p. 51).

A cooperação justifica as funções diferentes que para o livro didático não se chama divisão do trabalho. A soma do trabalho de cada um dá um produto comum: o progresso (p. 51).

O operário apareceu pouquíssimas vezes no livro didático
(p. 63).

Muitas vezes a própria indústria é o sujeito, ela é personificada
(p. 63).

A autora, Faria (1984), chega à seguinte conclusão: *O livro didático é feito para a pequena burguesia a fim de arregimentá-la, comprometê-la com a classe burguesa. desconhece a classe operária, discriminando-a* (p. 75).

Sem a pretensão de fazer um trabalho de análise dos livros didáticos, dada a precariedade do tempo de que dispomos, gostaríamos, entretanto, de trazer à reflexão alguns aspectos que pudemos observar nas leituras que fizemos sobre alguns livros didáticos utilizados pelas escolas da rede pública do município do Rio de Janeiro, referente ao ano de 1993, via FAE²⁰.

Bastante instigante é o livro CAMINHANDO, de Saroni, F. & Carvalho, M. (1984), destinado às 1^{as} séries do 1^o grau, nas disciplinas de Estudos Sociais e Ciências.

Os autores citados apresentam um procedimento metodológico interessante. Eles desenvolvem os temas fazendo uso de textos geralmente de cunho funcionalista e, paralelamente, na edição destinada ao professor, fazem advertências que buscam, nitidamente, problematizar aspectos que não são problematizados pelos textos e que, provavelmente, resultaram de uma escolha pessoal dos autores.

Logo na apresentação, os autores colocam algumas observações, nos seguintes termos: *Julgamos importante que os alunos entendam ser o livro apenas um instrumento de trabalho*

²⁰ O mecanismo de escolha dos livros didáticos, através da FAE, foi explicitado por nós no Capítulo I.

e não um substituto autoritário das pesquisas pessoais e da autonomia do professor.

Escolhemos alguns textos dos livros desses autores, seguidos das respectivas advertências, que iremos, agora, transcrever, apenas a título de ilustração (em função das razões já explicitadas, que nos impedem de um maior aprofundamento).

TEXTO (destinado à 1ª série)

A ESCOLA

Esta é uma escola da cidade.

A escola é um lugar onde se ensinam muitas coisas importantes.

Esta escola tem muitas salas de aula.

Tem pátio para recreação.

Tem horta e jardim.

A lição mais importante que a escola ensina é que todas as pessoas são livres e devem participar na sociedade. (1984, p. 16)

Advertência aos professores: *A escola - assim como a família - tem suas ambigüidades. Estas instituições não são perfeitas. Elas sofrem, como toda a sociedade, as contradições do dia-a-dia (Idem).*

TEXTO (destinado à 2ª série)

A CASA - o abrigo onde morar.

Casa é o lugar, é o abrigo onde as pessoas moram.

O abrigo pode ser uma casa térrea, um sobrado, um apartamento num prédio pequeno, um apartamento num grande edifício, um quarto e cozinha numa favela, um cômodo num cortiço...

As casas têm tamanhos diferentes.

As casas são construídas com materiais diversos: tijolo, pedra, lata, sapê, madeira, barro, folhas de carnaúba, cimento, areias e outros.

Na casa vive um grupo de pessoas.

Vou anotar as pessoas que vivem em minha casa.

Estas pessoas formam uma parte da minha família. Elas procuram ajudar-se, quando podem. Mas existem também dificuldades; a família é uma pequena comunidade porque reúne pessoas que procuram viver e resolver seus problemas em comum. (1984, p. 8)

Na abordagem do tema CASA, os autores apresentam o desenho de um bairro padronizado (com hospital, cinema etc) e propõem que o aluno desenhe sua casa. Fazem a seguinte observação ao professor: *O desenho é apenas exemplificador. Adaptá-lo, se necessário, à realidade do aluno* (p. 15, grifo nosso).

TEXTO (destinado à 2ª série)

O LAZER

Outra maneira de as pessoas se reunirem é através do lazer.

Existem muitos tipos de lazer: passeios e excursões, visita a museus, jogos, brincadeiras, clubes, cinemas, teatros...

O lazer deve sempre ser bom para a saúde do corpo e para a saúde da mente. (p. 40)

Advertência: provocar o diálogo e a participação, além do que o texto apresenta. O lazer é um direito de todos. Mas nem todos têm acesso ao lazer (pelo elitismo do equipamento urbano, pelos preços, pela distância do local urbano onde se mora etc) (Idem).

TEXTO (destinado à 2ª série)

O TRABALHO NA CIDADE E NO CAMPO²¹

*A natureza produz muita coisa.
 Mas a natureza não fornece tudo prontinho.
 Para ajudar a natureza a terminar as coisas, existe o
 trabalho.
 Trabalha-se nas casas.
 Trabalha-se nas escolas.
 Trabalha-se nas oficinas.
 Trabalha-se nas ruas.
 Trabalha-se nas fábricas.
 Trabalha-se nas roças.
 O trabalho é o esforço das pessoas para transformar as
 coisas da natureza. (p. 49)*

Advertência: A proposta da lição é a de estudar o trabalho de uma forma não-romântica. É valorizar o trabalho da mulher, também fora de casa. Para isso, completar com outros exemplos: médica, dentista, advogada, repórter, balconista etc (Idem, grifo nosso).

TEXTO (destinado à 2ª série)

AS COISAS SE TRANSFORMAM NA INDÚSTRIA

*Da uva pode ser feito o vinho.
 Da madeira pode ser feito o brinquedo.
 Do couro pode ser feito um sapato.
 O trabalho transforma as coisas em outros objetos.
 Esse trabalho, em geral, é feito nas fábricas, que também se
 denominam indústrias. Por isso o trabalho das fábricas é
 chamado atividade industrial. As coisas a serem transformadas
 (matéria-prima) e os objetos fabricados são vendidos e
 comprados pelas pessoas e pelas diversas comunidades.
 Por isso, as comunidades não ficam sozinhas ou isoladas.
 Elas se unem com outras comunidades.
 O trabalho que produz e transforma as coisas aproxima os*

²¹ Interessante relacionar com as conclusões por nós apresentadas a respeito deste tema desenvolvido por Faria (1984).

diversos grupos, tanto no campo como nas cidades. (p. 55)

Sem advertência ao professor.

Embora não faça parte do presente projeto a análise dos livros didáticos - projeto que pretendemos desenvolver em outra oportunidade - os exemplos aqui citados têm a força de trazer à luz algumas das questões colocadas em nosso estudo.

Pudemos perceber, em alguns livros que tivemos oportunidade²² de examinar, que o conhecimento transmitido é, ainda, predominantemente, de procedência positivista. Apenas como ilustração, citaremos o livro de Eugênia e Cavalcante (1987), contendo a disciplina Estudos Sociais, destinada às quatro primeiras séries do primeiro grau.

TEXTO (destinado à 1ª série)

A MINHA FAMÍLIA

*Papai, mamãe, meus irmãos e eu formamos uma família.
Nós moramos na mesma casa.
Minha família é muito unida.
A família tem que ser unida para enfrentar as dificuldades
da vida. (p. 6)*

TEXTO (destinado à 1ª série)

MINHA CASA

*Minha casa é limpa e agradável.
Em minha casa moram: papai, mamãe, meus irmãos e eu.
Minha casa tem uma sala, dois quartos, uma cozinha, um*

²² Livros, como já dissemos, indicados pelos professores à FAE, no ano de 1994.

banheiro e um pequeno corredor.

Na frente da casa há um pequeno jardim com vários tipos de flores.

Nos fundos da casa nós temos um quintal onde papai planta verduras e árvores frutíferas. (p. 11)

Observação: Não é apresentado outro tipo de casa ou de família por esses autores.

Podemos perceber que a família, a escola, o bairro, o município, o estado, o país, formam comunidades - maiores e menores. O conceito de comunidade está enraizado na idéia do consenso. Todos estão unidos e trabalham para o bem comum.

Segundo definição obtida em dicionário da língua portuguesa (Aurélio, 1986), do ponto de vista sociológico, comunidade significa *agrupamento que se caracteriza por forte coesão baseada no consenso espontâneo dos indivíduos* (p. 444).

A união vem a ser o elemento fundamental desses agrupamentos ou instituições. De onde vem essa concepção? Sem sombra de dúvida tem procedência no positivismo.

Nessa rápida investida sobre o conteúdo do livro didático, gostaríamos de ressaltar o momento em que os autores de CAMINHANDO (Saroni e Carvalho) utilizam um material de procedência positivista, onde determinadas questões não aparecem, mas, ao mesmo tempo, intervêm junto aos professores no sentido de alertá-los para este fato. Qual o significado desse procedimento? Que leitura fazer? Dois aspectos nos parecem claros: o primeiro é que cada racionalidade trás uma outra problemática "engaiolada" tentando emergir, que deve ser omitida, sob a ameaça de "solapar" seus pressupostos básicos; o outro é aquele que nos mostra que o real não é linear e nem natural, como gostariam os detentores do poder. Por isso, há esperança .. e ela passa TAMBÉM pela escola e, disso, temos certeza.

Poderíamos aproveitar o "gancho" e encerrar esse capítulo, mas gostaríamos de retomar, ainda que rapidamente, o texto sobre o tema TRABALHO, no livro CAMINHANDO, e destacar, tal qual observa Faria, A.L. de (1984), em sua análise sobre os livros didáticos, que, afinal, nestes textos, quem produz não é o trabalhador e, sim, a fábrica, a indústria. E observarmos que isso não se deve a uma forma "romântica" de ver o trabalho (como chegam a indicar os autores de CAMINHANDO). A exclusão ou inclusão de certas questões, a forma como são abordadas, tornam-se inteligíveis, como bem disse Giroux (1986), quando são percebidas dentro de uma determinada racionalidade. Enfim, a aparente ambigüidade de Saroni & Carvalho parece apontar para esse caminho, cabendo esclarecer, ainda, que, na racionalidade técnica, fica evidente a subsunção do sujeito histórico.

Segundo Goldman (1986), como decorrência da afirmação do cientificismo nas Ciências Humanas, estas acabaram preconizando uma biologia mecanicista, uma psicologia behaviorista, uma história empírica e um sociologia descritiva e coisificante, onde a subjetividade do objeto se desfaz, colocando-nos a questão do resgate do sujeito do conhecimento. Esse tema será tratado em capítulo subsequente, através de uma abordagem que privilegia a relação entre conhecimento e linguagem.

CAPÍTULO IV

RACIONALIDADE, CONHECIMENTO E LINGUAGEM NO LIVRO DIDÁTICO: REENCONTRANDO O SUJEITO

... uma vez que a linguagem é o que caracteriza e marca o homem, trata-se de restaurar nas ciências humanas o espaço do **sentido**. O sentido da palavra é o caminho para o resgate daquilo que no homem é sujeito, no qual ele não se anula e nem se desfaz.

(Sousa, S.S., 1994, p. 51)

Este capítulo se propõe a deixar emergir uma outra problemática: a que envolve o objeto das ciências humanas e sociais, que a racionalidade técnica teima em desconsiderar. Afinal, como diz Japiassu (1982): *toda desgraça das ciências humanas reside no fato de terem que lidar com um OBJETO QUE FALA* (p. 9).

Retomando a análise que Adorno e Horkheimer (1986) empreendem sobre a racionalidade técnica, podemos destacar a subsunção do sujeito, fruto dessa racionalidade. Interessa-nos aprofundar, então, um pouco mais, a questão da especificidade e complexidade desse objeto das ciências humanas.

Japiassu (1982) aborda essa questão, observando que as ciências humanas NASCERAM DA DEPOSIÇÃO DO SUJEITO PENSAnte e que, ao tentarem se libertar da tutela da filosofia e se colocarem em conformidade com os modelos de inteligibilidade das ciências naturais, iniciaram um processo de DESANTROPOLOGIZAÇÃO gradativa, culminando com a perda de uma boa parte do seu caráter de humanidade. Desta forma, desde o seu nascimento, conclui o autor, estas ciências ficaram privadas de seu sujeito e de seu objeto. Japiassu enfatiza que um conhecimento, na visão empirista, só atinge o nível de cientificidade quando consegue se DESANTROPOLOGIZAR tão radicalmente quanto a física, ou chega a atingir uma objetividade fundada numa evidência racional, puramente formal.

O homem que emerge no campo epistemológico - explica - é caracterizado pela ambigüidade de sua posição, uma vez que se define como OBJETO para um saber e, ao mesmo tempo, como SUJEITO que conhece.

De uma perspectiva filosófica onde são consideradas as influências sociais e políticas na produção do conhecimento (diferente da perspectiva marxista-historicista, com a qual temos

analisado a problemática positivista nas ciências humanas), Japiassu acusa a existência de uma certa dose de implicações, de ordem anti-religiosas, que teriam contribuído, de forma mais ou menos indireta, para libertar a ciência da tutela religiosa (tendo Deus sido expulso do mundo)²³. Mas, em contrapartida, teria ocorrido, segundo observa, o "eclipse" do seu próprio sujeito. Daí, no mundo moderno, não haver lugar nem para o homem e nem tampouco para a vida; o que vem a ser acirrado pela ideologia mecanicista.

De acordo com Japiassu (1982), a ciência moderna já nasce mecanicista, pois considera a natureza como uma máquina, como um conjunto de mecanismos cujas leis precisam ser descobertas. É a idéia do Deus engenheiro ou arquiteto, cuja obra pode ser analisada metódica e matematicamente. Desta forma, o pensamento moderno é contemporâneo da idéia e da presença da máquina, já que a civilização industrial nasceu do mecanicismo. Em todos os domínios, o pensamento moderno substitui o esquema biológico-natural da revelação pelo esquema mecânico da explicação. Assim:

A ciência mecanicista destrói o mundo natural, enquanto meio simbólico de referência para a existência do homem. Afirma um novo regime de verdade asseptizado de valores humanos, mas sem propor novos valores. O universo se resume num conjunto de objetos, de que todas as significações qualitativas foram centralizadas para melhor adaptarem-se às exigências da inteligibilidade físico-matemática. A verdade do mundo é indiferente à verdade do homem. O universo inteligível da ciência é regido por normas rigorosas e impassíveis. A natureza sensível é substituída por uma natureza idealizada, axiomatizada segundo a ordem geométrica. (Idem, p. 31)

²³ Japiassu segue, em seu estudo, a arqueologia de Foucault e busca esquematizar o devir epistemológico que culminaria no surgimento da ciência.

Antes do estágio propriamente científico, haveria dois outros estágios: o antigo e o medieval, iniciado com a 1ª constituição da ciência grega; o estágio moderno clássico, iniciado no século XVII e encerrado no início do século XIX, que é o da representação. Só a partir do século XIX começa o estágio da positividade.

Os filósofos passaram a comparar o mundo a um relógio e *os seres vivos converteram-se em autômatos* (p. 42) - conclui Japiassu (1982).

As ciências humanas - na percepção desse autor - tentaram instalar-se explicando seus fenômenos a partir de um lugar não-filosófico e não-ideológico. Para ele, com a era da representação ou clássica (a partir do século XVII), a verdade surge como uma obra humana. Liberado de toda tutela, o homem se torna o mestre das significações do universo. Assim, a era da representação é inaugurada, no domínio humano, quando ocorre a determinação do sujeito pensante enquanto "consciência".

Mas, quando supera essa determinação idealista, ingressa na era da positividade. As recém-nascidas ciências humanas passam a adotar critérios de precisão, de rigor e de busca das estruturas e das normas, adotando em suas investigações os métodos quantitativos e a LINGUAGEM CIFRADA, tendo a análise estatística se convertido num dos meios fundamentais da ação dos cientistas humanos.

Ainda para Japiassu (1982).

A ciência se converte em uma língua bem feita. Por isso, submete todo o seu domínio à ordem matemática, a língua mais bem feita existente. A perfeição do saber parece ser atingida desde que se reduza os fenômenos a um esquema de tipo algébrico. Pouco a pouco a ordem dos comportamentos e das idéias humanas fica submetida à inteligência matemática. Esta passa a constituir-se uma imensa rede que esboça a ossatura de um universo do discurso totalitário. Cria-se uma espécie de fantasma algébrico. E as ciências humanas, desde seu nascimento, ficam privadas de seu sujeito e de seu objeto. (p. 97/98)

Desta forma, podemos constatar, através de diferentes enfoques, que, na perspectiva positivista (à qual subjaz uma racionalidade técnica), o sujeito do conhecimento é retirado do cenário, ocorrendo um processo de naturalização e objetivação das ciências humanas (o que se dá imediatamente após a sua tentativa de afirmação).

Esta temática também é tratada por Sousa, S.J. (1994), em trabalho onde aborda INFÂNCIA E LINGUAGEM, inserindo, em sua reflexão, a razão instrumental. Nesse sentido, faz a seguinte indagação: *Como resgatar o encantamento de um mundo que foi desencantado pela racionalidade formalizadora, a qual abriu caminho para a naturalização da vida?* (p. 153).

Podemos perceber que esta preocupação tem estado presente nos trabalhos de uma considerável parcela dos educadores comprometidos com uma educação transformadora.

Jobin (Idem) prossegue, indagando:

Como resgatar essa humanidade do homem - sujeito das ciências humanas? Como recuperar o homem, entendendo-o simultaneamente, como indivíduo e como ser histórico? Como captar a sua singularidade e, ao mesmo tempo, sua vinculação com o coletivo e com a totalidade em que se insere? (p. 51)

Alguns educadores que têm concentrado seus estudos na relação entre linguagem e conhecimento acreditam que o resgate do sujeito do conhecimento passa, necessariamente, por essa via. Assim, temos o entrelaçamento entre linguagem e conhecimento, na busca da subjetividade.

Nossa atenção sobre esse tipo de enfoque - que privilegia linguagem e conhecimento e teve início durante o curso de pós-graduação - se respalda, ainda, em dois aspectos suscitados pela pesquisa realizada por Freitag et alii (1987), na qual nos baseamos para chegar ao estado da arte do livro didático no Brasil.

O primeiro aspecto aparece quando os autores afirmam que a linguagem utilizada pelo livro didático sofre os efeitos dos produtos da indústria cultural, constituindo-se numa

linguagem homogeneizada, preocupada em acobertar as contradições essenciais da sociedade capitalista. O outro surge quando acusam a forma descontextualizada com que têm sido analisados os livros didáticos por seus críticos. Freitag et alii fazem menção, por exemplo, aos estudos sobre a linguagem do livro didático, observando que, geralmente, aparecem desvinculados de outros estudos, dedicados ao exame do conteúdo ideológico, e vice-versa.

É, portanto, no âmbito da discussão sobre a relação entre racionalidade técnica e conhecimento, no livro didático de estudos sociais, que nos deparamos com a questão da busca de sentido (para esse conhecimento), a partir da linguagem. Queremos deixar claro, entretanto, que não se trata de aprofundar a discussão sobre esse tema, em si bastante complexo, mas sim, de enfatizar a importância que tem esse entrelaçamento para a compreensão do livro didático.

Acerca da linguagem, Adorno e Horkheimer (1986) fazem o seguinte comentário: *Na imparcialidade da linguagem científica, o impotente perdeu inteiramente a força para se exprimir, e só o existente encontra seu signo neutro. Tal neutralidade é mais metafísica que a própria metafísica* (p. 35).

Esses autores acreditam que, sob a racionalidade técnica, a linguagem é instrumentalizada de tal forma que os signos são completamente destituídos de qualidades. Trata-se de uma linguagem que, em nome da pureza e da transparência, acaba por se tornar impenetrável. Os autores observam que as palavras, sob a influência do positivismo (que reduziu o mundo à cegueira e ao mutismo dos fatos), foram convertidas em simples registros dos dados, tornando-se PETRIFICADAS.

Adorno e Horkheimer (1986), conforme exposto no capítulo II deste trabalho, acusam a experiência que, entre os antigos, ligava as palavras às pessoas que as pronunciavam de ter

sido esvaziada. Afirmam que o laço entre a experiência sedimentada e a linguagem, que ainda podia ser sentida no século XIX, foi completamente rompido.

Indagando um pouco mais sobre linguagem/conhecimento e sua relação com a racionalidade dominante na sociedade capitalista, chegamos ao pensamento benjaminiano, quando este se refere à arte de narrar. Nossa rápida abordagem sobre esse tema será feita através de uma perspectiva que contempla LINGUAGEM e HISTÓRIA, buscando compreender melhor o sentido homogeneizador que a linguagem chega a adquirir.

Para Benjamin (1987), passado e presente interagem de forma descontínua e dialética. O presente, para ele, pode ajudar-nos a resgatar, no passado, energias liberadoras. Acredita que o passado não está morto como desejariam alguns, principalmente os vencedores. Passado e presente devem permanecer vivos para que alcancemos nossas utopias.

Inspirados no pensamento benjaminiano, chegamos à seguinte formulação: DA PALAVRA QUE UNE À PALAVRA QUE HOMOGENEIZA: A ARTE DE NARRAR.

A narrativa - vista como palavra que une - constitui, segundo Benjamin (1987), na tarefa de falar, exemplarmente, sobre algo, e o grande narrador teria suas raízes no mundo dos artifices, dentro das camadas populares. Segundo diz Benjamin:

O narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como os provérbios, mas para muitos casos como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia). Seu dom é poder contar sua vida. Sua dignidade é contá-la inteira. (1987, p. 201).

Mas, Paul Valéry (citado por Benjamin, idem) constata que já teria passado o tempo em que o tempo não conta. O Homem de hoje já não cultiva o que não pode ser abreviado. Constata,

ainda, que o enfraquecimento, nos espíritos, da idéia de eternidade coincide com uma aversão cada vez maior ao trabalho prolongado.

Percebe-se que o modo de produção capitalista vem a ser o responsável pelo declínio dessa experiência comum e, conseqüentemente, da arte de narrar.

Prosseguindo, com Benjamin (1987), observamos que o declínio da arte de contar parte, portanto, do declínio de uma tradição e de uma memória comuns, que garantiam a existência de uma experiência coletiva, ligada ao trabalho e a um tempo que eram partilhados através de um mesmo universo de prática e linguagem.

De fato, nosso autor tem razão, pois, afinal, o capital a tudo submete, inclusive o tempo. A concepção de que TEMPO É DINHEIRO é levada às últimas conseqüências. Certamente, o FIO DA MEADA (que unia a prática e a linguagem) foi rompido. O trabalho tornou-se fragmentado, parcelarizado. O trabalhador, hoje, já não concebe o trabalho que realiza. O pensamento já não acompanha o ENLEVO do fio que tece. No ato de tecer manualmente, o trabalhador ia produzindo suas histórias, contadas e recontadas, a partir de uma experiência comum. Mas o trabalhador, agora, encontra-se isolado. PARTIDO, já não partilha, não compartilha. E lá vai Carlitos, após uma intensa jornada de trabalho, com sua ferramenta nas mãos como se fosse uma extensão de si mesmo ou, quem sabe, fosse ele a extensão da ferramenta... Eram os TEMPOS MODERNOS que se iniciavam.

Prosseguindo em nossa reflexão, compreendemos que a narração, pautada na experiência comunitária, na tradição, declinou com as transformações introduzidas pelo modo de produção burguês. Mas nos ocorre, também, que a experiência comunitária tinha suas possibilidades exatamente no contexto das formações sociais pré-capitalistas, já que os segmentos sociais

apresentavam-se mais estratificados, mais segregados e, portanto, mais organizados em torno de si mesmos. A própria estruturação dessas sociedades, que determinava com maior clareza qual o lugar do indivíduo na sociedade, a isso levava.

Assim, a narrativa - a arte de narrar - continha, predominantemente, a voz do artesão, pois que a tradição, a cultura, a experiência comunitária eram contadas e recontadas por eles. A voz do artífice dava a entonação. A linguagem, assim, podia exercer uma função unificadora. O sujeito podia identificá-la; identificar-se; reconhecer-se nela. Havia lugar para uma subjetividade, que emergia do seio da própria coletividade.

Com a dita democratização social, introduzida pelo modo de vida burguês, a situação anterior se modifica e adquire novas feições de cunho universalizante. Os diferentes segmentos sociais tendem a misturar-se no mesmo espaço, comportando-se e interpenetrando-se dentro de um novo contexto.

A voz torna-se impessoal, vem DE FORA - não necessariamente de longe - do grupo; é imposta. A subjetividade passa a ser introduzida, produzida, alheia ao grupo. Perde-se a linguagem comum - comunitária, pautada na experiência comum - em nome de uma linguagem "científica", impessoal, universal.

Criticar a linguagem científica, tal qual se apresenta hoje, é ter em conta, portanto, o processo de consolidação da dominação burguesa, no século XIX, quando os movimentos revolucionários do século anterior foram dando lugar a situações em que se buscava consolidar a nova ordem burguesa, sem a qual o PROGRESSO NÃO CHEGARIA PARA TODOS. A linguagem também é ideologizada no sentido de atender aos interesses de consolidação burguesa. A "palavra de ordem", no seu sentido revolucionário, transformava-se na palavra da

ordem, a nova ordem que se instaurava. O exemplo dado por Löwy (1987) sobre a mudança de sentido do termo preconceito - que já tivemos oportunidade de mencionar - é bastante ilustrativo. Mas, a “maquinaria da dominação” estava apenas começando a ser montada. O capitalismo monopolista e a crescente massificação dariam conta do resto. Bem, mas isso já tratamos através de Adorno e Horkheimer. Retomemos Benjamin.

Então, a linguagem comum - que unifica, une - tende a desaparecer, dando lugar a uma linguagem homogeneizadora, massificante, que busca acobertar as diferenças, as desigualdades, as contradições sociais. A burguesia, com seu ideário liberal, recompõe, sob NOVAS ROUPAGENS, a segregação social, onde todos tornam-se iguais por nascimento e adquirem os mesmos direitos e deveres (!).

A linguagem que partia do seio do grupo, ou que era ali DIGERIDA e MITIGADA, CRIADA e RE(CRIADA), agora é imposta. Faz-se necessário, mais do que nunca, desvendar o que está oculto nessa linguagem: O NÃO DITO. Pois trata-se também de uma linguagem que seduz. Além do mais, se a palavra agora está sujeita aos novos critérios de cientificidade, significa que existe uma que se institui como verdadeira e, as demais, ... bem, estas são tidas como inferiores, de menor valor, que já NÃO CONTAM, que precisam ser superadas; assim como a experiência e a memória. Afinal, a razão que deveria desencantar o mundo transformou-se numa RAZÃO MÁGICA e a todos enfeitiçou. Assim: *O feitiço fez com que todos se esquecessem de suas experiências, apagou de sua memória a tradição e a capacidade de narrar - que exatamente os tornaria humanos* (Kramer, 1993, p. 172).

Com a modernidade, a arte de contar tende a desaparecer. TUDO O QUE É SÓ LIDO DESMANCHA NO AR. Coisa alguma deve deixar rastros e até mesmo o ANEL QUE TU

ME DESTE, QUE ERA VIDRO, SE QUEBROU - até o anel, que ia passando de geração em geração!

Com os novos padrões burgueses, instaura-se a ERA DOS BOULEVARES. As fortes paredes medievais, que segregavam, são substituídas por paredes de vidro (vitrines), onde o mendigo pode incomodar com seu olhar o jantar requintado da burguesia²⁴.

Para Benjamin, havia, também, o caráter de utilidade, de aconselhamento, nas narrativas. Mas o conselho parece não ter sido muito bem absorvido pelo capital, pois SE CONSELHO FOSSE BOM, NINGUÉM DAVA, VENDIA. E, desta forma, o que não é absorvido pelo capital tende a ser destruído. Além disso, a experiência também está fora de moda. Afinal, de que serve a experiência, esta “senhora tão obsoleta”? São tantos os modismos para atender ao tão produzido e renovado gosto burguês... Aliás, isso nos faz pensar o papel do “velho” professor nas escolas, visto como avesso aos novos métodos, viciado, esclerosado, indesejado. Sem nada para contar. (Só nas escolas?).

Segundo Lôwy (1990, p. 196): *Autômato é todo aquele que perdeu a memória.*

Mas, nesse contexto, como fica o conhecimento que o livro didático transmite? [...] os conhecimentos perderam sua aura: são meras mercadorias expostas nos livros didáticos e nas salas de aula, nas falas repetidas dos professores e nos quadros de giz (Kramer, 1992, p. 81).

²⁴ Marshall Berman, em seu livro TUDO O QUE É SÓLIDO DESMANCHA NO AR: a aventura da modernidade (1989), fez interessante trabalho sobre esse tema.

É interessante observar o professor, na sala de aula, defendendo a linguagem “científica” contida no livro didático, que não é entendida pelo aluno, mas, exatamente por ser “científica”, é de “alto nível” e ele não pode alterar, frente ao “baixo nível” do aluno - com o risco de se “desqualificar”.

Kramer indaga:

É os livros? Apenas guardam conhecimentos retalhados e mumificados em informações que é preciso acumular? Tornados mercadorias, os livros didáticos apagam simplesmente a condição de produtores de seus autores. São os livros didáticos meros materiais de consumo e embalagens contendo informações fragmentadas? (1992, p. 81)

Benjamin, segundo Rouanet (1987), acredita que uma humanidade emancipada poderá usar e iluminar os segredos da natureza, graças a uma tecnologia **MEDIATIZADA PELO ESQUEMA HUMANO DAS COISAS**.

Kramer (Idem) chama atenção para o fato de que a educação se constitui numa práxis fundamentalmente articulada às dimensões filosófica, ética e estética da vida humana, incluindo as paixões, os afetos, valores, e que, como decorrência, não há porque se manter os textos pedagógicos atrelados a essa pretensa cientificidade neutra.

Bakhtin (1988), ao estudar a linguagem dentro de uma perspectiva dialética, percebe-a como um fenômeno ideológico por excelência, capaz de captar as transformações que vão ocorrendo na sociedade, e possibilitando, desta forma, a compreensão do próprio sentido que a modernidade atribui ao conhecimento e à cultura em geral. Enfatiza que:

O tema ideológico possui sempre um índice de valor social. Por certo, todos esses índices sociais de valor dos temas ideológicos chegam igualmente à consciência individual que como sabemos,

é toda a ideologia. Ai, eles se tornam de certa forma, índices individuais de valor na medida em que a consciência individual os absorve como sendo seus, mas sua fonte não se encontra na consciência individual. O índice de valor é por natureza interindividual. (p. 45)

Ocorre, entretanto, que a classe dominante - segundo Bakhtin (Idem) - tem interesse em abafar ou ocultar a luta dos índices sociais de valor, que se trava no interior da linguagem, e, a fim de tornar o signo monovalente, tende a conferir ao signo sociológico um caráter inatingível e acima das diferenças de classe. Como resultado, a linguagem é apresentada como neutra e impessoal.

A língua, nesta perspectiva, é vista como expressão das relações e lutas sociais, vinculando e sofrendo os efeitos destas lutas.

Tudo isso ocorre, observa Bakhtin (1988), na medida em que é percebida a relação dialética entre infra e superestrutura, mediatizadas pela linguagem, isto é, como a realidade determina o signo e como o signo reflete e refrata a realidade em transformação. O autor ressalta que a palavra é, desta forma, capaz de registrar as menores variações das relações sociais; o que não se restringe apenas aos sistemas ideológicos constituídos, institucionalizados, já que a ideologia do cotidiano, que se apresenta no dia-a-dia, é o CADINHO onde as ideologias constituídas se formam e renovam.

É possível perceber que, para o pensamento bakhtiniano, a linguagem, por ser um signo ideológico por excelência, pode conter, também, elementos de resistência à ideologia dominante. Mas, à classe dominante interessa que assumia uma feição de neutralidade, de impessoalidade. Dai, podemos concluir que a forma monovalente como é apresentada se deve à sua instrumentalização por esta classe, quando tenta submetê-la aos seus interesses.

O pensamento bakhtiniano nos ajuda a refletir acerca da relação entre racionalidade dominante e linguagem, a partir dos elementos de sua própria contradição (uma vez que tanto reflete quanto refrata a realidade), o que reforça a crítica ao caráter pretensamente totalitário da racionalidade técnica. Somente a partir de outras racionalidades, com novas problemáticas, podemos chegar a essa compreensão.

É preciso atentarmos, ainda, para o fato, segundo Japiassu (1982), de que a linguagem científica não pode ser unívoca. Ela não constitui um discurso unitário e totalitário. Cada uma possui suas regras próprias. Um discurso não pode ser traduzido em outro. Daí, a necessidade de que os fenômenos humanos suscitem a elaboração de um outro conceito de cientificidade, que leve em conta a complexidade e especificidade de seu objeto, o que não quer dizer que se deva construir um outro tipo de cientificidade, completamente divorciado daquele que caracteriza as ciências naturais. O que está sendo sugerido, prossegue o autor, é que a idéia de cientificidade é relativa à natureza da realidade estudada.

As normas de cientificidade constituem, para Japiassu, um produto do DEVIR HISTÓRICO das ciências e não um IMPERATIVO APRIORISTICAMENTE IMPOSTO, já que, para ele: *UMA COISA É CERTA: enquanto produto humano, as ciências encontram-se integradas no processo social e político total* (p. 154). No que todos concordamos!

CONCLUSÃO

A CONSCIÊNCIA DOS FINS QUE ORIENTAM SUA ATIVIDADE COLOCA O HOMEM DIANTE DA POSSIBILIDADE DE IDENTIFICAR EM OUTROS HOMENS OS SEUS PROPÓSITOS, COLOCANDO-OS TODOS EM CONDIÇÕES DE COMUNHÃO, NO MELHOR SENTIDO DO TERMO. A PARTIR DAÍ É POSSÍVEL PENSAR EM CAUSA COMUM, COMO POR EXEMPLO TORNAR HUMANO O MUNDO, FAZER DA ESCOLA UM ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO COLETIVA DE CONHECIMENTO - UM ESPAÇO DE ENCONTRO E DISPUTAS, MAS SEMPRE DE CRESCIMENTO DAS PESSOAS.

A VINCULAÇÃO A UMA CAUSA ORIENTA A DESTINAÇÃO DO HOMEM, CONFERINDO SIGNIFICADO À SUA EXISTÊNCIA E FAZENDO COM QUE SUPERE SUA SOLIDÃO ERRANTE NO MUNDO, POIS COM ELE ESTÃO TAMBÉM OUTROS HOMENS. ISSO NÃO É PURA ABSTRAÇÃO. O QUE CARACTERIZA UMA CAUSA É A POSSIBILIDADE DE UNIFICAR PESSOAS, CONGREGAR ASPIRAÇÕES E DESEJOS, CONSOLIDAR PROJETOS. A PARTIR DELA SE PODE PENSAR QUE UMA PLURALIDADE DE PESSOAS PODE TRABALHAR PELOS MESMOS FINS. NESSE SENTIDO, O TRABALHO HUMANO READQUIRE OUTRO SENTIDO. DEIXA DE SER CASTRADOR, ALIENANTE E INIBIDOR DAS POTENCIALIDADES DO HOMEM.

(Ferreira, 1993, p. 5/6)

As possibilidades de compreensão do livro didático são ampliadas quando percebemos que as suas diferentes dimensões não se explicam isoladamente, mas sim, a partir das relações que estabelecem entre si e com o sistema educacional e social global, condicionando e sendo condicionadas reciprocamente. Tal compreensão também é facilitada pela noção de racionalidade, permitindo-nos detectar a presença de uma racionalidade dominante que busca submeter todas as instâncias do social.

Identificamos, nesse estudo, como o conhecimento é socialmente condicionado, buscando atingir o significado de seus postulados positivistas de neutralidade e objetividade científicas. Observamos o aspecto de autoridade que tem sido atribuído ao livro didático, que, desta forma, é colocado acima de qualquer questionamento, cabendo ao professor apenas repassar os seus conteúdos para os alunos, de forma acrítica.

À feição de reprodução ideológica que lhe é atribuída por seus críticos - resgatadas, inicialmente, algumas categorias que refutam qualquer compreensão mecanicista da realidade, a partir da relação dialética entre educação e sociedade - acrescentamos outras, uma vez que é possível perceber que o livro didático passa a ser mais uma peça da grande engrenagem que produz e recompõe o sistema capitalista, quando, por exemplo, se constitui num produto da chamada indústria cultural, articulando-se diretamente ao mercado capitalista, ou integra a política assistencialista do Estado. Tal fato, além de denunciar o caráter cada vez mais anti-social que assume o capitalismo em nosso país, possibilita interferências de várias naturezas na forma como o conhecimento é organizado, apresentado e repassado.

É interessante ressaltar que, através do estudo que estamos realizando sobre o livro didático, podemos compreender melhor a articulação entre educação e sociedade, percebendo, por exemplo, que a função mediadora da educação está longe de se restringir às questões puramente ideológicas.

Um outro aspecto que queremos enfatizar aponta para o equívoco em que incorrem aqueles que se põem a criticar a razão, às vezes de maneira apressada, seduzidos pelos modismos, o que fazem sem perceber que a crítica a ser feita deve direcionar-se à racionalidade técnica, enquanto produto histórico que penetra e tenta submeter todas as esferas do social, modelando, inclusive, nossa subjetividade.

Sousa, S.J. (1994), em seu estudo sobre INFÂNCIA E LINGUAGEM, diz que:

Ao observarmos as crianças no seu dia-a-dia, percebemos que elas brincam, sonham, inventam, produzem e estabelecem relações sociais que, muitas vezes, escapam à lógica do enquadramento cultural normatizado; contudo, mais cedo ou mais tarde, acabam aprendendo a categorizar essas dimensões da semiotização no âmbito do campo social padronizado, isto é, sucumbem a um certa subjetividade de natureza essencialmente fabricada, modelada, consumida [...] (p. 22)

Parece-nos evidente que a problemática central dessa racionalidade é impedir o pensamento de qualquer reflexão ou manifestação efetiva de criatividade autônoma. Tudo deve estar prescrito. Tudo deve ter aparência de novo, mas sem apresentar, na verdade, qualquer novidade. Tal qual entre os povos antigos, o novo deve ser, imediatamente, apropriado e devolvido, de forma INTEGRADA (é claro que a lógica é outra), mas sem que isso transpareça. Não percebemos quem legitima nossas ações, nossos gostos, nossos desejos, encantados com a liberdade e individualidade tão caras ao modo de vida burguês. Daí que a reflexão, a capacidade de pensar o próprio pensamento não pode fazer parte dessa

racionalidade técnica. A possibilidade de existir qualquer racionalidade diferente dela também deve ser eliminada (aliás, como tudo que não se integra). Decreta-se, portanto, o FIM DA RAZÃO. A quem interessa?

Queremos esclarecer, ainda, que criticar a linguagem "científica" e valorizar a arte de narrar, por exemplo (como fizemos através de Benjamin), não significa um retorno às bases da narrativa utilizadas pelas sociedades pré-modernas, como um simples "transplante mágico", mas uma maneira de, reexaminando o passado, tentar encontrar nele energias liberadoras que possam servir para iluminar o momento presente. Não com uma vontade mítica de fazer viver um passado, por falta de perspectivas inovadoras (utopias), em função da descrença gerada por um mundo em crise; muito pelo contrário, é exatamente em nome da utopia, com o pensamento voltado para o momento presente e crença nos valores humanos, que se revê o passado. Não o passado morto, mas o passado que pode estar vivo, interagindo com o presente, também vivo, o que é radicalmente diferente de querer "matar" o presente e fazer reviver um passado mitificado, fetichizado. Presente e passado, então, porque vivos, históricos, interagem.

Nesse sentido, indagamos: em que medida o passado, que é histórico, vivo, pode iluminar os caminhos de uma linguagem liberada e liberadora, não encarcerada, que aponte em direção às nossas utopias? Não temos dúvida de que o uso da razão se faz necessário. É preciso mais do que nunca que compreendamos os limites e condicionamentos que são impostos ao pensamento, para que não sejamos fetichizados; para que possamos construir novos caminhos, onde tudo o que é inerente ao homem possa desabrochar e intervir. Para que possamos nos constituir em fatores desses novos caminhos, que incluem a participação, o diálogo, o despojamento, a ousadia, além da certeza de que poderemos sempre (re)construir. Como em Benjamin, há que se ver, na barbárie, a dialética. Por isso, o sonho não acabou. Por

isso, a experiência nos faz mais sábios, mais capazes de sonhar, desde que não nos deixemos enfeitiçar, o que implica no exercício constante da razão. Até mesmo porque, se o homem não é só razão, ele é **também** razão. Portanto, ela não pode ser negada, sem o risco de se negar o próprio homem e, novamente, cairmos na desumanização que tanto criticamos e tememos.

Se a razão pode contribuir para alienar o homem de si mesmo, certamente o resgate desse homem não pode prescindir do uso da razão, pois, antes de mais nada, é preciso compreender a problemática que norteia a racionalidade que aliena.

A objetividade proposta pela racionalidade técnica consiste, antes de tudo, na própria objetivação da natureza e do homem. Mas, o pensamento será sempre capaz de problematizar. Se a racionalidade está atrelada a interesses sociais e estes expressam a luta que se trava entre classes antagônicas, então não é possível existir uma única racionalidade, mas diferentes racionalidades, com diferentes problemáticas. A questão está, portanto, em se perceber porque certas problemáticas são omitidas por certas racionalidades, o que se faz através do próprio pensamento, ou seja, a partir de outras racionalidades comprometidas com determinados interesses sociais voltados para o "desvelamento" da realidade. Aí se insere o próprio resgate do sujeito do conhecimento, em toda sua complexidade, que a racionalidade técnica tenta desfazer.

Neste sentido, é importante ressaltar o papel mediador que tem o professor em relação ao conhecimento que o livro didático transmite e aquele que o aluno aprende, constituindo-se no PONTO NEVRÁLGICO do livro didático em sala de aula, o que, sem dúvida, politiza suas ações, obrigando-o a conscientizar-se dos fins que as norteiam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, F.W. & Horkheimer, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.
- Bakhtin, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1989.
- Benjamin, W. **Obras escolhidas I. Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.
- Berman, M. **Tudo o que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- Cardoso, M.L. **La construcción de conocimientos**. México: Ediciones Era, 1977.
- Cury, C.R.J. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez Editora, 1985.
- Eugênia, M. & Cavalcante, L. **É hora de aprender. Estudos Sociais e Ciências**. 3ª série. São Paulo: Editora Scipione, s/d.
- É hora de aprender. Estudos Sociais, Ciências e Programas de Saúde**. 1ª série. São Paulo: Editora Scipione, s/d.
- Faria, A.L. de. **A ideologia do livro didático**. São Paulo: Cortez, 1984.
- Ferreira, A.B. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- Ferreira, N.T. **Cidadania: uma questão para a educação**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1993.
- Freitag, B. **A teoria crítica: ontem e hoje**. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- Freitag, B et alii. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília: MEC/INEP, 1987.
- Frigotto, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984.
- Giroux, H. **Pedagogia radical**. São Paulo: Cortez, 1983.

- Giroux. **Teoria crítica e resistência em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.
- Goldman, L. **Ciências humanas e filosofia: o que é sociologia?** São Paulo: Difel, 1986.
- Dialética e cultura**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1991.
- Horkheimer, M. **Teoria crítica**. Barcelona: Ariel, 1973.
- Japiassu, H. **Introdução às ciências humanas**. São Paulo: Editora Letras & Letras, 1994.
- Nascimento e morte das ciências humanas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1982.
- Konder, L. **Walter Benjamin: o marxismo da melancolia**. Rio de Janeiro: Campus, 1989.
- Kramer, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. Rio de Janeiro: Tese de Doutorado, PUC/RJ. Mimeo, 1992.
- Löwy, M. **As aventuras de Karl Marx contra o barão de Münchhausen**. São Paulo, Ed. Busca Vida, 1987.
- Método dialético e teoria política**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1989.
- Romantismo e messianismo**. São Paulo: EDUSP, 1990.
- Marx, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1977.
- Mello, G.N. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Autores Associados - Cortez, 1982.
- Nosella, M. L. **As belas mentiras**. São Paulo: Moraes, 1978.
- Nosella, P. **“O compromisso político como horizonte da competência técnica”**. EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, nº 15. São Paulo: Cortez - Cedes, agosto/1983.
- Rego, M. F. **O aprendizado da ordem: a ideologia dos textos escolares**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.
- Rodrigues, N. **Da mistificação da escola à escola necessária**. São Paulo: Cortez Editora, 1988.
- Rouanet, S.P. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- Saroni, F. & Carvalho, M. **Caminhando. Estudos Sociais**. 4ª série. São Paulo: Editora FTD, 1985.

Caminhando. Estudos Sociais - Ciências - Saúde. 1ª série. São Paulo: Editora FTD, 1984.

Caminhando. Estudos Sociais - Ciências - Saúde. 2ª série. São Paulo: Editora FTD, 1984.

Saviani, D. "**Competência política e compromisso técnico ou (o pomo da discórdia e o fruto proibido)**". **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**, nº 15. São Paulo: Cortez - Cedes, agosto/1983.

Secretaria Municipal de Educação. Rio de Janeiro. **Multieducação. Proposta.** Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 1993.

Sousa, J. **Ainda brincando. Estudos Sociais.** 3ª série. São Paulo: Ed. Brasil, 1979.

Souza, S.J. **Infância e linguagem.** São Paulo: Papyrus Editora, 1994.

Stam, R. **Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa.** São Paulo: Ed. Ática, 1992.

SUMMARY

This study is intended to contribute to the amplification understanding of school textbooks, these old (un)known, teaching devices of great importance throughout the whole teaching and learning processes.

As we have been examining this subject, our attention has been drawn to two aspects: the fact that teachers normally consider textbooks as the most important authority in class, so placing on them "the last word", in terms of knowledge, and that, on the other hand, their critics have normally accused them to be essentially reproducers of the dominant ideology.

Considering these questions, we decided to look back into the theoretical argument which has been aiming to overcome both the educational theories which keep this "status quo", and those which criticize them as mere reproducers of the dominant ideology.

Based on the fact that text books are accused as one more product of the cultural industry (at the very moment schools open their doors towards multimedia), we have decided to approach the rational technicism, and so we observed the way it may contribute to a better understanding of our thesis.

Understanding that the various dimensions of textbooks explain themselves from the links which have been established among them together with the whole social aspects (within a dialectical interaction), we have considered of great importance, as basis for this study, the

relation between the technical rationality and knowledge itself. Then, we have pointed out the interrelation between language and knowledge, in the search for the subject which technical rationality has been trying not to consider.

With this essay, we have been trying to emphasize the necessity of teachers in interpreting the textbooks themselves.