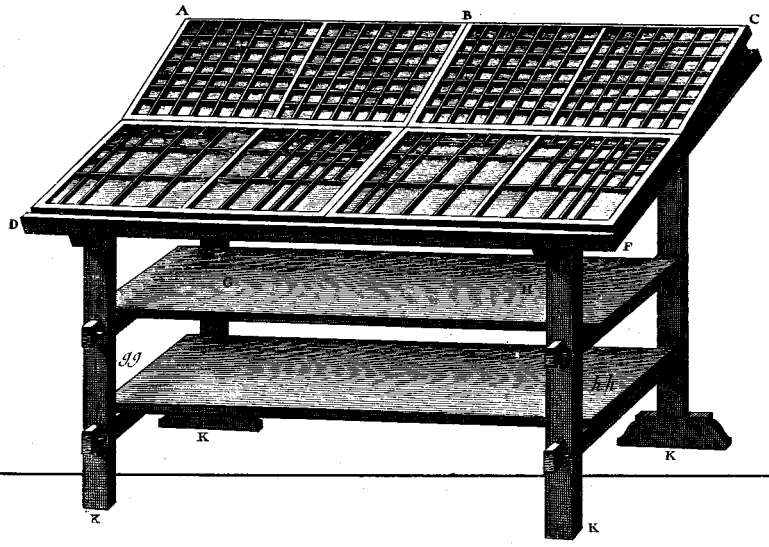

A QUESTÃO METODOLÓGICA DO TRABALHO INTERDISCIPLINAR: INDICAÇÕES DE UMA PESQUISA SOBRE VESTIBULAR

Gaudêncio Frigotto
Do Instituto de Estudos Avançados
em Educação da Fundação Getúlio Vargas — RJ

Este texto resulta das discussões feitas por ocasião da estruturação de uma equipe "interdisciplinar" para a realização de uma pesquisa sobre o processo de seleção à Universidade mediante o vestibular unificado[1]. Durante vários meses uma equipe de pesquisadores se reuniu semanalmente para construir o objeto de investigação. Os impasses de caráter teórico e metodológico foram mostrando que a questão da interdisciplinaridade na investigação, quando não tomada criticamente, pode levar à armadilha do ecletismo. As discussões, feitas sob um clima de seriedade acadêmica, levaram-me, na época, a colocar algumas reflexões para serem debatidas no grupo. Trata-se de pontos apenas assinalados, cuja preocupação foi a de orientar uma discussão. Com esse mesmo intuito estas reflexões são publicadas nesta revista cuja orientação é a de fornecer elementos para análise de questões que se apresentam, na nossa prática de docentes e educadores, como questões precariamente discutidas.

Desde a elaboração da proposta inicial da pesquisa, resultado de seminários conjuntos, partiu-se do suposto básico de que ao estudar-se o vestibular como diagnóstico do sistema de seletividade social é mister ter-se presente que tanto o vestibular quanto o sistema de ensino não são categorias autônomas e abstratas. Um dos viéses mais sérios das análises dos sistemas de ensino tem sido o abandono da visão das interrelações da prática educacional e mais amplamente da política educacional com o

[1] Trata-se de uma pesquisa patrocinada pela FINEP e desenvolvida por uma equipe de docentes — pesquisadores de diferentes instituições sobre "vestibular como dignóstico do sistema educacional" (17979-1981). A pesquisa, face aos problema aqui aludidos, só foi concluída em forma de textos individuais ou de subgrupos, em 1985.

todo social. Torna-se necessário, pois, analisar esta problemática em suas interrelações com a estrutura econômica social na qual se funda.

Neste contexto, partiu-se da hipótese de trabalho de que os dados disponíveis sobre o vestibular permitem, para além de uma visão das disfunções existentes entre os diferentes níveis de ensino, um diagnóstico do contexto social que as determinam. Os problemas que o vestibular apresenta imediatamente não se constituem nos problemas reais, mas apenas em sintomas, um sinal desses problemas. Há, pois a necessidade de se passar dos dados empíricos imediatos que nos fornecem uma realidade aparente, para a busca das relações (sociais) concretas que podem explicá-los. Essa busca implica a superação de uma visão mecânica das disfunções existentes entre sistema vestibular e sistema de ensino e destes com o sistema social. Esta superação ao mesmo tempo implica uma abordagem que dê conta de apreender a problemática do vestibular em suas interrelações com o sistema de ensino no conjunto contraditório das práticas sociais.

Para dar conta a essa problemática complexa entendeu-se, desde o início, que a equipe deveria ser composta por profissionais cuja formação e prática no campo da pesquisa abarcassem as áreas básicas das Ciências Socias. Esse critério, efetivamente, comandou a composição da equipe. Entendia-se, de outra parte, que isso poderia garantir um tratamento interdisciplinar do objeto em discussão.

Mas o que significa concretamente um tratamento interdisciplinar? A resposta a essa questão encaminha-se, normalmente, para conceitos como o de Duguet (1973, p. 35-55): "interação existente entre duas ou várias disciplinas (. . .) que pode ir da simples comunicação das idéias até a integração mútua dos conceitos diretores, da epistemologia, da terminologia, dos procedimentos, dos dados e da organização de pesquisa". As discussões, nesta direção, embrenham-se em distinções abstratas da seguinte ordem: a interdisciplinaridade contrapõe-se à pesquisa multidisciplinar que se caracteriza pela justaposição de enfoques, de disciplinas diversas em clara relação entre si; e, contrapõe-se à *pluridisciplinaridade* que se caracteriza pela justaposição de enfoques de disciplinas mais ou menos afins.

Na prática da pesquisa educacional estas distinções em nada ajudam no esforço de apreensão das determinações sociais, culturais, políticas, econômicas, etc., do fenômeno educativo. A questão crucial a ser enfrentada é, primeiramente, a do especialismo nas Ciências Sociais que se expressa mediante o esfacelamento e atomização destas ciências, epistemologicamente insustentável, uma vez que o objeto que as fundam e unificam são as relações sociais que os homens estabelecem na produção material e "espiritual" de sua existência. Este esfacelamento e especialismo têm que ser entendidos e analisados como produto de relações sociais historicamente determinadas no bojo da sociedade capitalista, relações estas que são de classe. A questão da interdisciplinaridade, então, se põe de imediato e fundamentalmente como uma questão de postura teórica dos investigadores.

O impasse no desenvolvimento da pesquisa aqui aludida se deu, ao nosso ver pelo fato de não se ter atentado para essa questão. Caiu-se na visão simplista de interdisciplinaridade.

A QUESTÃO DA INTERDICIPLINARIDADE NA PESQUISA EDUCACIONAL

Evoca-se no processo de pesquisa em Educação que há a necessidade da participação de diferentes enfoques face ao caráter complexo do fenômeno educativo. A análise da Educação implicaria a concorrência das diversas Ciências Sociais. Até aí nada há de equivocado, já que de fato a análise da prática educativa engendra dimensões econômicas, sociológicas, políticas, filosóficas, antropológicas, psicológicas, etc. Esta necessidade, porém, é inerente às Ciências Sociais no seu conjunto. Trata-se de entender a parte ou o recorte a ser analisado dentro da totalidade do real. Neste sentido a parte contém as determinações da totalidade.

O problema crucial porém que está em jogo é o de fundo teórico-metodológico. Aquilo que se tem denominado de pesquisa interdisciplinar tem se confundido mormente, com o ecletismo metodológico[2] e desenvolve-se, no seu bojo, "o mito da imparcialidade".[3]

Esta questão nos parece fundamental de vez que subjacente a essa postura eclética existe a idéia de que a mesma representa a síntese de posições diferentes num todo coerente, intercomplementar compreensivo. Trata-se de um tipo de "consenso ou conciliação" análoga aos arranjos políticos que se dão no interior da burguesia para salvaguardar os interesses de classe. Ocorre, entretanto, que o processo de construção do conhecimento, ainda que relacionado com o todo social, não se confunde com a barganha política.

Essa síntese, na ótica do positivismo científico, atende às exigências da neutralidade da pesquisa. Manheim, por exemplo, postula a existência de um grupo de pesquisadores que por suas características especiais (ecléticas) são capazes de realizar essa tarefa delicada e alcançar o conhecimento objetivo da realidade social. Essa *"inteligência"* sem vínculo é composta, basicamente por intelectuais supostamente neutros que investigam nas Universidades (ver Lowy, 1978, p. 19).

O problema das abordagens que se preocupam com uma análise interdisciplinar ao nosso ver, situa-se basicamente no fato de não se colocar de forma clara a questão do método e da objetividade nas Ciências Sociais. Qual a natureza do método e da objetividade nas Ciências Sociais? Seria um método e uma objetividade

---

2 Postura metodológica "que consiste em reunir teses de sistemas diversos ora justapondo-se, ora chegando a reuní-las numa unidade superior"
"Posição intelectual ou moral (ideológica) que não se define" (Aurélio Buarque de Holanda). Sobre a tendência ao Ecletismo ideológico e teórico ver: Coutinho, 1980, p. 75-6.

3 Para uma caracterização histórica da postura eclética e do mito da imparcialidade brasileira, ver: O Mito da Imparcialidade: "O Ecletismo" In: Gomes, 1980.
Neste ensaio o autor evidencia a herança eclética que historicamente se desenvolve no interior do pensamento da "intelectualidade brasileira" onde o mito de imparcialidade se delineia "pela crença que a 'verdade' poderia ser o resultado de um mosaico montando a partir de inúmeros pensadores, o que além de livrar-nos dos perigos dos sistemas nos permitiria um enriquecimento indefinido aproveitando-se de cada sistema o 'melhor'(. . .)".

idênticos ao das Ciências Físicas e Naturais? Ou o pesquisador, nas Ciências Sociais é inevitavelmente um engajado ao ponto de vista do grupo ou classe social a que pertence?

Gostaríamos de argumentar com Lowy (1978, p. 29-30) de que nas Ciências Sociais o pesquisador é um pesquisado. Ele ao mesmo tempo é posto e se põe, e neste sentido é um posicionado, um engajado. Este posicionamento concreto e historicamente, nas sociedades de classe, em última análise se dará na perspectiva da classe dominante, (hegemônica ou não) e/ou na perspectiva da classe dominada. Em sendo os interesses dessas classes antagônicos, na medida em que uma tem uma concepção estática das relações sociais existentes e outra busca, ao contrário, mostrar o caráter histórico, e, conseqüentemente, provisório de suas relações, seus engajamentos concretos, suas visões de mundo e da realidade se dão de modo diverso.

A ciência dos que se colocam na ótica dos dominantes é tendencialmente uma ciência positivista. A sociedade é concebida como sendo regida por leis naturais, independentes da vontade e intervenção humana. Por isso, nesta ótica, o método e os paradígmas das Ciências Sociais se regem pelos mesmo parâmetros das Ciências Naturais onde o pesquisador é tomado como observador neutro, objetivo e desligado dos fenômenos (Lowy, 1978, p. 9-55).

É fácil notar, entretanto, que este posicionamento não é neutro. Na medida em que concebem a sociedade de classes concretamente existente como uma sociedade natural e passam a aceitar a sua a-historicidade, seu engajamento define-se pela defesa do *status quo* ou por arranjos dentro desta concepção de sociedade. Trata-se então de uma neutralidade aparente. Dentro desta concepção o quantificável é tido, *a priori*, como científico, por permitir "neutralidade" ao pesquisador. Ao contrário os fenômenos qualitativos – ou são reduzidos a uma quantificação, ou tidos como tendenciosos e subjetivos.

A pesquisa que se coloca na ótica da classe dominada enquanto categoria histórica também não é neutra.

A argumentação acima nos levaria a um relativismo científico onde cada classe tem sua verdade e, conseqüentemente não haveria uma realidade objetiva a ser desvendada? Para não cairmos no relativismo dogmático ou no ceticismo temos que admitir que haja a possibilidade de se chegar a uma visão da realidade mais próxima da verdade objetiva[4]. Vimos anteriormente que a classe dominante não está interessada na historicisação destas relações já que isto significaria o desvendamento de que as relações econômicas e sociais de toda a sociedade são históricas, porquanto admitem novas sínteses. Ao contrário, a classe dominada, na sociedade de classe, tem interesse na mudança dessas relações. Essa análise objetiva é um instrumento na busca de uma síntese, de uma sociedade regida por novas relações econômicas e sociais[5]. Neste sentido, nas Ciências Históricas, a pesquisa que se coloca na ótica dos dominados, será aquela que tem maiores chances de estar perseguindo a "verdade objetiva", já que não está interessada em mascarar a realidade[6]. Vale ressaltar, entretanto, que se trata de uma condição prévia, mas não é uma razão suficiente para garantir esta "verdade".

Posta neste contexto a problemática da pesquisa interdisciplinar fica, de um lado, mais esclarecida e, de outro, revela a sua complexidade. Se de um lado há a necessidade de se recorrer, na pesquisa educacional, a diferentes Ciências Sociais isto não significa que esta pesquisa deva pautar-se por um ecletismo metodológico. Ao contrário, um trabalho interdisciplinar coerente, na pesquisa histórica, terá que necessariamente evitar esse ecletismo. O engajamento do pesquisador nas Ciências Sociais coloca-o numa situação em que o posicionamento eclético é um posicionamento que se define na ótica do *status quo*. O trabalho interdisciplinar implica, pois, como condição necessária, ainda que não suficente, uma coerência e consistência téorico-metodológica.

A ausência desta consistência e coerência tem levado, comumente, os trabalhos rotulados de interdisciplinares, a uma perspectiva eclética. O ponto crítico é, pois, de natureza teórica, e de postura epistemológica. Fazer-se uma crítica "radical" à ideologia dominante posta na sociedade de classes como o saber "verdadeiramente científico" se constitui no elemento ponto de partida que condiciona a possibilidade de uma investigação interdisciplinar efetivamente consistente. "Ao meu ver esta é a condição básica para a produção do conhecimento verdadeiro do social, ou seja, a ciência do social não se faz sem romper com a ideologia dominante. Este rompimento não é resultado da ciência, mas sua condição, é o primeiro passo decisivo para que ela possa constituir-se rigorosa e verdadeiramente. Sem que se cumpra esse passo, o conhecimento produzido, porque incapaz de discernir as diferenciações sociais fundamentais e os mecanismos de exploração, expropriação e dominação que as estabelecem, se torna, mesmo sem o saber e o querer, justificador e legitimador desses fracassos da diferenciação que dele decorre" (Cardoso, 1981, p. 39-40).

ESTRUTURA ECONÔMICO-SOCIAL E ESTRUTURA EDUCACIONAL: E A QUESTÃO DO VESTIBULAR.

As colocações acima nos oferecem algumas indicações relativas aos problemas de um trabalho interdisciplinar e sobre as exigências metodológicas do mesmo.

---

4 A objetividade é tomada aqui no sentido de que "objetivo significa sempre humanamente subjetivo, isto é, o objetivo significa o universal subjetivo. O homem conhece objetivamente na medida em que o conhecimento é para todo o gênero humano, historicamente unificado num sistema cultural unitário. Ver, a esse respeito, Gramsci (1978, p. 170). Sobre a questão da objetividade e subjetividade nas Ciências Sociais ver: Goldmann (1978 p. 21-40).

5 Sobre essa questão, ver Lowy, op. cit. Ver também Schaff (1971, p. 141 ss) e Goldmann (1979, p.3-25).

6 Uma análise histórica do surgimento da burguesia enquanto classe social emergente nos indica que seus intelectuais orgânicos desenvolviam um pensamento e uma ciência crítica. Entretanto quando a burguesia se torna dominante passa a desenvolver uma visão funcionalista, circular. É neste sentido que Marx vai observar de que Smith e Ricardo pautaram um método verdadeiramente científico, mas por não tirarem as conseqüências políticas ensejaram que a ciência econômica se tranformasse numa "apologética" das relações capitalistas de produção (ver Marx, 1977).

Buscamos, neste segundo item, caracterizar mais detalhadamente esta problemática no interior da pesquisa educacional.

As abordagens educacionais mais freqüentes pautam-se por teorias que poderíamos denominar de ingênuas. Ou essas abordagens se fundam numa perspectiva positivista, onde a educação é analisada em si mesma, como instância autônoma, ou numa perspectiva idealista, onde o educacional se constitui no motor das mudanças econômicas e sociais. Aqui a questão de mudar a sociedade é uma questão de mudar as pessoas, via processo educacional; ou, ainda, dentro de uma visão mecânica, onde o sistema educacional é posto unicamente como uma estrutura reprodutora da ordem social estabelecida.

Estas abordagens são incapazes de perceber que a estrutura e o funcionamento das instituições escolares — ou os processos educativos mais difusos, estão implicados dialeticamente na estrutura econômico-social que fôrma a unidade e a conexão de todas as esferas da vida social.

"A conclusão geral a que cheguei e que, uma vez adquirida, serviu de fio condutor dos meus estudos pode formular-se resumidamente assim: na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se leva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina seu ser: é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência" (Marx. 1977, p.24).

O resultado quer da perspectiva positivista quer da idealista, é um conjunto de análises fragmentadas, parciais que ficam apenas ao nível da pseudo-concreticidade[7]. São análises que confundem o concreto com o empírico. O concreto, ponto de partida e de chegada da investigação, é síntese de múltiplas, determinações, e não apenas impressões empíricas ou representações do fenômeno.

As discussões realizadas nos diferentes seminários com a equipe responsável pela pesquisa nos levaram a perceber que a superação destas análises implica em apreender a problemática do vestibular e suas relações com o sistema de ensino, ambos, ao mesmo tempo, no interior das contradições concretas, historicamente imbricadas na estrutura econômica e social da sociedade brasileira em conjuntura específica.

Não se trata, porém, de uma análise funcional, onde a estrutura econômica-social que define o modo social de produção da existência é escamoteada pela atomização de diferentes fatores isolados ou reduzidos a uma visão economicista.

Em que consiste essa visão mecânica e economicista?

Quase que a totalidade das análises dos resultados do vestibular e boa parte das análises que discutem os condicionamentos ou os "fatores" determinantes do sucesso ou insucesso escolar existentes chegam inevitavelmente a uma conclusão quase metafísica de que o "fator econômico" ou sócio-econômico é o determinante. Nestas investigações vários fatores da realidade social se transformam em categorias particulares, independentes: o político, o social, o econômico, o cultural, o educacional, etc. Dentro desta concepção de aspectos autônomos (fatores, variáveis) busca-se ver a associação entre múltiplos indicadores para averiguar qual é determinante ou preponderante (Kosik, 1980, p. 99-122). Trata-se de conexões funcionais que chegam a um determinado nível de descrição exterior da realidade. Tem-se como pressuposto a existência de um sistema social cujas leis podem ser investigadas de forma análoga às leis físicas, químicas ou biológicas.

Dentro desta ótica a sociedade capitalista se compõe de uma estratificação que se distribui dentro de um *continuum* social. Escamoteiam-se desta forma relações sociais de produção específica à sociedade do capital nivelando-se linearmente aquilo que é antagônico (Frigotto, 1984, p. 35-68).

Concorre para esta confusão o alargamento crescente de uma camada ou classe intermediária (não fundamental) resultante da própria lógica do desenvolvimento capitalista. Trata-se do fenômeno que tem alimentado as teorias de neocapitalismo traduzido pela separação crescente entre o proprietário, o dono dos meios e instrumentos de produção e o controle da produção, dando lugar ao aparecimento de uma camada de dirigentes, gerentes, executivos.

Embora cada vez maior esse contingente não constitui uma classe fundamental. Os gerentes, executivos e burocráticos de carreira constituem uma camada também dirigente, embora não proprietária. São os que *administram* o capital em nome do capitalista. Ou seja, não se pode confundir as formas que o capital vai assumindo na lógica de seu desenvolvimento com a superação da sociedade de classe. O desaparecimento do capitalista individual do capitalismo nascente, com o surgimento das grandes corporações com os quadros dirigentes, em nada mudam a essência do caráter mercantilista e despótico da forma do capital, pelo contrário o exacerbam (Gianotti, p. 216-299).

A concepção metodológica, que parece capaz de dar conta da gênese das diferenças encontradas no interior do sistema de ensino ou os diferentes rendimentos do vestibular, é a que parte da visão de totalidade da realidade. Nesta concepção a estrutura econômico-social, entendida como as formas sociais concretas das relações que os homens estabelecem na produção de sua existência, é que determina, em última instância, as demais dimensões sociais. Trata-se de uma concepção que ao

[7] A pseudo-concreticidade se caracteriza pelo mundo dos fenômenos externos, pela aparência do real; pelo mundo dos objetos fixados que dão a impressão de serem condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens, O concreto ponto de partida é o concreto real (empírico) e o concreto ponto de chegada, é concreto pensado, ou seja, a apropriação do real concreto pelo pensamento (ver K. Kosik, 1980, p. 9-15).

apreender as relações é capaz de identificar as determinações fundamentais e as mediações que estabelecem as conexões entre as diferentes práticas sociais e dimensão da realidade.

O que é que os homens produzem neste processo de produção da existência? Eles produzem as condições materiais (produtos agrícolas, industriais, serviços, etc.) e simultaneamente produzem as formas espirituais, ideológicas, etc. Essas duas práticas se estruturam organicamente de modo a construir a sociedade concreta. O caráter fundamental da base material da sociedade – entendida como o conjunto de relações sociais que definem o modo de produção da sociedade – decorre do fato de que o modo humano de existência tem nesta *base* uma condição histórica necessária. As relações sociais da produção material da existência, constituem-se, então, historicamente, na categoria básica para entender-se as condições objetivas de vida dos diferentes grupos ou classes sociais.

Ao se examinar o sistema vestibular como instrumento de diagnóstico do sistema escolar que o precede, mascara-se o problema se não se atentar para o fato que os condicionantes, tanto da trajetória escolar que precede o vestibular, quanto o vestibular e escolaridade posterior, circunscrevem-se na realidade econômico-social onde esta trajetória se efetiva.

As condições de acesso à escola, o tempo de permanência, o grau de aproveitamento escolar, a distribuição interna nas carreiras, etc, são fortemente determinadas pela posição de classes dos indivíduos. Neste sentido o modo de produção capitalista que determina formas desiguais de produção da existência física e social dos indivíduos, determina igualmente, as formas de apropriação cultural e educacional. Na verdade não se trata do indivíduo enquanto elemento isolado mas da expressão de um coletivo, de um grupo ou fração de classe.[8].

Mas a sociedade de classe, como condição de sua manutenção, necessita de mecanismos técnicos, aparentemente neutros, para sustentar-se como tal.

O vestibular, historicamente, vem servindo de mecanismo de controle de acesso maior ou menor dessas camadas, de acordo com as necessidades desta mesma sociedade, tendo em vista que a seletividade é um mecanismo a ela inerente. Posteriormente a escola irá cumprir o papel básico de selecionar aqueles que o sistema econômico dominante necessita para os quadros de burocracia e da tecnocracia (Singer, 1980a, p.3).

Ocorre, entretanto, que a despeito de ser o exame vestibular historicamente, ao lado de outros mecanismos de seleção, um instrumento de manutenção do monopólio do "saber" das classes dominantes[9] o mesmo não deixa de engendrar um conjunto de contradições. Essas contradições são inerentes ao modo concreto pelo qual se estabelecem as relações sociais de produção (material e ideológica) na sociedade capitalista. A contradição é algo orgânico à forma capitalista de organização da sociedade no seu conjunto.

Ao abordarmos a questão do vestibular no interior da sociedade brasileira e como o mesmo passa a fazer parte do conjunto de mecanismos de seleção social, dentro do Estado capitalista, não podemos tomá-la como uma sociedade qualquer. Trata-se de um Estado inserido numa sociedade capitalista marcada pelos oligopólios e pelas empresas transnacionais. Como sociedade do terceiro mundo esta integração ao capital internacional se dá de forma diversa de uma sociedade capitalista dos países centrais. Enquanto, na primeira, apenas diminutos setores da sociedade (grupo de aliados ao capital internacinal) se beneficiam da expropriação da mais-valia, na segunda, a maior parte da sociedade está integrada a essa expropriação e tira proveito de mesma.

Neste contexto, o sistema educacional, particularmente a Universidade, cumpre um papel que transcende o mero aspecto de se constituir num instrumento de reprodução de ideologia dominante.

O Estado numa configuração de um capitalismo monopolista passa a ter uma função de gestor de crises. A Universidade cumpre, além de seu papel ideológico, a função de válvula que o Estado abre e fecha conforme os diferentes ciclos conjunturais da economia. (Gianotti, 1980, p. 4-13). Além disso cumpre o papel de retardar a entrada dos jovens no mercado de trabalho. É uma das características do capitalismo monopolista – crescentemente automatizado, prescindir cada vez mais de grande contingente de pessoal altamente qualificado. De outra parte, ao contrário do que se tem pensado, o desenvolvimento do capitalismo criou mecanismo onde a indústria, no seu bojo, é capaz de preparar, num lápso relativamente curto, pessoal altamente especializado independentemente do curso realizado (Salm, 1980). A Universidade e a escola mais globalmente passam a ser função de si mesmas.

Dentro deste contexto configura-se uma realidade onde, ao contrário do que postula a crença do capital humano – que situa a expansão do ensino como decorrência das necessidades do desenvolvimento – ou, mesmo a dos críticos, que colocam a educação como exigência implícita da ampliação da acumulação capitalista, "escola e capital percorrem trajetórias opostas quanto à qualificação da força de trabalho. Enquanto a primeira amplia seus currículos e eleva incessantemente o tempo de preparação profissional, o segundo utiliza o processo técnico para sistematicamente eliminar da produção o trabalhador dotado de conhecimenro ou habilidade especiais" (Singer, 1980a, p. 3).

Ocorre, entretanto, que o Estado capitalista enquanto gestor de crises, isto é, instrumento que busca viabilizar a manutenção e o desenvolvimento das relações sociais de produção vigentes, ao mesmo tempo que para tanto tende a prescindir de grandes contigentes de pessoal qualificado, vê-se impelido, contraditoriamente, de elevar o patamar educacional para além das necessidades exigidas pelo mercado de trabalho. Isto ocorre exatamente devido à sua função e papel de gestor econômico e político. A desqualificação do ensino, neste caso, ao

---

8 "A consciência da criação não é algo individual ou individualizado, é o reflexo da fração da sociedade civil da qual participa nas relações sociais tais como elas se concentram na família, na vizinhança da aldeia" (Gramsci, 1979, p. 131).

9 A eliminação das camadas populares ao acesso à cultura e ao "saber universitário" correlaciona-se à forma histórica de manter marginalizados, de qualquer modo, das decisões que regem o destino da sociedade (ver Coutinho, 1980, p. 71).

lado da desqualificação do trabalho, tende a ser um mecanismo de recomposição do Estado capitalista.[10]

A vertiginosa expansão do ensino superior no Brasil, especialmente nos últimos 12 anos, parece ficar melhor esclarecida quando colocado no âmbito de um Estado capitalista que entra em sua fase de acumulação ampliada dentro de um quadro de crescente internacionalização do mercado interno[11]. Trata-se de uma estratégia ao mesmo tempo política e econômica do Estado "gestor de crises" *que ao criar o* "mercado" do ensino superior privado faz da Universidade uma válvula de escape da tensão social e política que o modelo econômico concentrador vai gerando. A oferta de uma Universidade desqualificada científica e tecnicamente e despolitizada constitui a forma pela qual o capitalismo monopolista busca neutralizar a luta pela democratização do saber.

A crescente concentração da renda (Tolipan, 1979), a invasão do capital estrangeiro e a dominação do mercado por oligopólios transnacionais, com a contrapartida da falência de pequenas e médias empresas absorvidas por estes grupos econômicos, tipificou nas últimas duas décadas, um processo semelhante a uma "fagocitose" empresarial, liberando crescentes contingentes de jovens que antes tinham como canal de emprego e ascenção o mundo dos negócios destas empresas. O caminho que lhes resta é a busca de um diploma para competir por empregos escassos na burocracia do Estado ou nos quadros da tecnocracia, formada, particularmente, pelos quadros de gerentes, executivos, supervisores, etc.

Neste contexto a expansão do ensino superior no Brasil, está longe de encontrar explicação nas teses usuais de melhoria do ensino, degradado nos níveis anteriores, ou pela tese da democratização social. A contra-tese apresentada por L.A. Cunha (1979), parece nos dar conta do fenômeno da expansão e prolongamento da escolaridade superior quando coloca que na realidade isto constitui um mecanismo de "recomposição dos canais de ascenção social"

A conquista de um diploma, dentro da conjuntura, capitalista vigente no país, constitui-se numa condição necessária, porém não suficiente para poder dar acesso tanto ao "mercado do aparelho escolar",[12] que cresce e se complexifica cada vez mais, com um retalhamento crescente das carreiras, quanto às posições no interior dos aparelhos de Estado e dos quadros das empresas – gerentes, executivos, supervisores, etc. O diploma não garante a efetiva conquista de um emprego de salário, primeiramente porque o critério meritocrático é um mito trabalhado para mascarar os mecanismos de seletividade; segundo porque não existe uma correlação entre o curso efetivado e as tarefas profissionais, nem entre o número de diplomados e empregos existentes.

Neste particular, a análise de Singer da relação entre capital e escola levanta uma questão relevante para entender-se a problemática da seletividade escolar e das contradições que se instauram concretamente nesta relação, na realidade brasileira de hoje.

"O fato interessante a explicar é por que o capital, cujo interesse primordial é baratear a força de trabalho que adquire, se submete à ficção de que a escola realmente qualifica a mão-de-obra, utilizando os seus certificados como requisitos mínimos para a ascenção a posições mais elevadas, em sua hierarquia. Esta explicação tem que se basear no papel produtor e reprodutor da hierarquia social que a escola desempenha no capitalismo contemporâneo.

Convém notar inicialmente que, na atual fase do capitalismo, a propriedade deixou de ser o principal meio de ascensão social. Hoje, as principais posições de poder, nas empresas monopolistas, no aparelho de Estado e nas grandes instituições não lucrativas (universidades, hospitais, museus, centros de pesquisas, etc.) não são ocupadas por 'proprietários' mas por 'tecnocratas', pessoas que exibem como credencial mais importante para exercer poder o conhecimento. Estavamos vivendo numa pretensa meritocracia, ou seja num sistema em que a repartição das pessoas nas escalas hierárquicas do poder se pretende fundamentar exclusivamente na competência alicerçada no conhecimento superior. 'Manda mais quem sabe mais'.

Ora, se esta é – se não a realidade – a alusão dominante a respeito do que deveria ser a realidade, que instituição é mais apropriada para julgar o saber do que a escola? Numa meritocracia à base do conhecimento, a instituição que formalmente monopoliza a produção e a difusão do conhecimento está naturalmente indicada a desempenhar o papel de fonte de credenciamento. Isso significa que as possibilidades de ascenção social dos indivíduos são determinadas muito cedo em suas vidas, praticamente enquanto estão nos níveis médios de um sistema escolar organizado em forma piramidal. Para que a meritocracia tenha aparência democrática, dando a todos igual oportunidade, a base da pirâmede é expandida ao máximo, até incluir toda população no grau mínimo de escolaridade obrigatória. Ao mesmo tempo, porém, a altura da pirâmide aumenta sem cessar, pois a estrutura social capitalista nada tem de igualitária e o papel da escola é essencialmente selecionador. Entre base e altura de pirâmide tem que haver uma tal proporção, que apenas uma fracção adequada da clientela possa alcançar os estágios mais altos" (Singer, 1980a, p.3).

Na realidade este processo de seleção tem diferentes desdobramentos que vão desde a pré-seleção determinada pela classe social de origem, aos mecanismos mais sutis de seletividade interna (tipo de escola, tipo de curso, tipo de carreira) o que aumenta a eficiência na legitimação da desigualdade e na aparente fachada democrática. Esse fenômeno parece esclarecer a natureza da expansão do ensino superior no Brasil nos últimos 15 anos. De um lado assistimos o privatismo mercantilizando diplo-

---

[10] Esta é a idéia básica que discutimos no trabalho. A produtividade de escola improdutiva.

[11] Para uma caratcerização de economia brasileira das duas últimas décadas (ver Singer, 1980b; Ianni, 1977 e 1981).

[12] A esse respeito Lettieri enfatiza que dentro da tendência do desenvolvimento capitalista que separa cada dia mais mundo da escola e mundo do trabalho, a escola tende a ser função de si mesma (ver Antonio Lettieri In: *A Escola e a Fábrica* (Gorz, 1974).

mas e de outro a desqualificação interna da Universidade pública.

Cabe, entretanto ressaltar que, a despeito da eficiência deste mecanismo orientado e administrado pelo Estado autoritário, este processo tem no seu bojo um conjunto de contradições.

Quando, por razão de ordem de conjuntura política ou por razões ligadas ao modelo de um capitalismo monopolista no interior de uma sociedade subdesenvolvida, a proporção entre a oferta de postos de trabalho na burocracia estatal ou nos postos gerenciais, e de supervisão, etc. , das empresas não é adequada à parcela que consegue se formar no nível superior do ensino, a escola fracassa no desempenho do seu papel e as credenciais que oferece se desvalorizam, fazendo com que a meritocracia, que legitima a ordem hierárquica perca credibilidade. É o que parece estar em vias de ocorrer, no Brasil, onde a expansão fulminante do ensino superior ultrapassou o crescimento (também nada pequeno) na burocracia gerencial (Singer, 1980a, p. 3).

No início do processo de internacionalização acelerada do capital nacional (1967-1968) quando a crise estudantil atingiu contornos de ameça à ordem política, a expansão das vagas, especialmente em empresas educacionais particulares, teve seu efeito tanto político quanto econômico. A médio prazo, entretanto, o "milagre" revelou sua verdadeira natureza. Duas décadas se passaram e a esconomia "nacional" está à mercê do capital intenacional e sob uma prolongada recessão econômica. A concentração aguda da renda, de um lado, a inelasticidade da demanda de empregos compatíveis com a formação superior, de outro, criam uma situação contraditória. Exatamente no momento quando a manutenção da expansão e polongamento da escolaridade superior é mais crucial, o Estado parece ter poucas condições de atender os contingentes que batem à porta da Universidade, bem como de manter dentro da Universidade – em cursos de pós-graduação, os que nela estão.

"No mundo moderno, a categoria dos intelectuais (. . .) foi excepcionalmente alargada. Eles foram produzidos em números imponentes pelo sistema social burocrático-democrático, muito além do que é justificado pelas necessidades sociais da produção, embora em dimensões justificadas pelas necessidades políticas da classe dominante fundamental" (Gramsci, 1957, p. 121; Mészáros, 1981, p.273).

Esta situação porém vai desmascarando o discurso meritocrático na medida em que o número de graduados desempregados e sub-empregados aumenta (ver Prandi, 1982). A estratégia é alargar a empresa educacional e criar uma rede de empresas interessadas na expansão da cultura.

O que importa ressaltar é que dentro da lógica da fase monopolista do capital, como nos indica Mészáros (1981, p. 274) a expansão econômica exige uma produção de intelectuais em expansão quaisquer que sejam sua qualidade e seus efeitos gerais.

Este processo vai gerando contradições que os tecnocratas, limitados por sua visão burguesa de realidade, são incapazes de perceber as condições objetivas que as produzem. As soluções sempre acabam sendo parciais, com justificativas *ad hoc*. É dentro destè contexto que vamos entender que na medida que o Estado se dá conta do caráter contraditório das medidas de política educacional passa a proclamar que a quantidade é incompatível com a qualidade.[13] Calcado nesse argumento, o mesmo Estado que proclama " equalização social pela equalização educacional", busca concretizar medidas que tenham como efeito uma desaceleração do ingresso na Universidade ou o incentivo à privatização do ensino superior. Como nos assinala Mészáros (1981, p.274), os autores quixotescos que querem resolver esse problema com medidas políticas restritivas não tem idéia do tipo de sociedade capitalista que vivem".

Mas o Estado, como gestor de desequilíbrio, vê-se continuamente pressionado na busca de novos mecanismos para tentar neutralizar a contradição básica e permanente da sociedade capitalista: a divisão social entre capital e trabalho, trabalho manual e trabalho intelectual.

Do exposto podemos destacar dois aspectos que têm implicações diretas com trabalhos de pesquisa que buscam o fenômeno educacional desde um ponto de vista interdisciplinar.

Primeiramente destacamos que o problema fundamental da abordagem interdisciplinar reside na postura teórica que orienta a construção do objeto investigado. Só na visão positivista existe uma metodologia geral em si e por si que permite ao investigador uma suposta postura neutra na análise do fenômeno social. Ao contrário, dentro de uma perspectiva histórica, o pesquisador, consciente ou inconscientemente, traduz a marca de classe ou grupo social a que pertence. A perspectiva que cientificamente tem maiores chances de se aproximar mais objetivamente do real é aquela que está interessada em conceber a realidade social como histórica e se pauta dentro de uma postura epistemológica de permanente vigilância crítica.

Em segundo lugar, as visões positivistas e históticas acabam por definirem formas diversas de investigação. Na primeira a realidade social, econômica, educacional é explicada por uma visão linear, por fatores, variáveis que atomizam o real. Neste sentido as diferenças no acesso e no percurso dentro da Universidade são tidas como função de inúmeros fatores, dentre os quais o fator econômico tem um peso maior. Na segunda, busca-se apreender o fenômeno social, econômico, educacional dentro de uma visão de totalidade. Nesta, não é apenas o fator econômico, mas a estrutura econômica, definida pelo modo concreto como os homens se relacionam, na produção social de sua existência que vai determinar, em última instância as diferentes chances no acesso e no

[13] Esse argumento é parte obrigatória do discurso dos que ao mesmo tempo e contraditoriamente propalam democratização do ensino superior, mas logo põem a restrição a não rebaixamento da qualidade. Julgamos que a colocação feita por Gramsci a esse respeito, desmascara claramente essa ambigüidade – muito produtiva – para os defensores da eletização. "Dado que não pode existir quantidade sem qualidade e qualidade sem quantidade, toda contraposição dos termos é, racionalmente, um contra-senso. (. . .). Sustentar a qualidade contra a quantidade significa, precisamente, apenas isto: manter intactas determinadas condições de vida social, nas quais alguns são pura quantidade, outros pura qualidade". (Gramsci, 1957, p. 50-1).

percurso no interior da Universidade. O econômico não se reduz aqui a uma dimensão economicista, mas constitui a relação social fundamental, relação esta que enquanto social engendra o político, o ideológico, o cultural, etc.

Ora, somente dentro de uma perspectiva crítica é possível apreender o fenômeno do vestibular e do próprio processo educativo como algo contraditório. Contraditório não em si mesmo, mas na medida que ele emerge de uma realidade social contraditória. Apreender a natureza dessas contradições da prática educativa que emergem das práticas sociais fundamentais, parece ser uma tarefa importante na investigação educacional como ponto de partida para articular o projeto educativo aos interesses de projeto da sociedade da classe trabalhadora. Não se trata, pois, apenas de reunir especialistas competentes em suas áreas sem levar em conta sua postura e sua visão de mundo.

Sem enfrentarmos a questão da postura teórica da investigação educacional e seu compromisso político social concreto, a famigerada interdisciplinaridade não passará de desconversa ou, pior que isso, uma forma disfarçada de uma visão postivista ou neopositivista na pesquisa em educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARDOSO, M. Universidade e estrutura do poder. *Espaço cultural USU*, Rio de Janeiro, *3* (3): 39-40, 1981.

COTINHO, C.N. Gramsci e nós. In: _____ . *A democracia como valor universal*. São Paulo, Ciências Humanas, s.d.

CUNHA, L.A. A expansão do ensino superior. *Debate e Crítica (5), 1979.*

DUGET, P. Une approche a la formation des futures gestioners de l'Environemant. In:. _____ *Organization et development economique.* Paris, OCDE/CERI, 1973.

FRIGOTTO, G. Educação como capital humano: uma teoria mantenedora do senso comum. In:. _____ *A produtividade da escola improdutiva:* um reexame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984.

_____ . *A produtividade da escola improdutiva:* um reexame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984.

GIANOTTI, J.A. As formas de sociabilidade capitalista. In: _____ *Trabalho e reflexão:* ensaio para a dialética da sociabilidade. São Paulo, Brasiliense, s.d.

_____ . *Notas intespestivas sobre a questão da Universidade*. São Paulo, UNICAMP, 1979, mimeo.

GOLDMANN, L. *Dialética da cultura.* Rio de Janeiro, 1979.

_____ . *Epistimologia e filosofia política.* Lisboa, Presença, 1978.

GOMES, R. O mito da imparcialidade: o ecletismo. In:_____ . *Crítica da razão Tupiniquim.* São Paulo, Cortez, 1980.

GRAMSCI, A. *A concepção dialética da História.* Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

_____ . *Os intelectuais e a organização da cultura.* Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

_____ . The modern princip and other Writtings. Londres, Lawrence, 1957. *Apud* MÉSZÁROS, I. *Marx e a teoria da alienação.* Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

IANNI, O. *A ditadura do Grande Capital.* Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1981.

_____ . *O Estado e o planejamento econômico no Brasil:* 1930-1970. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1977.

KOSIK, K. *Dialética do concreto.* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.

LETTIERI, A. A escola e a fábrica. *In:* GORZ, *A Divisão social do trabalho, ciências, técnica e modo de produção capitalista.* Porto, Escorpião, 1974.

LOWY, M. Objetividade e ponto de vista da classe nas ciências sociais. In:_____ . *Método dialético e teoria política.* 2.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política.* São Paulo, Martins Fontes, 1977.

MÉSZÁROS, I. Marx e a teoria da alienação. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

PRANDI, R. *Os favoritos degradados:* o ensino superior e profissões de nível universitário no Brasil hoje. São Paulo, Loyola, 1982.

SALM, C. *Escola e trabalho.* São Paulo, Brasiliense, 1980.

SAVIANI, D. *Educação:* do senso comum à convivência filosófica. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1980.

SCHAFF, A. *História e verdade.* São Paulo, Martins Fontes, 1971.

SINGER, P. *A crise do milagre.* s.n.t.

_____ . Escola e Capital I. *Folha de São Paulo,* 10/11/80a.

_____ . Escola e Capital II. *Folha de São Paulo.* 10/11/80c.

_____ . Interpretação crítica da economia brasileira. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980b.

TOLIPAN, R. et alii. *A controvérsia da distribuição da renda e de desenvolvimento.* Rio de Janeiro, Zahar, 1979.