

ESTRUTURALISMO E EDUCAÇÃO

Jefferson Ildefonso da SILVA
PUC/SP

RESUMO

O texto objetiva ir além da consideração do estruturalismo no âmbito das relações puramente didáticas e lingüísticas, examinando suas implicações na relação educando-educador em termos histórico-antropológicos. Examina-se inicialmente a dimensão positivista do estruturalismo, distinguindo-o do materialismo em sua busca de objetividade e cientificidade, para, em seguida discutir o problema da transição subjetividade-intersubjetividade-objetividade, que se fundamenta na função significativa do inconsciente coletivo - a objetividade converte-se assim em impessoalidade, "reintegrar a cultura à natureza". Finalmente cabe discutir as limitações do estruturalismo na fundamentação do educar, dentre as quais se destaca a ausência de dimensão teleológica, dado que a ação educadora no estruturalismo se restringe a uma descrição da estrutura dinâmica da realidade, não concedendo ao homem a possibilidade de fazer e fazer-se dentro da realidade, suprimindo o sujeito em favor da objetividade, como se esta não fosse consequência da práxis, que constitui o elo sujeito-objeto.

RESUMÉ

Le texte vise dépasser la considération du structuralisme dans l'esphère des rapports simplement didactiques et linguistiques, en analysant leurs implications dans la relation éducateur/éduquant en termes historico-anthropologiques.

D'abord l'auteur examine la dimension positiviste du structuralisme, en le distinguant du materialisme dans sa recher-

che d'objectivité et de scientificité, pour, ensuite, discuter le problème de la transition subjectivité - intersubjectivité-objectivité, laquelle se fonde dans la fonction signifiante de l'inconscient collectif - l'objectivité se convertant par là en impersonnalité: "re-intégrer la culture, à la nature". Finalement il faut discuter les limitations du structuralisme à fonder l'acte d'éduquer, parmi lesquelles on doit citer l'absence de la dimension téléologique, une fois que l'action éducatrice dans le structuralisme se borne à une description de la structure dynamique de la réalité sans accorder à l'homme la possibilité de faire et de se faire à l'intérieur de la réalité, avec la suppression du sujet en faveur de l'objectivité; tout se passant comme si l'objectivité n'était pas le résultat de la praxis, laquelle constitue précisément le lien entre le sujet et l'objet.

A abordagem filosófica da educação leva-nos a refletir sobre os pressupostos influentes no comportamento dos educadores. Há pressupostos que atuam na elaboração de uma teoria da educação, enquanto outros estabelecem normas comportamentais visando à orientação imediata da prática educativa. Os primeiros encaminham a elaboração de uma pedagogia, ao passo que os segundos se atêm mais diretamente às atitudes didáticas e ao ensino.

O estruturalismo pode ser visto como um dos pressupostos atuantes sobre pedagogos e educadores, sendo assumido mais freqüentemente, no nível da consciência refletida, como fundamentação de atitudes didáticas em vista do "processo de intercomunicação" e das operações intelectuais. (Cf. Capalbo, 1974:125) Raramente é considerado como subjacente a uma atitude relacional educador-educando e determinante de uma elaboração de conceitos sobre a realidade do homem e da cultura.

Pretendemos orientar nossa reflexão primeiramente para a educação como processo coexistencial e interpessoal de comunicação. A comunicação de conhecimentos e de significados culturais é apenas um momento, e nem o mais radical, do processo histórico do homem de se fazer que preside à relação educacional originária. É nesse processo que devemos buscar as condições da relação educativa. A intercomunicação objetal, vista no nível

cultural e simbólico, situa-se no originado, é uma atitude segunda que supõe de uma parte um conteúdo comunicável já elaborado ou em elaboração, e de outra parte indivíduos já constituído pelo encontro primário com a natureza e o conjunto dos homens. O processo de intercomunicação perde sua dimensão educativa ao cortar os fios que o prendem a esse outro processo primitivo.

Uma reflexão filosófica da educação deve atirar-se à empresa de explicitar e compreender esses fios da história dos homens, presentes no emaranhado do cotidiano e na prática educativa. Mister se faz ultrapassar as relações meramente didáticas para buscar suas ligações educativas.

À tarefa filosófica, vista da educação, se impõem a explicitação e o falar sobre as influências e os elementos que presidem a ação concreta educativa. Ao encararmos o estruturalismo como um possível elemento influenciador da relação educativa, procuraremos desvendar os pressupostos orientadores de sua abordagem do homem e do mundo, que na educação é o elemento central. Deixaremos de lado suas incursões no campo da lingüística, para nos atermos às suas proposições antropológicas.

Tendo a característica fundamental de um método, o estruturalismo pretende atingir o homem de um modo científico, com a chancela objetivista e rigorosa das ciências positivas. Há um esforço para envolver a antropologia pelas ciências naturais. É o próprio Lévi-Strauss que no-lo diz: "Que uma tal concepção tenha podido nascer na paleontologia, incita a antropologia social a alimentar uma esperança secreta: ela pertence às ciências humanas, seu nome o proclama suficientemente; mas, se se resigna a passar seu purgatório junto às ciências sociais, é que não desespera de acordar entre as ciências naturais, na hora do juízo final." (Lévi-Strauss, 1970: 63)

Diante disso, podemos aventar que o caráter de objetividade do estruturalismo implica uma perspectiva predominantemente positivista da realidade humana. Donde a questão: Qual é a contribuição do estruturalismo como "ciência do homem" para uma teoria e uma prática da educação que pretendem ser caracteristicamente humanistas?

Para encaminharmos a reflexão ressaltaremos em primeiro lugar os aspectos do estruturalismo que mais possam influenciar a relação pedagógica, para depois situá-los face ao processo originário do homem de se fazer.

A primeira dificuldade com que deparamos é determinar os elementos característicos do estruturalismo, visto existirem muitas e diversas posições quer de seus mestres, quer de comentadores e intérpretes dos vários estruturalismos. Em vista disso focalizaremos apenas alguns aspectos que julgamos mais fundamentais e determinantes, apoiando-nos sobretudo nas posições de Lévi-Strauss.

1. ASPECTOS SIGNIFICATIVOS DO ESTRUTURALISMO

1.1 A positividade do estruturalismo

O estruturalismo apresenta-se primeiramente como busca da positividade, da cientificidade, como superação da subjetividade dominante no existencialismo. (Cf. Lepargneur, 1972: 3)

As ciências da natureza, fundamentadas sobre fatos observáveis, constituem a maior conquista cultural do homem moderno e assim são tomadas como modelo de uma ciência do homem que não poderia fundamentar alhures as suas elaborações. Para o estruturalismo o homem deve ser compreendido como um fenômeno da natureza, como significativo por pertencer ao mundo natural, e sua realidade será posta a nu através dos dados de sua constituição. Nesse sentido fala Lévi-Strauss: "A propósito de uma forma de pensamento e de atividade humanas, não se podem suscitar questões de natureza ou de origem antes de se ter identificado e analisado os fenômenos, e descoberto em que medida as relações que os unem são suficientes para explicá-los. É impossível discutir sobre o objeto, reconstruir a história que lhe deu origem, sem saber, primeiramente, o que é; em outras palavras, sem ter esgotado o inventário de suas determinações internas." (Lévi-Strauss, 1970: 47-8)

A experimentação é o ponto de partida do empreendimento estruturalista enquanto entra em contato com o homem em sua realidade e faz a experiência dela. A experimentação, no nível da realidade humana, provoca uma aproximação perigosa que põe em risco a objetividade pela absorção do sujeito pela realidade experimentada. Isso é mais problemático enquanto o espírito deve deixar-se "modelar por ela" e poder dizer: "Eu estava lá, tal coisa me aconteceu - Acreditareis ali estar vós mesmos." (Lévi-Strauss, 1970: 59)

A subjetividade, inerente à experimentação da antropologia social, deve, no entanto, fazer de si mesma "um meio de demonstração objetiva." (idem: 58) Aqui surge uma das características do método estruturalista: o cuidado para que experimentação se mantenha no nível da objetividade e possa manipular a realidade viva e envolvente, leva o mesmo espírito, "que se entregou à experiência", a transformá-la em modelos que substituam a mesma realidade. A operação mental, que elabora os modelos, deve estar toda dependente da observação, garantia da objetividade. A elaboração de modelos não dá ao estruturalismo em caráter idealista de construções lógicas, pois eles não são a estrutura significativa da realidade, mas o meio que permite/perceber a estrutura subjacente aos dados observáveis.

A estrutura mantém seu caráter de objetividade sem, no entanto, confundir-se com a realidade como se fosse sua montagem material. A estrutura está na ordem das relações, do arranjo interno que explica e significa a própria realidade e o fenômeno concreto em ligação com os demais. A confusão entre a estrutura e a montagem material da realidade pode levar a atribuir ao estruturalismo um caráter materialista que não lhe cabe nesse sentido. Entretanto, é necessário ver a realidade envolvida pela estrutura, sendo esta de ordem funcional e aquela de ordem fenomenal. Com essa distinção, pode-se entender como a estrutura está na ordem da inteligibilidade e com se situa além da observação empírica: "... não existe estruturalismo sem a pretensão de superar uma simples descrição da materialidade do fenômeno. O estruturalismo é profundamente procura de inteligibilidade." (Lepargneur, 1972: 5) A estrutura tem

assim papel fundamental como significante. Deverá, no entanto, estar continuamente controlada pelos dados observáveis da realidade.

Aparece aí a dimensão positivista do estruturalismo que nega elaborar qualquer concepção metafísica ou voltar-se para o sujeito como criador da significação. O significado não tem valor e não é determinante da realidade; ao contrário, nasce da própria ordem da realidade. Assim afirma Lévi-Strauss: "... o sentido resulta sempre da combinação de elementos que não são em si mesmos significativos. (...) enquanto que, na minha perspectiva, o sentido nunca é um fenómeno primeiro: o sentido é sempre dedutível. Dito de outra forma, por trás de todo senso há um não-senso, e o contrário não é verdadeiro. Para mim, a significação é sempre fenomenal." (Lévi-Strauss, 1970: 202)

1.2 A subjetividade e o inconsciente coletivo

Apesar de o estruturalismo não querer ser uma nova concepção do homem, mas um método de abordagem científica, surge o problema de como pode ele manifestar o homem como realidade subjetiva ou até que ponto o vê como essa realidade subjetiva.

Primeiramente, não parece que o estruturalismo negue o campo da subjetividade e, mais ainda, esta lhe aparece como um problema a ser resolvido. Neste ponto a análise de Enzo Paci apresenta o seguinte: "Depois do encontro com Merleau-Ponty, Lévi-Strauss procura a concretude: as etapas desta investigação, na qual parece que se impõe a conciliação entre o formalismo e o pré-categorial, entre o método dos modelos e a experiência vivida - investigação que ainda não se pode dizer completa - são *La pensée sauvage* (1962) e *Le cru et le cuit* (1964). Não há distinção nítida, como se tratasse de dois períodos, porém a temática se faz sempre mais urgente e Lévi-Strauss sente sempre mais a necessidade do indivíduo, do sujeito concreto, enquanto procura explicar o indivíduo como espécie e a espécie como indivíduo ou, noutros termos, a conexão entre sistema e subjetividade individual". (Paci, 1970: 97)

Lévi-Strauss vê a necessidade do subjetivo, mas procura dar-lhe, de imediato, a segurança da objetividade através da intersubjetividade. O eu individual é uma ameaça à objetividade da realidade: é interpretação e ideologia que se distanciam do pensamento concreto, do pensamento selvagem, e por isso mesmo da verdade da realidade: "O eu não é somente odioso: ele não encontra lugar entre um nós e um nada." (Paci, 1970: 99)

A transferência da intersubjetividade para a objetividade é feita pelo inconsciente. O fato social só pode ser apreendido em sua totalidade se for vivido na realidade subjetiva do observado e do observador através da experimentação. Essa experiência, no entanto, não pode situar-se no nível do eu concreto, mas do nós residente no inconsciente que é anterior ao eu e que assim possibilita ao eu transferir-se ao objeto. No nível do inconsciente os arranjos podem ser tratados objetivamente sem a interferência neles do subjetivo: "É sempre através do inconsciente que se realiza o paradoxo, peculiar à etnologia, de ser uma consciência objetiva e, ao mesmo tempo, subjetiva, portanto as leis do inconsciente transcendem a dimensão subjetiva, são-lhe, por assim-dizer, 'externas' e, de igual, só podem ser acolhidas pelo efetivo operar da subjetividade." (Bonomi, 1970: 121)

O inconsciente tem assim a função simbólica, a função significativa "sem referência a um objeto pensante". (Ricoeur, 1970: 161) É nesse inconsciente que residem as relações objetivas e onde o espírito se encontra com a natureza, onde o pensamento já existe antes do sujeito: "... e eu estaria mais inclinado a admitir que o pensamento começa antes dos homens". (Lévi-Strauss, 1970: 213) O inconsciente torna-se a "forma fundamental do espírito humano" (Renzi, 1970: 109) e a razão última de toda estrutura, diríamos quase uma estrutura originária. Desse modo o inconsciente funda uma homologia de base e uma isossemia que tudo incorpora e, por isso, é a raiz significativa e a situação originária. Nessa ordem do inconsciente situa-se o pensamento selvagem como "um sistema de postulados e axiomas requeridos para fundamentar um código, permitindo a tradução com o rendimento menos eficiente possível, do 'outro' para o 'nosso' e

reciprocamente, o conjunto das condições por meio das quais podemos compreender-nos melhor: naturalmente, sempre com um resíduo. No fundo, o 'pensamento selvagem', em minha intenção, é apenas um ponto de encontro, o efeito de um esforço de compreensão, de mim colocando-me em lugar deles, deles colocados por mim em meu lugar". (Lévi-Strauss, 1970: 199) Nele o eu se encontra com o outro e a cultura se reintegra na natureza, desaparecendo assim a distância entre o pensamento, o espírito, e a realidade. As suas leis se coincidem: "como o espírito ainda é uma coisa, o funcionamento desta coisa nos instrui sobre a natureza das coisas: mesmo a reflexão pura se resume em uma interiorização do cosmo". (Bonomi, 1970: 138)

O inconsciente, com sua dimensão de homologia onde "corpo, alma, sociedade, tudo se mistura", (Lévi-Strauss, 1970: 49) tem necessariamente uma dimensão social e cultural. Permanece tal enquanto está para além, ou melhor para alguém de qualquer determinação de ordem individual. Seu caráter de nós coletivo e impessoal coloca-o fora de um sistema de relações de subjetividades ou de uma comunhão de consciências: é realmente inconsciente.

O inconsciente coletivo não é vazio, mas significativa e origem de toda significação objetivamente válida. "A relação de significação não é natural, mas cultural, isto é, não vem da natureza, mas da coletividade humana formando sistema, ou, com rigor, de sua atividade inconsciente". (Lepargneur, 1972: 14) O trabalho do estudioso é constatar e compreender o mecanismo e funcionamento desse inconsciente, para estabelecer os padrões compreensivos da realidade, do homem.

A dimensão significativa do inconsciente nos faz compreender o valor cultural do mesmo; o que implica colocar a cultura na base de toda compreensão do homem. No entanto, a dimensão cultural do inconsciente não o afeta em sua simbiose com a natureza e segundo a interpretação de Ricoeur (1970: 161) "este espírito inconsciente pode ser dito homólogo à natureza; talvez mesmo ele seja natureza". A cultura elaborada, refletida, deve conduzir às "categorias inconscientes" pela superação das "interpretações racionalizadas". Nessa perspectiva não se pode

perceber claramente a distinção entre natureza e cultura, pois há uma "continuidade cronológica e espacial entre a ordem da natureza e da cultura, (...) a emergência da cultura permanecerá para o homem um mistério, enquanto ele não chegar a determinar, no plano biológico, as modificações de estrutura e de funcionamento do cérebro, do qual a cultura foi, simultaneamente, o resultado natural o modo social de apreensão". (Lévi-Strauss, 1970:57) No pensamento selvagem temos justamente a expressão de uma cultura que não conhece linhas de separação da natureza: "A relação íntima que o indígena tem com o ambiente circundante - relação que não é apenas de manipulação em vista de uma necessidade, mas ainda de conhecimento: o mundo dos acontecimentos naturais é constantemente objeto de um revolvimento interessado - faz nele surgir a exigência de um pensamento que tenha a cultura como inserida sobre a natureza". (Bonomi, 1970: 135) Essa afirmação reflete a posição de Lévi-Strauss ao oferecer uma imagem de um pensamento selvagem "que não é, para nós, o pensamento dos selvagens, nem o de uma humanidade primitiva ou arcaica, mas sim o pensamento em estado selvagem, distinto do pensamento cultivado ou domesticado em vista de obter rendimento". (Bonomi, 1970: 137)

Desse modo o estruturalismo mostra a concordância fundamental de todos os sistemas, a homologia radical, e pretende revelar a invariância característica da natureza humana e que contamina a cultura. As sociedades primitivas têm um papel privilegiado no método estruturalista enquanto mostram homens resistindo obstinadamente à história e permanecendo "como prova viva do que queremos salvar". O inconsciente é uma estrutura de caráter sincrônico, significativa por si mesma, sem referência à história; esta mostra apenas substituições das manifestações do inconsciente coletivo, sem dar origem à sua significação: "Talvez descobramos um dia que a mesma lógica se produz no pensamento mítico e no pensamento científico e que o homem pensou sempre do mesmo modo. O progresso - se é que então se pode aplicar o termo - não teria tido a consciência por palco, mas o mundo, onde uma humanidade dotada de faculdades constantes ter-se-ia encontrado, no decorrer de sua longa história, continuamente às voltas com novos objetos". (Lepargneur, 1972: 62)

A história no estruturalismo não é negada, mas assume o papel de instrumento que permite perceber os modos variados e discordantes de se realizarem os sistemas. Permanece, no entanto, na obscuridade a dimensão da história como processo e geradora de significação: "Na verdade, é a natureza dos fatos que estudamos que nos incita a distinguir neles o que pertence à estrutura, e o que pertence ao evento. Por importante que seja a perspectiva histórica, não podemos atingi-la senão no fim: (...) Não é de admirar, se, respondendo a essa solicitação do objeto, adotamos um método mais de transformações que de fluxões". (Lévi-Strauss, 1970: 61)

Diante dessas reflexões podemos concluir que, ao se embasar no inconsciente coletivo, o estruturalismo radicaliza a objetividade na tentativa de reduzir o homem ao impessoal assimilando-o à natureza: "o fim último das ciências humanas não é constituir o homem, mas dissolvê-lo..., (de) reintegrar a cultura na natureza, e finalmente, a vida no conjunto de suas condições físico-químicas". (Ricoeur, 1970: 183)

2. A EDUCAÇÃO FACE AO ESTRUTURALISMO

2.1 O caráter filosófico do estruturalismo

Procurando manter a reflexão sobre a educação para além das relações meramente didáticas, devemos necessariamente explicitar as relações constitutivas do homem como determinantes do processo educativo, e quais as contribuições do estruturalismo para o encaminhamento desse processo.

Algumas observações se fazem importantes:

O estruturalismo se apresenta de imediato como um método de caráter científico, relegando a segundo plano suas dimensões filosóficas. A preocupação com a objetividade científica domina e canaliza as preocupações, deixando pouco espaço para o questionamento filosófico. O próprio Lévi-Strauss (1970: 197) o confessa explicitamente: "Agora, às objeções filosóficas, que passarei por alto, uma vez que P. Ricoeur deseja que sejam

deixadas provisoriamente de lado: ele realçou-lhe o caráter de 'esboço', o caráter incerto. Estou perfeitamente de acordo com ele. Não quis fazer uma filosofia, tentei apenas dar-me conta, para meu proveito pessoal, das implicações filosóficas de certos aspectos de meu trabalho".

Tal atitude pode suscitar objeções. Talvez o estruturalismo não tenha pretensões gnoseológicas, mas queira se limitar a uma simples proposição metodológica em vista da construção da ciência ou do conhecimento científico. No entanto, se assim for, surge o questionamento da legitimidade de um método científico que não se justifica perante a problemática gnoseológica. Assim, "o pensamento estrutural permanece um pensamento que não se pensa", demonstrando deficiência de uma atitude de reflexão radical capaz de possibilitar-lhe o dimensionamento total de suas afirmações metodológicas. Ao estruturalismo falta uma definição filosófica mais precisa; o que levou Ricoeur (1970: 181) a afirmar que "a filosofia estruturalista me parece condenada a oscilar entre vários esboços de filosofia".

Por outro lado, além de não se poderem negar as implicações filosóficas do estruturalismo, deve-se ver nele uma determinada orientação filosófica. Questionado por Ricoeur sobre a existência de uma filosofia estruturalista solidária ao método estrutural, Lévi-Straus (1970: 220) responde abertamente: "Confesso que a filosofia que me parece implicada em minha pesquisa é a mais terra-a-terra, a mais estreita de quantas o senhor esboça no seu estudo, no momento em que se interroga sobre a orientação filosófica do estruturalismo, observando que várias seriam concebíveis. Portanto, não ficaria assombrado se me demonstrassem que o estruturalismo deságua na restauração de uma espécie de materialismo vulgar.

Admitida essa perspectiva, não se pode mais tratar o estruturalismo como simples método. Mister se faz abordá-lo também com uma atitude filosófica e suscitar os problemas que nele estão implícitos. É justamente nesse nível que a reflexão filosófica da educação faz suas maiores questões ao estruturalismo.

2.2.0 estruturalismo e a educação do homem como ser em constituição

A educação só é inteligível como processo: implica a superação da permanência como simples continuidade, e a superação da descontinuidade como substituição de situações sem ligações teleológicas, características do processo como caminhada e constituição de um fazer-se. (Cf. Bollnow, 1971: 20-35)

O homem está originariamente inserido na natureza com a qual tem que se ater para se constituir como ser existente. Essa relação fontal faz de sua vida um conviver com as coisas - a "societas rerum" - e um encontro com os outros homens - a "societas hominum" - como integrantes de sua existência. Estar inserido na natureza não é uma simples "posição" - como nos poderia sugerir o estruturalismo - mas é uma exigência de ação, pela qual o homem vai transformando a natureza e se constituindo como tal.

Nessa perspectiva, a educação encontra seu lugar e sua função enquanto o homem é sujeito ativo e produtor de si, mas que somente o é na ação sobre a natureza e na relação com os outros homens. A educação implica sempre uma dualidade influenciadora em que a dimensão de sujeito em ambos os aspectos, segundo suas características, não pode ser minimizada.

A educação implica ainda, para o sujeito, uma ação transformadora de si ao transformar o mundo e as relações com os outros. Desse modo, é uma práxis, na acepção mais precisa do termo, enquanto é ação não circunstancial e transitória, mas ação integrada na totalidade do fazer humano no mundo, implicando necessariamente uma transformação concreta da realidade. (Cf. Vázquez, 1968: 3-16 e 185-243) A ação educativa não pode ser - como talvez sugerisse o estruturalismo - um simples constatar a funcionalidade da estrutura subjacente e dinamizadora da realidade. Ao contrário, deve ser uma presença, ou melhor, uma co-presença atuante e agente do próprio dinamismo estrutural.

O estruturalismo fecha, ou ao menos obscurece, o caminho de uma perspectiva educacional como processo de se fazer, ao não dar suficiente peso ao homem como agente dinamizador das relações estruturais.

Nesse mesmo sentido, a dimensão de vida, característica do processo educativo, só pode ser fundamentada como tal na medida em que a vida se apresenta como uma tarefa, como um "que-fazer". (Cf. Marías, 1966: 200) A dimensão teleológica acompanha necessariamente o fazer humano, a vida humana, tornando-a um projeto. Pelo projeto o homem faz das coisas da natureza suas coisas, constitui o mundo e cria as condições de sua existência. Pelo projeto orienta sua ação, interpreta as coisas e as faz significativas, as faz sua realidade. Com isso o homem se faz com as coisas para além da situação, superando-as ao integrá-las em si mesmo: "Afirmamos a especificidade do ato humano que perpassa o meio social mesmo conservando as determinações, e que transforma o mundo baseando-se nas condições dadas. Para nós, o homem se caracteriza antes de tudo pela superação de uma situação, pelo que consegue fazer com o que fizeram dele, ainda que nunca se reconheça em sua objetivação. Encontramos essa superação graças à raiz do humano e em primeiro lugar na necessidade". (Sartre, 1970: 77)

Este dinamismo vital não pode ser objetivado no impessoal, no não-vivido do inconsciente coletivo, sem referência ao sujeito como agente de contínua superação. O impersonalismo radical do estruturalismo e suas reservas diante do vivido, dificilmente poderão justificar e fundamentar o processo educativo.

A superação é causa e fruto de uma historicidade inerente ao homem, que é criação, enquanto produz a realidade humanizada pela sua práxis; que é hermenêutica, enquanto interpreta e fundamenta o nascimento do sentido, o conhecimento. A educação está inserida em todo esse processo que se faz no conjunto das relações que não podem caracterizar-se por uma homologia. A educação, fundamentada no vivido, no existir histórico com a dimensão do sujeito, não tem lugar na posição estruturalista.

2.3 A objetividade do estruturalismo e a educação

A reflexão sobre a educação não pode deixar de considerar o significado da realidade, da matéria e da objetividade. O homem é necessariamente um ser da natureza, do mundo material.

O estruturalismo parece acenar para um certo materialismo, enquanto polariza sua atenção para um mundo objetivamente estruturado e absorvedor de toda significação, para uma natureza homologizadora e incorporadora da cultura e de um espírito que é inconsciente e cujas leis são as leis do mundo. (Ricoeur, 1970: 161)

A compreensão da matéria é fundamental para se pensar radicalmente sobre o estruturalismo. Não há significação em uma matéria que por si já fosse estrutura: a ordem, a relação, como elementos fundamentais para a constituição da estrutura, não têm sentido a não ser em referência ao sujeito operante; a situação, a posição não são capazes de gerar a relação, porquanto elas são por sua vez relações, continuando assim a pergunta sobre a razão de ambas.

Poderia a relação ser vista como uma qualidade intrínseca do ser - o "esse ad". Nesse sentido, estaríamos fugindo para o campo da metafísica formal, para a "consistência" do ser na perspectiva parmenidiana. (Cf. Marías, 1971: 15) Reduzir a relação a uma simples e completa referência das coisas entre si, seria procurar compreender um mundo que fosse tal sem a sua referência necessária ao sujeito do qual é mundo. Como não há sujeito que não tenha sua dimensão teleológica, também não há mundo como coisas em relação - que não seja um mundo do sujeito. É contra-senso falar em relações puramente objetivas, na realidade que "só é apreendida sob a forma de **objeto ou de intuição**, mas não como **atividade humana sensível**, como **práxis**, não subjetivamente". (Marx e Engels, 1979: 11; Cf. Vázquez, 1968: 150-5)

A preocupação científica do estruturalismo o leva à pretensão de uma volta às coisas em si, ao objeto do materialismo vulgar feuerbachiano, não se apercebendo que retornar às coisas em si, é retornar a este mundo como produto da ação do homem-sujeito, e, nessa condição, como objeto do conhecimento.

Essa perspectiva cognitiva descarta a tendência idealista de falar do mundo como contemplação ou construção fenomênica do sujeito cognoscente. Apresenta a relação do sujeito com o mundo como **práxis**, como atividade subjetiva e material, criadora

simultaneamente das condições materiais de existência e do conjunto das relações entre os homens e com a natureza. Desse modo se explica e se responde melhor à preocupação do positivismo estruturalista face ao mundo objetivo como estrutura, como teia de relações. A objetividade do mundo como produto da práxis é mais significativa que o "inconsciente coletivo" do estruturalismo. Na busca dessa objetividade, não há um alijamento do homem, pois, ao encontrá-la, encontra-a totalmente presa a ele, e assim encontra a própria raiz do homem como ser enraizado na natureza.

O método estrutural busca uma situação originária que está subjacente às construções da consciência subjetiva. Essa situação originária seria a própria constatação da natureza como o irreduzível fundamento da intencionalidade, da teleologia. Ao se deter mais em mostrar as relações dos fenômenos no mundo, no qual está também o sujeito, corre o risco de obscurecer esse sujeito e assim de não dar a explicação plena à realidade das relações no mundo. Parece que o estruturalismo teme o subjetivismo idealista e, com isso, procura dar ao subjetivismo originário uma conotação objetivista e a-histórica. Cabe aqui a observação contra Feuerbach de que "na medida em que ele é materialista, não aparece nele a história (...) materialismo e história aparecem completamente divorciados nele". (Marx e Engels, 1979: 70)

Em relação à prática educativa, a reflexão deve mostrar sempre as ligações do processo humano com a natureza, com o mundo. Entretanto, deve deixar transparecer, ao mesmo tempo, uma natureza e um mundo humanos, prenes de vida e de uma subjetividade, diante dos quais não posso colocar-me como observador exterior e estranho.

A prática educativa deve compreender o homem como atuante no mundo, no qual ele se situa também como sujeito significativo. Só se pode conhecer o sentido de uma cultura, de um fato cultural, de um mito, através de uma releitura, na qual o sujeito se coloca nessa cultura e nesse mito: a leitura puramente objetiva carece de sentido. Portanto, torna-se difícil compreender a posição de Lévi-Strauss (1970: 206) ao afirmar: "Parece-me que o senhor (Paul Ricoeur) liga a noção de discurso à noção de pessoa. Mas, em

que consistem os mitos de uma sociedade? Eles formam o discurso dessa sociedade, e um discurso para o qual não há emissor pessoal: um discurso, portanto, que se recolhe como um lingüista que vai estudar uma língua mal conhecida, e cuja gramática ele tenta fazer, sem cuidar de saber quem disse o que foi dito". Se o lingüista não se preocupa com quem disse, com quem fala a língua, não pode, todavia, deixar de tratar a língua como uma língua que é ou foi falada por alguém, em seu sentido histórico, e cuja sentido afeta a ele mesmo e que só pode ser compreendido pela releitura histórica que instrui o conhecimento.

3. CONCLUSÃO: A EDUCAÇÃO FACE À ANÁLISE ESTRUTURAL

A análise estrutural mostra as coisas voltadas para um ambiente e integrando um sistema de relações fora do homem como sujeito. Fundamentaria, assim, uma pedagogia que orientaria a prática educativa no sentido de projetar o homem fora dele, para a integração no inconsciente coletivo do qual recebe a sua significação: "O homem se reduz a um pensamento impessoal e coletivo, resultante da organização do sistema". (Capalbo, 1974: 124) Tal pedagogia é necessariamente dissolvente do homem, fechando-lhe o caminho para a afirmação de si como sujeito, e para o movimento de sua emersão da natureza característica do processo de hominização. Assim, só restaria ao homem a sua reintegração na natureza, e a pedagogia, como as demais ciências do homem, teria como objetivo final não constituir o homem, mas dissolvê-lo. Esta seria uma anti-pedagogia negadora do processo histórico do homem em vista de um materialismo naturalista.

Tais conclusões poderiam parecer extremadas diante das intenções estruturalistas, sobretudo de Lévi-Strauss. No entanto, ele mesmo percebeu a direção de suas posições, apesar de se negar a assumi-la: "Portanto, não ficaria assombrado se me demonstrassem que o estruturalismo deságua na restauração de uma espécie de materialismo vulgar. Por outro lado, por demais sei que essa orientação é contrária ao movimento do pensamento filosófico contemporâneo para que não se imponha uma atitude de

desconfiança: leio a seta indicadora e me proíbo de avançar pelo caminho que ela me aponta." (Lévi-Strauss, 1970: 220)

Ao aplicar os princípios metodológicos do estruturalismo à didática e ao processo de aprendizagem, é necessário que se tenha um espírito alerta e uma firmeza crítica capazes de impedir a dominação do objetivismo pessoal e materialista. Não se podem separar, na ação educativa, a didática da educação, e a aprendizagem da pedagogia.

Sem desmerecer os aspectos positivos do método estruturalista, até mesmo para um encaminhamento didático (Cf. Capalbo, 1974: 125-6), não podemos encontrar nele as bases de uma educação que se proponha encaminhar o processo de construção histórica do homem.

BIBLIOGRAFIA

1. BOLLNOW, O. F. *Pedagogia e filosofia da existência*. Petrópolis, Vozes, 1971.
2. BONOMI, Andrea. Implicações filosóficas na antropologia de Claude Lévi-Strauss. In: LIMA, Luiz Costa, org. *O estruturalismo de Lévi-Strauss*. Petrópolis, Vozes, 2 ed., 1970. p. 114-39.
3. CAPALBO, Creusa. Estruturalismo e educação. *Revista de Cultura Vozes*, Petrópolis, 68(2): 113-26, mar. 1974.
4. LEPARGNEUR, H. *Introdução aos estruturalismos*. São Paulo. Herder/EDUSP, 1972.
5. LÉVI-STRAUSS, Claude. Aula inaugural. In: LIMA, Luiz Costa, org. *O estruturalismo de Lévi-Strauss*. Petrópolis, Vozes, 2 ed., 1970. p. 45-77.
6. ————. Respostas a algumas questões. In: LIMA, Luiz Costa, org. *O estruturalismo de Lévi-Strauss*. 2 ed. Petrópolis, Vozes, 1970. p. 192-220.
7. MARÍAS, Julian. *Introdução à filosofia*. 2 ed. rev. São Paulo, Duas Cidades, 1966.

8. _____ . **Antropologia metafísica: a estrutura empírica da vida humana.** São Paulo, Duas Cidades, 1971.
9. PACI, Enzo. Antropologia estrutural e fenomenologia. In: LIMA, Luiz Costa, org. **O estruturalismo de Lévi-Straus.** 2 ed. Petrópolis, Vozes, 1970. p. 94-106.
10. RICOEUR, Paul. Estrutura e hermenêutica. In: LIMA, Luiz Costa, org. **O estruturalismo de Lévi-Straus.** 2 ed. Petrópolis, Vozes, 1970. p. 157-91.
11. RENZI, Emilio. Sobre a noção do inconsciente em Lévi-Strauss. In: LIMA, Luiz Costa, org. **O estruturalismo de Lévi-Straus.** 2 ed. Petrópolis, Vozes, 1970. p. 107-113.
12. SARTRE, Jean-Paul. **Crítica de la Razón Dialéctica.** 2 ed. Buenos Aires, Editorial Losada, 1970. Tomo I, Libro I.
13. VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.