A SALA DE AULA COMO CONTINGÊNCIA¹

Adão Francisco de OLIVEIRA²

“Há o sujeito e há o mundo. No enleir dessas dimensões, a existência”.

Cláudio P. Viana, 2008

“Os pressupostos de que partimos [...] são os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas, como as produzidas por sua própria ação”.

K. Marx, 1993.

RESUMO

Esse texto tem por finalidade discutir as condições em que uma aula pode ser produzida enquanto discurso, analisando as influências dos fatores de ordem objetiva e subjetiva que se articulam na sua produção. Para tanto, considera-se a aula como sendo o resultado de um saber que se conforma sob uma estrutura estruturada e também sob uma estrutura estruturante, o que a faz assumir feições que podem destoar de sua formulação teleológica, de acordo com as circunstâncias de sua manifestação. Não obstante, a aula também é considerada um discurso que situa um determinado indivíduo, sendo ambos – discurso e indivíduo – articulados numa rede de condições de produção que envolve a história, a estrutura social, a cultura, a educação, o ensino, a finalidade subjetiva, dentre outros fatores.

Palavras-chave: Aula. Discurso. Produção social. Contingências.

1. O indivíduo e a história

Ser humano implica em satisfazer as necessidades elementares de sobrevivência de forma *criativa*, ou seja, implica em se relacionar com a natureza desenvolvendo a necessidade e, ao mesmo tempo, a satisfação de transformar a natureza instrumentalizando-a a seu favor. O que distingue o ser humano dos demais seres biológicos é fundamentalmente essa capacidade, manifesta nas relações sociais de trabalho. Todo animal, para satisfazer suas necessidades, precisa trabalhar, e o faz, na maioria dos casos, estabelecendo relações sociais. Como o trabalho do ser humano é criativo (inventivo, transformador), diz-se a partir de Karl Marx (1993) que o ser humano estabelece *relações sociais de produção*.

Por esses termos, se percebe que o ser humano o é no estabelecimento de

¹ Texto produzido como trabalho final de curso da disciplina *Discurso e Ensino: tópicos em Lingüística aplicada*, do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFG, ministrada pelos professores Dr. Agostinho Potenciano Souza e Dra. Eliana M. M. Moraes no segundo semestre de 2007.

² Graduado em História e mestre em Sociologia pela UFG. Doutorando em Dinâmica Sócio-espacial / Geografia pelo IESA/UFG. E-mail: adaofrancisco@yahoo.com.br.

relações sociais. Assim, ser humano significa estar inserido em relações sociais e ter a capacidade de produzir – trabalhar criativamente, transformar a natureza a seu favor, desenvolver a *práxis* (Vázquez, 1990). Tal capacidade permite ao ser humano algo que lhe é próprio e exclusivo no reino animal: fazer a história. De acordo com Heller, “*a história é a substância da sociedade. A sociedade não dispõe de nenhuma substância além do homem, pois os homens são os portadores da objetividade social, cabendo-lhes exclusivamente a construção e transmissão de cada estrutura social*” (1999, p. 2).

Nesses termos, se compreende a história não só como um produto social, mas também como portadora de uma objetividade, que ao ser humano possui a forma da *estrutura social*. A condição objetiva da história se dá, portanto, enquanto estrutura, ou seja, como algo exterior às vontades e às intenções subjetivas. Contudo, os sentidos assumidos pela história relacionam-se à produção teleológica, quer dizer, à definição de finalidades, que por sua vez ocorre no âmbito da subjetividade, da individualidade. Os indivíduos aspiram a fins, que relacionados diretamente às condições objetivas – forças produtivas, estrutura social e formas de pensamento – resultam divergentes dos fins inicialmente colocados (id., *ibid.*, p. 1). Isso é o que se chama *circunstância*, que nesse texto será compreendido por *contingência*.

A contingência é, pois, fruto da relação entre causalidade e finalidade, entre objetividade e subjetividade, entre a substância (história) e o indivíduo. Para Viana:

Dessa relação urge o sentimento de vitalidade: o sujeito é vida; é existência encravada num mundo de significados. Ao significar o mundo que dialeticamente o envolve, o sujeito expressa valores, inculcando-os, produzindo-os, reproduzindo-os, questionando-os, transformando-os. Impregna o mundo com sua subjetividade, humanizando-o, na mesma medida em que se repleta de um poder de significação a partir da relação com esse mesmo mundo que se lhe manifesta e lhe toma por inteiro. O sujeito humaniza o mundo e por ele é “mundanizado” (VIANA, 2008, p. 10).

O que se percebe é que o indivíduo age (acordado aqui com a mais pura compreensão weberiana de ação social – Weber, 1984) num mundo que lhe é e lhe dá significado. Portanto, sob a ação do indivíduo – que é uma ação social haja vista seus vínculos de alteridade – há uma estrutura estruturada, seja ela *material* – forças produtivas, relações de produção, estrutura social – ou *simbólica* – formas de pensamento, ideologia, educação. O uso que o indivíduo faz dessa estrutura para agir, a forma como ele se relaciona com essa *força* produzida socialmente a partir de suas intenções, de suas finalidades, a converte em estrutura estruturante. Isso quer dizer que a

ação social reflete a forma como a estrutura está sendo significada pelo indivíduo.

A ação social é decorrência da apreensão e compreensão do mundo. Tal compreensão realiza-se por meio de uma argamassa simbólica que permite sentido imediato ao mundo e se expressa nas formas de linguagem. Para Bourdieu:

Os “sistemas simbólicos”, como instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados. O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem *gnoseológica*: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo a que Durkheim chama o *conformismo lógico*, quer dizer, “uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências” [...] Os símbolos são os instrumentos por excelência da “integração social”: enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação (cf. a análise durkheimiana da festa), eles tornam possível o *consensus* acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social: a integração “lógica” é a condição da integração “moral” (BOUDIEU, 2002, p. 9-10).

Pelo que já foi dito até então compreende-se que o ser humano é um ser histórico, e isso significa viver sob uma determinada objetividade social que é significante e significado. Na perspectiva marxista, essa objetividade social recebe o nome de *modo de produção*, possuindo como característica básica o fato de que após o desenvolvimento histórico da divisão social do trabalho todo e qualquer modo de produção se assenta sobre relações desiguais entre classes sociais. Numa sociedade cindida em classes, o mundo imediato é o mundo da experiência da classe.

2. Reprodução, educação e cultura

Para Marx e Engels (op. cit.), a produção nos moldes como já foi comentado seria o primeiro ato histórico a condicionar a humanidade. Dela decorre um segundo ato histórico, que se pode designar como *reprodução*. Textualmente, dizem Marx e Engels: “*satisfeita esta primeira necessidade [ato da produção], a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades*” (MARX e ENGELS, 1993, p. 40). Essas novas necessidades se situam sobre dois campos: o primeiro diz respeito à condição tecnológica, ou seja, ao fato de que uma invenção, uma determinada técnica, mesmo que imediatamente satisfatória, apresenta também limitações e num relativo intervalo de tempo demandará aprimoramento, reinvenção, reprodução; o segundo refere-se à necessidade de a sociedade se apropriar da produção, ou melhor dizendo, de suas técnicas, de sua lógica, de seus princípios, o que se torna possível pela transmissão cultural, pelo ato da educação social.

Uma vez que é a dinâmica produtiva (da vida, das coisas da vida, da materialidade da vida, da simbologia da vida) que demanda a educação como condição para que a sociedade se reproduza, vê-se então que é o terreno da *práxis*, da produção social, que constrói as formações ideológicas, aquelas que serão simbolicamente construídas como estruturas estruturantes a fim de dar sentido à ação social. Assim, “não é a consciência que faz o ser, mas o ser social que faz a consciência”, o que em outras palavras quer dizer que a educação, enquanto formação ideológica que visa dar sentido à ação social e garantir a reprodução, expressa toda a gama do *poder simbólico* construído em torno da *práxis*, da produção.

Mas como fica a produção social em sociedades cindidas em classes? A lógica da divisão de classes não é a lógica de modos de produção diferentes dentro de uma mesma sociedade. Pelo contrário, a divisão de classes é resultado da relação dialética entre as classes numa mesma unidade sócio-territorial. Tal divisão se efetiva na existência da propriedade privada e torna uma classe interdependente da outra: classe dos trabalhadores, destituída dos meios de produção e dependente deles para a produção das condições de sua sobrevivência; e classe dos proprietários, detentora dos meios de produção e dependente dos trabalhadores para colocá-los em operação e exercer um domínio. Dessa forma a relação entre as classes numa determinada sociedade é uma relação dialética, de contrários que se antagonizam e que se interdependem. A manutenção da ordem desigual dentro de uma mesma sociedade só é possível pelo controle ideológico que a classe detentora dos meios de produção exerce sobre toda a classe dos trabalhadores³.

Enquanto poder simbólico, as ideologias, segundo Bourdieu (em análise à concepção marxista da ideologia):

Servem interesses particulares que tendem a apresentar como interesses universais, comuns ao conjunto do grupo. A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominantes; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções. Este efeito ideológico, produ-lo a cultura dominante dissimulando a função de divisão na função de comunicação: a cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as

³ Compreende-se aqui por classe dos trabalhadores todo o conjunto de grupos sociais ou *campos* (cf. a perspectiva de P. Bourdieu) que vive em função da realização de um determinado trabalho, independente das diferenças de sua remuneração e das condições do trabalho.

culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante. (BOURDIEU, 2002, p. 10-11).

Nesses termos, a organização da cultura pelos meios da educação, possível nas sociedades contemporâneas principalmente pelos sistemas de ensino, se processa por uma lógica de classe, por uma sócio-lógica (LEFEBVRE, 1999; OLIVEIRA, 2006), sendo esta classe aquela que exerce o domínio econômico, social e político das sociedades. Tal organização é algo fundamental para que o mesmo domínio se reproduza, de modo que o controle ideológico implica mesmo na hegemonia da classe dominante. A primeira condição para o controle ideológico e a organização da cultura é dominar o *metapoder* do Estado. Por ele se desenha e se dissemina as lógicas da cultura e das subculturas, sendo a educação, particularmente a escolar, o espaço-tempo fundamental para tanto. Assim, ser professor(a) é ser portador de um discurso muitas vezes contraditório, haja vista que a teleologia da ação pedagógica aponta para uma intenção emancipadora do sujeito que ensina, porém os meios pelos quais tal ação se opera produzem um significado ao sujeito que aprende que o amarra à objetividade das relações sociais tal qual ela é; a prática pedagógica gera a reprodução das relações de poder, de distinção, de domínio, de desigualdade.

3. O discurso: objetividade X subjetividade

Como se vê, o sujeito que educa, que ensina, é um sujeito que aprendeu e atua com base nos recursos oferecidos por um sistema (de ensino) que está orientado para a lógica reprodutora da sociedade. Isso faz da ação pedagógica uma ação contraditória, dialética, pois a finalidade da ação imposta enquanto plano pelo educador conduzirá a um resultado condicionado pela objetividade social. Daí então se entender que o discurso do educador e, não obstante, a sua ação pedagógica, é o resultado da contradição entre objetividade e subjetividade, entre o metapoder do Estado dominado pela classe hegemônica e a sua vontade pessoal, entre a sua condição de classe e a sua condição de sujeito histórico, entre o sistema de ensino e a sua teleologia.

O discurso do educador se constitui como o contraditório entre o ser social e o indivíduo pela lógica da apropriação discursiva que caracteriza o ato da transmissão da cultura pelos sistemas de ensino. Dessa forma, um discurso construído é, como sugere Foucault (1997), “um nó em uma rede”, ou seja, um sistema de remissões de uma

intertextualidade. Ele implica na nossa manipulação da linguagem, expressa fundamentalmente no domínio que temos das palavras. Segundo Souza, “as palavras manifestam o nosso grau de desenvolvimento nas diversas competências que temos. Esse modo de ver a linguagem, palavra e outros signos [...] pode ser entendida como um ponto de vista sobre o processo de aquisição do conhecimento, da aprendizagem” (SOUZA, 2006, p. 20).

O ensino se constitui através do desenvolvimento da linguagem, manipulada essencialmente nas relações sociais. A palavra é o principal fio-condutor de sentidos de nossa linguagem. Aprender o mundo e intervir na sua transformação pelo ato da produção demanda relação com as palavras (faladas e escritas), o que é possível preferencialmente pela participação do sujeito-indivíduo num sistema de ensino-aprendizagem desenvolvido no ambiente escolar. Nesses termos, Souza define assim a linguagem:

Em outras palavras, a linguagem é, por natureza, *constitutiva* de si mesma, dos sujeitos que a utilizam, dos objetos dos quais ela fala, das interações entre os sujeitos. Daí, damos à linguagem um caráter de utilidade, pois, com ela, elaboramos nossos pensamentos, explicamos o que vemos, expressamos os sentimentos, damos asas à imaginação. Pela linguagem, quanto a nós mesmos, nos organizamos” (id., *ibid.*, p. 20).

Nessa lógica, o domínio do mundo se associa ao domínio da linguagem. Produzir, transformar o mundo a seu favor, controlar a natureza e, por decorrência, exercer também um domínio de classe implica em dominar a linguagem, em produzi-la na formulação discursiva. Por isso, o discurso do educador, enquanto interdiscurso, é reprodutor da lógica social, pois a sua formulação se deu na autorização feita pelo conhecimento que se julga adequado para o exercício do ensino. Esse conhecimento que autoriza o discurso do educador é componente estratégico de uma gama de poder que em última instância manifesta a sua vinculação de classe, por mais que diretamente ele não tenha sido produzido por essa suposta classe.

4. Sala de aula, discurso e contingência

Contudo, por mais que o discurso do educador manifeste a contradição entre a objetividade social e a teleologia, por mais que ele seja uma remissão a um conhecimento que possui vínculos com situações de poder, não se pode em hipótese alguma negar as possibilidades que são dadas à comunicação do educador no espaço da

sala de aula. Isso porque a aula é uma *contingência*. Se por um lado ela reproduz as intenções de uma sociedade cindida em classes, por outro lado ela também possibilita criações, novidades, esperanças, utopias, revelações. A mesma estrutura que desenvolve os vínculos do indivíduo com a lógica excludente e desigual de reprodução social é também a que dá suporte para que ele a desvende, e lute contra ela. Isso só é possível porque o sujeito que ensina, bem como o sujeito que aprende, são sujeitos criativos e gozam, nas condições de domínio que possuem sobre a linguagem, de uma relativa autonomia que lhes permite fazer e se apropriar diferente.

Contingencialmente, a aula é um campo de possibilidades, sejam elas negativas ou positivas. E uma mesma aula planejada não se desenvolve igualmente em duas turmas diferentes. As condições de apropriação e uso da linguagem se dão de forma desiguais em turmas diferentes, de modo que os resultados também serão diferentes. Uma mesma estrutura, um mesmo conteúdo e um mesmo planejamento não são suficientes para que resultados iguais sejam produzidos por um mesmo professor em turmas diferentes. O seu discurso tende a se transformar mediante expectativas diferentes sobre a sua aula, e tal modificação poderá acarretar resultados inesperados. Não obstante, a recepção do discurso também é uma recepção condicionada pela dialética entre objetividade e subjetividade.

Diante de tudo isso, se conclui que a (sala de) aula não é só um espaço de contradição, como também um espaço de contingências. O velho e novo se articulam na aula enquanto possibilidades. A reprodução social é garantida pelo viés ideológico que permeia as autorizações discursivas, porém a novidade que desvincula o sujeito dessas amarras estruturais pode surgir pelo gozo da relativa autonomia de que dispõe. Tudo isso dependerá da forma como o discurso do educador será realizado, bem como do modo como os discursos dos educandos se produzirão na sua receptividade.

5. BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia a linguagem*. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

FAÏTA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Anna R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

GERALDI, José W. *A aula como acontecimento*. Aveiro (Portugal): Universidade de Aveiro, 2004.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

LEFEBVRE, Henri. *A revolução urbana*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

MACHADO, Anna R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã (Feuerbach)*. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

OLIVEIRA, Adão F. de. Goiânia heterotópica: a integração excludente. In: OLIVEIRA, Adão F. de; NASCIMENTO, Claudemiro G. do (orgs.). *Cidades sustentáveis: políticas públicas para o desenvolvimento*. Goiânia: Editora da UCG, 2006.

SOUZA, Agostinho P. Ler e escrever: práticas pedagógicas necessárias em todas as áreas. In: *Currículo em debate: reorientação curricular do 6º ao 9º ano*. Goiânia: SEE, 2006.

VÁZQUEZ, Adolfo S. *Filosofia da práxis*. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VIANA, Cláudio P. (2008). *Ser educador: um olhar a partir da ontologia fenomenológica existencial*. Goiânia: FE/UFG (dissertação de mestrado), 2008.

WEBER, Max. *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura, 1984.