



**CONDIÇÕES ESTRUTURAIS, EDUCAÇÃO E DINÂMICA DE
 COMUNICAÇÃO: UMA PERSPECTIVA TEÓRICO-INTERACCIONISTA SOBRE
 O SUJEITO NO CONTEXTO EDUCATIVO***

Rita Radl Philipp¹

RESUMO

Este artigo discute a dinâmica comunicativa que tendencialmente define o trabalho e a ação educativa colocando-se metodologicamente na linha de um discurso teórico. Começando com uma diferenciação básica entre o nível estrutural e o nível concreto de ações entre os sujeitos, se argumenta as bases teóricas de uma concepção teórico-interaccionista, especificamente, a posição epistemológica do interacionismo simbólico. Mesmo que o processo educativo são claramente marcados pelos elementos macro estruturais, intenções, objectivos e conteúdos específicos que se desejam a realizar dependem de sujeitos diretamente envolvidos nestes processos, professoras, professores, educandas e educandos. Este é especialmente um problema esquecido nos projetos de reformas da educação que exigem, do ponto de vista aqui defendido, um novo conceito que reconhece aos sujeitos presentes nas instituições da educação como *elementos estruturantes da comunicação educacional*.

Palavras-chave: Dinâmica comunicativa. Ações educativas. Comunicação. Interaccionismo simbólico. Condição de sujeito.

ABSTRACT

This article discusses the communicative dynamic that tendentially defines the work and educational action, placing methodologically in line of a theoretical discourse. Starting with a basic differentiation between the structural level and the concrete level of actions between subjects, we argue specifically the theoretical bases of a theoretical-interaccionist conception, the epistemological position of symbolic interactionism. Even

* Algumas ideias expostas neste artigo foram publicadas no trabalho intitulado: "Aspectos socioestructurales condicionantes de la acción educativa", Radl Philipp, R. (1997), em: I. Brunet Icart (Coord.). *V Conferencia de Sociología de la Educación*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili

¹ Catedrática de Sociología (CIFEX), Universidade de Santiago de Compostela. Doutora em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela (1986). Atualmente é professora da Universidade de Santiago de Compostela e Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Tem experiência na área de Sociologia, Filosofia da Educação, Estudos sobre Gênero, com ênfase em investigações feministas e de estudos de gênero.



though the educational process are clearly marked by the macro-structural elements, intentions, objectives and specific content that are intended to perform depend on the subjects directly involved in these processes, female teachers, male teachers, female learners and male learners. This is especially a forgotten issue in projects of education reforms that require, from the point of view here defended, a new concept that recognizes the subjects present in educational institutions as *structuring elements of educational communication*.

Keywords: Communicative dynamic. Educational actions. Communication. Simbolic-interaccionism. Condition of subject.

RESUMEN

El presente artículo analiza la dinámica comunicativa que define tendencialmente la labor y acción educativa situándose metodológicamente en la línea de un discurso teórico. Partiendo de una diferenciación básica entre el plano estructural y el nivel concreto de las acciones que transcurren entre sujetos se argumentan las bases teóricas de una concepción teórico-interaccionista, concretamente, de la postura epistemológica del interaccionismo simbólico. Aun cuando los procesos educativos estén claramente delimitados por los elementos macroestructurales, las intenciones, objetivos y contenidos específicos que se pretenden realizar dependen de los sujetos directamente implicados en estos procesos, profesoras, profesores, educandas e educandos. Es ésta especialmente una cuestión olvidada en los proyectos de las reformas educativas que requieren, desde el punto de vista aquí defendido, de una nueva conceptualización que reconozca a los sujetos presentes en las instituciones educativas como *elementos estructurantes de la comunicación educativa*.

Palabras Clave: Dinámica comunicativa. Acciones educativas. Comunicación. Interaccionismo simbólico. Condición de sujeto.

INTRODUÇÃO

Este artigo centra-se na dinâmica comunicativa que está presente em qualquer ação educativa e didática, ou bem, referida a questões científicas, matemáticas e técnicas, históricos, científico-sociais ou artísticos, literários e linguísticos visando um significado específico para além das condições socio-estruturais dos processos educativos que são delimitadas pelo contexto institucional. Embora os processos educativos sejam globalmente diferenciados sobre o nível macroestrutural e o microestrutural, de uma visão sistêmica, reformas do sistema educacional visam geralmente modificar as condições sistêmico-institucionais, focam a elementos que



pertencem à esfera macroestrutural, para uma reestruturação do processo educacional. No entanto, parece que a evolução sistêmica sobre a organização institucional escapa ao controle e intervenções que permitam uma reestruturação significativa do contexto educacional, o que afeta os sujeitos envolvidos nas relações educacionais. Estas estão ligadas à mesma dinâmica comunicativa que governa tendencialmente todas as ações sociais, uma questão que esquece, em nossa opinião, todas as reformas educativas e, na realidade, as políticas educacionais. Por este motivo vamos aprofundar, no atual contexto, em uma conceituação teórica que concebe os participantes no trabalho educativo como construtores ativos dos processos que ocorrem no âmbito das instituições educativas. Este ponto de vista usa uma explicação teórico simbólico interaccionista, visão na qual nos centramos a continuação focando no primeiro ponto a relevância do nível estrutural para ação educativa. O segundo ponto analisa a dinâmica de comunicação dos processos de educação desde o ponto de vista teórica de uma interação simbólica, e, finalmente, aprofundamos na terceira parte no papel dos indivíduos enquanto sujeitos ativos do contexto educacional.

AÇÃO EDUCATIVA E NÍVEL ESTRUTURAL

A ação educativa, enquanto processo específico da socialização através do qual o “ser biológico” torna-se “ser-social”¹ é inserido na relação sujeito-sociedade como esse processo que media de forma organizada e sistematizada entre o sujeito e a estrutura social como um todo. Então, é óbvio, que os processos educativos desempenham um papel para a sociedade como um todo, ou seja, com suas configurações estruturais concisas de um ponto de vista macrossistemico e historicoconcreto. O processo de institucionalização e organização da educação para todas e todos os cidadãos e suas modificações, *retrofits* e, em suma, as reformas são claramente enquadrado nos objetivos sociais que atendem às ações educativas e que sempre levam à exigência de uma “reprodução social”.

A esse fenômeno alude Durkheim (1975, p. 117), quando diz: “O homem que a educação deve realizar em nós não é o homem como a natureza tem feito, mas é como a sociedade quer que seja, e ela o quer como sua economia anterior reivindica. O que prova isso é como ele mudou a nossa concepção de homem, de acordo com a sociedade.” Designado teórico insiste na função social de todos os processos educacionais, cujos objetivos gerais e específicos estão ligados a uma estrutura plural, do qual emerge para transformar formas concretas e o conteúdo geral da educação nas sociedades modernas. É especialmente ilustrativo como este pensador insiste sobre o papel decisivo que tem a estrutura econômica da sociedade a respeito da tarefa educativa, uma posição que coincide plenamente com a velha tese marxista que postula que as relações de produção determinam a superestrutura, composta pelas instituições culturais, ideológicas e sociais e, portanto, a educação².



A este respeito convém classificar como postura contraditória uma que nega a função reprodutora e atribui à educação uma função social de mudança, desvinculando a educação hipoteticamente da estrutura social. Por este motivo, é especialmente importante aprofundar o papel desempenhado pela educação de uma maneira específica como ação social organizada. O aspecto social da educação indica que o ato educacional cumpre uma função reprodutora sob quaisquer circunstâncias socio-históricas, portanto quando há o nascimento de uma filha ou um filho já existe uma estrutura social histórica, que exige sua integração de jovens membros da sociedade. Quaisquer configurações sociais específicas, ou seja, qualquer sociedade existe historicamente antes que o ser humano que nunca parte do zero, nem em nível pessoal, nem em nível social.

Então por isso, é óbvio que ao nascimento o sujeito humano já surge em um contexto social já que a natureza humana como tal —ou como essência— nunca aparece diretamente. Colocar de maneira mais clara, mesmo assumindo a existência de uma natureza humana em si, isto não tem sentido de um ponto de vista sociológico já que a pessoa sempre aparece de forma histórica e concreta, em verdade aparece sob a forma de natureza social. No entanto, também é verdade que a pessoa humana existe já desde o seu nascimento como ser único e exclusivo e sujeito insubstituível em todos os momentos da sua vida, é por isso que é ao mesmo tempo sempre mais do que apenas o "produto de circunstâncias sociais"³ que o rodeiam. Precisamente a este ponto faz alusão o significado pessoal dos processos educativos; cada pessoa tem experiências inalienáveis consigo mesma em sua relação com o mundo exterior dos objetos físicos e sociais que também inclui a experiência de socialização.

As faculdades mentais, reflexivas e criadoras do sujeito humano permite que este não seja um simples reflexo dos elementos estruturais, mas esses últimos são assimilados e integrados por ele através de recursos reflexivos em sua estrutura de personalidade, é por isso que já durante o processo de assimilação e acomodação, todos os processos sociais adquirem um caráter específico e distinto para o sujeito. Conectar-se com essa ideia nos possibilita compreender, tão e como afirma Niklas Luhmann (1976, pp. 3-34, 1971 e 1990)⁴, que o processo de socialização significa ao mesmo tempo canalização e expansão das possibilidades de ação dos sujeitos aspectos que contêm elementos positivos e negativos que têm implicações para a maneira de assimilar as regras e significados sociais como um todo.

Na verdade, devemos chamar a atenção para o fato de que a partir do ponto de vista macroestrutural este processo encontra seus limites nas condições sociais particulares oferecidos pelas instituições da educação. Eles são aqueles que permitem, ou não, de acordo com as condições estruturais e organizacionais, as relações sociais das quais fazem parte das relações educacionais, que incluem as margens de desempenho suficientes para que os indivíduos possam atuar nas ações concretas, com as suas opiniões, suas definições próprias de papéis, desejos, interesses e necessidades.



Em outras palavras, demandas sociais, que incluem apenas uma submissão rígida e cumprimento por parte do ser humano, na aquisição e reprodução de conteúdo mensurável ou avaliável exclusivamente de acordo com razões institucionais claramente unilaterais que evitam quaisquer funções pessoais na educação e no processo de socialização como um todo. Estes, no entanto, são precisamente os elementos que podem introduzir reflexivamente mudanças na prática social. A observância rígida e ausência de interpretações particulares estão presas em uma única dinâmica reprodutiva. Quando não é possível a realização de aspectos e intenções específicas pelo aluno, distintos do conteúdo estrutural e normativo-social prenunciada, há influências dificilmente inovadoras da área de educação no sistema social.

Ações educacionais específicas que ocorrem dentro das instituições educativas têm que oferecer uma natureza abertamente comunicativa e contemplar intenções reconhecidamente recíprocas, tanto por parte de professoras e professores como de alunas e alunos. Relacionamentos deste tipo diferem de uma visão que compreende as relações educacionais principalmente como um relacionamento técnico-instrumental para perseguir o cumprimento dos objetivos e intenções unilaterais pré-determinados pela instituição educacional, legislação e profissionais da educação.

DINÂMICA DA COMUNICAÇÃO, INTERAÇÃO SIMBÓLICA E ATUAR EDUCATIVO

Processos educativos ocorrem no coração concreto das instituições, onde se desenvolvem em um fluxo constante de interações entre educadores, por um lado e educandas e educandos, por outro. Essas interações são caracterizadas por uma incessante troca de significados e, por conseguinte, de gestos ou símbolos significativos que, de acordo com George Herbert Mead, são aqueles que expressam e ao mesmo tempo, geram imagens, conceitos e ideias identificadas em outros seres humanos. Eles agem, neste caso, seguindo a estrutura de um ato complexo, social, já que os eventos primitivos são possíveis através de uma simples coordenação com gestos não significativos ou gestos simples.

Todo ato reflexivo considerado ciente de si mesmo, tem a necessidade de usar símbolos significativos que serão entendidos igualmente por todos os indivíduos que participam na interação, terão que levar para as mesmas ideias e reações e finalmente, devem ter um caráter de "compreensão comum"⁵. Esses recursos têm a linguagem e, especificamente, a língua comum, representa um sistema social de símbolos significativos que são considerados como estímulos que geram nas pessoas que os usam a mesma reação que nos indivíduos que são direcionados (Mead, 1964, pp. 93ss.). Em outras palavras, diríamos que a interação simbólica implica o uso de símbolos que são reconhecidos mundialmente, que significa o mesmo para os indivíduos diferentes e ao mesmo tempo, eles servem para expressar a generalidade das relações. Assim, é



possível antecipar os diferentes passos interativos e, portanto, coordenar atividades sociais.

Tornar-se objetos de nós mesmos através da linguagem, torna possível a antecipação de várias etapas interativas e, consequentemente, é derivado da importância simbólica e social dos sistemas linguísticos. Eles são sinais linguísticos que também agrupam os sinais não verbais ou outros, tais como música e arte, por exemplo, as quais possibilitam um humano agindo diferencial e reflexivo, uma vez que a linguagem facilita a transmissão simbólica de eventos e, assim, o pensamento abstrato não dependente de atos específicos. Assim se destaca que ações educativas, tais como processos específicos de socialização são enquadrados precisamente no contexto das interações mediadas simbolicamente. Este fato alude à outra distinção fundamental em relação ao nosso tema. Atos educacionais no contexto institucional pressupõe uma constante negociação de significados, cuja constituição e acordo nela são questões de padrões e, portanto, dependem das perspectivas e interpretações dos indivíduos. Precisamente lá, onde alguns seres humanos discutem significados entre eles e atuam com base em normas e regras de classificação, ocorre um ato comunicativo, e este é o caso dos eventos que ocorrem em instituições educacionais.

Ações comunicativas são diferentes dos atos que se destinam a alcançar rapidamente um padrão objetivo estratégico instrumental e unidimensionalmente predeterminado, como levar uma caneta, discar um número de telefone, pegar um lápis, acender a luz, pegar o equipamento para mover o carro etc. Jürgen Habermas tem elucidado em excelente forma, esta diferença entre um ato instrumental-estratégico e um ato comunicativo, constituindo, por outro lado, duas formas básicas do ato humano no mundo que, geralmente, são intercaladas nas ações que ocorrem entre as pessoas e estas e o mundo exterior. Grande pensador mencionado diz de forma clara sobre o significado do ato instrumental-estratégico e o comunicativo que:

[...] as declarações sobre o campo fenomenológico de coisas e eventos (ou estruturas profundas que se manifestam em coisas ou acontecimentos), só pode ser traduzido em diretrizes para um ato racional causal (tecnologias e estratégias) e declarações sobre as orientações de campo fenomenológico de pessoas e expressões idiomáticas (ou estruturas profundas dos sistemas sociais) para um ato comunicativo (para "saber prático"). (Habermas, J. 1975, p. 399-400).⁶

Com estas palavras, Habermas sugere que as ações sociais, ou seja, as interações sociais, tendencialmente correspondem às ações comunicativas. Em outras palavras, para a esfera de ações sociais, ou seja, o ato intersubjetivo entre as pessoas como sujeitos postula o atuar social como um ato comunicativo.⁷ Do ponto de vista microestrutural o trabalho educativo é caracterizado como um ato comunicativo que tem sua razão de ser no mesmo membro, já que não procura um domínio técnico de seu campo de ação ou alunos, estudantes, educandas e educandos, nem visa "manipular" os



“objetos” de ação, mas que anseia para chegar a acordo sobre os significados e os objetivos da ação. No entanto, isto não é obstáculo para em situações educacionais também ter lugar um atuar racional causal-instrumental (*“strategisches-zweckrationales Handeln”*), o que acontece muitas vezes.

Há outro ponto-chave em relação ao nosso tema, inerente ao duplo aspecto de qualquer ato de comunicação que se refere a dois níveis diferentes analiticamente, ou seja, gestos significativos, ao mesmo tempo permitem significados sociais gerais e a transmissão de significados muito particulares que são gerados em interações que servem para a transmissão. Paul Watzlawick (1983) nomeou este fenômeno “aspecto do conteúdo” e “aspecto da relação” Habermas (1975, 1981) aludindo ao esse fato emprega as palavras “aspecto de proposição” e “aspecto performativo” respectivamente, que contêm ao mesmo tempo qualquer ato de comunicação humana, se e quando é, em suma, interação simbolicamente mediada e não “comunicação unidirecional”.

Os dois aspectos referidos, ou seja, o aspecto de conteúdo e o aspecto da relação de comunicação, têm uma grande importância para o processo de desenvolvimento da personalidade humana de uma perspectiva sociológica. Como a interação simbolicamente mediada, ao mesmo tempo permite a transmissão e criação de sentido geral torna-se o principal meio para o processo de constituição reflexivo e social da personalidade humana, ideias que têm sido referidas por autores tão diversos como Jean Piaget, Lew Vygotsky, Johann Gottlieb Fichte, George Herbert Mead, Thomas Luckmann, Jürgen Habermas e Paul Watzlawick. Em ligação com suas contribuições, referindo-se às condições de socialização e retornando para o núcleo de nosso argumento, as interações simbolicamente mediadas facilitam ao mesmo tempo o intercâmbio de ideias gerais e muito específicas, exigem que todos os envolvidos na interação educativa participem ativamente na elaboração e transmissão de conteúdo. Insistimos em que não é uma mera possibilidade, mas na realidade é uma exigência estrutural de comunicação que indivíduos participem ativamente no desenvolvimento e transmissão de conteúdo próprio. Uma simples “reprodução mecânica” destes conteúdos pelas educandas e educandos não corresponde à sua condição de ser sujeito da interação, já que meramente dá-lhes uma função formal-instrumental na mesma.

No contexto das interações simbolicamente mediadas, o sujeito tem identidade e identifica-se através do esforço que faz, razão pela qual no desenvolvimento desses processos de aprendizagem, experiências e conteúdos são significativas para ele. Qualquer conteúdo transmitido recupera o significado em nível de ações comunicativas e é onde os efeitos não são simplesmente unilaterais. A dinâmica comunicativa sugere que é um processo de “reciprocidade”. Assim, entendemos que uma conceituação técnica, intervencionista e unilateral de atos educativos não reconhece a condição do sujeito e sua participação na ação educativa; uma ação técnico-instrumental consegue no melhor dos casos, a assimilação e a adaptação “aparente” das alunas e alunos às demandas institucionais (ou macroestrutural). Na verdade, eles não produzem nenhum



efeito educacional e socializador, porque não há nenhuma relação de comunicação, ou seja, interativa, que é a única que é apenas significativa para as ações humanas e a única que envolve o sujeito com sua estrutura de personalidade e seus desejos, necessidades e pontos de vista.

CONDIÇÃO DE SUJEITO E CONTEXTO EDUCACIONAL

66

A importância da dinâmica comunicativa para a aprendizagem e o ato de educação é particularmente conhecida no campo psicológico, pelas chamadas "abordagens construtivas". Esta tradição teórica começa a tomar forma desde 1960 no contexto anglo-saxônico e germânico. Ela está parcialmente relacionada com os paradigmas epistemológico-críticos no campo das ciências sociais⁸. Há também sinais de que a investigação e teoria didática moderna estejam ligadas, pelo menos em parte, com alguns aspectos essenciais deste pensamento. No entanto, estima-se que não é simplesmente para ter em conta a dinâmica comunicativa para melhor atingir objetivos educacionais predeterminados unilateralmente pela instituição escolar, legislação, professores e professores, ou para uma avaliação "objetiva" destes objetivos alcançados.

As características mencionadas da comunicação no contexto de socialização requerem o reconhecimento e a participação ativa dos formandos na construção dos objetivos concretos das interações educacionais e do conteúdo comunicativo. Um conceito teórico, que postula como um elemento constitutivo da relação educativa no âmbito institucional que se trata de uma relação entre sujeitos tem que contemplar no nível prático, a realização de "intenções mútuas" em atos educacionais, especificamente as intenções de educandas e educandos, por um lado e dos professores, por outro. Esta postura é diferente daquela que inclui somente as intenções e objetivos unilaterais pela instituição, legislação e professores no processo educativo, mesmo no caso que estes forneçam a "realização" de sujeitos críticos e emancipados. Do ponto de vista das interações simbolicamente mediadas são excluídas abordagens que projetam a "emancipação" e "crítica", apenas no final do processo educativo e, portanto, o futuro. Estes efeitos que só fazem sentido como fins sociais gerados pelo ato comunicativo têm que antecipar-se no próprio processo educador como potencialmente já feitas pelos sujeitos alunos, isto é, são configurados no processo comunicativo.

Antes mencionamos que as condições estruturais dos processos de socialização e educação são delimitadas pelas condições institucionais e organizacionais do ponto de vista interacionista. Gostaríamos de salientar em particular que, no contexto das situações educativas específicas, o elemento comunicativo determinante que define o ato corresponde à figura do professor ou educador que de acordo com essa visão torna-se elemento de estruturação da interação. Na verdade, são eles que podem abrir as margens institucionais (macroestruturais) ou fechar as possibilidades de comunicações específicas nas instituições educativas. Como "agentes" da instituição, ou bem, como



elementos estruturantes da comunicação educativa eles têm o poder de definir situações interativas das quais depende o grau de comunicabilidade e reciprocidade que oferecem as interações aos participantes. Isto é assim porque os professores são os elementos-chave para melhorar as condições específicas da educação. Você pode exercitar como simples instâncias de controle e transmissor de conteúdos e objetivos curriculares pré-definidos em currículos, ou, inversamente, permitir ao máximo a participação ativa dos alunos na dinâmica comunicativa das ações sociais, que incluem especificamente as educativas.

Note-se particularmente que, devido à dinâmica de comunicação, nem as melhores tecnologias educacionais de ensino, ou procedimentos de avaliação mais sofisticados podem assegurar a realização efetiva e qualitativa dos objetivos educacionais unilateralmente pré-definidos. No melhor dos casos, eles medem a "adaptação aparente" dos alunos a esses objetivos e ao conteúdo. O processo educativo tem no campo das situações específicas potencialmente a natureza das interações simbolicamente mediadas e devido a isto abrange a realização de intenções mútuas, mesmo nos casos que não são explicitamente reconhecidos⁹. Isto é o que acontece sob condições comunicativas assimétricas, verticais ou "muito controladas" didaticamente.

As ideias esboçadas significa em relação com uma alteração significativa das condições educacionais, que as mudanças educacionais não terão efeito se não se considera o nível de comunicação educacional, tendo em conta o poder estruturante dos professores. Apenas ficam nas definições das intenções e objetivos institucionais que visam fazer mudanças na prática pedagógica, delimitando o papel dos profissionais da educação oferecem a possibilidade de reestruturação da educação, mas seu impacto é reduzido a um efeito quase nulo se não é considerado o caráter especificamente comunicativo, e neste sentido inacabado, dos processos educativos concretos que ocorrem dentro das instituições.

Essas condições de comunicação precisas dependem preeminentemente da educadora e do educador do ponto de vista estrutural. Com vista para uma transformação qualitativa das atividades educacionais, é importante ter em mente o papel dos sujeitos diretamente envolvidos nestes processos; educadoras, educadores, alunas e alunos, em virtude de suas participações constantes nas interações educacionais simbolicamente mediadas. Da perspectiva sociológica, temos de pensar em estratégias de investigação para elucidar empiricamente os postulados teóricos referidos a fim de ser capaz de explicar os elementos significativos que atuam em mudanças estruturais da sociedade e no interior das instituições dedicadas à educação e socialização humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Argumentamos, no presente contexto, a tese de que as condições socio-estruturais do processo educativo correspondem de processos interativos



simbolicamente mediados desde um ponto de vista microestrutural. Mesmo que estes processos sejam claramente delimitados pelos elementos macroestruturais de legislação e instituição da educação (e, naturalmente, também pelas condições históricas e políticas), qualidade, intenções, objetivos e conteúdos específicos dependem de sujeitos diretamente envolvidos nestes processos, ou seja, professoras, professores, estudantes e alunos. Eles são os *elementos estruturantes das comunicações educativas*. São precisamente eles e especialmente os primeiros, que determinam as condições graças às quais produziram transformações, especialmente qualitativas, no contexto educacional e sistêmico. Sempre na base, que na instituição educativa se trata em grande parte do reconstruir e jogar objetivos educativos e conteúdos historicamente configurados e pré-configurados, é claro que, sob qualquer tipo de circunstâncias políticas educacionais o trabalho educacional atenda às metas de concreto estrutural de reprodução, contribuindo para a estabilidade do sistema socioeconômico como um todo; um aspecto que vem da autopreservação do sistema social e o sujeito. A

dinâmica de comunicação das ações humanas garante, no entanto, que estes processos ao mesmo tempo também têm uma função reflexiva e absolutamente inalienável para sujeitos de alunos. De um ponto de vista interacionista de consideração da educação não se trata de suprimir a função social reprodutiva, o que em si não é negativo. Pelo contrário, é necessário. É preciso alavancar e estender ao máximo as margens comunicativas para o ato educativo que, por sua vez, tem lugar dentro dos limites estruturais e institucionais para incentivar as relações comunicativas mais simétricas para todos os envolvidos no processo educativo. Em suma, uma perspectiva interacionista permite-nos, como podemos ver, inter-relacionar dialeticamente o indivíduo com a sociedade, considerando o processo de constituição do sujeito como um processo social no qual já participa o mesmo sujeito de uma forma ativa. Por esta razão, a posição teórica do interacionismo simbólico não corresponde precisamente a uma "teoria individualista"¹⁰.

Uma simples crítica das condições macroestruturais e função reprodutiva mesmo duplamente da educação, considerando isso "violência simbólica"¹¹ ou não, de fato evita uma reestruturação das interações da educação por estar preso em uma posição que se concentra exclusivamente nas condições estruturais. Por este motivo, é importante combinar uma crítica macroestrutural com uma perspectiva interacionista das condições educacionais. As "teorias da reprodução" ou a "teoria educacional radical" são realmente neste sentido "reducionista" já que eles não são capazes de "transcender a linguagem da crítica e dominação" (Giroux, 1992, p. 64)¹², precisamente porque não incluem a dinâmica interativo-comunicativa do processo educacional. É nas interações específicas onde "professores e alunos dão sentido através das formas históricas, culturais e políticas complexos que eles expressam e produzem" (Giroux, 1992, p. 85) como o autor mencionado argumenta corretamente na linha da discussão neste trabalho. Só uma perspectiva interacionista e, em última análise, um paradigma comunicativo



permite justificar mudanças qualitativas no contexto educacional. Ao mesmo tempo, então pensamos, dá-nos a bagagem metodológica e epistemológica para elucidar e explicar a evolução destes processos através de uma análise minuciosa dos dados empírico-positivos obtidos a partir da realidade empírica

REFERÊNCIAS

69

- BOURDIEU, P. e PASSERON. J. C. (1970) *La Reproduction Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.
- COLL, C. (1990) *Aprendizaje escolar y construcción de conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- DURKHEIM. E. (1975). *Educación y sociología*. Madrid: Lectura.
- FLECHA, R. (1992). Hacia una concepción dual de la sociedad y la educación. En H. A. Giroux y R. Flecha, *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: Roure.
- GEULEN, D. (1980). "Die historische Entwicklung sozialisationstheoretischer Paradigmen. En K. Hurrelmann y D. Ulich (ed.), *Handbuch der Sozialisationsforschung*. E. Beltz Weinheim Basel.
- GIROUX, H. A. (1992). Hacia una Pedagogía en la política de la Diferencia. En H. A. Giroux y R. Flecha, *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: Roure.
- HABERMAS, J. (1975). *Zur Entwicklung der Interaktionskompetenz*. Frankfurt: Suhrkamp.
- (1975). *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt: Suhrkamp.
- (1976). *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus*. Frankfurt: Suhrkamp.
- (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt: Suhrkamp. Tomos 1 y 2.
- (1984) *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- HOLZKAMP, K. (1977). Die Überwindung der wissenschaftlichen Beliebigkeit psychologischer Theorien durch die Kritische Psychologie I y II, *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, tomo 8, nº 1 y 2.



LUHMANN, M. y SCHORR, K. E. (1990). Presupuestos estructurales de una Pedagogía Reformista. Análisis Sociológicos de la Pedagogía Moderna, *Revista de Educación*, Nº 291.

LUHMANN, N. (1971). Sinn als Grundbegriff der Soziologie. En: J. Habermas y N. Luhmann, *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*. Frankfurt: Suhrkamp.

— (1976). Einfache Sozialsysteme. En: M. Auwärter y otros (Ed.), *Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität*. Frankfurt: Suhrkamp.

MEAD, G. H. (1964). *Mind, Self and Society*. Chicago: University Press.

MELTZER, B. N.; PETRAS, J. W.; REYNOLDS, L. T. y otros. (1975). *Symbolic interactionism*. London: Routledge and Kegan.

MUNNE, F. (1993). *Entre el individuo y la sociedad*. Barcelona: PPU.

MOLLENHAUER, K. y OTROS. (1978). *Die Familienerziehung*. München, 2^a Ed.

PIAGET, J. (1976) *Introducción a la Epistemología Genética*. Barcelona: Ariel.

RADL PHILIPP, R. (1991) La educación como interacción simbólica. En: *Revista de Ciencias de la Educación*, Nº 145.

— (1996). *Sociología Crítica: Perspectivas Actuales*. Madrid: Síntesis.

— (1998) La teoría del actuar comunicativo de Jürgen Habermas: un marco para el análisis de las condiciones socializadoras en las sociedades modernas. En: *PAPERS*, no. 56.

WATZLAWICK, P. e OUTROS. (1983). *Teoría de la Comunicación Humana*. Barcelona: Herder.

WYGOTSKY, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Cátedra.

¹ Tomando como referência a existência de diferentes definições conceituais da educação e da socialização, parece globalmente assumido, para entender o termo educação é considerada a característica intencional e planejada ao contrário da palavra socialização, que remete para o processo geral da gênese da personalidade graças a condições sociais. Ver por exemplo: Geulen, D. (1980). *Die historische*



Entwicklung sozialisationstheoretischer Paradigmen. Em: K. Hurrelmann y D. Ulich (ed.) *Handbuch der Sozialisationsforschung*, E. Beltz, Weinheim Basel, sobre tudo págs. 15 e ss.

² Surprende a citação de Durkheim, já que coloca ao autor de fato na linha de pensamento marxista neste ponto da determinação da superestrutura, do qual faz parte a educação, por relações de produção.

³ Em uma de suas Teses sobre Feuerbach Marx diz: "Mas a essência do ser humano não é algo inerente ao indivíduo singular abstrato. Na sua realidade ela é o conjunto das relações sociais ". Esta ideia conhecida expressa um determinismo social excessivo em relação à capacidade de ação do sujeito. Eles são citações que pertencem ao "jovem" Marx. Marx, K. e Engels, F. (1966). Marx und Engels Studienausgabe I. Frankfurt: Suhrkamp. P. 140

⁴ É um fato que o autor chama a atenção para essa ideia uma e outra vez em seus trabalhos científicos.

⁵ Para o argumento preciso das ideias apresentadas nos remetemos a, G. H. (1964). *Mind, Self and Society*. Chicago: University Press. P. 84 e ss. Em espanhol: (1972) *Espíritu, Persona y Sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu. O conceito de "sentido comum" foi introduzido por Mollenhauer, com vista para o campo da educação, especificamente da educação familiar para delimitar o conceito de Mead. Mollenhauer, K. e outros. (1978). *Die Familienerziehung*. 2^a Ed. München. Pp. 92 e 102.

⁶ O autor diferencia entre o atuar instrumental-estratégico que pertence para o campo técnico e o atuar comunicativo que pertence a esfera social.

⁷ Ver a detalhada argumentação teórica do autor sobre a concepção do ato comunicativo: Habermas, J. (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt: Suhrkamp. Tomos 1 y 2. (particularmente tomo 1). En castellano: (1984) *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

⁸ Ver como pioneiro desta visão: Holzkamp, K. (1977). Die Überwindung der wissenschaftlichen Beliebigkeit psychologischer Theorien durch die Kritische Psychologie I e II, *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, tomo 8, nº 1 e 2. Pp. 1-22 e 78-97. Com respeito aos enfoques constructivistas em sentido estrito remetemos a Ausubel e Wygotsky. Ver Ausubel, D. P. (1976). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas; Wygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Cátedra; e Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción de conocimiento*. Barcelona: Paidós.

⁹ O sujeito sempre pode sair de fato da interação, isto é, não prestar atenção e pensar em outra coisa, etc..

¹⁰ Foi este erro de classificação que tem sido repetida uma e outra vez. Ver F. Munne que sulinha na linha argumentativa seguida por nos que esta crítica não esta conforme as intenções teóricas do Interaccionismo Simbólico. Munne, F. (1993). *Entre el individuo y la sociedad*. Barcelona: PPU. Pp. 303 e ss. Ver também Meltzer, B. N.; Petras, J. W.; Reynolds, L. T. e outros. (1975). *Symbolic interactionism*. London: Routledge and Kegan

¹¹ Conceito conhecido e introduzido, como é sabido, por Bourdieu e Passeron para indicar que toda ação pedagógica é violência simbólica, pois obriga a aquisição de uma "cultura arbitrária" e além disso, obriga ao sujeito a renúncia do seu ponto de vista dos desejos e necessidades próprias e exige do aluno uma simples subordinação. Ver Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1970) *La Reproduction Éléments d'une théorie du système d'enseignement, Paris, Minuit*. Do nosso ponto de vista, esta classificação corresponde apenas a uma concepção de ação pedagógica instrumental-estratégica, fornecendo especificamente para fins unilaterais por parte das instâncias educacionais.

¹² Estamos de acordo com a apreciação deste autor, já que concentram-se apenas no nível macrostructural em sua análise. Mas nós pensamos que esta crítica também é necessária, embora esta crítica tem de ser definida e complementada com uma perspectiva interaccionista.