

ISSN 0104-1371

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

# *CADERNOS DE EDUCAÇÃO*

NÚMERO 8

JANEIRO/JUNHO 1997

Pelotas  
Editora da UFPel

SEMESTRAL

Cadernos de Educação	Pelotas	n.8	p. 1-199	jan/jun - 1997
----------------------	---------	-----	----------	----------------

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Universidade Federal de Pelotas,

Cadernos de Educação / Educação. n.8 (jan./jun. 1997) - Pelotas:

UFPEL 1992 - Semestral.

**Prof. Ingrid de Souza**

**Prof. José Carlos da Silveira Osório**

*Vice-Reitor*

**Prof. Nei Fernandes Lopes**

*Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação*

**Prof. João Carlos Lucio Piccoli**

*Pró-Reitor de Graduação*

**Prof. Francisco Elifaete Xavier**

*Pró-Reitor de Extensão e Cultura*

**Prof. Paulo Roberto Pinho**

*Pró-Reitor Administrativo*

**Prof. Paulo Silveira Júnior**

*Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento*

**Faculdade de Educação**

Elomar Tambara - Bernardo Buchweitz

*Direção*

**Editora e Gráfica Universitária**

Jorn. Fernando de Oliveira

*Diretor*

Solicita-se permuta  
Exchange is requested  
On demande échange

Revista Periódico I. Faculdade de Educação/UFPEL

CDD: 370

#### **CADERNOS DE EDUCAÇÃO**

##### **Conselho Editorial**

Alceu Ravello Ferraro, Edith Barreto, Elomar  
Antonio Tambara, Gaudêncio Frigotto, Ilma  
Alencastro Veiga, Luiz Carlos Lucas e Maria  
Isabel da Cunha

##### **Comissão Executiva**

Avelino da Rosa Oliveira, Gomercindo Ghiggi e  
Marcos Villela Pereira.

##### **Editoração Eletrônica**

Sandro Fernandes

##### **Abstracts e Key Words**

Bernardo Buchweitz (artigo de Fernando Villa)

##### **Consultores *ad hoc* (deste número):**

Balduino Andreola (UFRGS - RS)  
Bernardo Buchweitz (FaE - UFPel)  
Carmen Duarte (FaE - UFPel)  
Denise Leite (UFRGS - RS)  
Dinarte Bellato (UNIJUÍ - RS)  
Dorivaldo Nalmor Poletto (PUC - RS)  
Eliane Perez (FaE - UFPel)  
Elomar Tambara (FaE - UFPel)  
Gaudêncio Frigotto (UFF - RJ)  
Gomercindo Ghiggi (FaE - UFPel)  
Ilda Righi Danke (UFMS - RS)  
Lúcio Kreutz (UNISINOS - RS)  
Márcia O. Ferreira (FaE - UFPel)  
Marília Morosini (UFRGS - RS)  
Solange Coelho (FaE - UFPel)  
Valeska Fortes de Oliveira (UFMS - RS)

##### **Cadernos de Educação**

Faculdade de Educação - UFPel  
Rua Almirante Barroso, 1734  
Pelotas - RS - Brasil - CEP 96.010-280  
Tel. (0532) 22.7981 - FAX (0532) 25.4573  
E-mail: oliveira@ufpel.tche.br  
Número avulso: R\$ 8,00  
Single Number: US\$ 10,00 (postage included)

##### **Capa**

Arte: Fabiane V. Marroni

Montagem: Luiz Gonzaga de Souza Cruz

##### **Impressão Digital Laser**

Fernando Faria Corrêa e Rodrigo Marten Prestes

##### **Acabamento**

Oscar Luís Bohms (chefe da Seção Gráfica)  
Alexandre Farias Brião, Carlos G. Costa da  
Silva, Cláudio L. M. dos Santos, João Henrique  
Bordin, João José P. Meireles, Marciano Serrat  
Ibeiro

## SUMÁRIO

<b>Artigos</b> .....	5
<b>Malthus: população, pobreza e educação</b>	
<i>Alceu R. Ferraro</i> .....	5
<b>Educação: movimento social e cultura política</b>	
<i>Aloísio Ruscheinsky</i> .....	21
<b>A crise da teoria curricular crítica</b>	
<i>Antonio Flavio Barbosa Moreira</i> .....	49
<b>Inovação na zona cinzenta de transição</b>	
<i>Denise Leite, Ana Braga, Maria Ely Genro, Adriana Campani, Alexandre Steffen</i> .....	75
<b>El trabajo docente: especialización, burocratización y descualificación</b>	
<i>Fernando Gil Villa</i> .....	97
<b>Recortando reflexões acerca do simbólico em Durand e Jung: algumas contribuições para o estudo do imaginário</b>	
<i>Lúcia Maria Vaz Peres</i> .....	117
<b>Escola e cultura urbana: a escrita na cidade; a escrita da cidade</b>	
<i>Luciano Mendes de Faria Filho</i> .....	127
<b>Matemática da vida: um desafio para o ensino formal</b>	
<i>Tereza Cristina Farias Thomaz</i> .....	143
<b>Educação pós crítica e formação docente</b>	
<i>Tomaz Tadeu da Silva</i> .....	155
<b>Vestibular: a porta de entrada dos sonhos</b>	
<i>Valeska Fortes de Oliveira</i> .....	171
<b>Resumos de Teses/Dissertações</b> .....	183
<b>Ponto de Vista</b> .....	187
<b>Obras recebidas</b> .....	191
<b>Orientações a colaboradores</b> .....	199



## **Malthus: população, pobreza e educação<sup>1</sup>**

*Alceu R. Ferraro* \*

---

---

### **Resumo**

Partindo de indícios que aproximam o neoliberalismo da doutrina e da política social malthusiana, analisa-se o pensamento de Malthus sobre população, pobreza e educação, mostrando-se o caráter reacionário tanto do seu diagnóstico da superpopulação, quanto das medidas propostas para a solução do problema: a) o controle moral do crescimento da população; b) a abolição das leis dos pobres e c) uma educação pública calcada na doutrinação, inculcação ideológica e controle social. Conclui-se sugerindo estudos que confrontem as políticas sociais e educacionais do neoliberalismo com o messianismo pedagógico malthusiano, moralista e reacionário.

**Palavras-chave:** Malthus - População - Pobreza - Educação

### **Abstract**

The text starts from indications that connect the neoliberalism with the malthusian social doctrine. It analyses the Malthus thought about population, poverty and education, showing the reactionary feature both of their diagnostic of the superpopulation and of the policies intended in relation to: a) the moral control of the population increase; b) the suppression of the poor laws and c) a public education directed to the indoctrination, the ideological inculcation and the social control. It concludes by suggesting studies that confront the social and educational policies of the neoliberalism with the moralist and reactionary malthusian pedagogic messianism.

**Key-words:** Malthus - Population - Poverty - Education

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado no GT Estado e Política Educacional no Brasil, na 19a. Reunião Anual da ANPEd, Caxambú/MG, 22 a 26 de setembro de 1996.

\* Professor aposentado da UFRGS, Pesquisador Visitante no Programa de Mestrado em Educação da UFPel / Convênio UFRGS, com apoio do CNPq.

Endereço: Av. Protásio Alves, 7.141, Apto 703, Bloco 2 CEP 91 310-003 - PORTO ALEGRE / RS.

**Por que Malthus?** A razão de trazer Thomas Robert Malthus (1766-1834) para o debate sobre Estado e política educacional não reside propriamente na proximidade do bicentenário de seu famoso *Ensaio sobre o princípio da população*, publicado primeiramente em 1798, como panfleto anônimo, e depois assumido, revisto e ampliado pelo autor<sup>2</sup> em sucessivas edições. A razão não está igualmente na contribuição do autor para as teorias demográfica e econômica propriamente ditas, nem no simples fato de Marx ter-se valido de Malthus como saco-de-pancada em sua crítica da economia política, negando-lhe assento entre os clássicos Petty, Quesnay, Smith e Ricardo, e rebaixando-o ao nível dos economistas vulgares. A razão está, sim, nos motivos por que Marx foi tão duro e acrimonioso para com Malthus, autor conceituado em seu tempo e cuja influência se estende até os dias atuais. Marx, que tinha os clássicos na conta de **teóricos**, reduzia os economistas vulgares, entre os quais incluía Malthus, à condição de **doutrinadores**, apologetas, ideólogos. A justificativa de trazer Malthus para o debate na área da educação está na sua importância, histórica e atual, não raro desconhecida ou não confessada, no que se refere a políticas sociais. Mas isto é reflexão sobre os resultados da pesquisa. Não esclarece as circunstâncias que me levaram a desarquivar Malthus.

Na realidade, Malthus foi ponto de chegada, não de partida. Diversas circunstâncias levaram-me a abordar temas que apontavam para a questão do neoliberalismo<sup>3</sup>. Foi a leitura de *O caminho da servidão*, de Friedrich A. Hayek, definido pelo próprio autor como “livro político” e “panfleto de ocasião” (1984, p.7 e 26)<sup>4</sup>, e *Capitalismo e liberdade*, de Milton Friedman (1984)<sup>5</sup>, obra também de caráter mais doutrinário e político (ou filosófico, como pretende o autor), do que de teoria econômica, que me levou a retomar

---

<sup>2</sup> A partir da 2ª. edição em 1803, o *Ensaio* foi assumido pelo autor, passando por sucessivas reformulações e ampliações. A versão em espanhol utilizada (*Ensayo sobre el principio de la población*. 3. reimpr. México: Fondo de Cultura Económica, 1986), compreende inclusive os acréscimos (capítulos, anexo e notas) de 1817 e notas de 1825.

<sup>3</sup> Entre as circunstâncias que me levaram ao estudo do neoliberalismo e ao desarquívamento de Malthus, destaco: 1) o Seminário *Trabalho e educação sob o capital*, desenvolvido juntamente com o Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto, no Programa de Mestrado da UFPel, no 2º. semestre de 1995, em que o colega abordou o tema *Trabalho-educação e a crise do capitalismo no final do século XX*; 2) a conferência *Políticas públicas, pesquisa e educação*, proferida em 7/12/1995, no Mestrado em Educação da UFPel, onde pela primeira vez tratei do possível vínculo entre neoliberalismo e Malthus; 3) a conferência *Políticas públicas e políticas sociais*, para o corpo docente do Colégio Na. Sra. da Glória, em Porto Alegre, em 27/02/96, onde retomei a questão.

<sup>4</sup> Publicado originalmente na Inglaterra em 1944.

<sup>5</sup> Publicado originalmente nos Estados Unidos em 1962.

o estudo do *Ensaio* de Malthus. Com efeito, à medida que avançava na análise das investidas dos referidos autores contra todas as formas de socialismo (entendidos como tais também o planejamento econômico, o keynesianismo e o Estado do bem-estar) e de suas pregações pelo retorno aos ideais liberais do século XIX, vinha-me à mente muito mais o nome de Malthus, do que qualquer um dos liberais referidos por Hayek e Friedman como fontes: Smith, Tocqueville, Acton, Hume, Stuart Mill... As coincidências e semelhanças de situação e de discurso eram de tal ordem, que me parecia pertinente investigar a possível relação entre neoliberalismo e Malthus.

Evidentemente, surge aqui a pergunta: Faz alguma diferença a eventual confirmação de tal relação? Sim e não. Não, porque isto não fará o neoliberalismo nem melhor nem pior. Sim, porque o esclarecimento da questão das **raízes** do fenômeno do neoliberalismo contribuirá certamente para a compreensão de sua **natureza e alcance**. Além disso, a suspeita de que *Já vi esse filme* faz lembrar as palavras de Marx, extensíveis talvez a acontecimentos e personagens de menor porte: “*Hegel faz notar algures que todos os grandes acontecimentos e personagens históricos se repetem por assim dizer uma segunda vez. Esqueceu-se de acrescentar: da primeira vez como tragédia, da segunda como farsa*” (Marx, 1990, p.17).

**Definindo a questão.** Caracterizei em outro lugar<sup>6</sup> o neoliberalismo como um duplo movimento ideológico-doutrinário de cunho fundamentalista: de um lado, um movimento de **reação** contra todas as formas de socialismo, incluindo-se aí também certos “desvios de rota” do próprio capitalismo, como a prática do planejamento econômico, o keynesianismo e o *welfare state*, e de outro, um movimento de **retorno** ao liberalismo de fins do século XVIII e do século XIX. O neoliberalismo é uma reação contra a intervenção do Estado não só na economia, mas também - se não principalmente - nos diferentes domínios do social, onde as políticas neoliberais vem revelando-se verdadeiras operações de desmonte do *welfare state*. Para Hayek, trata-se de ser liberal no “*sentido originário (do termo), do século XIX*”, de reencontrar “*as idéias do século XIX ou o princípio do laissez-faire*” (Op. cit., p.14) O autor justifica tal recuo e se defende da pecha de conservadorismo invocando o dito francês *Reculer pour mieux sauter* (Recuar para melhor avançar) (Ib., p.214). Friedman é muito mais explícito em relação à questão social ao contrapor liberdade a bem-estar e igualdade:

---

<sup>6</sup> Refiro-me ao meu texto *Neoliberalismo e políticas públicas*, abril de 1996, inédito.

As palavras-chave eram agora bem-estar e igualdade, em vez de liberdade. O liberal do século XIX considerava a extensão da liberdade como o meio mais efetivo de promover o bem-estar e a igualdade; o liberal do século XX considera o bem-estar e a igualdade ou como pré-requisitos ou como alternativas para a liberdade. Em nome do bem-estar e da igualdade, o liberal do século XX acabou por favorecer o renascimento das mesmas políticas de intervenção estatal e paternalismo contra as quais tinha lutado o liberalismo clássico” (Op. cit., p.14).

Por *agora* entenda-se “a partir do fim do século XIX e, especialmente, depois de 1930” (Op. cit., p.14); por *liberdade* entenda-se livre mercado, *laissez-faire* (Ib., p.13, p. ex.); e creio que *paternalismo* só pode ser uma referência às leis dos pobres estabelecidas na Inglaterra a partir de meados do século XVI, na luta contra as quais Malthus foi certamente a figura mais expressiva, invocado como autoridade e seguido, nessa questão, inclusive por Ricardo<sup>7</sup>, o principal dentre os economistas clássicos e contemporâneo de Malthus.

Ora, justamente essa dupla dimensão de reação e retorno que caracteriza o movimento neoliberal, encontramos-na com igual ênfase e clareza em Malthus: “Qualquer plano que favoreça a abolição das leis de auxílio aos pobres, deve pressupor um reconhecimento geral de que tais leis são errôneas (**reação**) e de que é necessário retroceder sobre nossos passos” (**retorno**). Obviamente, os neoliberais são mais sutis: falam em retorno, não em retrocesso! A idéia subjacente à investigação é que não basta buscar no período clássico as influências dos **teóricos** que formularam os princípios do liberalismo econômico. Já fiz isto em outro texto<sup>8</sup>, centrando a atenção na obra de Adam Smith (1723-1790) - *A riqueza das Nações* (I, 1987 e II, 1989).<sup>9</sup> É necessário focalizar também os liberais **doutrinários**, entre os quais se destaca Malthus, que se ocuparam principalmente da defesa e aplicação de tais princípios, tanto na economia como na esfera social, economistas estes, que Marx reuniu sob as denominações de “economia

---

<sup>7</sup> Veja-se, por exemplo, o que disse David Ricardo (1772-1823), em 1817, ao tratar de salários: “A tendência perniciosa dessas leis não é mais um mistério desde que a mão habilidosa de Malthus esclareceu tais fatos; todo amigo dos pobres deve desejar apaixonadamente sua abolição” (1994, p.81). Veja-se também o capítulo sobre os impostos para os pobres. Hollander, em sua obra sobre a economia de Ricardo, ao tratar das leis dos pobres e dos efeitos de sua revogação (1988, p.501-517), explora justamente essa dependência de Ricardo em relação a Malthus no que se refere à luta pela abolição das leis dos pobres.

<sup>8</sup> Veja-se Nota 3, acima

<sup>9</sup> Publicado originalmente na Inglaterra em 1776.

vulgar apologética” ou simplesmente de “economia vulgar” e colocou sob a “bandeira de Bastiat” (s.d., l.1, v.1, p.12 e p.90, nota 32, e l.3, v.6, p.939). Muito semelhante é a caracterização que alguns autores fazem do neoliberalismo e dos neoliberais: “apostolado” em defesa da iniciativa privada (James, 1963, p.400); “fanáticos do laissez-faire”, “ideologia do livre mercado”, “teologia neoliberal”... (Hobsbawm, 1995, p.19, 420, 467); “fundamentalistas” (Brunhoff, 1991, p.8); “movimento ideológico” (Anderson, in: Sader e Gentili, 1995, p.22).

A questão aqui abordada não é propriamente a da verificação da hipótese de que a cruzada neoliberal para o desmonte do Estado do bem-estar nos dias atuais tem relação com a luta liderada por Malthus contra as leis de assistência aos pobres na Inglaterra no final do século XVIII e primeiras décadas do século XIX. Penso, sim, que os indícios existentes, aqui apenas aflorados, sugerem que a relação entre os dois movimentos ultrapassa o plano das meras coincidências e semelhanças, e nesse sentido justificam que se traga Malthus para o debate sobre Estado e política educacional. O texto está centrado em sua doutrina sobre população, pobreza e educação. Representa apenas um passo no estudo da relação entre neoliberalismo e Malthus. Não carece de relevância saber se efetivamente o neoliberalismo é um movimento de inspiração malthusiana no que respeita às questões do bem-estar e do papel do Estado no campo social. A comprovação disto nos diria algo muito significativo: que o movimento neoliberal que nos envolve é tipicamente *malthusiano* no que respeita ao social, com tudo o que isto envolve, como se verá. A Malthus, portanto.

**Malthus: o princípio da população.** A questão que está no centro das preocupações de Malthus é de ordem **social** e tem a ver com o suprimento de meios de subsistência para uma população que se expandia em ritmo até então desconhecido. O autor é movido por uma dupla motivação. De um lado, entende que, numa investigação relacionada com o “melhoramento da sociedade”, é necessário: “1. Investigar as causas que, até agora, têm impedido a evolução da humanidade rumo à felicidade” e “2. Examinar as probabilidades de eliminação total ou parcial dessas causas no futuro” (Malthus, 1986, p.7). Está aqui patente a influência da concepção utilitarista de Bentham<sup>10</sup>. De outro, Malthus faz questão de reafirmar no prefácio à segunda edição de sua obra em 1803, que “escreveu sob o impulso do

---

<sup>10</sup> Jeremy Bentham (1748-1832), jurista e filósofo inglês, contemporâneo de Malthus, ligado à economia política principalmente pela sua fórmula “a maior felicidade do maior número é a base da moral e da legislação” (Romeuf, I, 1956, p.141).

momento”, provocado por um artigo de Godwin<sup>11</sup> (Op. cit., p.3), a quem responde depois no Livro Terceiro, onde discute e rejeita os sistemas de igualdade. Fica assim evidenciado que o *Ensaio* de Malthus representa uma **reação** ao que ele chama de sistemas de igualdade.

Logo no terceiro parágrafo do *Ensaio* o autor enuncia sua tese fundamental, que denomina de princípio da população, que tinha a ver com o que, na sua opinião, havia impedido até então a evolução da humanidade rumo à felicidade: “*A causa a que me refiro é a tendência constante de toda a vida a aumentar, reproduzindo-se, além do que lhe permitem os recursos disponíveis para a sua subsistência*” (Ib., p.3). E o autor justifica a sua posição: “... a população, quando não se lhe põem obstáculos, duplica a cada 25 anos, o que significa que aumenta em progressão geométrica” (Ib., p.10), o que não acontece com os meios de subsistência, os quais, “*mesmo nas condições mais favoráveis à atividade humana, não conseguiriam fazer-se aumentar com maior rapidez do que a representada por uma progressão aritmética*” (Ib., p.12).

Está posto, assim, já no primeiro capítulo, o princípio da população, que, para Malthus, é uma lei natural - por isso, geral - da população. Decorrido mais de meio século, Marx lhe dirá que se trata de lei *peculiar* ao modo capitalista de produção.<sup>12</sup>

#### **Malthus: das limitações ao desenvolvimento da população.**

Enunciado o princípio da população, o autor passa a tratar das limitações ao seu crescimento (livros I e II). Segundo Malthus, todos os obstáculos (positivos e preventivos) ao crescimento da população podem ser agrupados em três grandes grupos: a abstinência moral ou controle moral, o vício ou a libertinagem e a miséria. O autor formula, então, três proposições (Ib., p.19), que reproduz, ao final do Livro II, como deduções gerais da análise dos fatos relativos tanto aos países menos civilizados e da antigüidade, como aos países da Europa moderna:

---

<sup>11</sup> William Godwin (1756-1836), autor de *Enquete sobre a justiça Humana* (1793), discutido por Malthus no Capítulo II do Livro Terceiro do *Ensaio*. Mais tarde (1820) Godwin responde com *Ensaio de refutação das teorias de Malthus*.

<sup>12</sup> Sobre a questão, veja-se, por exemplo: Karl Marx. *O Capital*, I.1, v.2, capítulo XXIV - A Lei Geral da Acumulação Capitalista: “...a população trabalhadora, ao produzir a acumulação do capital, produz, em proporções crescentes, os meios que fazem dela, relativamente, um população supérflua. Essa é uma lei da população peculiar ao modo capitalista de produção” (p.732-3) ... “O próprio Malthus reconhece que é necessária à indústria moderna a superpopulação, que ele, com sua concepção estreita, considera um excedente absoluto e não um excedente relativo da população trabalhadora” (p.736).

“ O aumento da população está necessariamente limitado pelos meios de subsistência. A população aumenta de maneira invariável quando aumentam os meios de subsistência, a menos que obstáculos poderosos e evidentes o impeçam. Esses obstáculos, e os que mantêm a população ao nível dos meios de subsistência, são o controle moral, a libertinagem e a miséria” (Ib., p.283).

O autor prega como único caminho legítimo a contenção ou abstinência moral, voluntária, que consiste no adiamento do casamento até que se tenha condições de manter a prole, abstendo-se ao mesmo tempo de relações irregulares. Para Malthus, assim como a falta de alimentos representa o principal obstáculo ao aumento da população (Ib., p.13 e 273), o aumento de tais meios constitui-se no “*único critério exato do aumento real e permanente da população*” (Ib., p.281). O caminho é colocar limites à expansão demográfica. Ele tem consciência de que aquilo que chama de contenção moral “*não impera muito no presente entre a parte masculina da sociedade*” (Ib., p.284). Mesmo assim, mantém sua posição em favor do controle moral.

**Malthus: dos sistemas de igualdade.** Algumas pessoas haviam sugerido a Malthus que omitisse esta parte nas novas edições, por não estar diretamente relacionada com o assunto. Ele, no entanto, a mantém: primeiro, porque foram esses sistemas de igualdade que o incitaram a escrever, e segundo, porque quer dar-lhes, em algum lugar, uma resposta baseada no princípio da população (Ib., p.306). A verdade é que, relacionada ou não com o tema, a questão da igualdade incomoda sobremaneira a Malthus. Limito-me a examinar a resposta a Godwin.<sup>13</sup>

O princípio “*pelo qual a população se mantém perpetuamente ao nível dos meios de subsistência, ...ao qual Mr. Godwin alude como se tratasse de coisa misteriosa e oculta e que não procura investigar, é a própria lei da necessidade: a miséria, e o temor da miséria*”, diz Malthus (Ib., p.295). Na seqüência, o autor manifesta toda a sua descrença e pessimismo em relação às instituições humanas, bem como seu individualismo e moralismo: “*O erro fundamental com que se debate Mr. Godwin em toda a sua obra consiste em atribuir a quase totalidade dos vícios e da miséria que imperam na sociedade civil às instituições humanas...*” Embora freqüentes, os males causados pelas instituições humanas “*são leves e superficiais em comparação com as causas mais*

---

<sup>13</sup> No Livro III Malthus discute também os “sistemas de igualdade” de Mr. Wallace (autor de *Ensaio sobre a população*, 1754), de Condorcet (1743-1794) e de Robert Owen (1771-1858).

*profundas do mal, que resultam das leis da natureza e das paixões da humanidade*” (Ib., p.295-6). Sem rodeios, justifica a desigualdade de situação como decorrência necessária das “*duas leis fundamentais da sociedade, a segurança da propriedade e a instituição do matrimônio*”. E em relação àqueles que nasceram depois da divisão da propriedade e que, por isso, chegaram a um mundo já ocupado por outros, formula a pergunta que escandalizou a tantos: “... *que poderiam fazer em um mundo em que tudo já pertence a alguém?*” (Ib., p.303). Segundo Malthus, os sistemas de igualdade, de um lado, falham na produção dos estímulos necessários para vencer a “*natural indolência do homem*”, e de outro, levam inevitavelmente à pobreza e à miséria, resultado do próprio princípio da população.

No que acabamos de ver há um ponto de contato importante entre neoliberalismo e Malthus. A palavra **igualdade** é pelo menos tão incômoda para os neoliberais quanto o era para Malthus. Basta lembrar o protesto de Friedman, já referido acima: “*As palavras-chave eram agora bem-estar e igualdade, em vez de liberdade*”! (Op. cit., p.14).

**Malthus: das leis inglesas de beneficência.** A Inglaterra havia estabelecido um sistema geral de socorro aos pobres. Segundo o autor, as leis inglesas de beneficência tendiam a agravar a situação geral do pobre: 1) fazendo aumentar a população, sem assegurar o correspondente aumento na produção de alimentos; 2) diminuindo a parte de provisões que corresponderia aos “*habitantes mais industriosos e úteis*” da sociedade, “*para alimentar a parte da sociedade que, em geral, não se pode considerar como sendo a mais valiosa*” (Ib., p.330-331).

Que leis são essas? Trata-se, na realidade, de legislação cuja origem remonta a 1562 e 1572, destacando-se a *Poor Law* de 1601, que estabelecia um imposto dos pobres, seguida das leis de 1722 (casas de trabalho), 1782 (autorizando o agrupamento de paróquias para fazer face às necessidades crescentes de assistência pública) e 1795 (autorizando o socorro a domicílio dos pobres laboriosos. Malthus, porém, não se dá ao trabalho de expor essa legislação. Limita-se a reproduzir e criticar a Ordenança 43 da Rainha Isabel, que decreta que os inspetores dos pobres:

“disporão, de tempo em tempo, com a autorização de dois ou mais juizes, que se ponham a trabalhar os filhos de todos aqueles que, a juízo de ditos inspetores, não possam mantê-los, assim como aquelas pessoas, casadas ou solteiras, que, não tendo meios para manter-se, não tem tão pouco ofício que lhes permita obter o necessário para a vida; assim também arrecadarão semanalmente, ou quando se julgue conveniente, uma contribuição de cada habitante da paróquia, e de

todos os que ocupem terras da mesma (na quantidade que estimem necessária) para formar uma provisão conveniente de linho, cânhamo, lã, fio, ferro e outros materiais e utensílios que sejam necessários para por essas gentes a trabalhar (Ib., p.333-4).

Segundo Malthus, essa cláusula é tão arrogante e tão absurda como se decretasse a produção de duas espigas de trigo onde antes só se produzia uma (Ib., p.334). Diz que *“se tem enganado os pobres de maneira imperdoável”* (Ib., p.336) e, em capítulo acrescentado à obra em 1817 sobre a experiência de 1815, 1816 e 1817 (a crise sobrevinda à paz de 1814), sustenta que, mesmo aumentando muito os impostos, o país se revelou totalmente incapaz de garantir emprego *“para os numerosos artesãos e trabalhadores do campo que podiam e queriam trabalhar”* (Ib., p.339). E aqui se impõem três observações.

1) As leis de beneficência ou leis dos pobres<sup>14</sup> surgidas na Inglaterra a partir de meados do século XVI foram precedidas de um movimento histórico que compreendeu, segundo Marx ( s.d, l.1, v.2, p.830), a *libertação* da servidão e da coerção corporativa (*“esse aspecto é o único que existe para nossos historiadores burgueses”*) e a *expropriação* do produtor rural, do camponês, de todos os seus meios de produção. *“O prelúdio da revolução que criou a base do modo capitalista de produção - diz Marx - ocorreu no último terço do século XV e nas primeiras décadas do século XVI”*. Como consequência da dissolução das vassalagens feudais *“é lançada ao mercado de trabalho uma massa de proletários, de indivíduos sem direitos...”* (Ib., p.833). Seguiu-se toda uma *“legislação sanguinária contra a vadiagem”*, iniciada na Inglaterra no reinado de Henrique VII, endurecida sob Henrique VIII e seus sucessores durante todo o século XVI, e abolida somente na segunda década do século XVIII (Ib., p.851ss).

2) Como diz Gozzi referindo-se à *Poor Law* de 1601, a lei que instituiu uma taxa para os pobres e um sistema de subsídios em dinheiro *“constituiu mais uma tentativa de eliminação dos pobres do que de eliminação da pobreza”*. E justifica: *“Toda comunidade que tinha de prover ao sustento dos seus pobres procurou, na realidade, expulsá-los e deixar entrar o menor número possível”* ( Gozzi, in: Bobbio, 1995, v. 1, p.403).

---

<sup>14</sup> Sobre Malthus e as leis dos pobres, além de Ricardo e Hollander, já referidos, veja-se também J. Vialatoux. *Le Peuplement Humain. II*. Paris: Éditions Ouvrières, 1959. Cap. XIII - *Malthus* (p.285-337).

3) Uma das medidas propostas por Malthus é, não a reforma, mas a abolição, mesmo que “gradual, muito gradual”, das leis de beneficência (Ib., p.346)<sup>15</sup>, como se verá a seguir.

Malthus: controle moral e abolição das leis dos pobres. No Livro Quarto Malthus aborda a questão das futuras probabilidades de suprimir ou aliviar os males que derivam do princípio da população. A proposta malthusiana compreende três medidas ou linhas de ação.

A primeira é uma medida de ordem **moral** e tornou-se conhecida como malthusianismo: “... das (*próprias*) leis naturais se depreende que deve existir um freio à procriação” (Ib., p.431) e “é evidente que o dever de cada indivíduo é não casar-se até que conte com a segurança de poder sustentar seus filhos”. (Ib., p.438-9). Para Malthus, a solução não pode ser nem o vício, nem a miséria, mas tão somente a contenção voluntária ou moral: “o abster-se de contrair matrimônio até que estejamos em condições de sustentar a família, e guardando uma conduta perfeitamente moral durante esse intervalo”, com apoio no “princípio da utilidade como elemento fundamental das regras morais” (Ib. p.447). Mas, mesmo reafirmando o princípio da utilidade, Malthus acredita que poucos serão tão pessimistas como ele no que concerne à conduta humana a esse respeito. Resta-lhe uma única esperança - a educação (a terceira medida).

A segunda medida é de ordem **legislativa**. Compreende ao mesmo tempo a **abolição** do sistema de leis de beneficência existente e a edição de novas leis restritivas. Mas, por que Malthus queria a abolição? Porque, segundo ele, essas leis eram responsáveis pelos baixos salários dos trabalhadores; porque contrariavam as leis naturais que regulam o mercado, inclusive o mercado de trabalho; porque se apoiavam em direitos humanos inexistentes (direito ao trabalho e ao sustento); em fim, porque representavam **imposto!** Ao justificar a sua proposta, Malthus responde também ao livro *Direitos do Homem*, de Paine<sup>16</sup>, o qual, na sua opinião, “produziu um grande mal entre as classes baixa e média” na Inglaterra:

---

<sup>15</sup> Em nota de rodapé o autor esclarece: “Tão gradual que não afetará a nenhuma das pessoas que vivem hoje ou que venham a nascer nos próximos dois anos” (Ib., p.346). A propósito, não se pode deixar de registrar, mesmo que em nota de rodapé, que Malthus se revelou, neste particular, menos iconoclasta em relação a direitos sociais que ele mesmo não reconhecia, do que certos governantes brasileiros hoje, os quais, mesmo negando publicamente sua fé neoliberal, atropelam, sem qualquer constrangimento, direitos sociais constitucionais.

<sup>16</sup> Segundo Thompson (1987), *Rights of Man* de Tom Paine tornou-se “um texto fundante do movimento operário inglês” e “abriu um manancial para a legislação social do século 20” (op. cit., 98 e 102). O livro acabou sendo proibido como libelo sedicioso, e Paine, exilado.

“...existe um direito que se tem sempre acreditado que o homem possui e que creio que ele não possui nem pode possuir: o direito à subsistência quando seu trabalho não é suficiente para adquiri-la. É certo que nossas leis dizem que tem esse direito e obrigam a sociedade a dar emprego e alimentos àqueles que não podem obtê-los no mercado ordinário; porém, assim fazendo intentam subverter as leis da natureza, e em consequência pode-se esperar não só que fracassem em seu objetivo, mas também que os pobres, que desejam beneficiar, sofrerão cruelmente devido ao engano inumano a que são submetidos. ...segundo as leis da natureza e independentemente de quaisquer instituições particulares, exceto a propriedade privada..., nenhuma pessoa tem direito de reclamar da sociedade sua subsistência se seu trabalho não é suficiente para comprá-la” (Ib., p.467).

Segundo Malthus, o pobre é o principal responsável pela sua pobreza, inclusive pelo despotismo provocado pela “*pressão da miséria*” e pelo “*costume de atribuir esta miséria a seus governantes*” (Ib., p.462). Não lhe assiste direito a qualquer coisa, além daquilo que possa comprar com o seu trabalho. A proposta de política social, que chamo de **malthusianismo social**, já está implícita no diagnóstico e é enunciada de forma explícita e virulenta. O autor entende que, como passo preliminar para a modificação do sistema legal de assistência aos pobres, “*a justiça e a honra ...obrigam a rechaçar da maneira mais formal qualquer direito dos pobres a que se os sustente*”. Para atingir tal fim, propõe que novas leis estabeleçam que “*nenhuma criança nascida de qualquer matrimônio realizado um ano após a data da promulgação da lei, e que nenhum filho ilegítimo nascido dois anos após aquela mesma data, teria direito à assistência paroquial*” (Ib., p.477). Se, apesar do aviso, alguém decidir casar-se, deve-se-lhe garantir a liberdade para fazê-lo. Porém, por respeito às “*leis da natureza, que são leis divinas*”, sustenta Malthus enfaticamente, “*Deve-se negar-lhe (ao pobre) todo socorro paroquial e abandoná-lo ao socorro incerto da caridade privada*” (Ib., p.477-8). O socorro paroquial era *público*, porque sustentado por impostos.

**Malthus: Estado e educação.** A terceira medida é de ordem **pedagógica**. Malthus descrê acerbamente das instituições. Rejeita a intervenção do Estado e afirma sua crença no indivíduo e nas leis naturais do mercado, inclusive no plano social. Como utilitarista benthamiano, crê que o pobre será sensível ao princípio da utilidade. Como pastor anglicano do tipo vitoriano, prescreve o caminho da prevenção através do controle moral. No entanto, Malthus está novamente diante de um impasse: como crer nas classes

mais baixas da sociedade (Ib., p.462), no populacho (Ib., p.463), se ali reinam ignorância e imprudência (Ib., p.543), ignorância e indolência (Ib., p.447), além de ilusão quanto a direitos? Apesar de (ou por causa de?) seu individualismo, moralismo utilitarista e pessimismo radical, Malthus põe na **educação** tudo o que ainda lhe resta de esperança: espera que, assim como “*a ignorância humana e a indolência fazem com que aumentem tais males*” resultantes do princípio da população, “*a instrução e a virtude façam com que diminuam*” (Ib., p.447). Inspirando-se em seu mestre Adam Smith, mas buscando também responder à problemática (nova) da população, Malthus, ao mesmo tempo em que põe sua esperança na educação (do pobre), chama o Estado para a tarefa. O mesmo Estado que mandara abster-se de interferir na economia e na questão da pobreza. No Capítulo IX do Livro Quarto do *Ensaio*, o autor trata das maneiras de **retificar** as opiniões predominantes sobre a população, o que é por si só revelador da natureza de sua concepção de educação e do papel do Estado na educação.

Malthus propõe: “*um sistema de educação paroquial*” que compreenda um plano semelhante ao proposto por Smith; “*a melhoria das escolas dominicais*”; “*um sistema de educação nacional na Inglaterra*” (Ib., p.485-7). Em síntese, defende um sistema público de educação e rebate como antiliberais e fracos os argumentos daqueles que se opõem ao emprego dos únicos meios de que se dispõe para “*eleva a situação das classes mais baixas do povo*” (Ib., p.487).

Além das matérias que se costuma ensinar e daquelas mencionadas por Smith, Malthus propõe que se explique com frequência aos pobres não só a “*verdadeira situação das classes baixas da sociedade*” e a “*influência que sobre ela tem o princípio da população*”, mas também a “*consequente culpa que elas mesmas têm no que respeita à parte principal de...sua miséria*” (Ib., p.485); que se procure instruir os pobres sobre o funcionamento da lei da oferta e da procura no mercado de trabalho ou “*demonstrar-lhes que a diminuição da oferta de trabalho é a única maneira possível de fazer subir efetivamente o seu preço*” e que “*somente eles, sendo os possuidores dessa mercadoria, podem fazê-lo*” (Ib., p.451)<sup>17</sup>; que, com o tempo, se passe a ensinar nas escolas “*os princípios mais elementares da economia política*” (Ib., p.485), isto é, que se esclareçam “*os princípios que regulam os*

---

<sup>17</sup> Marx critica duramente o *dogma econômico* segundo o qual os salários são determinados pela variação absoluta do número de trabalhadores. Sustenta que são determinados “pela proporção variável em que a classe trabalhadora se divide em exército da ativa e exército da reserva, pelo acréscimo e decréscimo da magnitude relativa da superpopulação, pela extensão em que ora é absorvida, ora é liberada” de acordo com os ciclos da indústria moderna (s.d., l.1, v.2, p.739).

*mercados*”; que se faça isso pelo menos nas universidades (Loc. cit., nota 1). Tudo isto com o objetivo de retificar as opiniões do povo, como se disse acima.

As justificativas invocadas por Malthus dão conta de todo o seu conservadorismo, ou melhor, reacionarismo. Com efeito, segundo o autor: a) mesmo que a *“instrução inculcada aos indivíduos do povo comum não seja suficiente para melhorar sua situação..., tem contudo o efeito de fazê-los suportar com paciência os males que sofrem, por darem-se conta da loucura e ineficácia da turbulência”* (Ib., p.487); b) o conhecimento dessas verdades tende a *“fomentar a paz e a tranquilidade, a debilitar o efeito dos escritos provocadores e a impedir toda oposição irrazoável e mal orientada contra as autoridades constituídas”*(Ib., p.488); c) *“mediante a instrução precoce e a distribuição sensata de recompensas”*, as escolas paroquiais poderiam educar a nova geração *“em hábitos de sobriedade, laboriosidade, independência e prudência, e na forma mais adequada de cumprir com seus deveres religiosos”* (Ib.).

A ênfase que Malthus dá à função da escola, de **doutrinação, inculcação ideológica e controle social**, contrasta de forma gritante com o ensinamento de Adam Smith sobre a educação da “gente comum”:

“...as partes fundamentais da educação, ler, escrever e contar, devem ser cedo adquiridas na vida das pessoas, de tal modo que a grande parte até das pessoas que se destinam às ocupações mais inferiores, tenham tempo de as adquirir antes que tenham de se empregar nessas ocupações. Com uma despesa bastante reduzida, o (poder) público pode facilitar, encorajar, e mesmo impor a necessidade da aquisição dessas partes mais essenciais da educação ao conjunto das pessoas (Smith, II, 1989, p.420-421).

Salta aos olhos a diferença entre a versão **liberal smithiana**, clássica, de educação pública da *“gente comum”*, centrada no ensino das *“partes fundamentais da educação - ler, escrever e contar”*, e a versão **liberal malthusiana**, centrada na doutrinação, na inculcação ideológica e no controle do populacho. O pessimismo abriu alas a um **messianismo pedagógico moralista e reacionário**.

**Conclusão.** A título de conclusão, levanto duas questões. Em primeiro lugar, falta confrontar as políticas sociais neoliberais, em particular as educacionais, com o modelo malthusiano aqui exposto. Em segundo lugar, poder-se-ia perguntar se o neoliberalismo não se está fazendo acompanhar

também da **pretensão** de Malthus, o qual se permitia ignorar toda crítica, tal a convicção que o animava a respeito da justiça e humanidade de seu plano:

“Contando com esse reconhecimento (de que as leis de assistência aos pobres “são essencialmente errôneas”), quaisquer que sejam as objeções que se apresentem ao meu plano, desde a perspectiva tantas vezes míope da política, não temo compará-lo, quanto à justiça e humanidade, com qualquer um dos que tenham sido apresentados; e, obviamente, os qualificativos de iníquo e míope *passam por mim como o ocioso vento, ao qual não dou atenção*” (Malthus, op. cit, p. 548).

### Referências Bibliográficas

- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo - As políticas sociais e o Estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.
- BOBBIO, Norberto et al. *Dicionário de Política*. 7. Ed. 2 vol. Brasília: UnB, 1995.
- FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. Rio de Janeiro: Artenova, 1984. Tradução de *Capitalism and Freedom*, 1962 e 1982. Apresentação de Miguel Colasuonno.)
- HAYEK, F. A. **O Caminho da Servidão**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1984. (Tradução do original inglês: *The Road to Serfdom*, de 1944, baseada na versão original publicada pela Ed. Globo em 1946 e 1977. Inclui os prefácios das edições inglesa de 1944, norte-americana de 1975 e inglesa de 1976).
- HOBSBAWM, Eric. **A era dos extremos. O breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HOLLANDER, Samuel. **La economía de David Ricardo**. México: Fondo de Cultura Económica, 1988.
- JAMES, Émile. **Storia del pensiero economico**. Milão: Garzanti, 1963. (Versão de *Histoire Sommaire de la Pensée Économique, Paris, Montchrestien, 1959*).

- MALTHUS, Thomas Robert. **Ensayo sobre el principio de la población.** 1. ed., 2. reimpr. México: Fondo de Cultura Económica, 1986. Contém também os acréscimos (capítulos e apêndice) de 1817 e notas de 1925.
- MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte.** São Paulo: Mandacaru, 1990.
- MARX, Karl. **O Capital.** 6 v. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, s.d.
- RICARDO, David. **Princípios de Economía Política Y Tributación - I.** México: Fondo de Cultura Económica, 1994 (Inglês - 1817)
- SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações.** 2 vol. Lisboa: F. Calouste Gulbenkian, 1987,
- THOMPSON, E.P. **A formação da classe operária inglesa. I - A árvore da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.



## **Educação: movimento social e cultura política**

*Aloísio Ruscheinsky* \*

---

---

### **Resumo**

A pesquisa pretende elucidar alguns aspectos da proposta educacional inerente à articulação proporcionada por um movimento social. Utilizando as contribuições de Gramsci na ótica da mudança cultural examina-se a consolidação do processo educativo nas dimensões do pensar e do agir, da prática e da teoria. Isto sem furtar-se em apontar dilemas históricos postos à mudança da ótica cultural. Quanto à metodologia fez-se uso de entrevistas e do material publicado pelo movimento.

**Palavras-chave:** Movimento - Educação - Mudança cultural.

### **Abstract**

This investigation intends to explain some points of view of an educational proposition inherent to the conjunction provided by a social movement. Making use of Gramsci's contributions to the comprehension of cultural change, an assessment of the consolidation of an educational process is made considering the dimensions of thought and action. The methodology adopted in such research included the examination of texts published by the social movement under study and interviews.

**Key-words:** Movement - Education - Cultural change.

---

\* Mestre em Ciências Sociais pela PUC-SP, doutor em sociologia pelas FFLCH da USP e professor do curso de Especialização em Educação Brasileira e Mestrado em Educação Ambiental no Departamento de Educação da FURG (Rio Grande/RS).

### **A análise com ênfase cultural**

O presente texto pretende examinar alguns elementos do processo através do qual dentro de um movimento social configura-se de maneira peculiar um procedimento na ótica educativa. A perspectiva adotada se enquadra no contexto educacional que outros autores denominaram de educação popular ou política. Analisa uma prática que insiste num trabalho pedagógico em favor do horizonte político de setores subalternos, com intuito organizativo e difusor de valores ético-políticos. Neste sentido, cabe examinar se a reflexão de tais agentes adota uma apropriada metodologia para alcançar objetivos postos.

Existem por certo muitas pesquisas e interpretações possíveis que podem ser tidas como otimistas, considerando particularmente o movimento social como um novo sujeito social bem sucedido. Trata-se de relacionar e reconhecer a importância do processo organizativo proporcionado e as mudanças culturais que podem ser compreendidas como processo educacional em sentido amplo. Desta maneira, dentro de uma perspectiva crítica o intento da presente análise<sup>1</sup> consiste em apontar hesitações e perplexidades, problemas e contradições que se prolongam através da trajetória de um movimento. Tais preocupações facultam o alargamento dos horizontes analíticos na medida em os aspectos mencionados forem vistos como desafios estimuladores.

Neste sentido, problemas e incertezas de viabilidade aos objetivos postos pelo movimento passam a ser compreendidos como condicionantes advindos da complexidade do próprio processo. Além disto a ótica crítica, segundo nossa compreensão, vai permitir entender que determinados dilemas, incertezas e tensões integram a dinâmica do social. Enquanto tais apresentam-se como desafios, cuja densidade, energia e riqueza atém-se à permanência no horizonte da leitura do real, sendo inócua toda tentativa de exterminá-los na dinâmica social.

Diante da necessidade de delimitação da abrangência do campo de investigação para o presente texto tomamos em apreço o movimento da luta pela terra no sul do país em época recente, sendo que suas determinações continuam produzindo efeitos políticos no momento presente. De um lado, existem dados objetivos da trajetória histórica a serem destacados e, de outro, vem extremamente a propósito considerar a singularidade da experiência dos

---

<sup>1</sup> O presente texto constitui versão modificada de trabalho apresentado no IV Encontro de Cientistas Sociais, 20 a 23 de maio de 1996, na UNIJUÍ - Ijuí (RS).

sujeitos envolvidos. Através do destaque atribuído ao tema da experiência, a partir da recuperação da subjetividade do indivíduo e da história, supera-se a análise limitada sob os princípios da ordem e de suas relações predeterminadas.

Contra a coerção de fenômenos objetivos e exteriores, a ênfase dinâmica da cultura destaca as experiências que atestam um processo educativo e a presença de relações sociais como fenômeno em constante ebulição. As discussões do presente texto vão no sentido de mapear o encontro complexo entre os campos do conhecimento relacionados à cultura política, bem como a educação como fenômeno da vida política, utilizando como apoio autores que enfrentaram essa problemática no âmbito concreto de suas pesquisas.

O enfoque teórico retoma as contribuições sociológicas gramscianas, sendo que, tendo-o apenas como parâmetro de análise, as referências bibliográficas aparecem somente ocasionalmente. Ao tratar da educação política através do movimento social fica explícito o reconhecimento da importância de uma agenda crescente das questões culturais, que se articulam com as temáticas sócio-políticas. Neste sentido a análise coloca-se como recuperação de temas vinculados à perspectiva cultural, inclusive como crítica das interpretações que minimizaram o mundo das representações ou o perceberam como mero reflexo das condições objetivas da vida social. Cabe considerar a educação como ênfase da cultura política e como produto do processo histórico e não como ressonância de outras dimensões. Sob tais ângulos na análise considera-se a presença de dimensões culturais como aspecto relevante na explicação de fenômenos sociais, tal como é a emergência de um setor subalterno no cenário nacional.

O processo educativo, no intuito de compreender a prática política, não só como exercício a partir de efeitos diretos sobre as relações de poder, mas constituído a partir de informações, experiências, representações e crenças que solidificam e regulam adesões e demandas. Com tal finalidade vem a ser oportuno destacar a vertente interpretativa que permite considerar o fenômeno educativo na intersecção entre cultura e política a partir do ângulo dinâmico (Barreira, 1996). As relações entre ideologia e política, situadas a partir de uma perspectiva crítica, dão ensejo para o entendimento de comportamentos coletivos a partir de vivências culturais e históricas. As contribuições de Gramsci, bem como de Luckas e Lefebvre, entre outros, suscitam o debate que aproxima os caminhos da cultura e da política a partir de uma ótica não linear, ou seja, de fluxo e refluxo dos movimentos sociais. Nesse sentido, valoriza-se a dinâmica processual e as experiências cotidianas

como sendo propulsoras de aspectos educativos com potencial de mudança da cultura política.

Na história recente das ciências sociais verifica-se uma redescoberta do plano simbólico como elemento constitutivo das práticas políticas. Basta para o momento chamar atenção para a relevância da análise de temas referentes ao campo da cultura, que delineiam o enfoque dos objetos de investigação e a maneira de pensarmos as relações sociais. A influência da perspectiva de análise que recupera os aspectos do simbólico constitui-se da maior relevância para considerar o resultado de movimentos sociais como a emergência de novos sujeitos na história.

Diante do visto, a perspectiva do desenvolvimento de capacidade intelectual, para determinada tarefa coletiva ou atividade com exigência de habilidade política, através de um cronograma permanente, visualiza-se por intermédio de encaminhamentos que respeitam as diferenças. Alguns dos elementos indicados serão detalhados ao longo do presente texto sobre um processo de educação informal. Com o enfoque, cuja característica fundamental é a ótica cultural, pretende-se oferecer uma contribuição à temática da contextualização da força plural dos movimentos sociais no sul do Brasil, enquanto atores reconhecidos no cenário das disputas políticas.

Os dados para a presente análise foram obtidos através da literatura produzida pelo movimento em destaque e mediante a aplicação de entrevistas cujo roteiro tem sido definido pelo objetivo de delinear os elementos de uma relação pedagógica.

### **A temática educativa como desafio**

Tendo em vista a presente análise, consideramos como formação política toda tentativa de elaborar, dentro do movimento social, perspectivas que contribuam para a emergência da crítica ao contexto histórico, assim como uma ação conseqüente. Ou seja, trata-se da elaboração de um conhecimento de forma a estabelecer um patamar de consciência social que explicita a luta pela terra na dimensão da disputa entre forças sociais. A formação política relaciona-se diretamente com a construção da consistência ideológica das posições assumidas pelos membros que compõem o movimento social. A citada consistência inclui uma dimensão histórica que abrange uma avaliação do processo político, do desenvolvimento social e as possibilidades de sua subsistência enquanto sujeitos neste processo. Neste sentido, a formação política ora em exame rima com a consolidação de dimensões fundamentais da cidadania.

A temática da formação política dentro do movimento incide diretamente sobre a ótica da consolidação da autonomia, como ator social em busca do reconhecimento do seu espaço, estabelecendo como tal um conjunto de relações com outros atores, de disputa ou de entendimento, pois que a formação tende a desenvolver esta perspectiva. Autonomia ante as instituições (partido, sindicato, Igreja, Estado), por mais que mantenha com elas um profícuo relacionamento, assim como de lideranças políticas exteriores aos seus quadros.

A proposta de alterar os patamares da cultura política - cuja estratégia articulada pretende corroborar o aspecto intelectual das vontades políticas - é desafiada a responder pela elaboração ou apropriação de um discurso e, especialmente no sul do país, contornando as raízes fundadas em bases religiosas; a dar encaminhamento à relação tensa entre pulso firme na direção do movimento e a consolidação de laços democráticos; a fortificar a expressão pública das demandas e concomitantemente fortalecer a reflexão no cotidiano sobre a prática levada a efeito; a confrontar-se como formas de ação nas fronteiras entre o legal e o ilegal, com os limites da violência sem permitir-se renunciar por completo à mesma. A educação política apresenta-se como temática apropriada para conferir ao movimento de maneira mais larga a autonomia de direção dos objetivos e de determinação ante os aspectos constantes da sua pauta. E um programa articulado objetiva permitir aos seus membros apropriarem-se da construção do processo discursivo, conferindo coerência entre interesses, discurso e ação.

Se de um lado o Movimento Sem Terra usufrui de uma concepção pedagógica de que os seus membros devem ser sujeitos de sua própria formação, por outro lado admite-se a necessidade de reconhecer as determinações históricas. Ou seja, se paradoxalmente ninguém educa ninguém, de forma semelhante pode-se endossar que ninguém, nem indivíduo, grupo ou classe se forma por si mesmo, senão em confronto ou conformidade com outros atores sociais. "Todo ser humano sofre determinações históricas, conjugadas com as condições sócio-culturais em que nasce e consubstanciadas na posição de classe que ele é levado a assumir. Assim cada um é geograficamente situado, historicamente determinado, culturalmente condicionado em sua formação, não apenas pelo meio, mas sobretudo pela classe a que pertence" (Betto, 1979, p. 164). Segue como conseqüência desta reflexão do autor que para os membros do movimento, ao almejarem ser sujeitos de sua formação, isto não significa que o processo possa ser entendido como espontâneo e que parta do zero. Existem os condicionamentos e os preconceitos.

O processo de politização - apreensão por parte da consciência de deveres e direitos políticos, que compõem o horizonte da cidadania e preparando o livre exercício - dentro do movimento em questão esbarra e enfrenta-se com as contradições e os efeitos contrários produzidos pela dominação ideológica. Segundo algumas análises sociológicas, tal fenômeno levaria a maioria da classe subalterna a colaborar na reprodução e no reforço da sociedade existente. Cabe aqui apontar o esforço histórico através do qual o movimento em prol do acesso à terra pretende contornar tal contradição.

O processo de educação política apresenta parâmetros amplos e não é uniforme em todas as instâncias do movimento. Por isso convém centrar a atenção sobre as formas de como se desenvolve e os elementos que o constituem. A primeira constatação refere-se à forma coletiva com que se encaminha o debate sobre a pretendida politização, onde os sujeitos passariam a perceber uma dimensão política em toda prática social. Em diferentes níveis verifica-se uma valorização da tradição oral, como discurso que formula a representação social, utilizando-se os testemunhos através da narração de experiências vistas ou vivenciadas. Tal procedimento representa uma maneira concreta de veicular informações e ao mesmo tempo ressaltar a sua importância para formular aspirações e para consolidar iniciativas no âmbito do coletivo.

A temática educativa como desafio histórico compreende um entendimento singular das múltiplas contribuições advindas da prática da luta pela terra. A experiência constitui-se um elemento fundamental para consolidar através da luta social parâmetros específicos de cultura política na medida em que educação passa a ser compreendida com socialização do saber e produção de conhecimento (Tamarit, 1996). Os embates forjados pela postura assumida pelo MST frente à questão agrária, bem como o debate suscitado em torno dos conflitos externos e internos tendem a conformar a representação social em consonância com o empenho pela cidadania. Neste sentido o momento educativo conecta-se diretamente com a representação social pela qual os indivíduos envolvidos lêem o mundo e suas relações.

Para entender a especificidade de atores sociais, como no caso o MST na circunstância de protagonista da reforma agrária, implica atribuir ao espaço das experiências um processo de elaboração e de reconstrução de capacidades. Por esse motivo, o processo pedagógico retém como consequência a reconstrução de trajetórias de organização e mobilização, atribuindo significado e valorizando ações coletivas, para além dos marcos conceituais disponíveis a todos os membros. A noção de experiência constituiu uma espécie de alavanca para recompor trajetórias singulares, a

partir de uma identidade de interesses historicamente construída, cujo caso típico encontramos na Encruzilhada Natalina de Ronda Alta e os instantes subsequentes.

Para o cientista social entender a forma de organização e mobilização de grupos sociais na ótica educativa implica, entre outros aspectos, em conhecer o linguajar interno, a trajetória de vida, a cultura de contestação, a crescente planificação das atividades. Cabe substituir a definição prévia do sentido histórico das lutas sociais e recuperar a perspectiva da caracterização do ato educativo a partir do agir cotidiano, das idéias gestadas no plano concreto dos acontecimentos e na experiência acumulada.

Em muitas interpretações do início dos anos 80 os (novos) movimentos sociais foram compreendidos na conjuntura brasileira como emergência de espaços de consciência menos dirigida pelo mercado e de manifestações culturais menos alienadas ou de valores e crenças básicas diferentes com dose de elemento estranho dentro do corpo social. Dentro do MST havia inicialmente uma grande preocupação como a inserção no mercado de trabalho, identificando-se acesso à terra com trabalho; com o transcurso dos assentamentos alarga-se o debate sobre educação para a competência produtiva e a qualificação para o mercado. Os obstáculos para melhorar a qualidade de vida no contexto do acesso à terra não dissolveram os percalços do debate em torno da produção coletiva. Para atingir tal objetivo, a direção do movimento percebe crescentemente que se faz necessária a presença de novas variáveis para pensar as dinâmicas de poder, de longos debates com adesão prática e teórica e de manifestação de sujeitos que encarnam a experiência cotidiana de elaboração da própria vida social.

Com a participação nas mobilizações verifica-se o aumento considerável do volume de leitura, com busca freqüente de informações sobre os fatos em curso. O fato coloca-se como destaque na medida em que o hábito de ler praticamente inexistente entre lavradores semi-alfabetizados. Neste sentido, ao longo dos quase vinte anos de atividade do movimento, a alfabetização tem uma importância considerável, de um lado para ler a bíblia, os folhetos, os boletins ou assimilar os cânticos, as palavras de ordem. Em suma até textos de formação, como seja para apreender novas técnicas, formas de organização e articulações referentes ao trabalho na terra conquistada. Ainda remete a uma interpretação das informações, como no caso do noticiário a propósito dos objetivos postos em pauta. Estes elementos da formação política que integram um processo educativo como um momento fundamental, onde se trata das articulações para modificar a formulação ideológica, as aspirações ante os encaminhamentos, a crítica social ante os

patamares culturais proporcionados pelos condicionamentos sociais. Todo este tratamento dispensado às informações encontra-se sustentado, inclusive na tentativa de ampliar o número de "sem terra" mobilizados.

### **Educar o pensar e o agir**

Ao se explicitar as razões da emergência de manifestações sócio-culturais nas classes subalternas já se compreende também uma tentativa de libertar o pensamento. O programa de educação política revigora a iniciativa deste aspecto para livrar o pensamento da predominância de elementos da ideologia dominante. Ou, numa outra perspectiva, remete a uma aprendizagem para elaborar o seu próprio pensamento de acordo com interesses sociais visualizados como coletivos através das manifestações públicas. A alteração do modo de pensar possui intensa conexão com o tipo de luta pela terra, pois para os lavradores a questão do objeto fundamental inclui não só a possibilidade do trabalho de subsistência, mas também um modo de pensar e de agir sócio-político, no intuito de optar por alternativas de melhoria da qualidade de vida.

Na perspectiva gramsciana, as classes subalternas encontram-se dominadas também no modo de pensar. E o caminho da desobstrução da consciência de seus interesses passa pela capacidade da maneira de conformar o pensar, a fim de criar um pensamento arraigado predominantemente a partir de suas condições e do seu contexto histórico. Neste sentido, um programa de formação política, em seus diversos níveis dentro do movimento, significa um empenho para desocultar as origens das idéias. Se o procedimento não significa expulsar em definitivo, ao menos diminuir o espaço da "falsa consciência" - na medida em que não corresponde a interesses e valores e distancia percepção e prática - introduzida do exterior por fontes diversas. Tal desocultação ideológica exige um trabalho pedagógico que só pode ser levado em frente numa relação crítica entre setores subalternos atingidos e a condição de intelectual comprometido, como no caso as entidades de assessoria.

A ação planejada com perspectiva educativa, desenhada dentro do movimento social, remete a uma determinação política que se situa entre a pressão por resultados imediatos e o ponto de vista histórico. Para Gramsci a perspectiva inovadora a ser adotada para a elevação da percepção igualmente crítica na categoria mobilizada na luta pela terra incide naquela que desemboque na reforma do entendimento do mundo e das relações em que os indivíduos estão inseridos. Para que se encaminhe a questão do intento da

autonomia de setores subalternos no pensar e na ação política importa que concomitantemente se encaminhem novas maneiras de ordenar o fenômeno do real e novas relações sociais. Entretanto tal autonomia carece ser delimitada nos patamares das condições de possibilidade.

O trabalhador do campo depara-se com uma dupla questão, ao mesmo tempo um duplo entrave. Além de fazer parte das classes subalternas, cujo opressor maior encontra-se nas restrições da propriedade capitalista, ele se encontra como que obcecado pela visão de autonomia do seu trabalho sobre a terra. E os "sem terra", em especial, estão submetidos também pela visão que contrapõe a liberdade do trabalho "autônomo" e outras formas de subsistência. Assim sendo, seus olhos estão como que velados pela autonomia equivocada e pelas restrições impostas pelo seu isolamento político.

A submissão cultural, com maior frequência do que as relações econômicas, passa despercebida na medida em que tende a apresentar-se mais sutil, ou mesmo atingir como conseqüência aspectos não explicitados. A "falsa consciência" enredada nos meandros dos condicionamentos de tal autonomia e liberdade pode ser desvendada por uma visão de conjunto das relações sociais vigentes, pois a exploração, que o alcança não de forma direta porque tem muitas mediações (Martins, 1980), já o submeteu profundamente. Todavia como desvendar a ilusão da liberdade se parcela das lideranças do próprio movimento identificam a terra com o trabalho, enquanto de fato estão parcialmente submetidos pelo capital? Este dilema histórico o Movimento Sem Terra enfrenta de forma permanente e pode dar respostas pelo cronograma de formação atingindo de modo diverso os envolvidos.

A emancipação cultural, entendida também como a libertação do pensamento, possui relação direta com a condição do exercício democrático no interior do movimento social. Se a finalidade principal engloba a maior participação na distribuição da terra, representa também obter parte nas decisões econômicas, sociais e políticas. O início desta prática, visando germinar tal participação, pode-se dar internamente ao próprio movimento, pois os obstáculos ante tal dimensão política da ação por parte dos trabalhadores deve-se não somente aos tropeços impostos pela dominação, mas sobretudo pela ausência de preparação política dos próprios enquanto cidadãos (Singer in Singer & Brant, 1982). A partir desta reflexão uma proposta de educação política visando desembocar nos passos da cidadania pode ser entendida como uma tentativa de conquistar a participação nas decisões que incidem sobre o seu presente e futuro. Significa uma prática articulada, cujo saber provindo da experiência menos a propósito de obedecer

ordens corretamente, mas para propor ações coerentemente e de forma coletiva, assim como entender o sentido político das medidas que alteram as suas condições de existência.

A formação política na tentativa de livrar o pensamento da imposição ideológica, no sentido de evadir-se dos condicionamentos da passividade, permite romper com o comportamento político de ficar esperando que os "grandes" venham a resolver todos os problemas. Estas alterações junto aos patamares da passividade e da intervenção "dos de cima" fundamentam, na percepção dos entrevistados na pesquisa, a mudança que mais se faz sentir na maioria dos "sem terra", proporcionada através da mobilização e do desenvolvimento intelectual. A alteração deste patamar de ideologia submissa advém do exercício da capacidade para intervir nas decisões que afetam o seu destino. Tal perspectiva de politização parece referir-se a um processo democrático instaurado na condução dos rumos do movimento. Por outro lado, parece que não há caminhos prévios que evitem a possibilidade histórica da volta insistente do vanguardismo, do populismo autoritário. E, neste sentido, cabe apontar equívocos frente aos quais a parcela mais ilustrada dos setores populares também encontra-se desafiada na tentativa de observar uma postura democrática: elitismo, golpismo, centralismo e preconceitos, entre outros.

### **Democracia, prática e teoria**

A educação política para a elevação à consciência crítica dentro do contexto da sociedade capitalista precisa de outros parâmetros além da democracia interna às mobilizações. A pedagogia para aprender a dirigir está pautada também em outros requisitos para além da escola democrática.

As discussões sobre a perspectiva educativa conduzida pelos movimentos sociais também colocaram em pauta questões referentes ao tema da representação e delegação de poderes. As práticas de organização e escolha de lideranças no âmbito das experiências associativas foram percebidas, por muitos estudiosos, como formas de aprendizagem política efetivadas em níveis micro sociais. A passagem dessa experiência restrita para uma outra de caráter mais amplo, relativa a cargos eletivos disputados para o Legislativo foi percebida em conexão com uma "cultura política" típica. Por muitas vezes e em diversos casos a percepção de lideranças populares separavam as formas cotidianas de representação daquelas que dizem respeito à política institucionalizada em cargos eletivos e partidos

(Ruscheinsky, 1995). Este equívoco foi resolvido nos anos iniciais da ampliação do movimento em destaque para além das fronteiras locais.

A prática educativa, almejada pelas diferentes determinações tomadas ao longo da história do MST, foi sendo crescentemente vista como instância de constituição de uma nova cultura política dentro das circunstâncias de mobilização, reivindicações e conflitos. Inclusive, projetando que seria necessária a construção de uma alternativa às instituições representativas vigentes. Os encontros de formação enfatizam uma espécie de ação política não convencional, redimensionada sob o curso de experiências, cujo intuito representaria o cerne de uma outra forma de aprendizagem das relações de poder.

Por mais que a prática da desobediência representasse um dos pilares da atividade na luta pela terra - como no caso das ocupações de áreas ociosas ou de contornar ordens governamentais expressas - desde os primeiros eventos regionais e nacionais a postura predominante passou a ser propositiva, definindo e negociando parâmetros para o implemento da reforma agrária. Neste sentido aponta para práticas diferenciadas e descentralizadas de poder, propondo que se construam áreas de experiências dotadas de uma espécie de micro política. Na medida em que se concederia a cada cidadão participar das decisões que mais afetam a sua vida criam-se as condições de luta por novos direitos e os espaços próprios de intensa projeção para o patamar político.

A direção do movimento com a insistência na formação política dos dirigentes pretende preparar atores políticos para o papel de orientação, com capacidade para pensar, estudar, dirigir e decidir. A formação política passa por encontros de avaliação, por estudo, planejamento e contato com conteúdos impressos, pela direção do grupo de base, pelo fascínio de negociar das reivindicações em instâncias externas.

Tenho observado na pesquisa de campo que as contingências das mudanças freqüentes de local são desfavoráveis à formação de um arquivo particular de informações e dados, com o que a liderança pudesse ter uma minibiblioteca popular, inclusive de acesso para os demais, no sentido de favorecer a organização democrática da cultura. Torna-se necessário interrogar-se quanto à eficiência de material impresso como formador de opinião e perguntar sobre as razões da rápida dispersão do material pedagógico distribuído aos membros do movimento, como o jornal, folhetos, livretos, relatórios, manuais. Todavia, o tratamento dado aos debates, com constante busca de novas informações quanto aos resultados dos encaminhamentos, revela a presença da pesquisa como investigação sobre

novos horizontes. O procedimento de pesquisa equipara-se a um princípio educativo (Demo, 1996) na medida em que a partir do esforço próprio produz um conhecimento cumulativo. Neste saber construído o relacionamento entre teoria e prática podem ser continuamente questionados como consequência do procedimento adotado.

A condução democrática do movimento e a formação política mantêm uma relação dialética com outras dimensões, mesmo que em constante tensão, entre elas o relacionamento entre teoria e prática. A maioria dos membros do movimento em destaque podem participar das mobilizações, todavia isto ainda não significa a capacidade de elaborar uma reflexão sobre estas ações enquadrando-as no contexto histórico. A experiência permanece algo fundamental para modificar o patamar do conhecimento da realidade, como no caso de incorporar elementos fornecidos pelas ciências humanas. Segundo o autor que fundamenta nossa análise (Gramsci, 1978a) nenhum movimento possui a mágica de elaborar consciência da sua totalidade de uma só vez, mas através de experiências sucessivas e analisadas, ou seja na tensa conexão entre teoria e prática. Através de uma série de fatores, os lavradores podem vir a perceber que as suas condições de existência são perpassadas e determinadas por condicionamentos alheios à sua vontade política.

Remetendo-nos à origem do movimento, detectamos que o documento final do Encontro Nacional de Cascavel, em 1984, diversas vezes refere-se à questão da experiência como elemento fundamental da cultura que sustenta a manifestação pública das demandas, quando propõe: promover encontros e trocas de informações sobre a prática em curso, apresentar as táticas postas em ação divulgando-as para outros companheiros através de sindicatos e Igrejas, mostrar a força de pressão obtida através das lutas locais e as respectivas conquistas conseguidas. E, ao contrário, o documento final do Iº Congresso Nacional de Curitiba (1985), para surpresa do leitor, desconsidera uma referência explícita à temática neste instante destacada. A diferença visualizada deve ser interpretada como consequência do público alvo, respectivamente a quem se dirige o discurso. Neste sentido, o primeiro documento com insistência na importância explícita da experiência carece ser enquadrado na perspectiva de dirigir-se ao público de âmbito interno ao movimento, com o intuito de consolidar-se através de um conjunto de orientações. O segundo discurso possui como alvo o público externo, pois o documento em destaque foi preparado como plataforma através da qual o MST pretendia lançar-se no cenário nacional.

O relacionamento tenso entre teoria e prática, a interação entre reflexão e ação constituem-se dois momentos de um mesmo processo de

formação política. Os "sem terra" tendem a motivar-se pela e para a ação a partir daquilo que sentem frente à credibilidade de determinados objetivos da mobilização. A educação para crítica do seu próprio contexto pretende integrar o sentir e o saber, a experiência e o compreender. Uma prática sem vínculo com formulação de teoria interpretativa consistente, no mais das vezes não conduz a mudanças de fundamental relevância, assim como uma teoria sem uma prática conseqüente. Ou seja, uma idéia pode ser brilhante, todavia o que importa é traduzi-la enquanto agente e seus efeitos no cotidiano. Cabe destacar a dupla face do desafio de relacionar teoria e prática, de um lado há uma tensão permanente e, de outro, ambas se necessitam para um desempenho fecundo.

Na medida em que o conhecimento de relações sociais constitui um ato político, saber e poder associam-se intimamente. No movimento a postura de reflexão sobre a ação, para além de discursos inflamados ou doutrinários, e os encontros com a finalidade de debater temáticas da conjuntura nacional, aliando o intuito do planejamento dos rumos a tomar, representam uma tentativa de levar a teorizar, de alimentar uma perspectiva teórica. Especialmente na medida em que ajudam a desvendar as contradições das próprias ações e das relações capitalistas, para em seguida sistematizar os seus interesses à luz da crítica a ambos. A relação entre teoria e prática permanece um desafio constante nos movimentos sociais em geral.

A educação política enfrenta estes e outros dilemas no esforço de elevar o nível crítico das bases sociais a fim de fazê-las participar do trabalho intelectual: fidelidade aos objetivos da conquista da terra como sentem as bases ou atacar as raízes das contradições sociais que criam o contingente "sem terra"; a tensão entre o imediato e o histórico; a relação entre subjetivo e objetividade; o vínculo entre a formação política e as mudanças culturais.

### **Dilemas históricos postos à politização**

A tensão entre o imediato e o histórico se põe para o movimento como um desafio permanente e se apresenta irresolúvel, porque se põe como dois pólos opostos, entretanto integrante de um mesmo processo. A formação política pode insistir nos aspectos estruturais e históricos que enquadram a realidade do campo a partir das demandas imediatas dos trabalhadores sem terra, no intuito de formar militantes políticos tanto para a conquista da terra, quanto para a área sindical e partidária. Os objetivos a longo prazo postos pelas mobilizações do campo no sul do país incluem mudanças sociais, a construção de um regime democrático-popular onde então se consolidaria e

completaria o atendimento às reivindicações. Tal dimensão histórica da politização tende a sofrer o impacto dos acordos para obter conquistas, da prática de barganha para apoios políticos e das concessões ante a pressão das forças sociais opostas.

As variações na perspectiva política e na ideologia como visão de mundo não constituem-se meros reflexos imediatos das condições econômicas (Gramsci, 1978a). Esta interpretação dá espaço para a possibilidade do movimento se afirmar com um discurso que aprimora uma pedagogia política própria e a possibilidade de mudança na consciência social dos envolvidos sem um imediato contraponto de ganhos econômicos.

Neste íterim entra também em jogo de maneira quase imediata a tensão entre objetividade e subjetividade na formação política. De acordo com o pensamento de Gramsci (1978b), pode-se afirmar que a tentativa do que denominamos de politização eleva os "sem terra" da predominância dos elementos subjetivos, presentes no conhecimento, para um patamar de conhecimento ancorado em dados predominantemente mais objetivos quanto à realidade social. Neste rumo o planejamento e a reflexão atuam na ótica da unificação cultural dos mesmos quanto à leitura do real, visando superar condicionamentos postos pela realidade velada aos olhos dos cidadãos e para a elucidação dos quais requer-se determinado instrumental de análise.

Em diferentes eventos que se caracterizam pelo cunho político dos temas destacados segue-se um esquema que inclui inicialmente um momento de análise da realidade, discorrendo sobre alguns aspectos do momento conjuntural, ao menos é o que se tem observado em diversos encontros regionais e estaduais. A análise dos interesses e da ação das respectivas forças sociais de acordo com a conjuntura em que o movimento se desenvolve importa para ressaltar as possibilidades diversas, seja no apoio às demandas por forças existentes, seja para visualizar os agentes da oposição. Inclusive permitindo levar menor prejuízo político nos embates, ou desistindo de alternativas no limite da legalidade, uma vez que com antecedência se procedeu uma avaliação das possibilidades concretas.

Na análise da interferência cotidiana das forças sociais, diante dos objetivos alicerçados pelo movimento de luta pela terra, de acordo com os documentos examinados, privilegia-se crescentemente a oposição entre Estado e movimento. Isto pode visualizar uma ênfase simplificadora da complexidade de interesses configurados e das contradições concernentes aos papéis sociais atribuídos ao Estado pela sociedade (Martins, 1994). A postura de oposição, sem balizar devidamente as negociações com a instituição, detectam um conhecimento parcial e estreito do real. Outro limite na análise

da sociedade e das forças sociais com interesses diversos no campo apresenta-se pela insistente ausência dos assalariados rurais do horizonte do movimento na luta pela conquista da terra. Parece que esta vem sendo uma categoria em crescimento e marginalizada pelas lideranças do movimento, inclusive minimizando seu peso político. Assim perde-se um aspecto da análise que contemple um conjunto mais vasto dos setores subalternos. Para a lógica do capital o destino dos "sem terra" direciona-se à plena proletarianização. Desta maneira abre-se espaço político para que outras organizações se ocupem dos assalariados (Bastos, 1985), oferecendo-lhes a leitura de um significado para a seu sofrido empenho cotidiano.

A superação do dualismo na análise das forças sociais aparece como um desafio relativo à possibilidade da constituição de uma interpretação crítica frente às contradições inerentes à condição social em que se encontram os maiores interessados na conquista da terra. O 3º encontro nacional do trabalhadores rurais sem terra, realizado em janeiro de 1987, estabelece quatro prioridades para o movimento e entre elas um programa de formação para os níveis: base, militantes, direção e liderança. Os diversos livretos elaborados para os grupos locais constituem-se material importante e auxiliar a um programa de formação política, servindo para propagarem uma unidade cultural, embora com toda a sua fragilidade.

"Temos por exemplo o livrinho que contém o plano de Reforma Agrária e a nossa contraproposta. É um livro que deixa bem claro que a gente tem um pé para fazer o trabalho. O plano do governo para nós é pior do que o nosso. Temos boletins que divulgam os noticiários regional e municipal." (Entrevista de campo).

A politização inclui além da compreensão intelectual a faceta da verbalização e da construção do próprio discurso a respeito de novos conteúdos. Nos encontros de formação ocorre o uso freqüente da técnica de realizar do debate através de trabalhos em grupo seguido de plenário, cuja perspectiva educativa coloca-se tanto para tratar os conteúdos em destaque, quanto para operacionalizar o manejo dos mesmos através da elaboração adequada do discurso.

A formação política dos dirigentes tem como principal finalidade, mais do que conhecer o funcionamento das relações sociais, vir a visualizar a possibilidade de como dirigir com mais eficácia, baseados na leitura dos seus reais interesses e de tal modo que os dirigidos obedeçam. Por outro lado, convém reconhecer que a leitura de um livro ainda não modifica um

dirigente, nem um livro ou um dirigente modificam a realidade (Gramsci, 1978b) das condições de existência e de mobilização dos "sem terra". Indicam e interpretam a possível linha de ação e um erro neste sentido passa a ser a razão de freqüentes fracassos quanto aos objetivos postos pelos movimentos sociais.

### **A mudança da ótica cultural**

A audácia do projeto envolvendo a educação política pretende como consequência mexer diretamente com a visão de mundo dos membros do movimento, portanto direcionando-se à alteração da cultura política existente, correspondendo a passos de sua pretensa reformulação. As idéias motivadoras dos protestos sócio-políticos das classes subalternas contém em si mesmas diferentes origens e sustentam-se numa pluralidade de interesses (Rudé, 1982). A politização como dinâmica cultural também não ocorre de forma homogênea, não só porque já existe uma cultura, uma visão de mundo diversificada e situações de existência social. Por isso mesmo o conceito freqüentemente utilizado de "conscientização", só na aparência refere o processo coerentemente, cabe ressaltar a existência de inconvenientes de seu uso, seja enquanto termo, seja enquanto conteúdo, pois no mais das vezes vem acompanhado da noção de que se trata da possibilidade de criar consciência a partir de um espaço vazio. Aliás, acima apontamos as razões para denominar equivocada esta compreensão e as respectivas consequências.

A mudança nas dimensões culturais tende a mexer igualmente com a vida moral, com a visão de legalidade e ilegalidade dos atos praticados pelas manifestações do movimento. Estas ligam-se inclusive a uma nova intuição de vida, um modo de sentir e compreender os seus interesses e de interpretar a realidade conflitiva em que os respectivos vivem (Gramsci, 1978a). Se inserida na dimensão da utopia, põe-se na direção do futuro e relaciona-se com a criação de novas relações sociais e da sociedade correspondente.

No programa de formação política empreitada pelo movimento em questão constata-se uma diferença substantiva na interpretação do capitalismo, se comparado aos conteúdos dos grupos de esquerda anteriores a 1964 que atuavam nas lutas do campo. Se há a proposta de aumentar os produtos para o mercado interno, fortalecendo o senso de cidadania, tal fato não está ligado à estratégia de um desenvolvimento capitalista autônomo, nacionalista e pelo qual poderia distanciar-se da luta imediata pela terra como objetivo fundamental (Martins, 1981). Contudo, num particular enfrenta a

mesma ambigüidade: a ausência de justificação de que o capital é o real adversário e nem tanto o latifúndio ou o Estado.

A conquista da terra, um direito social tido como fundamental e condição de melhoria de vida, constitui-se mudança ainda efêmera frente às tendências da concentração do poder e do capital na economia capitalista (Singer in Singer & Brant, 1982). Com isto a formação política não pode deixar de questionar as experiências ao longo da história brasileira de luta pela terra, por mais que precisa delas como razão de ser.

A tentativa de formação política nos diversos campos - como o sindical, o partidário, as forças sociais, os movimentos, o Estado, entre outros - assim como nos diversos níveis - base, militantes e direção - não evita por si mesmo alguns entraves. Além das controvérsias e dilemas já apontados, merecem ser citados, segundo o olhar do analista, as tensões irresolúveis, o conhecimento dicotômico. Segundo anotou Gramsci em várias oportunidades, a tentativa de popularizar uma análise científica pode sofrer desvios irreparáveis na tarefa interpretativa e na sua coerência com a ação destacada. Isto parece estar presente na análise da sociedade através da exemplificação do jogo de futebol com dois times: os capitalistas e os trabalhadores. Esta figura de uso freqüente, como verificado na pesquisa de campo, ao acompanhar dias de estudo da comissão municipal em Chapecó, entre outros, e assembleias gerais em acampamentos a partir do final da década de 80.

A análise da conjuntura aparece como uma interrupção no jogo em destaque para avaliar as forças dos craques e de suas jogadas para alcançar a vitória. O mesmo se dá para realizar a análise da situação das diversas lutas, da reforma agrária. Se a contradição fundamental no capitalismo opõe o capital e o trabalho, nem por isso se pode varrer com uma pincelada as outras tensões existentes, como às vezes parece indicado (Movimento Sem Terra, 1985): qualidade e quantidade, mobilização e organização, agitação e propaganda, trabalho de base e de massa, centralismo e democracia, massa e vanguarda, imediato e histórico. Ou como seja, há que se recolher a existência de díspares tensões entre o peão e o arrendatário, o trabalhador do campo e o operário. Numa visão histórica através da educação política conviria o reconhecimento destas tensões como permanentes e como forças da história, ao contrário do imobilismo advogado com a sua redução.

Esta perspectiva crítica, da qual a formação política dentro do movimento crê fazer parte, reconhece que o método pedagógico representa um avanço inquestionável na ótica de perceber a opressão, os condicionamentos e as viabilidades sociais reais das propostas ventiladas.

Todavia o alargamento do procedimento da formação política em larga escala é um desafio posto.

"O pessoal tem reuniões nos municípios da comissão municipal e também fazem assembleias, fazem dias de estudo. Também nas comunidades, eles pegam material aqui na secretaria e entregam nos municípios e fazem reunião de estudo. E fazem reuniões também para discutir aspectos táticos: como arranjar dinheiro, organizar-se economicamente no movimento, se vão ocupar a terra e como vão, a realizar manifestações, caravanas, caminhadas." (Izabel, entrevista de campo).

Pela trajetória apontada pela entrevistada fica praticamente inerente ao procedimento a menção às devidas relações entre setores intelectuais e a atividade do movimento. Neste sentido, a figura dos assessores aparece como uma constante na trajetória educativa e a sua importância se deve ao fato de que detém técnicas, informações, metodologia ainda inacessíveis aos trabalhadores. Por um certo período tornou-se palavra de ordem uma frase sintomática "só dirige quem sabe" (Movimento Sem Terra, 1985), a qual aponta para a necessidade de ingresso no horizonte de conhecimento dos assessores na organização. Segundo Gramsci o elemento central na relação entre intelectual e setores subalternos encontra-se no equacionamento da relação entre teoria e prática. Isto na perspectiva da luta pela terra remete ao contributo da educação, elevando a consciência teórica especialmente dos militantes. Sentir o que se passa ainda não basta para compreender e saber. Cabe ao assessor o papel de incentivar a reflexão sobre a ação: reconhecer as relações sociais e a ação das forças sociais para estabelecer a ação favorável a incrementar objetivos e interesses. Esta colaboração tende a delinear um ajuste entre a consciência da história com a ação conseqüente.

O problema para que o conjunto da categoria envolvida na luta pela terra assimile as posições da fração mais avançada dentro do movimento, constitui-se num desafio histórico de educação política das massas e sua conformação com as exigências do fim principal a alcançar com todas as mobilizações (Gramsci, 1978b). Nos documentos do movimento em apreço aparecem freqüentemente expressões que delineiam perspectivas vanguardistas, tais como, formação de liderança, preocupar-se com os militantes, agitar a massa, ou militantes com visão profissional da luta. Todavia, o cronograma de politização levado à prática abrange mais do que uma manipulação, pois não se pode esquecer que os membros possuem mecanismos para aceitar ou rejeitar, distinguir e assimilar o que lhes interessa

em determinado momento para uma ação política eficaz. Nesta ótica a condição de intelectual orgânico junto aos sem terra delinea-se dentro de determinadas possibilidades de influência e viabilidade histórica.

### **A educação pelo olhar das publicações**

Dentro do quadro de educação política folhetos, manuais e o "Jornal dos Trabalhadores Sem Terra" exercem uma função informativa e formativa fundamental no movimento. O seu conteúdo pode ser classificado como a mescla de duas maneiras de relacionamento com a realidade de que trata: informativo ou formativo, reprodução e leitura, informativo e opinativo (Gramsci, 1982). Não cabe aqui entrar no debate se tal classifica-se como um jornalismo político, popular ou alternativo. O conteúdo do jornal é determinado e controlado por um grupo dentro do movimento, com o acerto de que está em sintonia com a executiva nacional.

A linha editorial dirige-se na defesa dos interesses, na formação de opinião, no auxílio à organização da classe trabalhadora, através de notícias sobre as mobilizações na luta pela reforma agrária, outros movimentos, ações governamentais, cultura e política. Além de pretender satisfazer as necessidades do seu público, pretende criar e desenvolver certas necessidades, criar e ampliar a sua área de atuação. Isto é, vem sendo produzido na defesa dos interesses dos trabalhadores sem terra e destinado a eles e a outros setores, bem como informar os simpatizantes e os apoios. A categoria dos trabalhadores sem terra, colocada como primeira razão de ser das publicações em destaque, pode vir a interferir na produção dos conteúdos e na forma da apresentação através avaliações periódicas. Outro fator que interfere diretamente na periodicidade de qualquer uma das publicações refere-se à consistência financeira do empreendimento: verbas, financiamentos de entidades nacionais e internacionais, ou poupança própria. A presente pesquisa de campo resente-se de informações suficientes para avaliar o consumo do jornal entre os lavradores mobilizados, como nos acampamentos de existências precária.

"O jornal está deixando com clareza a realidade das lutas, acaba mostrando as conquistas, as derrotas e as dificuldades que os "sem terra" enfrentam.. Ensina e incentiva, vê as lutas de outras comunidades e municípios." (Francisco - entrevista de campo).

"Tem divulgado as lutas e mesmo ajuda a esclarecer alguns pontos da reforma agrária. Numa parte divulga as lutas do povo e noutra ajuda a esclarecer à maioria que os trabalhadores não tem condições de esclarecer." (Egídio - entrevista de campo).

Numa recente publicação interna foram apontadas algumas funções e tarefas do jornal: propaganda ideológica, agitar a massa, organizar o movimento. Para isto tenderia a cumprir algumas tarefas para garantir a sua eficiência: orientar o movimento, o militantes através de uma visão global da luta, alimentar a união ideológica, o descontentamento com sistema, a mística revolucionária.

Os efeitos mais visíveis dessa discussão quanto aos fins a atingir alude à valorização do imaginário ou do simbólico, enquanto planos imprescindíveis às práticas coletivas, pois a adesão é mediada pelo espaço das representações culturais. Estas funcionam como uma espécie de lugar de mediação entre os espaços coletivos e individuais, como crenças ou mitos que constituem a vida social. Neste espaço as publicações pretendem exercer a sua influência e cumprir com as tarefas selecionadas. Está por suposto, no intuito de cumprir com as atribuições, que o lugar do exercício da política não se encontra uniforme e centralizado, cabendo destacar os mecanismos a partir dos quais se estruturam as disputas e conflitos sociais.

O papel atribuído aos informativos retém a visão de que a política não pode ser pensada somente a partir de instituições, mas de modo peculiar a partir de processos, nos quais os conflitos produzidos demarcam os limites, bem como a importância do controle do poder. Além do mais uma outra perspectiva presente busca apresentar a arte da política de um ângulo inovador e diz respeito a sua expressão através de símbolos circunscritos aos espaços dos rituais. Ou seja, rituais reconhecidos e símbolos com significado vital representam algo de fundamental para o desenrolar de um movimento social consistente e de durabilidade histórica (Girardet, 1987). A valorização dessa dimensão responde à parcela do universo cultural dos sem terra. Os atos políticos, como as múltiplas manifestações públicas, envolvem a expressão de emoções e roteiros ritualizados, como ousa ser determinado linguajar dos discursos.

A reflexão em curso admite afirmar que conteúdo e forma, rituais e símbolos apresentam-se aspectos constitutivos dos procedimentos pedagógicos nos movimentos sociais. A análise do contexto cultural em que se estrutura a luta pela terra oferece a perspectiva para a compreensão das mensagens, conteúdos e práticas coletivas, bem como as repercussões no

plano da sociabilidade e da dinâmica dos setores subalternos. Gramsci ao realizar um levantamento das publicações educativo-formativas conclui que a insistência no conteúdo da informação é na verdade o combate "por certa cultura, por uma determinada concepção do mundo contra outras culturas e concepções de mundo... os jornais puramente políticos ou de opinião puderam ter difusão (exceto em períodos de intensa luta política): eram comprados pelos jovens homens e mulheres que se interessavam pelo destino de suas opiniões políticas e por um número de famílias fortemente unidas ideologicamente" (Gramsci, 1978b, p. 367 e 376).

Uma possível contradição do jornal e de outras publicações pode ser detectada ao supor a homogeneidade dos interesses da classe trabalhadora. A equipe que elabora os conteúdos tende a atingir alta homogeneidade e consciência crítica, entendendo inclusive os leitores como elementos ideologicamente transformáveis. O jornal e os cadernos de formação destinam-se a levar orientações da direção ao conjunto do movimento. Embora as dificuldades financeiras constantemente influenciem na distribuição aos leitores, assim como restringem o cronograma de formação política, estas publicações apresentam-se como disciplinadoras do movimento. Entende-se por disciplina a relação entre base e direção na realização da vontade coletiva, não somente procedimento exterior e mecânico ou passiva recepção de ordens, porém um esforço individual concreto, coletivo e consciente das ações a realizar (Gramsci, 1977; 1982). O sacrifício, a obediência e as mobilizações públicas integram o pretexto inerente às formas de luta pela terra, animadas pela persuasão do discurso político.

O fenômeno e o volume das publicações obtidas ao longo dos anos remete o respectivo movimento necessariamente à formação de uma assessoria adequada aos objetivos e conteúdos. A referida assessoria soará como uma referência externa, uma vez que tal quadro intelectualizado possui uma referência à luta pelo acesso à terra para outros indivíduos. Nesta assessoria por vezes ancora-se a possibilidade de estabelecer um conjunto de alianças e levanta a interrogação sobre o patamar da respectiva autonomia do movimento. Este fato permanece, por mais que tenham sido verificadas tentativas em que os próprios membros passaram à condição de relatores de suas experiências ante a finalidade de publicar a versão exata dos "sujeitos da história". Ou seja, é a tentativa de dar voz contra a marginalização e submissão.

Ao lado de outras iniciativas visando à educação política, as publicações voltam-se predominantemente para a formação de quadros, cuja

capacidade principal refere-se ao direcionamento das ações estratégicas do movimento. Ao mesmo tempo, a permanência de algumas publicações tornando-se seriadas e por vários anos, traça uma referência à maneira como as informações passam por um crescente aperfeiçoamento quanto à forma e conteúdo, à semelhança do tratamento de lapidação dado aos metais. Sem no entanto dispensar-se a perspectiva de ocasionalmente, ao nível interno, verificar-se uma relação tensa entre tal quadro de assessoria e o corpo do movimento.

Ao mesmo tempo com a seqüência de uma série de publicações instaura-se, de maneira concomitante para viabilizar o intento, um processo de institucionalização do movimento, na medida em que certos procedimentos firmam-se independentemente da vontade dos mentores. Aliás, o próprio empreendimento da temática da formação de quadros pretende remeter o movimento no rumo do longo prazo, à permanência sempre mais consistente no cenário da disputa entre forças políticas. Para fertilizar tal perspectiva a consistência das publicações e de suas idéias vinculadas joga um papel fundamental.

## **Finalizando**

A proposta educacional enreda-se em diversos aspectos, muitas vezes não previstos ou indesejados pelos seus promotores. A afirmação política de um movimento se alicerça também na utopia, no discurso fundado em esperanças e na movimentação de massa, do contrário em pouco tempo provavelmente não passará de uma marca ou da denominação. As entidades e federações se multiplicaram em típicos exemplos de denominações acima dos movimentos concretos, servindo para preencher um elenco de siglas ou criar um aparelho de controle. A maioria destes organismos, inclusive no campo popular, não possui por base a mobilização consistente dos setores que pretende representar. Sendo assim encontram-se freqüentemente desvinculadas das bases, quando não representam uma subdivisão das tendências políticas.

A animação, a utopia, a mobilização, a "mística" são aspectos fundamentais para a continuidade e o crescimento do movimento e não se identificam com o processo de polarização; de outro a mudança para uma consciência mais crítica parece que não resolve necessariamente a temática da mobilização e da unidade no movimento em análise. Todavia contemplam dimensões que mantêm estreitas relações com um procedimento educativo.

O estudo do processo pedagógico proporcionado pelos movimentos sociais constitui um dos exemplos mais significativos em torno do qual os temas da cultura e da política tem uma profícua convivência. Trata-se de perceber uma prática social que tenta consolidar uma articulação tanto no plano das discussões teóricas quanto no âmbito de informações cotidianas como consequência dos comportamentos coletivos. Neste sentido ganham prestígio temas que dizem respeito ao desenvolvimento da identidade do movimento social e das representações que subsidiam as práticas políticas.

Sob a ótica da construção da identidade, o embasamento do processo educativo adquire relevância na medida em que se entende que a perspectiva cultural atribui compreensão e dá significado às formas políticas de organização. Os modos de contestação da questão agrária e a elaboração de discursos foram percebidos como sinais de conquistarem o patamar de serem sujeitos da sua história. Todavia a busca da identidade que constitui um processo de organização não pode ser captada como expressão de unidade de determinados grupos sociais, como uma total homogeneidade tendo em vista abdicar de todas especificidades individuais próprias (Ruscheinsky, 1992). Os aspectos envolvidos com a ótica da identidade, como uma das dimensões motivadoras do programa educativo do MST, ofereceram questões

importantes à discussão como tentativa de apreender o diverso, com relacionamentos múltiplos, diferenciados e acontecendo em situações diversificadas.

O programa de formação de quadros tende a aproximar os militantes do movimento em consideração de outras óticas, reconhecendo a importância de outros atores sociais. O posicionamento dos mesmos tende a ser tomado em consideração na formulação do horizonte educacional. No caso da luta pela terra no sul do país avista-se no patamar da institucionalidade a presença constante do Estado, de partidos políticos, de sindicatos, da Igreja Católica e de outras mobilizações. Ora o processo educacional dentro do movimento social tende a edificar diferentes níveis de diálogo com as instituições citadas e ante às quais trata-se de elaborar um discurso adequado ao agente pelo qual pretende responder.

Ante o Estado, requer o reconhecimento de uma pauta e freqüentemente o movimento requer mudanças na forma de tomar as decisões políticas. A abordagem da temática referenciada aos horizontes partidários faz-se necessária pela justificativa de conquistar espaço junto à definição da ordem legal. Trata-se menos de considerar um partido em particular como um educador e direcionador, todavia a temática educacional impõe pensar a representatividade de interesses e a influência nas instâncias de poder. Outras instituições, como a Igreja e o sindicato, tendem a ser tomadas como instrumentos auxiliares para realizar o objetivo fundamental.

Desta maneira a formação política semeia horizontes e lança um olhar sobre os elos com a institucionalidade. Ao mesmo tempo pretende edificar-se como forma de qualificar o debate sobre a autonomia como capacidade de relacionamento com um conjunto de outras forças integrantes do contexto social. A importância de adquirir a prática de articular informações diversas e, por vezes, contraditórias, por parte das lideranças e do conjunto dos membros, presta-se para concretizar uma relação amadurecida com outros atores em meio aos conflitos que a agenda de reivindicações da luta pela terra traz à tona. Parece coerente perceber o movimento na ótica de novo sujeito social envolto em múltiplos relacionamentos, onde a autonomia encontra-se em constante tensão ante à institucionalidade.

Certamente, a educação política que importa destacar é a que rompe com um apelo à cidadania em lugar dos cidadãos e que se reverte em melhoria da situação social, bem como revelando-se em excelente oportunidade para pôr em dia o caráter democratizador do processo educacional em oposição à tendência de alimentar as desigualdades. A gravidade da situação presente requer a modificação do discurso diante das

reivindicações a propósito da realidade educacional e da ampliação das oportunidades visando a democratização do saber, cuja tarefa teria em vista consolidar a cidadania e o bem público, contrapondo-se ao retorno da valorização da diferença e da desigualdade social.

A proposta de educação política enveredada pelo movimento coincide com o discurso predominante, em passado recente, que insistia em implementar mecanismos políticos e culturais voltados ao intuito de diminuir as diferenças nos diversos níveis, construindo patamares de cidadania em rumos cada vez mais homogêneos. A proposição do movimento analisado parece ecoar como um enunciado tanto mais radical se vista como "missão" com finalidade específica de adentrar à cidadania, quanto mais verifica-se um retorno ao elogio da diferença. Onde a onda em ascensão na cultura política refere-se à desqualificação dos parcos patamares de igualdade consolidados e o discurso das reformas constitucionais contradiz a ótica da cidadania.

### Referências Bibliográficas

- BARREIRA, Ilrys A. F. - **A cultura e a política pelas lentes da sociologia.** XX ANPOCS, Caxambu/MG, 22 a 26/10/1996, mimeo.
- BASTOS, Elide R. - A mobilização camponesa no nordeste - 1954/1964. In, Santos, J.V.T. - **Revoluções camponesas na América Latina.** Campinas, Unicamp/Ícone, 1985.
- BETTO, Frei- A educação nas classes populares. In **ENCONTROS COM A CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA**, nº 13, Rio de Janeiro, Julho 79.
- DEMO, Pedro - **Pesquisa: princípio científico e educativo.** São Paulo, Cortez, 4ª ed., 1996.
- GIRARDET, Raoul - **Mitos e Mitologias Políticas.** São Paulo, Cia. das Letras, 1987.
- GRAMSCI, Antônio - **Concepção dialética da história.** 6ª ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Maquiavel, a política e o estado moderno.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978a.
- \_\_\_\_\_. **Obras escolhidas.** São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1978b.

- \_\_\_\_\_ **Os intelectuais e a organização da cultura.** 4ª ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.
- \_\_\_\_\_ **Passado y presente.** Barcelona, Granica Ed., 1977.
- MARTINS, José de Souza - **Expropriação e violência.** São Paulo, Hucitec, 1980.
- \_\_\_\_\_ **Os camponeses e a política no Brasil.** Petrópolis, Ed. Vozes, 1981.
- \_\_\_\_\_ **Caminhada no chão da noite.** SP, Hucitec, 1989.
- \_\_\_\_\_ **O poder do atraso.** Ensaaios de sociologia da história lenta. São Paulo, Hucitec, 1994.
- MOVIMENTO SEM TERRA** - A organização do movimento: quem é quem na luta pela terra. Cadernos de Formação (CF), nº 01, P. Alegre, 1984.
- \_\_\_\_\_ História da luta pela terra. Cadernos de Formação (CF), nº 2, Porto Alegre, 1985.
- \_\_\_\_\_ Organização. Cadernos de Formação, nº 5, São Paulo, 1986.
- \_\_\_\_\_ Ações de massa. Caderno de formação, nº 7, São Paulo, 1987.
- \_\_\_\_\_ A terra não se ganha se conquista. Cadernos de Formação, nº 9, São Paulo, 1988.
- \_\_\_\_\_ A luta continua: organização dos assentados. Cadernos de Formação, nº 10, S.P., 1988.
- \_\_\_\_\_ CUT: construir um sindicalismo pela base. Cadernos de Formação, nº 14, S. Paulo, 1989.
- \_\_\_\_\_ A mulher nas diferentes sociedades. Cadernos de Formação, nº 15, São Paulo, 1989.
- \_\_\_\_\_ Discursos de abertura do Iº Congresso Nacional dos sem terra. Curitiba, 1985.
- \_\_\_\_\_ Construindo o caminho. São Paulo, 1986.
- \_\_\_\_\_ A caminho da terra. Chapecó, 1986.
- \_\_\_\_\_ O papel do jornal na organização do movimento. São Paulo, 1987.
- \_\_\_\_\_ Normas gerais do movimento de caráter nacional. São Paulo, 1988.
- \_\_\_\_\_ Resoluções do IV encontro nacional. São Paulo, 1988.
- \_\_\_\_\_ Como trabalhar a terra: o que fazer na terra conquistada. Snt
- \_\_\_\_\_ A utilização da bandeira. Sem dinheiro não se faz a luta. Snt
- RUSCHEINSKY, Aloísio - Identidade e Movimento social. **Cadernos CEDOPE**, Nº III-9, 1992.
- \_\_\_\_\_ Questão agrária e Igreja. Romaria da Terra e organização dos trabalhadores. **Cadernos CEDOPE**, n. IV/4, 1994.

- \_\_\_\_\_ Cidadania: questão agrária e movimento social. **Anais do II Encontro de Cientistas Sociais**. Chapecó (SC), 1994.
- \_\_\_\_\_ A questão partidária e movimento social. Revista **MOMENTO**, nº 8, DECC/FURG, 1995.
- \_\_\_\_\_ Representação política e educação. **Revista Educação e Ambiente**. DECC/ FURG. 1995.
- \_\_\_\_\_ Dois atores, duas óticas. Revista **MOMENTO**, nº 09, DECC/ FURG, 1996
- \_\_\_\_\_ Movimentos sociais e participação institucional no contexto da década de 70. **Cadernos do ISP**, UFPel, 1996.
- RUDÉ, George - **Ideologia e protesto popular**. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.
- SINGER & BRANT (org) - **São Paulo: o povo em movimento**. Coed. Ed. Vozes & Cebrap, 1982.
- TAMARIT, José - **Educar o soberano**. São Paulo, Cortez Ed/IPF, 1996.



## A crise da teoria curricular crítica

*Antonio Flavio Barbosa Moreira*\*

---

---

### Resumo

O artigo enfoca a teoria curricular crítica, em crise tanto no Brasil como nos Estados Unidos, fundamentalmente em função do descompasso entre teoria e prática e ao crescimento desmedido de temas e categorias, face à influência do pós-modernismo e dos estudos culturais. Revê o surgimento do discurso curricular crítico no Brasil e, dada a significativa influência em nossos teóricos, de seu congênere americano. O trabalho apresenta algumas contribuições resultantes do diálogo entre os "neos" e os "pós" e propõe o aproveitamento de *insights* dos novos aportes, desde que preservado o compromisso com a emancipação. Defende, apesar da crise, o potencial analítico da teoria curricular crítica. Propõe, ao final, que na situação de crise a atenção dos estudiosos se dirija para a prática, incrementando-se os estudos sobre a prática curricular.

**Palavras-chave:** Teoria crítica de currículo - Crise - Pós-modernismo - Prática

### Abstract

The article focuses on critical curriculum theory, which is seen in crisis, not only in Brazil but also in the United States, due to the gap between theory and practice and to the excessive incorporation of new themes and categories. It reviews the emergence of critical curriculum discourse in Brazil and in the USA, the latter very influential on the former. It presents contributions derived from the dialogue between the "neos" and the "pos" and suggests that the insights from the new theories can be useful, provided that the focus on emancipation be preserved. It argues for the usefulness of critical curriculum theory, despite its crisis. Finally, it proposes that practice be the main concern of researchers and that studies on curriculum practice be developed.

**Key-words:** Critical curriculum theory - Crisis - Post-modernism - Practice

---

\* Professor da Faculdade de Educação da UFRJ e da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da UERJ  
Rua Visconde de Pirajá, 487 apt° 1001 - Rio de Janeiro - 22410-003 - Tels: 021-239-8075 (residencial); 0542-7890 (UFRJ) - Telefax: 021-295-4047 - E-mail: afbmoreira@edu.ufrj.br

O levantamento de um campo é em si próprio um ato de produção cultural.

Pink & Noblit

Não se precisa aceitar *tudo* que eles dizem para aprender com eles.

John S. Nelson

A questão é que estamos de tal forma *dentro* da cultura do pós-modernismo que é tão impossível um repúdio simplista quanto o é uma celebração, igualmente simplista, complacente e corrupta.

Frederic Jameson

## 1. Introdução

Final de século — muitas as perplexidades, as incertezas, os desafios. Novas tecnologias revolucionam a comunicação, difundem a informação, modificam o processo de trabalho. O mundo se torna uma província global, uma fábrica global, um *shopping center* global (Ianni, 1995). Nesse mesmo mundo, agravam-se as desigualdades sociais, persistem a pobreza e a miséria, aumenta o desemprego, degrada-se o meio ambiente, acentuam-se os problemas demográficos, reacendem-se preconceitos. Muitos são os que, face a tais contrastes, abrigam-se na apatia, no individualismo, no conformismo, no consumismo. Muitos são, também, os que não cruzam os braços e em diferentes momentos e movimentos, lutando contra a exclusão, renovam a esperança e teimam em inventar novas saídas.

Nesse cenário, desestruturam-se certezas, abalam-se crenças, questionam-se valores e saberes. A crise se propaga nos diferentes setores da atividade humana. Desconfia-se das explicações, das teorias e dos métodos tradicionalmente aceitos. Instala-se uma crise de paradigmas, crise de um modelo de ciência fundado nos conceitos de causalidade e determinação e pautado na idéia de uma verdade científica definitiva (Brandão, 1994).

A crise tensiona o campo da educação, refletindo-se nas teorias que enfocam as questões curriculares. Dentre elas, é acentuadamente a teoria curricular crítica, que examina as relações entre o conhecimento escolar e a estrutura de poder na sociedade mais ampla, abrindo possibilidades para a construção de propostas curriculares informadas por interesses emancipatórios, que é vista em **crise**, tanto nos Estados Unidos como no Brasil.

No caso do pensamento americano, diferentes têm sido as interpretações da crise. Para Pinar, Reynolds, Slattery e Taubman (1995), ela resulta do ecletismo do discurso crítico, decorrente da ampliação desmedida de seus interesses e de suas categorias. A um corpo conceitual cuja base incluía as noções de reprodução, resistência, hegemonia e ideologia, acrescentaram-se inconsistentemente, segundo os autores, questões de raça e gênero e, posteriormente, princípios de outros aportes.

Para James Ladwig (1996), a crise resulta tanto de um impasse teórico como da carência de pesquisas que alcancem os padrões básicos da ciência convencional. O impasse teórico é visto pelo autor como fruto de indevida combinação de referenciais teóricos e de incorporação meramente aditiva de temas e categorias. No que se refere à pesquisa, Ladwig considera que os estudos desenvolvidos, fundamentalmente qualitativos, não apresentam evidências suficientes de suas proposições, o que os torna pouco convincentes para grande parte da comunidade educacional tradicional.

Para Jennifer Gore (1993), a crise é mais evidente no setor em que se inscrevem os trabalhos de Henry Giroux e Peter McLaren. As razões são fundamentalmente duas: ausência de sugestões para uma prática docente crítica e utilização de discurso altamente abstrato e complexo, cujos princípios dificilmente podem ser entendidos e operacionalizados pelos professores.

No caso do Brasil, Regina Céli Cunha (1997), com base nos conceitos habermasianos de crise e legitimação, sustenta que a concepção crítica de currículo vivencia uma crise de legitimação, por não conseguir, na prática, implementar seus princípios teóricos. Aponta como possibilidade de saída a busca, intersubjetiva, da resposta à questão: *que é currículo?*, resposta a ser discutida tendo em vista a realidade brasileira, cindida, explorada e danificada.

Em recente investigação (Moreira, 1996), procurei entender, por meio de entrevistas, como especialistas em currículo percebem os rumos do campo que ajudam a construir. Suas falas sugerem uma situação de crise. A opinião dominante é que os avanços teóricos afetam pouco a prática docente: embora conferindo maior prestígio ao campo no meio acadêmico, as discussões travadas dificilmente chegam à escola, deixando de contribuir, como se desejaria, para sua maior renovação.

Apesar da propalada crise, **a teoria curricular crítica** constitui a mais produtiva tendência do campo do currículo. Principalmente nos Estados Unidos, a quantidade e a importância das publicações a ela associadas têm sido destacadas pela literatura especializada (Ladwig, 1996; Pinar et al.,

1995; Stanley, 1992). No Brasil, os estudos críticos de currículo são também hegemônicos, como mostram levantamentos da produção contemporânea, tanto dos trabalhos apresentados no GT de Currículo da ANPEd nos anos 90, como de artigos publicados em periódicos brasileiros no mesmo período (Macedo e Fundão, 1995; Moreira, Oliveira e Sepúlveda, 1996). Os levantamentos mostram ainda a crescente influência do pensamento pós-moderno, em sintonia com o que acontece nos Estados Unidos, bem como a incipiente presença das temáticas de raça e gênero nos estudos.

Duas linhas de pesquisa parecem conformar hoje a teoria crítica de currículo. A primeira, dominante até os anos oitenta, exemplifica a "fidelidade" às abordagens estruturais e aos referenciais teóricos que balizaram os primeiros estudos - o neo-marxismo e a teoria crítica. A segunda, mais visível nos anos noventa, incorpora contribuições de estudos feministas, estudos de raça, estudos culturais e do pensamento pós-moderno e pós-estrutural. Pode-se, então, caracterizar o atual embate na tendência crítica, como o faz Apple (1996-b), como entre os "**neos**" e os "**pós**".

É o pensamento curricular crítico que escolho como objeto de minha atenção neste trabalho. Assim o faço tanto por comungar dos valores sociais e éticos que informam suas investigações, como por considerar necessário, em um momento em que se anuncia sua crise, examinar suas contribuições e seus impasses, bem como indicar redimensionamentos e novas perspectivas.

Nesse trajeto, entendo **campo** como o fazem Pinar et al. (1995): formado por pessoas que escrevem textos a partir de limites historicamente estabelecidos e de tradições, regras e princípios que seus antecessores estabeleceram como razoáveis. Campos, pessoas, idéias, problemas, teorias e métodos se modificam de modo não linear, em velocidades que variam e são avaliadas distintamente conforme as circunstâncias e os agentes sociais envolvidos no processo. Em meio a essas mudanças, rupturas ocorrem, tradições se deslocam e se reagrupam em novas problemáticas (Apple, 1996-b). Em meio a essas rupturas, contradições podem se acentuar e campos ou tendências que os compõem são apontados como em crise. No campo do currículo, é o discurso crítico que, por sua abrangência e sua criticidade, mais vulnerável se torna à situação de crise.

Entendo crise como caracterizando-se por contradições objetivas, decorrentes da perda do poder explicativo do aparato conceitual e/ou da visão de mundo da teoria e vivenciadas intersubjetivamente pelos sujeitos concretos e históricos envolvidos. Na encruzilhada em que se encontram, tais sujeitos empenham-se em reestruturar suas identidades, por meio da utilização

diferenciada de estratégias de preservação ou de superação dos princípios em xeque (Marcondes, 1994; Cunha, 1997).

Organizo o texto da seguinte forma. Abordo inicialmente o desenvolvimento da teoria crítica de currículo no Brasil. Focalizo depois o pensamento curricular crítico americano, ainda significativamente influente entre nós. Enfoco, a seguir, o diálogo entre os "neos" e os "pós". Sugiro, finalmente, caminhos que vejo como capazes de possibilitar o avanço das discussões. Reafirmo, ao longo do texto, o potencial analítico da teoria crítica de currículo, a despeito dos problemas que enfrenta.

## 2. A teoria curricular crítica no Brasil

A emergência da teoria curricular crítica no Brasil pode ser situada no final da década de setenta, após o início do processo de abertura política. É nesse momento que explode, em todo o país, uma literatura pedagógica de cunho mais progressista.

Na primeira metade da década de oitenta, os artigos publicados sobre currículo refletem pouco a influência das teorias da reprodução e das abordagens sociológicas desenvolvidas nos Estados Unidos e na Inglaterra. Nem mesmo a obra de Paulo Freire, bastante influente nos pensamentos de teóricos como Ira Shor, Henry Giroux e Peter McLaren, recebe lugar de destaque nas análises de nossos especialistas. Os estudos desse período representam, assim, mais esforços de criticar as diretrizes curriculares dos anos setenta, que tentativas de reformular e fortalecer o campo e acelerar as transformações que se faziam indispensáveis na escola brasileira (Paraíso, 1994). Ilustram bem, em resumo, a época da "denúncia" e do questionamento das identidades de campos, como o Currículo e a Didática, marcados pelo tecnicismo prevalente durante o regime autoritário pós-64. Em 1986, José Luiz Domingues publica importante artigo, verdadeiro marco do campo.<sup>1</sup> Nele, o especialista, ao focar nossa produção crítica, caracteriza-a mais pela intenção de desarticular o modelo de Tyler que pela explicitação de uma nova proposta curricular. Aponta a presença de duas vertentes críticas: uma primeira associada à pedagogia crítico-social dos conteúdos e aos nomes de Dermeval Saviani, Guiomar Namo de Mello e José Carlos Libâneo, e uma segunda associada às propostas de educação popular e ao nome de Paulo Freire. Domingues registra, ainda, o início da difusão das idéias de Giroux e

---

<sup>1</sup> Este artigo corresponde ao primeiro capítulo da tese de Doutorado do autor, publicada na íntegra em 1988, com o título *O Cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade*.

Apple no Brasil, difusão que se acelera rapidamente e em grande parte responde pelo desenvolvimento da sociologia do currículo em nosso país. O autor estimula, por fim, os teóricos do campo a traduzirem a complexidade conceitual, transformando-a em teoria em ação. Se isso não ocorrer, afirma em comentário bastante atual, as propostas estão fadadas ao fracasso, uma vez que os professores não as podem implementar se não as compreendem.

Como preocupação dominante nos anos oitenta, identifico a questão dos conteúdos curriculares, principalmente da escola de primeiro grau, cuja deficiente atuação preocupa a todos os especialistas do campo. Ainda que concordem quanto à importância da escola para as camadas populares, os curriculistas discordam radicalmente quanto aos conteúdos a serem ensinados e aos métodos a serem empregados. Os debates se travam então entre os defensores de um conhecimento universal objetivo, a ser dominado por todos, e os que propõem uma escola alternativa que integre construção de conhecimento e conscientização. Em pouco tempo, a discussão estanca. A pedagogia dos conteúdos perde aos poucos parte do prestígio de que desfrutava, ao mesmo tempo que se observa, principalmente entre 1988 e 1992, uma incidência crescente de artigos brasileiros que refletem a influência da sociologia do currículo inglesa (Mendes, 1997).

Vale realçar, nessa década, os esforços feitos por educadores, associados tanto à pedagogia dos conteúdos como à educação popular, de aplicar suas idéias em processos de renovação curricular em diferentes sistemas escolares do país. Ressalto os trabalhos de Guiomar Namó de Mello em São Paulo, Neidson Rodrigues em Belo Horizonte e Paulo Freire em São Paulo. A análise dessas e de outras propostas de reformulação curricular — a meu ver ainda insuficientemente estudadas — pode vir a contribuir significativamente para o avanço do conhecimento acumulado no campo.

Quanto aos livros de autores nacionais publicados na década de oitenta, destacam-se, três coletâneas de artigos e dois livros que constituem adaptações de teses de doutorado. Praticamente todos os autores se ligam a programas de pós-graduação em educação, que sobressaem, assim, como o *locus* da produção de textos críticos de currículo na década (Souza, 1993). Sobressai, nesse momento, o programa da PUC/SP, em cujos estudos é marcante a influência de Paulo Freire. Dentre eles, assume importância a proposta de novo paradigma de avaliação curricular, tema pouco desenvolvido entre nós e criticamente tratado no livro *Avaliação Emancipatória* (Saul, 1988).

Em 1986, na IX Reunião da ANPEd, o GT de Currículo inicia suas atividades. Dele participam os nomes mais representativos do campo no

Brasil. Nos primeiros encontros, discutem-se, predominantemente, os rumos do pensamento curricular brasileiro, questões do ensino de Currículo nas universidades, bem como os conteúdos curriculares da escola de primeiro grau. Oscila-se, inicialmente, entre a pedagogia dos conteúdos e a educação popular, tornando-se logo mais visível a influência das análises sociológicas inglesas e americanas.

Em 1990, Tomaz Tadeu da Silva publica importante artigo<sup>2</sup>, outro marco do campo, no qual apresenta as lições aprendidas e as dúvidas após vinte anos de existência de uma teorização crítica de currículo. Sua intenção básica é refletir sobre a possível contribuição do currículo para a construção de uma sociedade democrática.

Os artigos publicados na primeira metade da década de noventa apresentam cada vez mais densidade teórica, expressam a preocupação com o conhecimento escolar e enfatizam a necessidade de se considerar a cultura do aluno no processo de seleção dos conteúdos (Paraíso, 1994). As influências teóricas diversificam-se nitidamente, o que se reflete na defesa da multireferencialidade nos estudos de currículo (Burnham, 1993).

O número de livros sobre currículo publicados a partir de 1990 aumenta consideravelmente em relação à década anterior. Alguns correspondem a adaptações de dissertações e teses (Garcia, 1995; Jorge, 1993; Moreira, 1990; Saviani, 1994; Silva, 1990), outros constituem coletâneas de artigos de autores nacionais e estrangeiros (Gentili e Silva, 1994; Moreira, 1994, 1997; Moreira e Silva, 1994; Silva, 1993, 1994-b, 1995; Silva e Moreira, 1995; Veiga-Neto, 1995); outros incluem trabalhos apresentados em seminários em que se discutiram questões curriculares (Silva e Azevedo, 1995; Silva, Azevedo e Santos, 1996); outros representam valoroso esforço de sistematizar o pensamento em construção (Silva, 1992, 1996). Nessa intensa produção destaca-se, principalmente por parte dos autores associados à UFRGS, a incorporação do pensamento pós-estrutural, particularmente de Foucault, e dos estudos culturais às análises críticas da educação e do currículo. Cabe acentuar, ainda, nas coletâneas, a presença de literatura estrangeira recente, o que tem propiciado tanto a difusão de temáticas antes não abordadas entre nós, como a divulgação de inúmeros autores de diferentes países, como Estados Unidos, Inglaterra, África do Sul, Austrália, Nova Zelândia, Cingapura, Espanha e França.

O que se observa, tanto nos artigos como nos livros da década de noventa, é a sensível diversificação das influências teóricas, com o recurso

---

<sup>2</sup> Este artigo foi incluído pelo autor no livro *O que produz e o que reproduz em educação*, publicado em 1992.

aos grandes nomes da teoria social européia, cuja aplicação aos estudos pedagógicos já ocorrera nos Estados Unidos e na Inglaterra na década de oitenta. O mesmo fenômeno se verifica, ainda que com menos intensidade, nos trabalhos apresentados nas últimas reuniões do GT de Currículo. Utiliza-se o pensamento de Derrida em processos de desconstrução de teorias curriculares, empregam-se noções de Foucault em estudos que focalizam as manifestações dos micro-poderes no cotidiano escolar, parte-se de Deleuze e Guattari para discutir implicações de novas metáforas da estrutura do conhecimento para a organização curricular. Paralelamente, continua-se a citar Giroux, Apple, Young e Forquin, renomados autores da sociologia do currículo, bem como Habermas e Bachelard, nas análises do conhecimento escolar (Macedo e Fundão, 1996).

O GT vem recebendo número crescente de pesquisadores, cujas diferentes experiências e formações têm enriquecido as discussões. Ressaltam-se também as recentes adesões de especialistas no campo, antes ligados a outros GTs.

Nos anos de 1995 e 1996, os pesquisadores associados à ANPEd agrupam-se em torno da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Em inúmeros encontros realizados por todo o país, expressam enfaticamente sua rejeição à determinação governamental de controlar, por meio dos Parâmetros e de mecanismos de avaliação, a escola pública brasileira, a fim de imprimir-lhe a qualidade de que careceria.

Como se pode ver, na segunda metade da década de noventa, os estudos e os debates sobre currículo no Brasil intensificam-se e diversificam-se, temática e teoricamente. No entanto, apesar dessa efervescência, a teoria curricular crítica, semelhantemente ao que ocorre nos Estados Unidos, é vista como em crise, como padecendo de grave problema: "o distanciamento entre a produção 'teórica' e a realidade vivida no cotidiano das escolas" (Souza, 1993, p. 126). Ou seja, a sofisticação teórica, segundo os próprios estudiosos do campo, não foi ainda suficientemente útil para o processo de construção de uma escola de qualidade no país.

Examino, a seguir, a produção americana, bastante influente no campo do currículo no Brasil, desde suas origens. Destaca-se, no momento atual, a influência de autores que têm procurado incorporar princípios e categorias do pensamento pós-moderno e pós-estrutural e dos estudos culturais, como Giroux, McLaren, Popkewitz e Cherryholmes, que estimulam nossos teóricos a utilizar os mesmos referenciais.

### **3. O discurso crítico de currículo nos Estados Unidos**

A emergência do campo americano costuma ser situada em 1918, quando os livros de Bobbitt - *The Curriculum* - e de Kilpatrick - *The Project Method* - são publicados (Franklin, 1974). Durante os primeiros cinquenta anos, a preocupação com os processos de planejar e desenvolver currículos domina o discurso. No início da década de setenta, abordagens de cunho sociológico começam a desenvolver-se. Desencadeia-se um movimento de reconceptualização do campo, no qual especialistas se unem em torno da rejeição do caráter prescritivo prevalente, da certeza da não neutralidade das decisões curriculares, da visão de que escola e currículo não podem ser analisados sem referência aos contextos mais amplos que os envolvem, bem como da crença na importância da escola no processo de construção de uma sociedade mais democrática e mais justa. É no interior desse movimento que se encontram as raízes da teoria crítica de currículo americana.

Pinar e colaboradores (1995) identificam quatro fases na trajetória dessa teorização, cujas fronteiras não são nem poderiam ser claramente demarcadas. A **primeira** vai da década de setenta ao início da de oitenta. Os estudos desse período apresentam, inicialmente, uma feição mais subjetiva, realçando a natureza social do currículo e buscando entender como os indivíduos constroem significados nas interações com outros indivíduos e com diferentes formas culturais. Adquirem posteriormente um cunho mais objetivo, analisando o papel desempenhado pelo currículo na reprodução das desigualdades sociais. Na combinação de perspectivas fenomenológicas e neo-marxistas, o pêndulo teórico oscila entre o ator e a estrutura social (Ladwig, 1996).

Ressalto, nessa fase, os estudos que enfocam os elos entre o currículo e a distribuição de poder na sociedade mais ampla (Apple, 1982-c; Giroux, 1981), as críticas à concepção positivista de ciência utilizada no meio educacional (Apple, 1974, 1975), os estudos que buscam identificar as ideologias subjacentes a livros-texto e a outros materiais didáticos (Anyon, 1979; Apple, 1982-a; Taxel, 1978-79), bem como os estudos etnográficos que enfocam as relações sociais que se desenvolvem no "currículo em uso" e no "currículo oculto" (Anyon, 1981; Apple, 1982-c).

Tais estudos contribuem para que melhor se conceba o currículo como uma construção social e se compreendam as complexas conexões entre currículo, cultura e poder na sociedade capitalista. Propiciam, ainda, uma visão mais acurada do poder socializador e dos aspectos opressivos da escola e da prática curricular. Favorecem, por fim, uma análise das lacunas que se verificam entre o "currículo formal" e o "currículo em uso". Ausente desses

estudos, no entanto, está a preocupação em oferecer sugestões que facilitem ao professorado a formulação de práticas alternativas.

São marcantes, nessa etapa, as influências das teorias da reprodução, da fenomenologia, do neo-marxismo de Gramsci, da Escola de Frankfurt e do marxismo culturalista, principalmente de Raymond Williams. Reprodução, correspondência, ideologia, hegemonia, cultura e poder constituem as categorias centrais empregadas nas análises. A categoria classe deixa de receber prioridade antecipada e passa a integrar sofisticada matriz analítica composta por três dinâmicas sociais - classe, gênero e raça - e três esferas - cultura, economia e política (Apple e Weis, 1983). Ao pesquisador, cabe compreender como tais dinâmicas e esferas se inter-relacionam no currículo e na escola.

A inclusão de gênero e raça na matriz, contudo, tem sido questionada. Para Ladwig (1996), as razões para essas escolhas não são encontráveis na agenda neomarxista estrutural, sendo atribuíveis apenas à intenção de gerar uma teoria mais abrangente ou à necessidade de contemplar o ativismo político em curso. A meu ver, essa crítica negligencia o fato de que a dinâmica social cambiante necessariamente estimula reformulações teóricas, e é bom que assim o faça. O problema reside, portanto, não na consideração de movimentos sociais, mas no modo como teorizações que os interpretam são incorporadas à estrutura teórica original.

À medida que se aprofunda a preocupação com a influência de raça e gênero, além de classe social, nos elementos de discriminação e/ou libertação presentes nos currículos, acentua-se o foco nas contradições, nos conflitos e nas resistências que ocorrem no encontro pedagógico. O pessimismo das teorias da reprodução acaba substituído pela perspectiva mais otimista das teorias da resistência. Chega-se a uma **segunda fase**, na qual é inegável a influência da pesquisa de Paul Willis (1983), que toma por objeto as atitudes de resistência de doze rapazes da classe trabalhadora inglesa às determinações e exigências escolares.

Os estudos dessa fase concorrem para evidenciar os elementos de rejeição e oposição presentes no cotidiano escolar, bem como para ressaltar a importância da ação humana na produção e na reprodução de significados e práticas culturais (Anyon, 1990.; Apple, 1982-b; Giroux, 1983; McLaren, 1986; Everhart, 1983). As interpretações conferem lugar de destaque aos atores sociais, acentuando que o processo de reprodução não se dá sem a participação ativa e reativa dos mesmos.

Além do foco na resistência, a teoria crítica de currículo expande seu quadro analítico, intensificando a preocupação com o papel do Estado na

legitimação do capitalismo. Nesse sentido, afirma-se ser necessário um quadro mais acurado do que a escola faz na sociedade capitalista, ou seja, de como participa dos processos de acumulação, legitimação e produção, para que se possa compreender como os currículos funcionam e como são produzidos a partir de relações de poder, conflitos e alianças (Apple, 1989).

Em pouco tempo, percebem-se os riscos envolvidos tanto na indefinição do significado de resistência, como na supervalorização de seu potencial libertador, revelando-se, assim, as limitações dessas teorias. Como afirma com propriedade Geoff Whitty (1985), o caráter transformador ou reproduzidor das práticas escolares precisa ser visto essencialmente como uma questão política, dependente "de como elas são trabalhadas pedagógica e politicamente e de como se articulam com outras lutas na escola e fora dela"(p. 90). Ao final da década, a categoria resistência perde sua força e os pesquisadores dirigem suas atenções para a necessidade de estratégias de intervenção pedagógica.

Inicia-se uma **terceira fase**. De sua produção enfatizo: a insistência na associação da linguagem da crítica à linguagem da possibilidade (Aronowitz e Giroux, 1985); o apelo ao professorado para atuar como intelectuais transformadores (Giroux, 1986); a proposta de que o currículo para a formação de professores inclua discussões sobre poder, linguagem, cultura e história (Giroux e McLaren, 1987); bem como o estímulo à participação de lideranças críticas na construção de políticas e propostas emancipatórias.

A análise desse período mostra a preocupação com estratégias práticas e com uma ação docente comprometida. A visão do professor como intelectual tem aspectos positivos: ressalta o caráter político da prática pedagógica e aponta para a necessidade da participação do professorado na concepção e no planejamento dessa prática. No entanto, penso que o caráter mais acadêmica do trabalho docente, refletido na preocupação com produção científica, é paradoxalmente negligenciado nessa concepção, como argumentei em trabalho anterior (Moreira, 1995). Adicionalmente, penso caber criticar: (a) a complexidade da linguagem empregada, de difícil compreensão para os que são convidados a exercer o papel de intelectuais transformadores; (b) o caráter "messiânico" atribuído ao trabalho docente, do qual o fortalecimento do poder discente passa a depender; (c) o caráter abstrato dos princípios de intervenção propostos e a ausência quase total de sugestões que de fato possam nortear as decisões do professorado nas suas salas de aula, tanto no que se refere a métodos como a conteúdos .

Nessa terceira fase, saliento, ainda, o redirecionamento do trabalho de Apple: do foco na reprodução, na resistência e no Estado para a exploração

de questões de gênero (Apple, 1986) e de raça (McCarthy e Apple, 1988). Sua matriz analítica é mais uma vez criticada: Cameron McCarthy (1990) rejeita seu caráter abstrato e sugere uma visão não-sincrônica das dinâmicas e esferas sociais. Para ele, a inclusão de gênero, raça e classe conduz a uma interpretação fundamentalmente "aditiva", na qual se parece considerar que as diferentes formas de dominação atuam em seqüência. Deixa-se, nessa perspectiva, de compreender o modo tenso e contraditório pelo qual os indivíduos experienciam, simultaneamente, múltiplas relações de poder e opressão. Apesar do avanço provocado pela crítica de McCarthy, permanece sem justificativa a exclusão, na análise, de outras dinâmicas sociais, como, por exemplo, orientação sexual, faixa etária, religião, origem nacional e regional etc.

A **quarta fase** inicia-se na virada dos anos noventa. O cenário se agita em função de novas críticas, novas influências, novas problemáticas, novas discussões, já anunciadas na etapa anterior. A utilidade do neo-marxismo e da Escola de Frankfurt na compreensão do processo curricular é questionada. Uma nova feição da teoria curricular crítica se delineia, com a colaboração do pós-estruturalismo, dos estudos de gênero, da psicanálise, dos estudos ambientais, dos estudos culturais e dos estudos de raça. O controverso diálogo entre "neos" e "pós" domina a etapa, contribuindo para que se veja a tendência como enfrentando perigosa crise.

Esse diálogo é visto, em algumas análises, como incapaz de orientar os educadores nas decisões políticas e morais que precisam tomar (Beyer e Liston, 1993), como ferindo de morte os pilares da modernidade - a ciência, a razão e o progresso - e, por extensão, o núcleo das análises neo-marxistas que focalizam sobretudo o caráter político do currículo. Autores como Cole e Hill (1995) chegam mesmo a considerar que qualquer tentativa de integrar teoria crítica e pensamento pós-moderno liquidaria o projeto educacional moderno, invalidando, por consequência, a teorização educacional crítica.

Por outro lado, o diálogo é defendido por Giroux (1993) e McLaren (1993), que advogam que se aproveitem os *insights* dos novos aportes, preservando-se o compromisso da teoria crítica com justiça social, democracia, libertação e direitos humanos. Alertam, contudo, para os riscos envolvidos na supervalorização de narrativas parciais e locais, no excesso de preocupação com o discurso, bem como na descrença em uma consciência unitária centrada.

Tais autores incorporam temas e princípios caros ao pós-modernismo e aos estudos culturais, dirigindo suas atenções para: a desconstrução, a textualidade, as diferenças, as narrativas locais, a produção simbólica, a

cultura popular, as identidades sociais, os excluídos etc. No processo de incorporação e análise dessas questões, redimensionam categorias até então empregadas e rejeitam dogmatismos teóricos.

Subjacente a essa postura, encontra-se o ponto de vista de que nenhuma teoria é inquestionável, nenhuma teoria dá conta de toda a realidade social, principalmente consideradas as agudas mudanças políticas, econômicas, culturais e geográficas da atualidade, o que sinaliza para a necessidade de rever, renovar, ampliar e flexibilizar os argumentos.

Apple é mais cuidadoso na adoção dos "pós", reafirmando sempre sua fidelidade à teorização curricular crítica. Embora reconhecendo que as relações de classe não dão conta de explicar toda a dinâmica das relações de poder e dominação, considera o abandono da categoria classe social uma tragédia de imensas proporções (Apple, 1992). Recusa também a visão do mundo como um texto, capaz tanto de secundarizar a materialidade da realidade social, do estado, da economia e das relações de classe/ raça/ gênero, como de estimular a equivocada crença de que mudanças no discurso provocam mudanças na sociedade (Apple, 1996-b). Suas preocupações mais recentes têm como foco o fortalecimento de setores conservadores na organização da educação e as recentes políticas educacionais e culturais americanas (Apple, 1993, 1996-a; Apple e Christian-Smith, 1991).

Entretanto, em recente estudo, Apple associa elementos de análises neo-gramscianas com elementos de análises pós-estruturais, com o objetivo de demonstrar como as primeiras - com seu foco no Estado, na formação de blocos hegemônicos, em novas alianças sociais e na produção de consentimento - e as últimas, com seu foco no local, na formação da identidade e na criação de posições-de-sujeito - podem ser empregadas criativamente no exame de políticas educacionais (Apple e Oliver, 1995). O esforço é alentador, por: (a) oxigenar interpretações mais ortodoxas, sem que ao mesmo tempo adesões apressadas se façam sentir, e (b) procurar combinar abstrações teóricas e o "mundo real". Trata-se de outra tentativa de articular estrutura e ator social. Em vez de se valer da fenomenologia, porém, como nas primeiras fases, Apple recorre ao pensamento pós-estrutural. Cabe indagar, com base em Ladwig (1996), se não se trata, mais uma vez, de teorização na qual categorias e conceitos se adicionam sem uma reelaboração da matriz teórica original.

Pode-se observar que os mais renomados autores críticos americanos não se furtam a examinar a possibilidade de ir além de suas primeiras análises e estendê-las de modo a incluir temáticas e categorias pós-modernas. O que varia parece ser o grau de adesão às novas influências.

Os diversos estudos realizados nessa etapa expandem, assim, análises anteriores. Reporto-me a alguns deles Destaco, inicialmente, os que contribuem para maior compreensão das relações entre currículo, poder e identidade social. Como se argumenta, as noções foucaultianas de discurso, de nexos saber-poder e de disciplinaridade são úteis para esclarecer os mecanismos pelos quais o poder se inscreve no currículo e na constituição dos saberes pedagógicos (Silva, 1996; Santos, 1993; Veiga-Neto, 1994). O pensamento de Foucault, assim, oferece novas possibilidades de análise aos curriculistas e ilumina a compreensão do nexo currículo-poder. Alerta também para o fato de que a luta contra o poder cria novas relações de poder, cujo permanente exame se faz indispensável. No entanto, apoiando-me em Silva (1994-a), julgo ser difícil pedir "que nos concentremos na procura dos canais capilares pelos quais o poder circula nas microesferas de nossa vida social, num tempo e numa sociedade em que forças poderosas, visíveis e nomeáveis, centrais e localizáveis, moldam e modelam a economia, a política, a cultura, as nossas vidas" (p. 1).

Em segundo lugar, destaco as análises, pautadas nos estudos culturais, que ampliam a compreensão das relações entre cultura e currículo. Realço os estudos em que diferentes artefatos culturais, como filmes infantis e filmes para adultos, são examinados (Giroux, 1995-a, 1995-b, 1995-d, 1996). Tais estudos podem ajudar a desenvolver nos professores e alunos a capacidade de analisar criticamente os interesses ideológicos e políticos subjacentes às mensagens vinculadas por meios de comunicação com os quais interagem cotidianamente, bem como estimular a organização de experiências que propiciem o conhecimento da tecnologia de produção de variadas formas culturais e permitam, eventualmente, a própria produção autônoma de algumas dessas formas.

Menciono ainda outros trabalhos, também referenciados pelos estudos culturais, que enriquecem o debate em torno do "direito à diferença" e de suas implicações para a construção de um currículo no qual as vozes dos grupos oprimidos se representem e se confrontem, ou seja, de um currículo informado por uma perspectiva multicultural. Essa perspectiva sugere a criação de ambientes educativos nos quais se torne possível tanto identificar as relações de poder entre diferentes culturas, como sensibilizar para o engajamento na luta por transformá-las (L. P. Santos, 1996; McLaren, 1995; Silva, 1996).

Verifica-se que, apesar da crise, a teoria crítica de currículo se tem beneficiado da inclusão de novos aportes, o que sugere que o diálogo entre

"neos" e "pós", apesar das dificuldades que levanta, pode também ser proveitoso.

### 5. O diálogo em questão

Coloco-me, então, a favor de uma apropriação crítica do pós-modernismo, de um trabalho intelectual que se situe na intersecção entre o compromisso com a emancipação e o pós-modernismo (Lather, 1991). Para Boaventura de Souza Santos (1996), um projeto educativo emancipatório visa a recuperar a capacidade de espanto e de indignação e orientá-la para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes. Nessa perspectiva, a abordagem neo-marxista continua útil, tanto por propiciar uma compreensão mais aguda da sociedade e da escola capitalistas, como por conchamar à cumplicidade na proposição de novas alternativas.

Por outro lado, qualquer projeto educativo se materializa em atividades localizadas, vivenciadas por sujeitos específicos, espacial e temporalmente situados. Nesse sentido, o caráter local, parcial e múltiplo do encontro pedagógico afina-se melhor com as análises pós-estruturais (Gore, 1993), com uma abordagem que contemple, além das desigualdades, as múltiplas vozes, as exclusões, as contingências.

A formulação de um projeto educativo é ainda afetada pelas novas concepções de ciência e pelas novas tecnologias comunicacionais e cognitivas, responsáveis tanto por significativas mudanças nas vidas dos indivíduos e das sociedades, como pelo questionamento das modernas noções de verdade, sujeito, história e mundo (Martins, 1996). Nessa ótica, concepções e grandes narrativas que informam a educação moderna têm seu poder explicativo reduzido e abrem espaço para as pequenas narrativas e as histórias de vida, ou seja, para a flexibilidade do pensamento pós-moderno.

O pós-modernismo, porém, não corresponde nem a um movimento unificado nem a um "sistema" de idéias e conceitos, convencionalmente entendido. É mais uma perspectiva complexa, multiforme, resistente a definições, explicações e categorizações simplistas. Nesse caso, se pretende preservar o compromisso com a emancipação, característico da teorização crítica da modernidade, cabe examinar que correntes pós-modernas constituem menos uma rejeição do pensamento moderno e mais uma diferente modulação de seus temas e categorias (Laclau, 1992). Penso serem elas que melhor podem oferecer uma base potencial para questionamentos radicais das concepções pedagógicas tradicionais e para a formulação de propostas curriculares pautadas pela intenção de resistir ao *status quo*.

Mas as dificuldades teóricas e práticas envolvidas no diálogo precisam continuar a ser enfrentadas: algumas serão resolvidas; outras, certamente não. Vive-se um tempo em que verdades se desvanecem, certezas se enfraquecem, dúvidas se acumulam, ambigüidades se exacerbam, caminhos se multiplicam. Nesse cenário, os questionamentos de pressupostos básicos podem ser vistos como esforços por romper os limites de sistemas de categorias cada vez mais inadequados e caminhar em direção a uma teoria capaz de captar as complexidades dos indivíduos e das manifestações culturais que criam (Lather, 1991). Nesse processo, contradições teóricas e práticas são inevitáveis. Não serão, porém, estratégias "aditivas" que as resolverão. Não serão teorizações elaboradas ao largo da realidade educacional concreta que as resolverão. Segundo Anyon (1994), cumpre desenvolver "teorias socialmente úteis" que se caracterizem por: (a) resultarem do diálogo entre conceitos e atividades humanas correntes; (b) não serem totalizantes nem aplicáveis a apenas um local; (c) apresentarem recomendações passíveis de materialização; e (d) visarem não ao refinamento de conceitos mas a uma atividade política exitosa.

Sem garantias do resultado, importa buscar redimensionar concepções, categorias e ações de modo a associar pós-modernismo e projetos emancipatórios. Trata-se de trabalho em desenvolvimento, no qual o foco deve ser a promoção de interações, para que os elementos críticos das duas tradições se reforcem mutuamente. Nessa encruzilhada, se não se escapa dos paradoxos e das incertezas, é indispensável conservar a crença na fertilidade dos períodos de crise que, como a História das Idéias mostra, são bastante propícios à abertura de novas possibilidades ao pensamento (Marcondes, 1994).

## 6. Considerações finais

Considerando-se que o campo do currículo se compõe de especialistas, idéias, teorias e métodos que focalizam o currículo, entendido como uma maneira de pensar a educação que prioriza os conhecimentos escolares e a forma como são tratados nos cursos e nas salas de aula (Forquin, 1993), incluem-se no âmbito desse campo questões de conhecimento escolar e de pedagogia. Concebendo-se pedagogia como englobando tanto o ensino como as visões sociais que o informam, como abrangendo tanto as questões do tipo "**como**", como as questões do tipo "**por que**", referentes aos processos de transmissão, reprodução e produção do conhecimento (Gore, 1993), reforça-

se a idéia de que **currículo e pedagogia integram um todo**, sendo isoláveis apenas para fins de análise<sup>3</sup>.

Desse modo, teorizar sobre currículo e pedagogia implica teorizar sobre a prática escolar, o que não precisa se reduzir à prescrição, podendo configurar-se em uma abordagem contextualizada (Gore, 1993). Em períodos de crise, a preocupação com a prática precisa intensificar-se, já que ela se torna, segundo Lather (1991), o motor da inovação. Em outras palavras, trata-se de defender a **centralidade da prática** nos estudos que pretendem contribuir para a superação da crise da teoria crítica de currículo.

Esclareço que essa perspectiva não implica a desvalorização da teoria. Ressalto sua importância, argumentando, por outro lado, com Lefebvre, que "a coerência abstrata, a demonstração teórica desligada da atividade social e da verificação prática não tem nenhum valor" (1979, p. 27).

Sugiro, então, em um primeiro momento, que os curriculistas atuem nas diferentes instâncias da prática curricular, participando da elaboração de políticas públicas de currículo, acompanhando a implementação das propostas e realizando estudos nas escolas que avaliem essa implementação. Proponho também que desenvolvam investigações da prática curricular, **com os que nela atuam**, de modo a subsidiar a formulação de políticas de currículo, favorecer a renovação da prática e promover o avanço da teoria.

Defendo, então, que se incrementem estudos da prática curricular em diferentes espaços: (a) nos sistemas escolares; (b) nas atividades de ensino e pesquisa dos especialistas do campo; (c) nos cursos de formação de professores, com propósitos didáticos (André, 1995); (d) nas escolas, envolvendo especialistas do campo e o professorado; e (e) nos espaços culturais com os quais estudantes e professores interagem cotidianamente.

Ressalto, também, a importância de se retomar o diálogo com as instituições escolares, em outro patamar. Como dizem Apple e Oliver (1995), nossas abstrações se enfraquecem quando não têm como referência o seu objeto de análise - a escolarização e suas condições econômicas, políticas e culturais de existência. Como bem acentuam: "é bom que nos deixemos tocar pelo cotidiano que envolve a política das instituições educacionais" (p. 273). Convido, então, os curriculistas a uma constante interlocução com sistemas e instituições educacionais, na caminhada por novas teorias, novas práticas, novos avanços, novos impasses.

---

<sup>3</sup> Bernstein (1980) já alerta, na década de setenta, para o fato de que a discussão de questões curriculares precisa considerar também pedagogia e avaliação. Acentua que currículo, pedagogia e avaliação formam um todo e precisam ser tratados como um todo.

Defendo, a seguir, a promoção de intenso diálogo no campo do currículo, que favoreça as interações entre: (a) os curriculistas associados à teoria crítica de currículo; (b) pesquisadores de diferentes tendências curriculares, (c) curriculistas brasileiros e curriculistas do Primeiro Mundo, (d) curriculistas e pesquisadores de campos do conhecimento que não a educação, e (e) curriculistas e movimentos sociais. Não se renova a prática, nem se faz avançar a teoria, sem um intenso debate acadêmico. Precisamos discutir mais entre nós, se de fato desejamos construir teorias e práticas curriculares mais adequadas à realidade brasileira. Temos preferido legitimar nosso trabalho pelo recurso a autores de destaque no Primeiro Mundo. Mas ainda assim, mesmo com eles, o diálogo tem sido tímido. Tanto a produção recente como a produção mais "clássica" ainda são insuficientemente divulgadas e discutidas entre nós. Essa discussão pode alimentar nossas reflexões sobre as especificidades de nossas escolas.

Cabe reiterar que não proponho que a teoria se faça pela acumulação de inúmeros discursos. A teorização há que avançar em torno de problemas e projetos referentes à prática curricular. Recorro a Giroux (1995-c): "a teoria tem que ser *feita*, tem que se tornar uma forma de produção cultural; ela não é um mero armazém de *insights* extraídos dos livros dos 'grandes teóricos'" (p. 97).

Defendo, finalmente, a divulgação e a discussão de esforços localizados de mudanças e inovações curriculares, para que dessa crítica se possam nutrir tentativas de revitalizar a prática e/ou superar impasses teóricos (Apple e Beane, 1995; Alves e Garcia, 1992). Vejo a prática curricular como o espaço privilegiado em que se pode viabilizar a tentativa de conciliar um projeto emancipatório e princípios pós-modernos. Interpreto-a não como uma aplicação da teoria, mas como uma forma de reconstruir a arena para o debate intelectual (Hariman, citado por Lather, 1991).

## Referências Bibliográficas

Alves, N. e Garcia, R. L.: A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In N.

- Alves (org.): **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992
- André, M. E. D. A. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. **Psicologia da educação - revista do programa de estudos pós-graduados PUC-SP**, 1995, 1, 35-41
- Anyon, J. Ideology and United States History textbooks. **Harvard Educational Review**, 1979, 49 (3), 361-386
- Anyon, J. Elementary schooling and distinctions of social class. **Interchange**, 1981, 12 (2-3), 118-132
- Anyon, J.: Interseções de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais. **Cadernos de Pesquisa**, 1990, 73, 13-25
- Anyon, J. The retreat of marxism and socialism feminism: postmodern and poststructural theories in education. **Curriculum Inquiry**, 1994, 24 (2), 115-133
- Apple, M. W. The process and ideology of valuing in educational research. In: M. W. Apple, J. Subkoviak & H. S. Kyfler, Jr. (Eds.), **Educational evaluation: analysis and responsibility**. Berkeley: McCutchan, 1974
- Apple, M. W. **Critical theory and the ideology of educational research**. Trabalho apresentado no simpósio "The Limits of Educational Reform", AESA, Chicago, 1975
- Apple, M. W. Curricular form and the logic of technical control: building the possessive individual. In: M. W. Apple (Ed.) **Cultural and economic reproduction in education: essays on class, ideology and the state**. London: RKP, 1982-a
- Apple, M. W. **Education and power**. London: RKP, 1982-b
- Apple, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982-c
- Apple, M. W. **Teachers and texts: a political economy of class and gender relations in education**. London: RKP, 1986
- Apple, M. W. Currículo e poder. **Educação & Realidade**, 1989, 14 (2), 46-57
- Apple, M. W. Education, culture and class power: Basil Bernstein and the neo-marxist Sociology of Education. **Educational Theory**, 1992, 42 (2), 127-145
- Apple, M. W. **Official knowledge: democratic education in a conservative age**. New York: Routledge, 1993
- Apple, M. W. **Cultural politics and education**. New York: Teachers College Press, 1996-a

- Apple, M. W. Power, meaning and identity: critical sociology of education in the United States. **British Journal of Sociology of Education**, 1996-b, 17(2), 125-144
- Apple, M. W. & Beane, J. A. (Eds.) **Democratic schools**. Alexandria: ASCD, 1995
- Apple, M. W. & Christian-Smith, L. K. (Eds.) **The politics of the textbook**. New York: Routledge, 1991
- Apple, M. W. & Oliver, A. Indo para a direita: a educação e a formação de movimentos conservadores. In: P. Gentili (Org.): **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995
- Apple, M. W. & Weis, L. (Eds.) **Ideology and practice in schooling**. Philadelphia: Temple University Press, 1983
- Aronowitz, S. & Giroux, H. A. **Education under siege**. Massachusetts: Bergin and Garvey, 1985
- Bernstein, B. **Class, codes and control - volume 3 - Towards a theory of educational transmission**. London: Routledge, 1980
- Beyer, L. B. & Liston, D. P. Discurso ou ação moral? uma crítica ao pós-modernismo em educação. In T. T. Silva (Org.) **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993
- Brandão, Z. (org.) **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994
- Burnham, T. F. Complexidade, multireferencialidade, subjetividade: três tendências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. **Em Aberto**, 1993, 58, 3-13
- Cole, M. & Hill, D. Games of despair and rhetorics of resistance: postmodernism, education and reaction. **British Journal of Sociology of Education**, 1995, 16 (2), 165- 182
- Cunha, R. C. O. **A crise de legitimação da concepção crítica de currículo**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da UFRJ, 1997
- Domingues, J. L. Interesses humanos e paradigmas curriculares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. 1986, 67 (156), 351-366
- Everhart, R. B. **Reading, writing and resistance**. London: RKP, 1983
- Forquin, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993
- Franklin, B. **The curriculum field and the problem of social control, 1918-1938: a study in critical theory**. Tese de Doutorado, Universidade de Wisconsin, 1974

- Garcia, R. L.: **Cartas londrinas e de outros lugares sobre o lugar da educação**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995
- Gentili, P. A. A. e Silva, T. T. (orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1994
- Giroux, H. A. **Ideology, culture and the process of schooling**. London: Falmer Press, 1981
- Giroux, H. **Theory and resistance in education: a pedagogy for the opposition**. London: Heinemann, 1983
- Giroux, H. A. pedagogia crítica e o intelectual transformativo. In: M. G. F. Feldens & M. E. D. P. Franco (Orgs.) **Ensino e realidade: análise e reflexão**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1986
- Giroux, H. A. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: T. T. Silva (Org.) **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993
- Giroux, H. A. A disneyzação da cultura infantil. In: T. T. Silva & A. F. Moreira (Orgs.) **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995-a
- Giroux, H. A. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In T. T. Silva (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995-b
- Giroux, H. A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In T. T. Silva (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995-c
- Giroux, H. A Pulp Fiction and the culture of violence. **Harvard Educational Review**, 1995-d, 65 (2), 299-314
- Giroux, H. A. O filme Kids e a política de demonização da juventude. **Educação & Realidade**, 1996, 21 (1), 123-138
- Giroux, H. A. & McLaren, P. Teacher education as a counter public sphere: notes towards a redefinition. In T. S. Popkewitz (Ed.). **Critical studies in teacher education: its folklore, theory and practice**. London: Falmer Press, 1987
- Gore, J. M. **The struggle for pedagogies: critical and feminist discourses as regimes of truth**. New York: Routledge, 1993
- Ianni, O. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995
- Jorge, L. **Inovação curricular: além da mudança dos conteúdos**. Piracicaba: UNIMEP, 1993
- Laclau, E. A política e os limites da modernidade. In H. B. Hollanda (org.) **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992

- Ladwig, J. G. **Academic distinctions: theory and methodology in the sociology of school knowledge**. New York: Routledge, 1996
- Lefebvre, H. **Sociologia de Marx**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1979
- Lather, P. **Getting smart: feminist research and pedagogy with/in the postmodern**. New York: Routledge, 1991
- Macedo, E. F. e Fundão, A. P. N. G. M. **A produção do GT de Currículo da ANPEd nos anos 90**. Trabalho apresentado na XIX Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 1996
- Marcondes, D. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: Z. Brandão (Org.): **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994
- Martins, A. O pensamento transindividual - afeto e tecnologia. In M. T. D'Amaral (Org.). **Contemporaneidade e novas tecnologias**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1996
- McCarthy, C. & Apple, M. W. Race, class and gender in American educational research: toward a nonsynchronous parallelist position. In: L. Weis (Ed.). **Class, race and gender in American education**. New York: SUNY, 1988
- McCarthy, C. **Race and curriculum: social inequality and the theories and politics of difference in contemporary research on schooling**. London: Falmer Press, 1990
- McLaren, P. **Schooling as a ritual performance**. London: RKP, 1986
- McLaren, P. Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia. In: T. T. Silva (Org.) **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993
- McLaren, P. **Critical pedagogy and predatory culture**. London: RKP, 1995
- Mendes, M. F. V. **A incorporação da "Nova Sociologia da Educação" pela literatura da educação escolar brasileira - 1970-1995**. Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 1997
- Moreira, A. F. M. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990
- Moreira, A. F. B. (org.). **Conhecimento educacional e formação do professor**. Campinas: Papirus, 1994
- Moreira, A. F. B. **O discurso crítico de currículo e o diálogo com a escola**. Trabalho apresentado no Congresso Marista de Educação, PUC/Paraná, Curitiba, 1996

- Moreira, A. F. B. (org.) **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997
- Moreira, A. F. e Silva, T. T. (orgs.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1994
- Moreira, A. F. B.: O currículo como política cultural e a formação docente. In T. T. Silva & A. F. Moreira (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995
- Moreira, A. F. B., Oliveira, C. A. C. e Sepúlveda, J. A. M. **O campo do currículo no Brasil: uma análise bibliográfica**. Rio de Janeiro: 1996, mimeo
- Paraíso, M. Estudos sobre currículo no Brasil: tendências das publicações na última década. **Educação & Realidade**, 1994, 19 (2), 95-114
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. & Taubman, P. M. **Understanding curriculum: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses**. New York: Peter Lang, 1995
- Santos, B. S. Para uma pedagogia do conflito. In: L. H. Silva, J. C. Azevedo & E. S. Santos. (Orgs.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996
- Santos, L. P. Poder e conhecimento: a constituição do saber pedagógico. In: M. R. N. S. Oliveira (Org.) **Didática: ruptura, compromisso e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1993
- Santos, L. P. Currículo e diferenças culturais em tempo de globalização. **Presença Pedagógica**, 1996, 10 (2), 17-22
- Saul, A. M. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988
- Saviani, N. **Saber escolar, Currículo e Didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. São Paulo: Autores Associados, 1994
- Silva, L. H., Azevedo, J. C. e Santos, E. S. (orgs.) **Novos mapas culturais , novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996
- Silva, T. M. N. **A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador**. São Paulo: EPU, 1990
- Silva, T. T. **O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992
- Silva, T. T. (org.) **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993

- Silva, T. T. **Foucault e educação: alguns pontos para debate**. Trabalho apresentado no I Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, RS, 1994-a
- Silva, T. T. (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994-b
- Silva, T. T. (org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995
- Silva, T. T. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996
- Silva, T. T. e Moreira, A. F. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995
- Souza, R. F. A produção intelectual brasileira sobre currículo a partir dos anos 80. **Em Aberto**, 1993, 58, 117-128
- Stanley, W. B. **Curriculum for utopia: social reconstructionism and critical pedagogy in the postmodern era**. New York: SUNY, 1992
- Taxel, J. Justice and cultural conflict: racism, sexism and instructional materials. **Interchange**, 1978-79, 9 (1), 56-84
- Veiga-Neto, A. J. Foucault e educação : outros estudos foucaultianos. In: T. T. Silva (Org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994
- Veiga-Neto, A. J. Michel Foucault e educação : há algo de novo sob o sol? In: A. Veiga-Neto (Org.) **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995
- Whitty, G. **Sociology and school knowledge: curriculum theory, research and politics**. London: Methuen, 1985
- Willis, P. **Learning to labour: how working class kids get working class jobs**. Aldershot: Gower, 1983
- Young, M. F. D. An approach to the study of curricula as socially organized knowledge. In: M. F. D. Young (Ed.) **Knowledge and control**. London: Collier-Macmillan, 1971
- Young, M. F. D. Taking sides against the probable: problems of relativity and commitment in teaching and the sociology of knowledge. In C. Jenks (Ed.). **Rationality, education and the social organization of knowledge**. London: RKP, 1978



## Inovação na zona cinzenta de transição

Denise Leite \*

Ana Braga \*\*

Maria Ely Genro \*\*\*

Adriana Campani \*\*\*\*

Alexandre Steffen \*\*\*\*\*

### Resumo

O artigo se deriva da pesquisa *Inovação como fator de revitalização do ensinar e do aprender na Universidade*, desenvolvida pela UFRGS, UFPel, UnB e UBA (Argentina). Discute a inovação que emerge por dentro dos sistemas universitários e se caracteriza por apresentar uma ruptura com os paradigmas vigentes, uma transição para um novo padrão (a zona cinzenta) e uma reconfiguração de saberes/conhecimentos. Especialmente se analisa no artigo o caso da educação popular, disciplina que se sustenta pela integração entre ensino, pesquisa e extensão. Neste caso o inovador é a presença de diferentes culturas e olhares, transdisciplinares, construindo um conhecimento onde os sujeitos são protagonistas. No processo, subjetividade e cidadania se articulam para romper com o estabelecido; o ensino e a aprendizagem se revitalizam pelas múltiplas possibilidades de resgate do humano na relação educativa.

**Palavras-chave:** Inovação - Universidade - Ruptura paradigmática

### Abstract

This article is part of research project *Innovation as a factor of teaching and learning revitalization at the University*, desenvolvida pel UFRGS, UFPel, UnB, e UBA (Argentina). Discuss Innovation inside university system. Innovation is featured by paradigmatic rupture and transition and reconfiguration (re-shape) of scientific and commom sense knowledge. Specially, analyses the case "Educação Popular"- a graduate course where teaching, research and extension are integrated themes. The innovation in this case can be identified by the presence of the different and transdisciplinary regard and cultures, where people involved is action protagonist. In the proces, subjectivity and citizenship are articulated by knowledge construction and rupture with established paradigms; teaching and learning are revitalized by the multiple possibilities of thr humanistic rescue of a new educative relation.

**Key-words:** Innovation - University - Paradigmatic rupture

\* Professora UFRGS

\*\* Ddo PPGEDU UFRGS

\*\*\* Ddo PPGEDU UFRGS

\*\*\*\* Bolsista FAPERGS

\*\*\*\*\* Bolsista CNPq

UFRGS: Programa de Pós-graduação em educação - Av. Paulo Gama, s/n.º - Prédio 12201, 7.º andar - Porto Alegre

## 1. Introdução

A pesquisa Inovação como fator de Revitalização do Ensinar e do Aprender na Universidade, tem como questão central a inovação na Universidade. É uma pesquisa em desenvolvimento e realiza-se na Universidade de Buenos Aires, bem como em três universidades federais brasileiras: UFRGS, UFPel e UnB, envolvendo, ainda, a UNISINOS e a FURG. O presente trabalho, como parte da pesquisa na UFRGS, tem a intenção de trazer elementos que possibilitem avançar no discernimento necessário entre inovações regulatórias, que costumam ser implantadas pelos sistemas, e as inovações emancipatórias, que costumam emergir por dentro destes mesmos sistemas, portanto de suas bases. Quando começamos a pesquisa sabíamos que a idéia de inovação estava contaminada. Seu poder explicativo servira, nos anos 60 e 70, para consolidar a idéia do novo, do original no sistema, em que a estratégia político-administrativa implantava e discriminava o que era e o que não era o inovador. Nos anos 80 e 90 serve à consolidação do projeto hegemônico com iniciativas que envolvem desde a avaliação institucional até a procura da qualidade (total) dos sistemas, introdução de artefatos tecnológicos desde os mais simples até os multimeios, que teriam o poder de transformar o sistema educativo.

Nossa proposta inicial de pesquisa foi procurar experiências inovadoras, no âmbito da Universidade, que diferissem dessas perspectivas por apresentarem:

uma **ruptura** clara com os paradigmas vigentes (dos quais o positivista seria o mais conhecido); ou

uma **transição** para um novo padrão; ou ainda

uma reconfiguração de saberes/conhecimentos.

Na garimpagem das possibilidades, localizamos o caso da **educação popular** ao qual se seguiram, a **avaliação** na UFRGS; a **tecnologia educacional** na Unisinos; a **aula universitária** na UBA e na UFPel; o **vestibular** e a **formação de professores** na UFPel; o **projeto utopias concretizáveis interculturais** na FURG; as **aulas práticas** na UnB e UFPel. Na busca destes casos, como grupo humano de pesquisa, estamos ampliando nossa capacidade de tolerância, de aceitação da diversidade e, no exercício da pesquisa interinstitucional, transgredindo metodologicamente nossos próprios limites atuais de fronteiras e territórios. Esta postura transgressora tem a cumplicidade de Boaventura de Souza Santos, para quem os dilemas trazidos pelas pós-modernidades situam, ampla e diversificadamente, as opiniões em duas grandes tendências: os defensores do paradigma da modernidade para os

quais as infinitas possibilidades de articulação que contém, são as salvaguardas para a sua garantia e continuidade, pois este seria o melhor projeto sócio-cultural que a humanidade já construiu e consolidou; e os opositores, que consideram que o paradigma durante séculos visto como a única possibilidade da humanidade, na atualidade deixa transparecer não uma crise de crescimento, como tantas que o sustentaram e continuam sustentando, e sim, um abalo de suas certezas, o que constituiria uma crise de degenerescência. A crise de degenerescência abala suas certezas, como a de um crescimento harmonioso com justiça social para todos, instalando o descrédito e as incertezas, que se estão configurando nas chamadas pós-modernidades. É este abalo, que proporciona interstícios cada vez em maior número e consistência, alimentados justamente pelos mais diversos sinais de esgotamento do paradigma hegemônico. Um novo paradigma que está ou poderá ser gestado, se articula justamente nesses vácuos, e seu fortalecimento cada vez mais palpável dependerá do discernimento dos grupos sociais e políticos, dentre os quais se colocam os acadêmicos.

Por pretendermos nos colocar neste segundo grupo, pois acreditamos que a universidade tem uma fundamental contribuição a dar, buscamos inovações que nascem da base universitária, e por isso, necessitam ter reconhecidas e incentivadas suas energias emancipatórias como possibilidades de revitalização do sistema.

Isto posto, vamos trazer as primeiras aproximações da discussão dessas questões com o caso da educação popular, em estudo na UFRGS e as reflexões de Boaventura Santos sobre certezas e incertezas paradigmáticas.

## **2. Inovação na UFRGS: O caso da Educação Popular e do NEP**

O primeiro caso em estudo na pesquisa foi o de educação popular, pois sua configuração atendia aos critérios de ruptura, transição e reconfiguração de saberes.

O trabalho de educação popular desenvolve-se no programa de Pós-graduação em Educação na UFRGS, tendo por objetivo a dinamização da sociedade civil, o entrelaçamento de suas diferentes instituições, possibilitando um espaço de interação cultural educativa, onde o movimento popular, a universidade e o poder público se produzam mutuamente. Através do processo produtivo, organização das mulheres papeleiras buscando sua sobrevivência, objetiva-se a organização popular, politicamente voltada para a qualificação da vida e a construção do futuro.

Os procedimentos de trabalho envolvem a interação permanente entre os educadores, mulheres papelarias, representantes do governo municipal, técnicos e outros representantes de entidades não governamentais na busca de alternativas quanto ao funcionamento técnico dos galpões, sobre questões econômicas, relações interpessoais e questões políticas gerais. A dimensão filosófica deste projeto está presente na reflexão sobre os processos de trabalho - sua natureza, seu significado, seu sentido e finalidade - que se institui na nossa sociedade e suas possibilidades potencializadoras na transformação das práticas dos sujeitos visando a realização individual e coletiva. Resgata-se assim, o trabalho como princípio educativo nos projetos de educação popular.

Os resultados inovadores observados neste projeto, evidenciam-se no processo de construção do conhecimento, fruto da configuração dos diferentes saberes e poderes instituídos e instituintes das práticas sociais com a finalidade de construção de uma sociedade mais justa e democrática. Esse processo de construção dá-se tanto na orientação dos educadores populares, quanto na produção de pesquisas sobre a temática quanto nas atividades de sala de aula oportunizadas pela disciplina de mesmo nome. Esta dinâmica envolve a ação de diversas entidades, entre as quais está a Universidade, na construção de efetivas possibilidades de atuação sobre as condições de vida, trabalhando com as diferenças, como elementos desencadeadores de uma cidadania dignificada e plural no fortalecimento dos espaços públicos.

Para a pesquisa, o objetivo do estudo é analisar o projeto de Educação Popular e seu trabalho de extensão com assessoramento aos educadores populares e detectar as perspectivas inovadoras que influem nos processos de ensino, pesquisa e aprendizagem na universidade. Tal projeto envolve mulheres papelarias de Porto Alegre e região metropolitana, através do NEP - Núcleo de Estudos e Assessoria em Educação Popular - localizado junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS.

No primeiro momento da construção do caso, para fins de investigação, momento este de descoberta, percebe-se uma articulação dinâmica, produtiva, entre ensino, pesquisa e extensão, prática pouco desenvolvida na Universidade de uma forma integrada. Para compreendermos o processo, estabelecemos contatos com NEP, dialogando com seus pesquisadores que informaram a produção dos alunos e do professor (coordenador do projeto). Os elementos obtidos foram contextualizados na história da Faculdade de Educação.

Após a realização de uma entrevista com o professor /coordenador do projeto e a leitura de suas produções teóricas, retomou-se a construção do

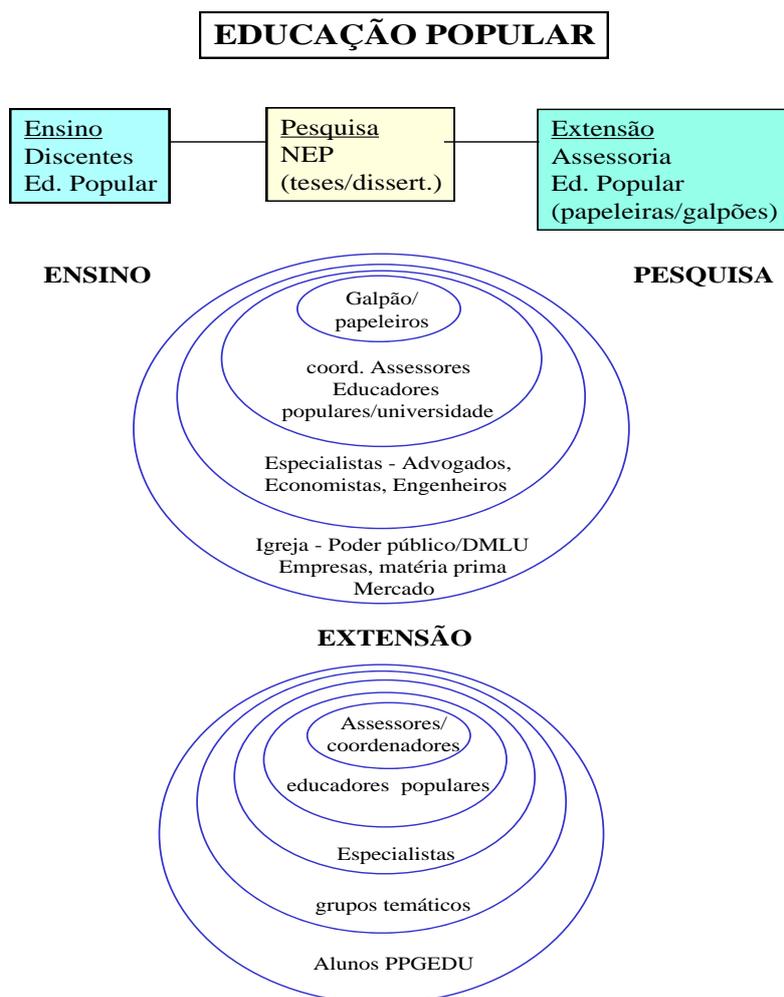
caso, definindo melhor os seus elementos constitutivos, como os sujeitos e a filosofia do projeto e outros. Neste processo foram se reduzindo as lacunas existente e se esboçando os primeiros entendimentos da dinâmica confirmatória de uma inovação.

Numa etapa posterior, buscamos compreender os diferentes olhares sobre as questões que diziam respeito a possibilidade da emergência do caráter inovador do projeto: entrevistas com os papeleiros em ação nos galpões, educadores populares e com os alunos universitários da disciplina Educação Popular do PPGEDU.

Constatamos a relação produtiva de ensino, pesquisa e extensão, como um primeiro fator percebido de ruptura, de inovação numa perspectiva emancipatória. Este processo esta presente nas diferentes relações institucionais e interpessoais.

Na figura 1 tem-se a configuração da dinâmica do projeto do NEP que envolve ensino pesquisa e extensão de forma integrada. Os círculos concêntricos indicam (1) as esferas de ação das diferentes entidades e (2) a posição dos diferentes atores. Observa-se que os alunos universitários não mantêm contato direto com a ação dos papeleiros, com exceção daqueles que efetivamente realizam nos galpões as suas investigações.

Figura 1



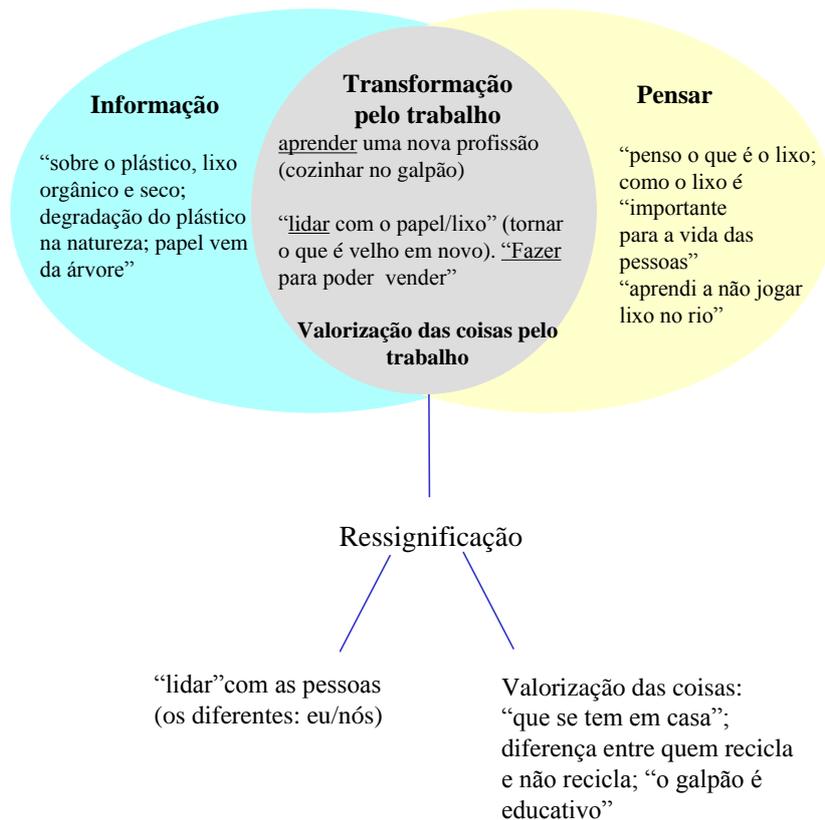
Nas figuras posteriores explicitaremos a análise da fala dos diferentes sujeitos - papeleiras, educadores populares e dos alunos do PPGEDU - sobre o trabalho realizado e seu caráter educativo.

Figura 2

## Trabalho em educação popular

**Na visão das papeleiras:**

•Interfere na comunidade, não só nos que estão trabalhando, ensina pais, filhos e vizinhos.



Nestas análises preliminares exemplificadas pelas figuras 2, 3 e 4, observa-se que tanto as papeleiras nos galpões, quanto os alunos na universidade e os educadores populares diretamente atendidos pelo NEP, referem que o trabalho de Educação Popular interfere em suas vidas.

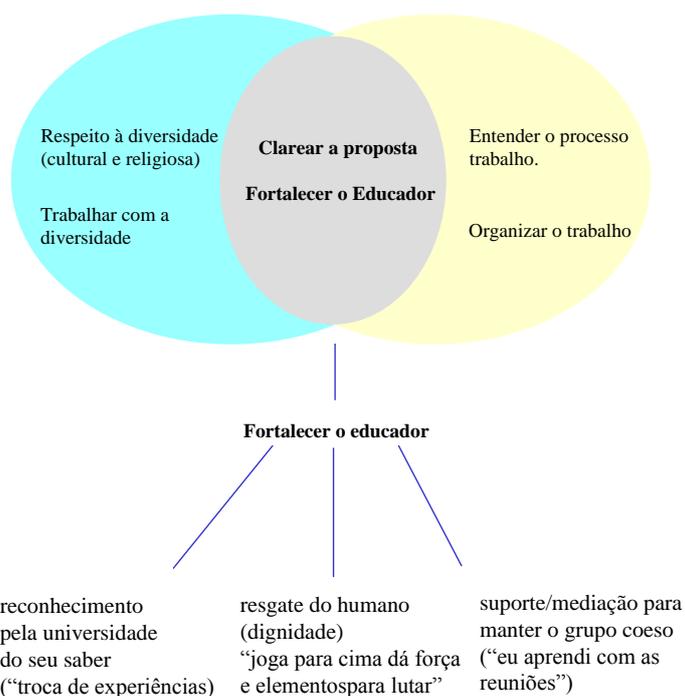
O trabalho educativo, no caso das papeleiras (figura 2) com fins econômicos de sobrevivência dessas mulheres e suas famílias favorece: a) informações, b) faz pensar e c) induz transformações. Estas transformações se dão pelo aprendizado de uma profissão que pode ser até mesmo a de cozinheira, para além da precípua de catador e reciclador de lixo. No processo, a informação foi o passo inicial, mas a consciência de que o lixo é matéria prima, tem importância econômica e ecológica, precede a idéia transformadora do “fazer” para “transformar”, para vender. O processo transformador do trabalho carrega consigo uma ressignificação das coisas: a constatação da diferença, ou seja, a percepção da própria subjetividade frente às subjetividades dos outros; valorização, antes não percebida, de que as coisas (que se tem em casa) tem valor de troca, que agregam valor mediante a transformação produtiva do trabalho. Ou seja, o galpão é educativo: não nos moldes da reprodução da informação, da sujeição ao conhecimento trazido pelo outro, mas nos moldes da emancipação, zona cinzenta de transição, onde se constróem novas possibilidades de libertação humana.

Figura 3

## Trabalho em educação popular

## Na visão dos educadores:

- Interfere na vida cotidiana, no todo da comunidade; na organização, voltada para a pessoa humana, resgata a identidade das pessoas, é uma troca de experiências.
- Manter a assessoria é trabalho desgastante.



Na visão dos educadores populares, o trabalho feito no NEP constitui uma troca de experiências, primeira sinalização para a reconfiguração de saberes, enquanto resgata a identidade das pessoas, manter a assessoria aos galpões "é trabalho desgastante". Para fins de análise, a partir das falas dos educadores populares, infere-se que exista um primeiro nível de mudança que é entendido como respeito à diversidade e o aprender a lidar com esta

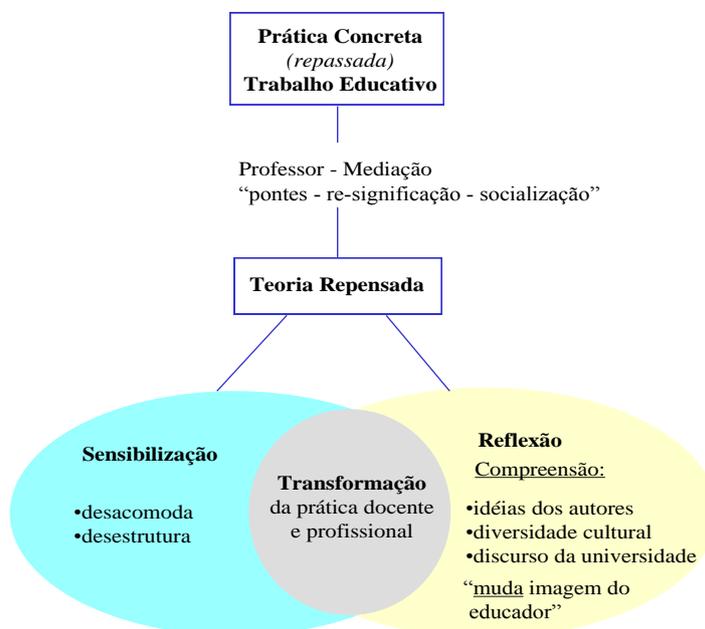
diversidade. Em um segundo nível, cognitivo no caso, se dá o entendimento do processo de trabalho em si mesmo e a sua organização. No nível de transição, identifica-se que os educadores conseguem “clarear a proposta” enquanto se fortalecem como educadores. O fortalecimento compreende, em suas expressões, o reconhecimento de seu saber pela universidade (reconfiguração); o resgate do humano na relação de trabalho tanto com as papeleiras como no grupo, o qual “dá força e elementos para lutar”, constrói mediação e suporte para manter a coesão no espaço produtivo.

#### Figura 4

#### Trabalho em educação popular

##### Na visão dos alunos:

- Interfere, desacomoda, desestrutura o saber científico.
- Interfere pouco: “a sala de aula deverá ir lá construir alternativas junto com o grupo”.



Os alunos universitários referem a prática concreta que lhes é repassada nas aulas, mostrando o princípio educativo do trabalho. Esta prática repassada pelo professor ou pelos convidados que vão à sala de aula (papeleiros ou educadores ou assessores) ajuda os alunos a ressignificar e repensar a teoria. Com isto, constróem pontes entre seu pensamento /consciência e as estruturas sociais.

O primeiro nível deste processo se dá por uma certa sensibilização - há uma desacomodação do aluno, uma desestruturação que não lhes permite ficar/pensar como o faziam. Segue-se a este momento uma reflexão que permite compreender melhor as idéias dos autores lidos, a diversidade cultural e o próprio discurso da universidade. Por outro lado, muda a visão que eles tinham do educador como repassador de conteúdos e teorias acabadas. O professor tem outra imagem - é um mediador. Para alguns alunos se observa que a experiência vivida em sala de aula vai produzir transformações na sua prática docente ou na sua prática profissional ( exemplo do médico com relação ao entendimento de quem é o seu cliente das classes populares)

A análise deste e de outros casos que estamos estudando, prende-se à procura que fazemos sobre a emergência de inovações iluminadas por outros paradigmas. Nesta caminhada, com os textos de Boaventura Santos em mãos, estamos discutindo os conflitos entre paradigmas e, como no caso da educação popular, entendendo que as inovações em estudo estão ocorrendo na zona cinzenta da transição. Para aprofundar esta possibilidade, estudamos em artigo anterior<sup>1</sup>, a modernidade, suas racionalidades e paradigmas. Neste artigo, criticamos a posição anterior de Santos, especulativa, sobre a emergência de um novo paradigma e discorremos sobre sua visão mais recente de transição paradigmática. Tal análise se fez necessária para auxiliar nossa leitura da prática de pesquisa encaminhada pelos entendimentos do caso da Educação Popular.

### **3. Conflito entre paradigmas: inovação na zona cinzenta de transição**

Após a densa caracterização da modernidade, de suas racionalidades e princípios que orientaram os paradigmas ainda hoje dominantes, Boaventura Santos, desenvolve (Introdução a uma Ciência Pós-Moderna, 1989; Original

---

<sup>1</sup> **A universidade futurante:** a inovação entre as certezas do passado e as incertezas do futuro. Campinas, Papirus, 1997 (No prelo)

de 1985/1986: Um discurso sobre as Ciências, 1993; O social e o político na transição Pós-Moderna, 1994.) a idéia de transição paradigmática.

Nesta configuração que o autor chama de “uma síntese pessoal embebida na imaginação” (1993,p. 36) fica clara a articulação do conhecimento científico com o social. Esta especulação em torno de um novo paradigma aponta a necessidade de um “conhecimento prudente para uma vida decente” (1993,p. 37).

As teses que sustentam esta idéia resumem-se em quatro pontos:

- todo conhecimento científico natural é científico social;
- todo conhecimento é local e total;
- todo conhecimento é auto-conhecimento;
- todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum.

A proposta de um paradigma emergente, através da via especulativa, envolveria a socialização da ciência natural onde o questionamento central se situa nos fins do conhecimento para a emancipação da sociedade e dos homens como subjetividades inseridas no social. Tendo a ciência moderna fragmentado o conhecimento em espaços especializados, definidos, precisos, o paradigma emergente “derreteria” as fronteiras entre os conhecimentos. Colocaria Sujeito e Objeto em tensão permanente - “um conhecimento tão compreensivo e íntimo que não separe, antes nos una pessoalmente ao que estudamos”.(1993, p.53)

Várias críticas poderiam ser levantadas à forma como Boaventura, na época, colocava as fundações de um paradigma emergente. Dentre elas, a possibilidade de substituição de um paradigma pelo outro pela criação de um novo padrão; a insuficiência de concepção, não fundada na prática - o que se deduz da afirmação de que o paradigma emergente seria mais contemplativo do que ativo (1993,p. 54), mais próximo da criação literária ou artística. Deduz-se também que a afirmação de que o conhecimento científico visa constituir-se no senso comum, induz à idéia de um padrão que por ser novo, não é necessariamente dialético, uma vez que proporia a substituição, ou conversão, de um conhecimento pelo outro. A fundamentação do “novo” paradigma seria teórica e especulativa sem relação definida com a prática. Em verdade, o autor lançava idéias que ele próprio caracterizava como de uma fase de transição e que não se apoiavam em projetos concretos de investigação.

Anos após, o autor avança no delineamento destas idéias com apoio em experiências concretas e práticas levantadas junto a ONGs, favelas, movimentos sociais, novos movimentos sociais, movimentos das

comunidades de fronteiras, constituídos por intelectuais ou comunidades eclesiais de base, e/ou movimentos ecológicos entre outros.

Em Pasárgada 2, que veio a público em 1994, portanto uma década após, o autor apresenta a idéia de heteropia como uma nova epistemologia, criando alternativas em diferentes dimensões, a partir de uma arqueologia virtual do presente que escava possibilidades que podem ou não acontecer. A heteropia se constrói para além da utopia, fazendo antever possibilidades concretas de uma transição paradigmática. Não existiria para Boaventura, um paradigma pós-moderno mas uma pluralidade paradigmática. Esta pluralidade surge da análise da modernidade e da constatação do esgotamento daqueles padrões antes tidos como científicos e adotados pelas comunidades da ciência. Os novos padrões de ciência e de conhecimento propõem o olhar para as margens, pois o centro se constrói pela margem: o país central pelo o periférico, o norte pelo o sul do hemisfério, o conhecimento científico pelos saberes comuns; o saber hegemônico pelos hegemônico; os saberes oficiais pelos alternativos; propõe o olhar para outras racionalidades, além da cognitivo-instrumental. Por que este olhar? Porque é preciso expandir os conflitos entre os paradigmas, ampliar os conhecimentos, para que emerja o novo. Não o novo padrão ao qual se filiar, mas a expansão das alternativas de entendimentos da prática social e individual e de formas de articulá-las em uma direção emancipatória e socialista. Aqui sim, o socialismo volta como a utopia da sociedade mais justa e melhor para todos. Libertada do socialismo real, tal utopia como “conjunto de práticas emancipatórias” (1994, p. 278), se opõe ao capitalismo, cuja definição paradigmática é dada pela expansão econômica e pela propriedade privada dos meios de produção, pela industrialização e desenvolvimento tecnológico infinitos e pela dicotomia natureza e sociedade.

Como “vibrações ascendentes de fragmentos” um novo olhar paradigmático se construiria a partir de áreas de conflitualidades explícitas. Dentre elas, destacam-se: a) conhecimento e subjetividade; b) padrões de transformação social; c) poder e política. Nestas três grandes esferas os paradigmas da ciência e sociais englobam o epistemológico, o social, o cultural e o psicológico. Seu direcionamento maior será a emancipação humana onde as subjetividades e a cidadania assumem uma relação de equilíbrio.

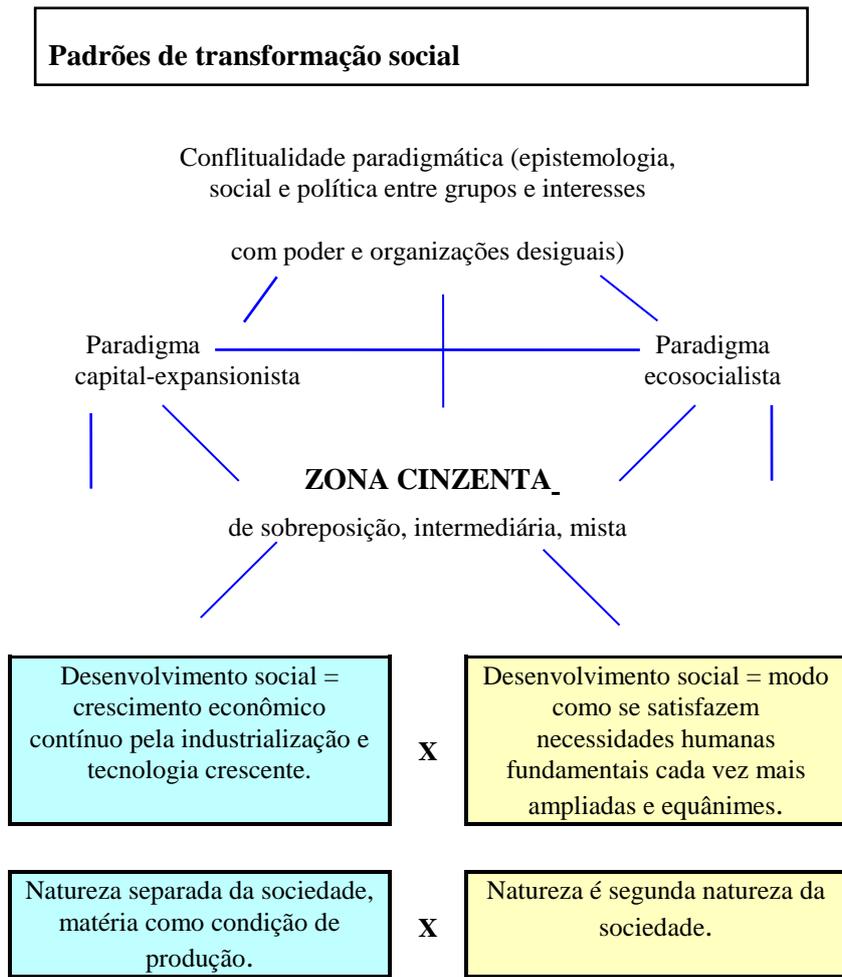
Partindo da idéia anterior (de 1985) de que todo conhecimento é auto conhecimento, o conflito entre **conhecimento e subjetividade** vai gerar uma nova subjetividade. Inventar alternativas de realização humana. Será válido se puder ser apropriado pelos homens a quem se destinam estas alternativas. O

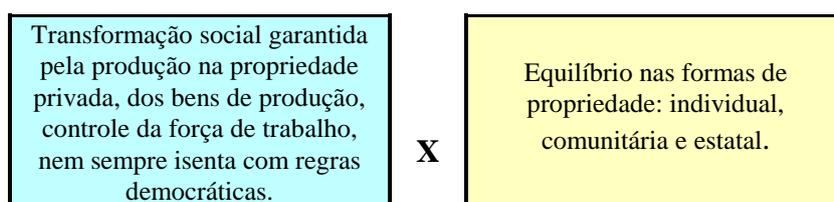
conflito epistemológico invade o psicológico. O homem nesta possibilidade é um ser multidimensional, ou seja, entendê-lo apenas como racionalidade cognitivo-instrumental não basta. É preciso captar, também, as dimensões moral-prática e estético-expressiva, afetiva e emocional, dentre outras.

É preciso captar o abstrato dentro do concreto, material, do humano, valorizando a permeabilidade da condição humana como constelação de subjetividades e não como unidimensionalidade. A construção da amplitude concreta da subjetividade exige um dispositivo intelectual que articule a inteligibilidade do ser humano com a problematização do sentido da vida e da sociedade. Esta é a via para a construção da solidariedade concreta na vida individual e coletiva. Ou seja, criticando a modernidade, não basta um conhecimento que dê conta do fazer ciência e não contemple o próprio homem em todas as suas necessidades.

A longa análise dos padrões de **transformação social** realizada por Santos (1994) privilegia o paradigma ecosocialista como um paradigma em construção/oposição, frente ao paradigma capitalista-expansionista ou hegemônico. Na figura 5, que elaboramos a partir das idéias do autor, tem-se a configuração dos padrões. Nele se caracteriza a zona cinzenta de transição.

Figura 5





Braga, 1996

Como construção intelectual o padrão de oposição emergente, que Santos está caracterizando como ecosocialista, tem na preservação da dignidade humana seu maior desafio. O diálogo intercultural e horizontal seria a condição para a construção intelectual do paradigma ecosocialista, cujo valores fundamentais são as necessidades e a dignidade humana. Construído nas margens, captado da ação dos movimentos sociais, das ONGs locais e transnacionais e outros, o paradigma ecosocialista emergiria da diversidade de tradições que estes movimentos apresentam.

A terceira dimensão de conflito que está apontando para a transição paradigmática é a relação entre **poder e política**. O objetivo que está no horizonte é a luta civilizacional, que extrapola a luta de classes. Isto significa a existência de uma nova sociabilidade, a transformação radical do consumo, da educação, da emancipação, além da transformação das relações de produção. A questão central aqui reside na compreensão das formas de democracia articuladas pelo poder e pela política: democracia autoritária e a emergência de uma democracia ecosocialista. No estado liberal, com o qual estamos acostumados a conviver, a democracia autoritária concebe como política apenas a dimensão central do poder onde se dá a relação vertical Estado-Cidadão. Nesta forma política, o Estado é cúmplice do sistema econômico e exerce relações de dominação, ou autoritárias, sobre o cidadão. O Estado tem o monopólio do poder político articulado com os interesses econômicos hegemônicos, cujo princípio regulador, neste momento, é o mercado. Esta articulação aprofunda desigualdades e injustiças na relação entre cidadãos (horizontal) e destes com o Estado (vertical). Muitas das políticas exercidas sob a égide do poder resultam na destruição do meio ambiente, no aumento da dívida externa, no consumismo compulsivo e nas decisões rigidamente estabelecidas. As relações de poder autoritárias podem levar ao imperialismo cultural.

A concepção da democracia que leva à emancipação compreende as relações de autoridade compartilhada, o processo de negociação, o processo

de participação. O processo de participação envolve a instrumentalização do cidadão pelo acesso ao conhecimento reflexivo e à própria prática da democracia em ato, nas diferentes esferas da ação humana. Ao dar-se conta de que o futuro já é o presente, a construção da alternativa paradigmática ecosocialista, envolve a reflexão constante e a operacionalização de alternativas sociais (inovação institucional) - para Boaventura esta é a procura da democracia sem fim.

O deslocamento da ótica vertical do poder e da política para a ótica horizontal, significa o reconhecimento das diferentes subjetividades de classe, de cidadania, de nacionalidade, de etnia, de raça e tantas outras. Ou seja, a relação horizontal permeia a relação vertical, o local e o regional e o global em regime de tolerância às diferenças e maior “razoabilidade” das ações e de suas conseqüências.

Politizar, nesta circunstância, significa identificar as relações de poder e transformá-las em relações de autoridade partilhada.

#### **4. Inovação: a zona cinzenta de transição**

Para Santos (1994, p.298) o debate sobre a questão de transição paradigmática “destina-se a desenvolver o campo das alternativas sociais práticas e a convocar as instituições educacionais para participar ativamente nesta tarefa examinando e investigando por igual os paradigmas em confronto”. Na perspectiva do debate, a pesquisa inovação pretende contribuir com a sua parcela de reflexão sobre os conhecimentos que podem estar se produzindo na universidade em “zonas cinzentas” de transição. O caso de educação Popular aqui referenciado mostra esta possibilidade.

Como vimos nos conflitos expostos, a zona cinzenta se caracteriza por ser um espaço intermediário de intersecção, de sobreposição, misto, onde as diferenças se negociam tendo a perspectiva das necessidades e da dignidade humana como valor supremo. No campo do conhecimento e da subjetividade se encontram na zona cinzenta o homem uni e o pluridimensional, onde conflito epistemológico se entende também como conflito psicológico. Dentro do conflito entre o paradigma capitalista expansionista e o ecosocialista a zona cinzenta se mostra como uma sobreposição onde a tensão do consumismo individualista se defronta com as necessidades humanas do consumo solidário.

A tensão ocorrida na zona cinzenta poderá produzir a inovação e subjetividade e cidadania emancipadas. Para tal, o conflito poder e política tem papel decisivo. Neste, a zona cinzenta fica claramente situada pelo

atravessamento do eixo vertical da relação Estado-Cidadão pelo eixo horizontal da relação cidadão-cidadão, configurando a possibilidade da democracia sem fim, onde relações de poder se transformam em relações de autoridade compartilhada.

### 5. Cidadania, subjetividade e emancipação na zona cinzenta

Para inferir o que seriam a subjetividade e a cidadania na zona cinzenta, optamos por deduzi-la das diferentes concepções políticas tanto liberal e neoliberal como do socialismo real. No quadro abaixo delineamos estas inferências, sob o tema da política Pós-Moderna Inquietante proposta por Santos (1994):

#### Cidadania E Subjetividade Em Diferentes Concepções Políticas (Santos, 1994)

<b>POLÍTICA LIBERAL/NEOLIBERAL</b>	<b>POLÍTICA SOCIALISMO REAL</b>	<b>EM DIREÇÃO A UMA POLÍTICA PÓS- MODERNA/INQUIETANTE</b>
Cidadania formal e reguladora	Cidadania estatizante e reguladora	Cidadania democrática, emancipatória
Cidadania passiva e privativista	Cidadania totalitária e burocratizante	Cidadania ativa, social e substantiva
Cidadania produtivista e consumista/razão instrumental	Cidadania produtivista/razão instrumental	Cidadania ecológica/racionalidade humanística
Subjetividade individual e individualista/autismo social	Subjetividade coletivista/detrimento dos diferentes indivíduos	Subjetividade coletiva e individual/criatividade e autonomia(relativa)
Subjetividade regulada e reguladora	Subjetividade regulada e reguladora/prescritiva	Subjetividade subversiva e propositiva
Subjetividade = razão científica(fraco potencial emancipatório)	Subjetividade = razão científica(burocratizante e robotizada/prescritiva)	Subjetividade politizada e politizante/ diferentes âmbitos sociais
Subjetividade fragmentada/ base do	Subjetividade homogênea e massificadora	Subjetividade polifônica/ igualdade sem

liberalismo econômico		mesmidade
Subjetividade auto-centrada e competitiva	Subjetividade reprodutora/não reflexiva	Subjetividade inconformista/reflexiva
Subjetividade empreendedora/individualmente	Subjetividade monumental/classe e o partido	Subjetividade solidária/atravessada pelo espírito público/bem comum

Genro, 1996

A função da zona cinzenta, construto metafórico, seria permitir que no entrelaço das concepções, os paradigmas se revelem claramente na sua radicalidade e demonstrem as subjetividades e a conseqüente cidadania que engendram. Nesta circunstância, **o inovador será a possibilidade conquistada de os sujeitos e os grupos sociais, assumirem e defenderem com conhecimento de causa, as posições assumidas. Assumirem a explicitação de suas convicções, assumirem o humano da relação educativa em toda as suas dimensões.**

No primeiro caso em estudo tal possibilidade se revela quando os sujeitos dizem que “clarearam” a proposta e o processo de trabalho; quando assumem a transformação produzida pelo processo e valorizam e ressignificam as coisas - o espaço educativo, e espaço doméstico e o espaço da negociação das diferenças, o espaço de produção, quando percebem o seu auto-fortalecimento, sua função mediadora influenciando na prática não só docente ( dos alunos) quanto profissional. Ou seja, o processo inovador que se dá por dentro do espaço universitário e no seu entorno, envolvendo diferentes culturas e diferentes olhares transdisciplinares, constrói conhecimento, subjetividade e cidadania emancipadas.

Tal perspectiva fica clara quando se percebe que a função ensino, e seu corolário aprendizagem, se estabelece em múltiplas possibilidades de articulação entre saberes, entre níveis cognitivos e afetivos resgatando uma visão de homem pluridimensional.

**Bibliografia**

- BRAGA, A. ; GENRO, M. ; LEITE, D. **A universidade Futurante:** inovação entre as certezas do passado e as incertezas do futuro. (No prelo)
- SANTOS, B. S. **Introdução a uma Ciência Pós-moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências.** 7<sup>a</sup> ed. Porto, Portugal: Afrontamento, 1989.
- \_\_\_\_\_. O social e o político na transição pós-moderna. **Lua nova** Revista de cultura e política, vol. 31, pp. 181-207, Cedec, São Paulo, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Pela Mão de Alice:** o social e o político na transição pós-moderna. 3<sup>a</sup> ed. Porto, Portugal: Afrontamento, 1994.

## Anexo 1

### Estado-Providência na transição paradigmática

#### Disposições transitórias

- 1) Garante igualdade de condições aos paradigmas rivais, com uma condição de contradição e uma condição de competição. Na contradição procura esclarecimento analítico e normativo do que os separa. Na competição, procura articulação dos paradigmas com a experiência subjetiva dos indivíduos e dos grupos para criar a subjetividade intrínseca de cada um. No espaço-tempo doméstico opõe divisão sexual patriarcal do trabalho e comunidade eco-feminista doméstica. No espaço-tempo da produção opõe unidades capitalistas de produção e unidades eco-socialistas de produção.
- 2) Apóia igualmente os dois tipos de produção, para explicitar seus resultados de produção e os valores de subjetividade que engendram. Conflito entre paradigma comunista, individualista e paradigma das necessidades humanas e do consumo solidarista - espaço-tempo da produção.
- 3) Promove e assegura o conflito intelectual e social dos paradigmas para que sejam testados e conquistem adeptos. Conflito entre paradigma da obrigação política vertical e paradigma da obrigação política horizontal - espaço-tempo da cidadania.
- 4) Cria e promove estruturas de menor escala, descentralizadas, locais, através da larga escala e centralismo organizativos existentes. Visa a redistribuição das prerrogativas próprias do estado. No espaço-tempo da cidadania explicita a dimensão comunitária do espaço público, pelo conflito entre comunidades fortaleza e comunidades de fronteiras.
- 5) Contrapõe a pluralidade e a permeabilidade das identidades, confrontando os dois paradigmas. No espaço-tempo mundial o conflito é entre o desenvolvimento desigual com soberania excludente e o desenvolvimento democraticamente sustentável com soberania reciprocamente permeável. Os Estados negociam a perda da sua soberania a favor das organizações internacionais e não governamentais para realizar as tarefas eco-socialistas transnacionais.



## **El Trabajo Docente: especialización, burocratización y descualificación**

*Fernando Gil Villa\**

---

### **Resumen**

La siguiente comunicación pasa revista a algunos de los aspectos más debatido de las condiciones en las que se desarrolla la profesión docente. En primer lugar, mientras que para algunos la especialización es vista como algo negativo sobre todo porque supondría una tendencia hacia una tecnocracia criticada desde una perspectiva ética, para otros no existe tal incompatibilidad. En segundo lugar se analizan los argumentos de quienes ven en la burocratización de las funciones docentes una amenaza y en qué medida el grado de la misma obstaculiza el objetivo de la participación de los distintos actores escolares en los centros. Por último se definen los términos de la tendencia hacia la posible descualificación del trabajo docente. Como en los otros casos, el análisis sugiere que se trata de tendencias cuyos efectos negativos en la profesión se han podido exagerar en la literatura debido a su uso retórico. Este hecho señala a la investigación nuevos caminos que exploren factores socioculturales que desde fuera del sistema educativo expliquen la situación de la profesión docente en la época actual.

**Palabras-claves:** Profesión docente, desqualificación, sistema educativo

### **Abstract**

The following communication makes a review of some of the most discussed aspects about conditions in which teaching is developed. First, while some may consider specialization as something negative mainly because from an ethical perspective it is regarded as a tendency toward a criticised technocracy; others don't contemplate such incompatibility. Secondly, there is the analysis of the arguments from individuals that consider teaching activities' bureaucratization as a threat, and up to what degree it causes obstacles to the objective of participation of the various school actors. At last, the tendency toward a possible de-qualification of the teacher's work is presented. As well as in the other cases, the analysis suggests that the negative effects of these tendencies upon profession may be overemphasized in the literature due to their rethoric use. This suggests new investigations to explore the social and cultural factors that explain the present teaching profession situation from the outside of the educational system.

**Key-words:** teaching, de-qualification, educational system

---

\* Doctor en Ciencias Sociales de la Educación y Profesor de las Facultades de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad de Salamanca - España.  
E-mail: gilvi@gugu.usal.es

## 1. Especialización, tecnocracia y ética

Para muchos, la aparición de nuevo especialistas relacionados con la educación y la especialización del profesor en nuevas tareas - fundamentalmente psicopedagógicas - conducirían hacia una organización tecnocrática del sistema de enseñanza en la que saldría malparada no sólo la vieja dimensión del conocimiento sino también la ética. A continuación repasaremos este debate.

Hace tiempo F. de Azevedo ejemplificó una posición crítica con respecto a la tendencia a la especialización en la enseñanza. Veía dos peligros fundamentales en la estratificación profesional: por un lado la tendencia de los enseñantes a organizarse en asociaciones restringidas a su especialidad -lo que restaría fuerza al carácter general de la profesión-, y por otro, la pérdida de "visión de conjunto" como consecuencia de la especialización, algo especialmente negativo en el campo de la educación, según él, dado que *"todo trabajo de formación, para ser realmente profundo y eficaz, implica en su esencia un concepto de la vida y del mundo"*.<sup>1</sup>

La incorporación de la lógica gerencial a la enseñanza en las últimas décadas, la prioridad de objetivos como la eficiencia -en parte causados por el problema del fracaso escolar-, estaría conduciendo, a través de la profesionalización, a un nuevo modelo de profesor especialista en técnicas didácticas y conductistas válidas con la finalidad de conseguir el mayor éxito escolar posible. Según Popkewitz, esta ideología tecnocrática impregnaría la formación del profesorado, desde principios del siglo XX, a través de la fe en la pedagogía científica que identifica el problema de la enseñanza con la detección de los medios adecuados para alcanzar los fines propuestos. La "razón instrumental" se hace, para este autor, dueña y señora de la formación, entendida como un lenguaje que proyecta una imagen de pensamiento racional y de eficiencia institucional que acaba por crear "una visión de la actividad humana muy especializada, fragmentada e impersonal".<sup>2</sup>

Es importante observar los apoyos psicológicos de esta ideología en los últimos tiempos. Los conocimientos y procesos tienden a definirse como abstracciones lógicas y psicológicas. Los conceptos se reducen a definiciones que los alumnos deben aplicar de modo correcto en cada situación, siendo el éxito en esa operación lo que persiguen los métodos de enseñanza; de esta

---

<sup>1</sup> Fernando de Azevedo: *Sociología de la educación*, FCE, México, 1.973, pp. 139 y 141.

<sup>2</sup> T. Popkewitz: "Ideología y forma social de la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales", *Revista de Educación*, n.º 285, 1.988, pág. 136.

forma, los procesos cognitivos -según Popkewitz- pasan a concebirse como cualidades psicológicas abstractas, desconectadas de la complejidad y riqueza que caracteriza a las realidades sociales e históricas. Al reducirse los procesos de la enseñanza a aspectos como el enfoque sobre la tarea, el empleo adecuado de la técnica de realización de proyectos o el uso de los recursos materiales idóneos, se pierden de vista cosas como la intencionalidad o la expresividad. Entonces la visión de los conceptos resulta estática e inflexible: "la interacción de los elementos sociales, políticos y creativos que gobiernan el arte, la ciencia y la literatura se transforma en un conjunto de proyectos unidimensionales y desinteresados"<sup>3</sup>.

En España no faltan críticos a esta evolución de la especialización docente. A. Guerrero señala haciendo un poco de historia que las materias "profesionales" comienzan a formar parte de la formación del profesorado a partir de la reforma iniciada por la ley Moyano. A partir de 1.958 se pone en marcha cierta "locura metodológica" y con el plan de 1.971 la psicología "consigue pleno estatuto de legitimidad, disputándole a la pedagogía la hegemonía en la dirección del enfoque profesional, tanto en su vertiente evolutiva (mediante la secuenciación del aprendizaje según las etapas de desarrollo) como conductista (relativa a las técnicas de modificación de conducta para la integración y éxito escolar)".<sup>4</sup>

Del mismo modo, se ha creído ver cierto sesgo "didactista" en los proyectos ministeriales de reforma curricular de la formación inicial del profesorado dada su intención de acentuar los aspectos didácticos separando la transmisión de los conocimientos de su metodología didáctica. Este hecho, podría beneficiar "el interés gremial latente de ciertos colectivos vinculados a las Facultades de Pedagogía, cuya "clientela" se estaría quedando sin apenas salidas profesionales", pero perjudicaría el perfil final del profesor puesto que "el maestro no puede ser un mero peón cualificado en conocimientos instrumentales de métodos y medios, sino un activo agente de socialización crítica y de liberación personal frente a los condicionamientos cada vez más sutiles de la sociedad en la que vive".<sup>5</sup>

Respecto al "sesgo psicológico" Julia Varela lo ha señalado en su crítica a la concepción del alumno que informaría la LOGSE. Para esta

---

<sup>3</sup>T. Popkewitz: *ibidem*, pág. 136.

<sup>4</sup>A. Guerrero Serón: "Curriculum y profesionalismo: los planes de estudio y la construcción social del maestro", *Educación y Sociedad*, n.º 11, 1.990, pp. 55 y 57.

<sup>5</sup>E. González García: "Los maestros en formación: propuestas de la Administración y respuestas de los alumnos. Análisis de una encuesta", *Cuadernos de Realidades Sociales*, 29/30, 1.987, pp. 134-135.

autora, la reforma reduciría la identidad de los alumnos a términos casi exclusivamente psicológicos, amparándose en teorías pretendidamente científicas, cuando en realidad, "no deja de ser una visión sesgada de la infancia y de la adolescencia, ya que está demostrado que las percepciones de la infancia están íntimamente ligadas con las culturas y las jerarquías simbólicas de cada clase social"<sup>6</sup>.

Más general es, sin embargo, aquella postura que critica el carácter supuestamente tecnocrático de la especialización psicopedagógica del profesor por parecerle que descuida la dimensión ética. Roger Soder advierte de la limitación que puede suponer la relegación de las dimensiones morales de la enseñanza en favor de la técnica pedagógica y de los contenidos cognoscitivos del currículum.<sup>7</sup> Y en relación con la calidad de enseñanza A.Pérez Gómez ha sostenido que la "formación del docente dentro del modelo de entrenamiento basado en las competencias" constituiría un indicador del limitado y alienante modelo de racionalidad técnica al situar el profesor y el alumno fuera de la enseñanza los valores que justifican su actuación<sup>8</sup>. En la línea de autores como Stenhouse, Schön, Schulman o Grimmett -dentro de una "perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social"-, Pérez Gómez concibe el desarrollo profesional del docente como condición básica para el desarrollo curricular pero entendiendo aquél no como previa preparación académica "sino como un proceso de investigación en el cual los profesores/as sistemáticamente reflexionan sobre su práctica y utilizan el resultado de su reflexión para mejorar la calidad de su propia intervención".<sup>9</sup>

---

<sup>6</sup>J.Varela: "Una reforma educativa para las nuevas clases medias", *Archipiélago*, n. 6, 1.991, pp. 67-68. Las señas de identidad de estas pedagogías psicológicas se hallarían, para esta autora, en ciertos grupos de burguesía intelectual hoy materializados en las "nuevas clases medias", las cuales entronizan un ideal de personalidad flexible y "crítica" pero no conflictiva. Este tipo de personalidad estaría asociado al consumismo y narcisismo propios del individualismo meritocrático: "es...como si la pasión por el conocimiento y la comprensión de los mundos de la naturaleza y la cultura se viesen relegados o casi excluidos en aras de un proceso de formación de personalidades apenas encubierto mediante referencias a lo lúdico-tecnológico, a procesos de simulación de problemas, a juegos en "la realidad virtual" que hacen de muchas de estas escuelas verdaderos parques de alucinado entretenimiento" ("Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo", *Revista de Educación*, n. 298, 1.992, pág. 27).

<sup>7</sup>R.Soder: "The Ethics of the Retic of Teacher Professionalization", *Teaching and Teacher Education*, v. 7, n. 3, 1.991, pp. 295-300.

<sup>8</sup>A.I.Pérez Gómez: "Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional del docente", en *Sociedad, Cultura y Educación*, CIDE/UCM, Madrid, 1.991, pp. 371-376. Pérez Gómez sigue en este asunto a autores como J.Elliott (*Investigación-acción en educación*, Morata, Madrid, 1.990.).

<sup>9</sup>J.Gimeno Sacristán y A.I.Pérez Gómez: *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid, 1.992, p. 425.

Más metafórico se muestra J.A.López Herrerías al afirmar que "el profesor no es un odontólogo, ni un comandante de una aeronave", o sea, un dominador de destrezas que tiene que ver con un aparato. Más bien debe enriquecerse, más allá del "saber hacer" con otras dos dimensiones profesionales: la personal y socio-cultural.<sup>10</sup> Se trataría entonces de adquirir cierta "maestría", entendida como "experiencia" de retroalimentación de saber qué hacer, por qué, y cómo, de modo justificado y concreto, ante cualquier situación, siempre matizadamente diferente a cualquier otra".<sup>11</sup>

Dentro de esta misma postura, J.Elliot ha criticado el énfasis que la política educativa anglosajona ha puesto, a la hora de diseñar el aprendizaje profesional de los enseñantes, en los aspectos organizativos y en la gestión de recursos. Detrás de las propuestas que se han solido imponer en este tema puede haber una concepción errónea del conocimiento experto, al no comprender que éste cambia su carácter en las sociedades modernas, pasando del papel autoritario con el cliente a una relación mucho más flexible y colaboradora. A la hora de formar a los futuros enseñantes debería tenerse en cuenta que la nueva imagen del profesional de hoy se basa en las siguientes pautas: 1) colaboración con los clientes en la identificación, clarificación y resolución de problemas, 2) importancia de la comunicación y de la empatía con los clientes como medio para comprender mejor las situaciones desde su punto de vista, 3) énfasis en la comprensión holística de las situaciones como base para la práctica profesional (en vez de intentar abarcarlas exclusivamente en términos de un conjunto particular de categorías pertenecientes a una especialidad) y 4) "autorreflexión" como forma de superar los juicios y respuestas estereotipadas.<sup>12</sup>

Ahora bien, la postura que tiende a contraponer la nueva especialización técnica del enseñante con la ética es matizada por quienes mantienen que no es conveniente separar los aspectos morales y técnicos de la enseñanza en el debate sobre el profesionalismo. Como afirma Gary Sykes, tal dicotomía es falsa ya que "los profesores no pueden actuar moralmente si son técnicamente incompetentes", si poseen demasiada poca discrecionalidad, si no están provistos de los recursos necesarios.<sup>13</sup>

---

<sup>10</sup> J.A.López Herrerías: *El profesor educador*, op. cit., p. 22.

<sup>11</sup> *Ibidem.*, p. 95.

<sup>12</sup> J.Elliot: "A model of professionalism and its implications for Teacher Education", *British Educational Research Journal*, 1.991, Vol. 17, n\_ 4, pág. 311.

<sup>13</sup> G.Sykes: "En defensa del profesionalismo docente como una opción de política educativa", *Educación y sociedad*, n\_ 11, 1.990, p. 95.

En cualquier caso, cuando hablamos de especialización, podemos referirnos, además de la sufrida por el docente, a la que supone la aparición de nuevos especialistas cuya misión transcurre fuera del aula. Y en esta dimensión también se han realizado lecturas negativas. R.Jeréz Mir ilustra la posición de quienes creen que la diferenciación dentro de la profesión docente puede ser un neutralizador de la "resistencia profesional del profesorado más consciente", una manera de fragmentar y disolver la fuerza del colectivo en la individualista carrera de ascensos.<sup>14</sup> Otros acaban viendo al docente acosado "desde fuera", reduciéndose su quehacer "al fleco que el despiezamiento de la pedagogía en la multiplicación de las didácticas le deje"; en otras palabras, cosas como el diseño, el programa, las "reglas de juego" educativas en general, habrían escapado de sus manos para ser asumidas por otros profesionales.<sup>15</sup> Esta opinión no es compartida por aquellos que consideran que, por ejemplo, la separación de la orientación y su asignación a expertos no tiene por qué impedir al profesor que la siga realizando como lo hacía anteriormente.<sup>16</sup>

El recelo ante la aparición de nuevas especialidades, tales como logopedia o psicopedagogía, no es unívoco. Frente a quienes destacan el supuesto "vaciamiento" de competencias tradicionales del enseñante, aquel que ejercía la profesión por vocación, temen que, al revés, se reaviven las reminiscencias religiosas afines al concepto de vocación y que, en el fondo, servirían para socializar en la competencia de una sociedad dominada por la ideología liberal e individualista. Algunos -como Tomás Pollán-, no sin cierto tono radical, han llegado a escribir que en la LOGSE subyace la idea de que no interesa en realidad lo que se aprende o investiga, con lo cual se explica en cierto modo el "monstruoso crecimiento" del "temible y numerosísimo batallón estatal de pedagogos y psicólogos, cuyo objetivo es conseguir que los estudiantes se interesen por razones extrínsecas por lo que en sí mismo no les interesa". Y añade, "la tarea del pedagogo-psicólogo es motivar o incentivar para que el joven compita con sus compañeros en el aprendizaje de lo que no le importa pero que el Estado le obliga a conocer si quiere ser un empleado útil."<sup>17</sup>

---

<sup>14</sup>R.Jeréz Mir: Para aprender..., op. cit., p. 260.

<sup>15</sup> Carmen de Elejabeitia: "Los maestros, un viaje de ida y vuelta", en VV.AA., *Sociedad, cultura...op. cit.*, p. 444-445.

<sup>16</sup> M.Jiménez: "Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación. Elementos para una crítica de la teoría de la proletarización", *Revista de Educación*, n.º 285, 1.988, p. 238.

<sup>17</sup> T.Pollán: "Aprender para nada", *Archipiélago*, n.º 6, 1.991, p.34.

De forma parecida razona Isabel Escudero en un tono irónico: si las nuevas orientaciones de la ley prevén "32 funciones diferentes y amenas para el tutor, personaje que debe habérselas como un hada madrina con los alumnos uno a uno...con los papás de los alumnos..., con los parientes próximos, con eso del entorno psicológico y geográfico (lo ambiental), con los otros compañeros profesores, y hasta consigo mismo en frecuentes exámenes de conciencia sobre su justo proceder...nos preguntamos cuando le quedará tiempo, energía y ganas para enamorarse de la Enseñanza misma, de los conocimientos y técnicas mismas de aprendizaje".<sup>18</sup>

Pero, ¿realmente es tan agobiante la tendencia hacia la especialización? Es en el Congreso Internacional de Educación de 1.975 cuando se hace patente, en el horizonte del cambio de rol del profesor, la tendencia hacia la "diversificación de funciones en el proceso de construcción y aceptación de una mayor responsabilidad de la organización del contenido del aprendizaje y de la enseñanza".<sup>19</sup> La sensación de incertidumbre y malestar detectada en múltiples encuestas se debería en buena parte a la complejidad cada vez mayor del papel que tiene que desempeñar el docente, a la multiplicación de las responsabilidades y demandas que caen sobre él.<sup>20</sup>

Sin embargo, podría pensarse que gran parte de las listas sobre nuevas funciones docentes son en realidad un desmenuzamiento puramente analítico de las tareas "de toda la vida", o dicho con otras palabras: la especialización de la función docente sería relativa. Sí parece claro que a la función tradicional de transmisión de conocimientos dentro de un marco ideológico coherente -forma de ver el mundo y legitimación de cierta organización de las relaciones sociales- se agregan dos funciones más, la de evaluación de los propios resultados y de lograr que los alumnos sean a su vez capaces de autoevaluarse, y la de analizar y racionalizar las interacciones dentro del aula y aun de ésta con la familia y la comunidad. Pero no es menos cierto que estas funciones ya han sido en parte desempeñadas por el profesor tradicionalmente aunque, eso sí, de manera difusa. Como dice Debesse comentando la larga lista de funciones que aparecen en los papeles de la UNESCO a partir de los años sesenta:

---

<sup>18</sup>I. Escudero: "La servidumbre de la educación", *Archipiélago*, n.º 6, 1.991, p. 45.

<sup>19</sup>N.M. Goble y J.F.Porter: *La cambiante función del profesor. Perspectivas internacionales*, Narcea, Madrid, 1.980, p. 17.

<sup>20</sup>F.Ghilardi: *Crisis...op. cit.*, pág. 21.

"nos asustaríamos por lo que se les pide a los enseñantes del futuro si no recordáramos que desde hace siglos los maestros, y sobre todo los maestros de escuela, lejos de limitar su tarea a la transmisión de un saber, sienten e incluso saben que participan desde toda la vida, sin miedo pero con eficacia, en papeles complejos y delicados en la formación de la personalidad de sus alumnos".<sup>21</sup>

El debate sobre la diversificación actual de las tareas docentes pierde parte de su contundencia si se tiene en cuenta que algunas de ellas no son tan nuevas. El hecho de que ahora se "racionalicen", es decir, se hagan conscientes y se conviertan en material de estudio, en un cuerpo escrito, sistematizado y transmitible a través de la formación, no significa que se hagan automáticamente operativas. Pensemos en la dificultad para que ese conjunto de instrucciones sea utilizable en la práctica de la docencia de una forma controlada; ahí están las dudas de Ph.W. Jackson, después de entrevistar a profesores, a la hora de concluir que la enseñanza es un asunto racional:

La premura de la vida en el aula, los signos fugaces y a veces ocultos en los que se basa el docente para determinar sus actividades pedagógicas y para evaluar la eficacia de sus acciones, ponen en duda la propiedad de emplear modelos convencionales de racionalidad para describir la conducta del profesor en el aula.<sup>22</sup>

Por otro lado, como comenta Goble, la diversificación de tareas no puede llevar al super-profesor ya que no es humanamente posible que alguien encuentre el tiempo y la energía para dedicarse a tareas -y sea además competente en ellas- como la diagnosis, respuesta y evaluación, el desenvolvimiento del currículum y la participación en las actividades sociales y recreativas, y la implicación activa en las tareas colectivas de su profesión - estudiando la política educativa y planeando programas operativos-. Más bien, la especialización debería adecuarse, de un modo realista, a las necesidades de los estudiantes más que a las "disciplinas" artificiales existentes.<sup>23</sup> Para Goble la función docente tiene que dejar de ser una función monopolizadora para convertirse en otra fundamentalmente mediadora y

---

<sup>21</sup> M. Debesse y G. Mialaret: *La función docente*, Oikos-Tau, Barcelona, 1.980, p. 25.

<sup>22</sup> Ph.W. Jackson: *La vida en las aulas*, Morata, Madrid, 1991, p. 184.

<sup>23</sup> N.M. Goble y J.F. Porter: *Ibidem.*, p. 69.

flexible ya que, de acuerdo con el aumento constante de conocimientos científicos y su difusión y con la evolución actual del concepto de democratización, no cabría ver al profesor como el depositario de un cuerpo fijo de conocimientos útiles.<sup>24</sup>

## 2. Burocratización y participación

Las décadas de los 60 y de los 70 protagonizaron en muchos países una "explosión educativa" sin precedentes. La expansión de las tasas de escolarización en todos los niveles tuvo necesariamente un impacto en el tamaño de los establecimientos escolares y de los servicios administrativos dando lugar a cierta burocratización del sistema de enseñanza.<sup>25</sup> Esta tendencia ha dado lugar a una gran cantidad de comentarios dentro del tema específico de la situación docente. Buena parte de las posturas críticas conectan de hecho, las tendencias de burocratización, profesionalización y participación. Autores como Carlos Lerena llegaron a sentenciar incluso la obsolescencia del debate acerca de la consideración profesional de los docentes dada la "disolución" de las profesiones en organizaciones burocráticas. A su modo de ver, los esfuerzos debían centrarse en determinar las bases en las que descansa la especificidad de los docentes como categoría social.<sup>26</sup>

Desde posiciones menos teóricas, algunos estudios de casos han mostrado cómo en la práctica, algunos centros se organizan siguiendo un "modelo burocrático".<sup>27</sup> Estos centros ejercen sus estrategias de control -de la práctica educativa- basándose en una supervisión según normas precisas y estrictas, así como en una diferenciación clara de roles, en el control de resultados -por ejemplo a través de tests- y en el control de procesos a través de currículos y textos. Al partir de la idea de que el conocimiento se asegura, sobre todo, en los niveles altos de la jerarquía, el "modelo burocrático" refuerza el papel de los expertos, centraliza la toma de decisiones y acaba abogando por la limitación de la autonomía del profesor ya que presupone que éste no aplicará por iniciativa propia los principios que aseguran la

---

<sup>24</sup> *Ibidem.*, p. 54 y ss.

<sup>25</sup> Torsten Husén: "Problemas contemporáneos de la educación", en VV.AA: *Sobre el futuro de la educación hacia el año 2000*, Narcea, Madrid, 1.990, pág.43.

<sup>26</sup> C.Lerena: "El oficio de maestro", en F.Ortega y otros (eds.), *Manual de sociología de la educación*, Visor, Madrid, 1.989, pp. 160-161.

<sup>27</sup> W.A. Firestone y B.D. Bader: "Professionalism or Bureaucracy? Redefining Teaching", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1.991, Vol. 13, n. 1, pp. 68-71.

instrucción eficaz. Frente a esta tendencia, habría centros que se regirían por un "modelo profesional", el cual ve con malos ojos la supervisión rígida e impuesta desde fuera porque limita el uso necesario de la capacidad de valorar y enjuiciar. Por eso inciden en fórmulas que lleven a la toma de decisiones compartida.

Se ha destacado que el aumentar la responsabilidad de los profesores en la organización escolar puede suponer una sobrecarga de tiempo y de problemas, con lo que las tareas docentes se resentirían. Sin embargo, tal y como muestran algunas experiencias, este inconveniente podría evitarse si se admite la colaboración parcial de expertos y si se libera a los enseñantes de tiempo académico para poder hacerse cargo de la gestión.<sup>28</sup>

Debe añadirse que los modelos burocráticos que se han impuesto en muchos centros en la reforma de la enseñanza y de la profesión docente en las últimas décadas en los países anglosajones han encontrado fuertes críticas en la corriente de estudios feministas, al estar inspirados en valores patriarcales discriminatorios con la posición de la mujer. Estos estudios muestran cómo la mujer ha estado sistemáticamente relegada de los puestos de gestión, teniendo las de perder en cualquier modelo organizacional que prime la jerarquía. Frente a estos enfoques, la pedagogía feminista alternativa ha tratado de potenciar una práctica de tipo reflexivo que haga plantearse a profesores y estudiantes el contenido de los currículos para vigilar que no se filtre en ellos ningún tipo de discriminación sexista, racial o clasista.<sup>29</sup>

Las posturas que cuestionan la burocratización de la enseñanza participan de la crítica general a los procesos sociales y culturales técnicos e impersonales que estarían despojando a los trabajadores de autonomía y libertad. Sin embargo, quienes asocian la burocratización de la función docente con una merma de la autonomía, rango y posición social tradicionales de los docentes en general, se encuentran con una interpretación bien diferente: precisamente la condición funcional del docente lleva a una menor fiscalización y control de sus actividades y conductas. Esta última posición intenta hacer ver que, una parte importante de las deficiencias se deben, al margen de la responsabilidad del sistema educativo, a la acción desarrollada por los docentes dentro sus posibilidades.

---

<sup>28</sup> "A Lab School explores self-governance", *Educational Leadership*, febrero de 1.992., pág. 59.

<sup>29</sup> Véase, para un repaso de esta línea de investigación, el trabajo de Judith S. Glazer: "Feminism and Professionalism in Teaching and Educational Administration", *Educational Administration Quarterly*, 1.991, Vol. 27, n\_3, pp. 321-342.

No se trataría sólo de que el sistema burocratizado limitara la autonomía del trabajo sino de que los profesores funcionarios podrían estar autolimitándose en virtud de intereses que perseguirían como actores sociales racionales. Así, la legislación vigente ofrece en muchos casos posibilidades no utilizadas voluntariamente, como cuando se trata de realizar proyectos curriculares, planes de actividades del centro o, en otro nivel, planes de trabajo y de participación para impartir las materias en las aulas. El pragmatismo, sobre el que se volverá en el último capítulo, se reflejaría además en el escaso asociacionismo y nivel de sindicalización, así como en el individualismo que denota la competencia entre los mismos profesores establecida por el sistema de jerarquización dentro del cuerpo docente, por ejemplo tratando de acumular puntos para conseguir mejores posiciones a través de cursos de reciclaje. Así podemos entender el comentario que se hace en las recomendaciones del Consejo Escolar del Estado cuando insiste en que "se debe favorecer la conciencia de que la formación es una necesidad profesional y del sistema educativo y no una obligación para mejorar retributivamente".<sup>30</sup>

La discrecionalidad de la que goza el profesorado puede también observarse si se considera la estructura social abierta que rodea a muchos centros públicos de las grandes ciudades donde los padres de los alumnos, al no conocerse entre sí ni a los profesores, guardan poco control sobre la enseñanza de sus hijos y sobre las actuaciones de los docentes.<sup>31</sup> La postura "profesional" de estos últimos, al considerar en su papel de expertos en educación la participación y el control de los padres como una injerencia en su esfera de competencia favorecería el distanciamiento de las relaciones y la autonomía de sus actuaciones.

En definitiva, encontramos dos posturas distintas: la de quienes defienden un modelo burocratizado como medio de garantizar la calidad de enseñanza en las organizaciones escolares y la de quienes entienden que dicho modelo limita la autonomía del profesor y su derecho a la participación en la toma de decisiones en pie de igualdad. Esta última es matizada por los que creen que los profesores no encuentran en su trabajo diario tantas limitaciones burocráticas y que, en realidad, la legislación y la organización les permite realizar más cosas de las que voluntariamente hacen.

---

<sup>30</sup> Consejo Escolar del Estado: *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo, curso 1.991-92*, MEC, 1.993.

<sup>31</sup> J.S.Coleman: "Schools and communities": *Chicago studies*, 1.989, vol. 28, n\_9.

Por último, la discusión sobre los efectos de la burocratización se mezcla con el debate sobre la participación ya que la aparición de especialistas en distintos aspectos educativos y la propia especialización y profesionalización docente podría conllevar el riesgo de disminuir la participación de otros actores, como padres y alumnos.

Ahora bien, lo diversas investigaciones coinciden en mostrar es que tanto los padres de alumnos como los propios alumnos y otros miembros de la comunidad se muestran incapaces de ejercer una influencia significativa en el proceso de toma de decisiones incluso cuando participan formalmente en este proceso.<sup>32</sup> Este fenómeno no parece depender, sin embargo, del grado de burocratización y especialización de los docentes. Aunque estas tendencias pudieran potenciarlo su explicación se encuentra en las estrategias de dominación -en primer término racional pero apoyada en otras de carácter carismático y tradicional- que ejerce el profesorado en el centro como grupo de poder.<sup>33</sup>

Esto pone en entredicho tanto la opinión que deduce directamente de una mayor profesionalización docente una mayor falta de participación<sup>34</sup>, como la de que "lo que impide a las escuelas contar con una auténtica implicación de los padres y de la comunidad no es la insolencia de poderosos profesionales organizados, sino la naturaleza cada vez más burócrata de un sistema controlado desde el capitolio del estado y la oficina de distrito".<sup>35</sup>

Por lo demás, si se defiende un aumento de la participación en el control y gestión de los centros como un medio de protegerse contra la burocratización, quizás debiera procederse con cautela. La propia participación tiene que encauzarse por la vía de los valores y derechos democráticos. Porque, ¿qué pasaría si el órgano de gobierno de un centro -

<sup>32</sup> B. Malen, R.Ogawa y J.Kranz: "Site-Based Management: Unfulfilled Promises", *The School Administrator*, n. 32, 1.990;

C. Elejabeitia Tavera y colaboradores: *La comunidad escolar y los centros docentes: Estudio sobre la participación de los distintos estamentos en la actividad educativa, tanto en los aspectos previstos por la ley -Consejos Escolares de Centro- como en los informales de la vida del centro*, C.I.D.E. (investigación), Madrid, 1.987; R.Feito: "CONCAPA y CEAPA: dos modelos de intervención de los padres en la gestión de la enseñanza", en *Educación y Sociedad*, 9; Fernández Enguita: *Poder y participación en el sistema educativo*, Paidós, Barcelona, 1.992; F. Gil Villa: *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios*, CIDE, Madrid, 1.995.

<sup>33</sup> Para una exposición más detallada de este punto puede consultarse mi trabajo: *La participación democrática...*, pág. 99 y ss.

<sup>34</sup> N.C Burbules y K. Densmore: *Ed. y soc.*, 11, p.79.

<sup>35</sup> G. Sykes: *op. cit.*: pág. 91.

como el Consejo Escolar en nuestro país- donde todos los sectores están representados se tomara la decisión de imponer una disciplina punitiva?. Kenneth M. Zeichner señala el peligro que podrían encerrar situaciones como ésta, en las que la comunidad educativa tomara decisiones contradictorias con los principios de la sociedad democrática (reprimiendo puntos de vista particulares o discriminando a ciertos grupos).<sup>36</sup>

Si mostrar al profesor como una especie de "víctima" de la burocracia no parece del todo cierto, tampoco lo es mostrarlo como todo lo contrario, es decir, como "culpable" exclusivo de las deficiencias y problemas que rodean a la enseñanza actual. El maniqueísmo de ambas posiciones debe templarse con la consideración de los factores culturales y sociales en los que se desenvuelve hoy la función docente y que acometeremos en la última parte. En cualquier caso, y antes de llevar a cabo esa tarea, queda por aclarar uno de los efectos más discutidos que generaría la tesis de la burocratización de la enseñanza, a saber: la posible descualificación que la docencia podría compartir con otras ocupaciones de asalariados no manuales.

### 3. El debate de la descualificación

Que un trabajo se descualifique significa, en un primer nivel, que quien lo realiza pierde autonomía en su ejercicio. En el caso de la docencia, cuando esto ocurre puede ocasionar un aumento del desapego al trabajo, así como del grado de absentismo y defección.<sup>37</sup> Por el contrario, Rosenholtz y Simpson parecen haber encontrado una correlación -concretamente un índice de 0.61- entre la "autonomía y discrecionalidad" para llevar a cabo las tareas docentes y el grado en que los profesores se hallan comprometidos con su trabajo, es decir, en buena parte, su satisfacción con el trabajo.<sup>38</sup> Al margen de esta primera conclusión, buena parte del debate ha sido impulsado por una

---

<sup>36</sup>K.M.Zeichner: "Contradictions and Tensions in the Professionalization of Teaching and the Democratization of Schools", *Teachers College Record*, n. 3, 1.991, pág.370.

<sup>37</sup> P.T.Ashton y R.B. Webb: *Making a Difference: Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievement*, Longman, N. York, 1.986; S.J.Rosenholtz: "Effective Schools: Interpreting the Evidence", *American Journal of Education*, 93, 1.985, pp. 352-387; S.J. Rosenholtz: *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*, Longman, N.York, 1.989.

<sup>38</sup>Medido por ítems positivos -como "Disfruto enseñando", "A los profesores de este colegio les gusta venir aquí: Creo que como grupo estamos satisfechos", "En general, disfruto con mis estudiantes"- e ítems negativos -tales como "No creo que tenga el mismo entusiasmo ahora que cuando empecé a enseñar", "Pienso en no ir al colegio porque me encuentro demasiado cansado para ir"- (S.J.Rosenholtz y C.Simpson: "Workplace Conditions and the Rise and Fall of Teachers Commitment", *Sociology of Education*, vol 63, octubre 1.990, pp. 249 y 254).

corriente teórica de inspiración marxista que ha subrayado la evolución descualificadora del trabajo docente en el tiempo.

La tesis de la descualificación subraya el paralelismo que se daría entre la evolución histórica de la escuela y el proceso de descualificación que sufrió el trabajador clásico. Este último vino dado por la tendencia general de división del trabajo, como resultado de la especialización y de la introducción de maquinaria cada vez más compleja, ocasionando una disminución cada vez mayor del control del proceso productivo por parte del trabajador<sup>39</sup>. A partir, sobre todo, de las aplicaciones por parte de F.W.Taylor a principios del siglo XX de la llamada "organización científica del trabajo", que separaba las tareas de ejecución de las tareas de supervisión y control, se podría hablar de cierta alienación del trabajador al perder control sobre el resultado, sobre los medios y sobre el proceso de su trabajo.<sup>40</sup>

Bowles y Gintis sugirieron que estos hechos ocurrieron también en la evolución de la escuela moderna. Así, en su país -EE.UU.- y coincidiendo con la fiebre del taylorismo, surgió un movimiento de reformadores de la enseñanza pública que intentaron adaptar los nuevos métodos de organización fabriles. La justificación residía en el aumento del número de alumnos que hacía que fuera conveniente aplicar un control sobre los mismos de tipo burocrático, de arriba abajo, con disciplina paramilitar y bastante independiente del control popular.<sup>41</sup> "En aras de la administración científica -afirman estos autores-, el control de los planes de estudio, la evaluación, las asesorías, la selección de textos y los métodos de enseñanza se pusieron en manos de expertos. Toda una hueste de especialistas surgió para enfrentarse a fragmentos diminutos de la tarea de enseñanza. Las labores de pensar, tomar decisiones y entender las metas de la educación se dejaron en manos de administradores de nivel alto.

Evidentemente, para favorecer la eficiencia administrativa, las escuelas fueron mayores y más impersonales. La posibilidad de relaciones íntimas y complicadas dio paso a las relaciones sociales de la línea de

---

<sup>39</sup> El trabajo clásico y pionero es el de H.Braverman: *Labor and monopoly capital: the degradation of work in 20th century*, Monthly Review Press, N.York, 1.974.

<sup>40</sup> La nueva organización propuesta por Taylor se basaba en tres principios claves: 1) aumentar la división del trabajo, descomponiendo el proceso en partes hasta llegar a tareas simples, 2) contabilizar los costes en base a estudios sistemáticos de tiempos y movimientos que exigían las tareas, y 3) controlar al máximo, partiendo de la información anterior, el lugar de trabajo por parte de los gerentes especialistas.

<sup>41</sup> S.Bowles y H.Gintis: *La instrucción escolar en la América capitalista*, Siglo XXI, Madrid, 1.985, pág. 148.

producción".<sup>42</sup>Por tanto, aquellos reformadores del curriculum americanos (Bobbitt, Charters, Cubberley, etc.) intentaron adaptar la enseñanza a las funciones especializadas que exigía un mundo económico cada vez más especializado: "Tomando elementos prestados del movimiento de la organización científica elaboraron una teoría de la construcción del currículo basada en la diferenciación de objetivos educativos en los términos de las funciones estrechas y particulares de la vida adulta"<sup>43</sup>.Para algunos, el resultado de esta evolución histórica de la escuela es que ésta "ha pasado de ser una pequeña empresa -no creada por los profesores pero, en la práctica controlada por ellos, que tenían una visión global de su trabajo-, a ser una gran institución con labores de administración y supervisión y en la que la enseñanza no es sino una parte de una línea de producción".<sup>44</sup>

M.W.Apple ha sido uno de los que más ha desarrollado este tema. Para él, la escisión entre la concepción y la ejecución del trabajo estaría en la base de la proletarización de los profesores. La determinación previa de los procedimientos de enseñanza y evaluación así como cierta lógica conductista en la parcelación del currículo, tendrían que ver con aquella escisión.<sup>45</sup>Por otra parte, el proceso de descualificación iría acompañado de otro de "intensificación" y que haría referencia a la sensación de sobrecarga crónica de trabajo en el enseñante de hoy -del trabajador no manual en general- y que le llevaría, entre otras cosas, a ver limitado su tiempo para la sociabilidad o incluso para profundizar en el campo en el que está especializado así como a reducir la calidad del servicio docente.

Apple ve la razón principal de esta intensificación en el "intento de los burócratas estatales, de la industria y de otros, para obtener un mayor control sobre la operación cotidiana del aula y de su output"<sup>46</sup>; en la presión para tener previamente especificados y controlados tanto la enseñanza como los currículos, sobre todo en lo referido a la "eficiencia", la "efectividad de los costes" y la "responsabilidad". El trabajo del enseñante se haría más difícil al tiempo que escaparían a su control un mayor número de decisiones. De

---

<sup>42</sup> Bowles y Gintis: *Ibidem.*, pp. 266-267. Véase también M. Fernández Enguita: *La cara oculta de la escuela*, Siglo XXI, Madrid, 1.990, capítulo IV: "Del hogar a la fábrica pasando por las aulas: la génesis de la escuela de masas".

<sup>43</sup> M. W. Apple: *Ideología y currículo*, Akal, Madrid, 1.986, pág. 94.

<sup>44</sup> M.Lawn y J.Ozga: "¿Trabajador de la enseñanza?. Nueva valoración de los profesores", *Revista de educación*, n.º. 215, 1.988, pág. 205.

<sup>45</sup> M.W.Apple: *Educación y poder*, Paidós, Barcelona, 1.987.

<sup>46</sup> M.W.Apple: *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Paidós/MEC, Madrid, 1.989, pág. 48.

hecho, llega a utilizar el término de "recualificación" que aduce a las técnicas en las que se obliga a reciclar al enseñante en el manejo de los comportamientos y de los controles burocráticos, con toda la ideología que esto conllevaría: "mientras la descualificación lleva consigo la pérdida del oficio, el atrofiamiento constante de las destrezas educativas, la recualificación incluye la sustitución de las aptitudes y de las visiones ideológicas de la administración. El crecimiento de las técnicas de modificación de la conducta y las estrategias administrativas en el aula, así como su incorporación en los materiales curriculares para profesores, lleva consigo estas alteraciones. Es decir, mientras los profesores pierden control de las aptitudes pedagógicas y curriculares a manos de las grandes editoriales, estas cualidades son replanteadas y reemplazadas por técnicas para un mejor control de los alumnos".<sup>47</sup>

En España algunos críticos han creído detectar en la reforma educativa en torno a la LOGSE una reducción de la autonomía de los profesores debido a una excesiva regulación administrativa en las propuestas de diseño curricular. Para Gimeno Sacristán, "si el primer nivel de concreción lo componen aspectos que debe regular la administración, las decisiones básicas de áreas y objetivos generales venían siendo reguladas de ese modo y el que ahora descendan a ordenar los mínimos exigibles a todos en términos de procedimientos o habilidad y actitudes implica una mayor intervención".<sup>48</sup> Para este autor, "la tradición teórica y práctica que relama el papel de los actores en el diseño de la práctica educativa -profesores y alumnos- es radicalmente contraria a los supuestos más bien rigoristas de los que parte un esquema que pretende llegar a la prescripción de secuencias de contenidos y que no prevé las dinámicas sociales, institucionales y pedagógicas que se introducen en los procesos de decisión curricular".<sup>49</sup>

En países donde la especialización del trabajo, incluido el docente, es alta, como Canadá, la rutinización y la fragmentación podrían haber aumentado. A diferencia del cariz progresivo que tomaron en los años 60, veinte años más tarde, en plena crisis fiscal, las reformas dejan de centrarse en el estudiante y conllevan aumentos de las exigencias académicas y disciplinarias y restricciones en la flexibilidad de los currículos, entre otras cosas. Glosando esta prototípica transformación, Glen Filson deduce de la

---

<sup>47</sup> M.W. Apple: *Educación...*, op. cit., pág. 158.

<sup>48</sup> A. Gimeno Sacristán y A.I. Pérez Gómez: *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid, 1.992, pág. 263.

<sup>49</sup> A. Gimeno Sacristán: *ibidem*.

misma un aumento del grado de rutinización y estandarización de las tareas docentes en Ontario. Al estar dentro de una jerarquía burocrática que domina la educación y los centros de enseñanza de forma cada vez más importante, los profesores acaban por limitarse a aplicar o desarrollar las programaciones elaboradas por especialistas. La propia especialización docente se basaría más en el cómo que en el qué enseñar -en las tecnologías de comunicación de conocimientos-.<sup>50</sup> De una parte, la frustración que deviene de su condición de empleados públicos -malestar funcional en términos de cinismo, agotamiento y desilusión- puede hacer que lleve a los profesores a estrategias individuales de tipo psicoterapéutico y no a la búsqueda de soluciones colectivas. De otra parte, el contexto industrializado y burocratizado tendería a favorecer la llamada "conciencia economicista" frente a la "conciencia de clase" -es decir, basada más en la conciencia de intereses mediatos, materiales y desligados de sentimientos de pertenencia a un grupo-.<sup>51</sup>

En cualquier caso, y a pesar de que se subraye así la responsabilidad de la burocratización en la descualificación de la docencia señalada por Apple, Filson reconoce que siguen reteniendo una considerable autonomía, comparada con otros trabajos. A. Giddens, equiparando la distinción entre médicos y administradores en un hospital con la que se da entre profesores universitarios y funcionarios administrativos, piensa que los primeros estarían, en gran medida, fuera de la jerarquía burocrática y tendrían por tanto más autonomía en su trabajo que otros niveles inferiores como los que controlan los recursos financieros y materiales para establecer un programa de enseñanza.<sup>52</sup>

Y es que, como se deduce del apartado anterior, no está claro que la especialización de la enseñanza conlleve las mismas pautas negativas que se observan en contexto de los obreros industriales tradicionales. Algunos argumentos matizarían la tesis de la descualificación. Uno de ellos se sitúa en la separación de las facetas conceptuales y ejecutivas del trabajo docente aducida por los defensores de dicha tendencia. La posibilidad de que el enseñante "programe" le permite pensar en una forma global sobre su trabajo, algo que está fuera del alcance de los obreros descualificados.<sup>53</sup> "Es un lugar

---

<sup>50</sup> G. Filson: "Ontario Teachers. Desprofessionalization and Proletarianization", *Comparative Education Review*, 32, 3, 1.988, pág. 309.

<sup>51</sup> G. Filson: *Ibidem.*, pp. 310-311.

<sup>52</sup> A. Giddens: *Sociología*, Alianza U., Madrid, 1.991, pág. 317.

<sup>53</sup> M. Jiménez: "Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación. Elementos para una crítica de la teoría de la proletarianización de los enseñantes", *Revista de Educación*, n.º. 185, 1.988, pág. 239. Recordemos

común -señala Fernández Enguita- que, una vez que cierra tras de sí las puertas del aula, el profesor goza de una considerable libertad de acción (...) la intervención de la Administración se localiza en otro terreno, el de las condiciones materiales y organizativas, pero no llega hasta la programación".<sup>54</sup>

En la encuesta del CIDE de 1.985, el 83% de los profesores no universitarios se muestra muy o bastante satisfecho con la libertad para organizar las tareas en el aula.<sup>55</sup> Más recientemente, González Blasco y González-Anleo llegan a resultados parecidos: el 31% se manifiestan "muy satisfechos" y el 58% "satisfechos" con la posibilidad que les brinda su trabajo de usar su iniciativa.<sup>56</sup> Los mismos autores aportan más adelante una información complementaria: el 66% de los profesores entrevistados no consideran como problema el "control excesivo de la Dirección" del centro.<sup>57</sup> Parece haber coincidencia en los estudios que sondan este aspecto. El 53,8% de los maestros de Lérida encuestados por Lluís Samper valora como positivo o muy positivo la autonomía personal del trabajo docente frente a un 11,8% que lo valora negativamente.<sup>58</sup> Y en la Comunidad de Madrid, Eduvigis Sánchez ha encontrado que cerca del 90% de los encuestados afirma tener libertad para usar sus propias ideas y decidir su ritmo de trabajo, lo que junto a otros datos le lleva a concluir: "podemos afirmar que este colectivo manifiesta un alto grado de nivel de iniciativa y autonomía en su trabajo".<sup>59</sup>

Otra limitación interesante tiene que ver con la introducción de nuevas tecnologías en la enseñanza. Aunque "la informatización pueda implicar

---

que "las programaciones" constituyen el tercer y último nivel de concreción en el diseño del currículo, según ordena el Diseño Curricular Básico español. Referidas a una o varias áreas, en ellas "se establecerá una secuencia ordenada de las unidades didácticas que se vayan a trabajar durante el ciclo que tenga a su vez en cuenta el conjunto de la etapa" (pág. 6 del DCB). Su marco de referencia inmediato es el Proyecto Curricular de Centro, en el que los "equipos docentes" deben "contextualizar" y "pormenorizar" los objetivos y contenidos propuestos por el DCB y que debe formar parte del Proyecto Educativo de cada centro.

<sup>54</sup> M. Fernández Enguita: *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencanto*, Morata, Madrid, 1.993.

<sup>55</sup> CIDE: "Encuesta a profesores no universitarios de la enseñanza pública", *Revista de Educación*, n\_ 277, 1.985, pág. 212.

<sup>56</sup> P. González Blasco y J. González-Anleo: *El profesorado en la España actual*, S.M., Madrid, 1.993, pág. 111.

<sup>57</sup> P. González Blasco y J. González-Anleo: *Ibidem*, pág. 169.

<sup>58</sup> Lluís Samper i Rasero y colaboradores: *Movilidad vertical en la carrera docente*, CIDE (Investigación), 1.992.

<sup>59</sup> M. Eduvigis Sánchez: "La participación educativa y su relación con la motivación, iniciativa y satisfacción en el trabajo", *Educación y Sociedad*, n\_ 8, 1.991, pág.97.

cierto nivel de descualificación del enseñante, hay que tener en cuenta que, por el momento, sólo afecta a un número limitado de enseñantes y, sobre todo, su utilización ha tenido siempre un carácter complementario con respecto al resto de tareas desempeñadas por los enseñantes".<sup>60</sup>

Con todo, si se admite que la autoridad del profesor tiende a desplazarse hoy en día del ámbito de los conocimientos al ámbito de la especialización en su transmisión; si se admite que cada vez es menos considerado como modelo de erudición al entrar en crisis el valor intrínseco del conocimiento y de la cultura como verdades cuasi sagradas -"saber sagrado"-, entonces debería investigarse cómo la introducción de las nuevas tecnologías pueden vaciar de competencias al profesor en esta nueva dimensión de la transmisión.

---

<sup>60</sup> M.Jiménez: *Ibidem*.



## Recortando reflexões acerca do simbólico em Durand e Jung: algumas contribuições para o estudo do imaginário

Lúcia Maria Vaz Peres\*

---

### Resumo

Este artigo ensaia algumas reflexões acerca do tema símbolo e imaginário, fundamentando-se nas teorias de Gilbert Durand e Carl Gustav Jung, no sentido de contribuir para uma reflexão que remeta ao campo da educação, a importância destes estudos. Trata de trazer à luz uma discussão acerca do Ser-Humano, enquanto alguém imerso num mundo de símbolos e significações ancorados num *a priori arcaico*. Estes, fundantes do Imaginário individual e coletivo.

**Palavras-chave:** Arquétipo - Inconsciente coletivo - Símbolo - Simbólico - Imaginário - Imaginação simbólica e imaginação ativa

### Abstract

In this work some reflections upon the theme of symbol and imaginary, based on the theories of Gilbert Durand and Carl Gustav Jung, are discussed with the aim of contributing to a reflection concerning the importance of such studies to the field of education. This means bringing about a discussion about the Human Being as someone immersed in a World of symbols and meanings attached to an archaic *a priori*. Symbols and meanings are regarded as being the foundations of individual and collective Imaginary.

**Key-words:** Archetype - The collective unconscious - Symbol - Symbolic - Imaginary - Imagination and active imagination.

---

\* Profª do Departamento de Educação - FaE/UFPel - Doutoranda em Educação/UFRGS

## 1 Pensando sobre o símbolo

O conhecimento científico dos símbolos, se porventura vier a existir, dependerá do progresso geral das Ciências e, particularmente, do conjunto das Ciências Humanas.

Chevalier e Gheerbrant

O valor do campo simbólico, para a pesquisa em Educação e para o estudo do Imaginário, está no auxílio as possíveis direções tanto ao pesquisador quanto ao pesquisado, frente ao ato de simbolizar e significar o objeto em questão. Simbolizar é, de certo modo, e num certo nível, **viver junto**. Nesse sentido, o valor simbólico atualiza-se diferentemente para cada indivíduo sempre que uma relação de tipo tencional e intencional une o signo que estimula e o sujeito que percebe.

Atualmente começamos perceber que os símbolos ganham mais espaço e aceitação nos estudos relacionados a educação. A imaginação já não é tão desprezada, ao contrário de anteriormente, quando era chamada a *louca da casa*<sup>1</sup>. Deve-se essa aceitação, em grande parte, às rupturas da Ciência em que as questões da *louca da casa*, através da imagem nos remetem a releitura dos mitos na atualidade,

aos efeitos da dominação atual da imagem que os sociólogos estão tentando medir, às interpretações modernas dos mitos antigos e ao nascimento dos mitos modernos, às lúcidas explorações da psicanálise (Chevalier e Gheerbrant, 1994, p. XIV).

Os mitos como expressão simbólica traduzem o esforço do ser humano para decifrar e subjugar um destino que lhe escapa através das obscuridades que o rodeiam, embora a "verdade" do símbolo é relativa, a exemplo da famosa *Peça de Pirandello: Assim é, se lhe parece* (op. cit).

---

<sup>1</sup> Em francês, **la folle du logis** usada por Nicolas de Malebranche, grande orador e filósofo francês do século XVII, ao referir-se à imaginação, e citada por Voltaire. (Chevalier e Gheerbrant, introdução).

## 2 Contribuições de G. Durand<sup>2</sup> e C.G. Jung<sup>3</sup>

Com Carl Gustav Jung, surge uma nova teoria de conjunto do pensamento simbólico e nova concepção do inconsciente. Jung se contrapõe a Freud, achando ter este reduzido o inconsciente somente as experiências anteriormente vividas e posteriormente reprimidas. Jung subdivide o inconsciente em: **inconsciente pessoal e coletivo**. O inconsciente pessoal se equivale ao de Freud, porém mais alargado, pois aí se encontram diferentes elementos anteriores que diferem de indivíduo para indivíduo (*arquétipos*). São elementos que estão subsumidos em outros elementos que não foram ainda tornados conscientes e que não podem sê-lo porque não se acham ainda adaptados à realidade. A estes elementos anteriores a consciência, Jung denominou inconsciente coletivo (no sentido geral e não social, daí *arquétipos*).

Sabemos que Freud teve o mérito de haver colocado o simbolismo inconsciente no terreno individual, e graças ao caráter realmente primitivo dos mecanismos de pensamento da criança, o simbolismo pode adquirir o mesmo grau de generalidade que Jung busca no inconsciente coletivo.

O simbolismo inconsciente não é imediatamente conhecido e significado pelo próprio sujeito, mas um caso particular do simbolismo em geral. Pode-se pensar que em toda imagem está subsumido um significante para a constelação dos possíveis arquétipos. Portanto, o *inconsciente coletivo* caracteriza-se pelas grandes tendências ancestrais e inatas que direcionam o comportamento da humanidade.

A idéia de instinto na teoria junguiana está intimamente vinculada ao princípio arquetípico enquanto "objeto virtual" (simbólico) endógeno, cujos desdobramentos podem "materializarem-se" nas ações exógenas. Dizendo de outra forma, o princípio arquetípico potencialmente nasce com o indivíduo.

Portanto os arquétipos não se propagam, de forma alguma, apenas pela tradição, a linguagem e a migração, mas podem renascer espontaneamente em qualquer lugar e tempo, isto é, de um modo que não é

---

2 Filósofo e antropólogo francês, começa a ganhar espaço e atenção de estudiosos e pesquisadores de várias áreas de pesquisa sobre o imaginário. Recebeu forte influência de mestres como: Gaston Bachelard, C.G.Jung, Henry Corbin, Georges Dumézil, Lévi-Strauss, entre outros

3 Nascido em Kesswil, nordeste da Suíça, cursou Medicina e foi discípulo (dissidente) de Freud, e em 1900, foi trabalhar como assistente no Hospital Bûrgholzi, na Alemanha, com doentes mentais. Aprofundou-se no estudo da psique humana e suas manifestações simbólicas, que segundo ele, expressam a condução da expressão das experiências vividas. Na sua época ousou contrapor-se à corrente predominante - a psicanálise - cujo precursor era Freud.

influenciado somente pela transmissão externa. Esta constatação significa nada menos que, *em cada psique, há prontidões, potencialmente vivas. Ou seja, formas que embora inconscientes, não são, por isso, menos ativas, e que moldam de antemão e instintivamente influenciam o seu pensar, sentir e atuar* (Jung, apud Jacobi., 1957, p. 41) (grifos meus).

Assim o pensamento simbólico surge como a tomada de consciência primitiva destas realidades interiores e anteriores. Este pensamento simbólico, a nível individual, contém uma variável que podemos chamar de **força da mudança** decorrentes das diferentes inter-relações com o meio. No pensamento no simbólico, a nível coletivo (no sentido geral) há uma **força de conservação** onde está fundada a gênese da linguagem humana de cada época.

Jung (1987) pesquisou a generalidade destes símbolos através: **a)** dos sonhos; **b)** dos devaneios patológicos; **c)** dos símbolos místicos e **d)** das representações sagradas das sociedades primitivas e orientais. Seu sonho era reconstituir os símbolos gerais da humanidade. Essa generalidade, pelo menos relativa dos símbolos, representa o pensamento primitivo.

O pensamento simbólico coletivo corresponde assim à fase inicial do pensamento humano. Nesse sentido os arquétipos, correspondem ao *a priori* da experiência como sistemas ao mesmo tempo afetivos e representativos constituindo a *paleopsique*.

Surge, assim, a hipótese referente a *arquétipo*, enquanto inato e hereditário, tese esta, atenuada por Jung quando ressalva: ... *se herda a possibilidade para*, onde estão contidos simbolismos com significações distintas. Estas significações podem ser: **a)** congênitas; **b)** simplesmente infantis. Tais hipóteses nos remetem a pensar que: ou há uma tendência inconsciente inata e comum a todos os homens, que inspira as representações ancestrais na criança de hoje ou uma simples representação por imagens devida à assimilação simbólica que caracteriza o pensamento da criança.

O mecanismo acionador dessa possibilidade depende das leis do desenvolvimento ou gênese infantil, subsumido nas leis da humanidade, que nos remetem à importância do papel do indivíduo no coletivo e do coletivo no indivíduo, como fundantes de significações simbólicas, constitutivas do imaginário.

A orientação simbólica de Gilbert Durand, apresenta pontos de convergência com a psicologia analítica junguiana, à medida que encaminha-se para uma perspectiva holística trazendo um fundamental aporte para a interpretação dos fenômenos sociais e práticas pedagógicas. A metodologia

de Durand é uma *tentativa de abordagem científica que considera o elemento espiritual e coletivo na concretude da realidade imediata*.

Ele situa seus métodos de análise no *pós-estruturalismo*, tendo como eixo principal o estruturalismo figurativo levando em conta as *homologias qualitativas e dinâmicas dos sentidos dos símbolos*. Esta metodologia durandiana entende que o

imaginário seja referência última de toda a produção humana através de sua manifestação discursiva, o mito e, sustenta que o pensamento humano move-se segundo quadros místicos (Durand, 1988, p.46).

Segundo ele, em todas as épocas, em todas as sociedades existem *mitos que orientam, que modulam o curso do homem, da sociedade e da história*. (op. cit )

Daf que sua **metodologia**, propõe-se a desvelar estes mitos diretivos do curso da dinâmica social ou produção individual, responsáveis pela representação do Imaginário cultural num determinado tempo e espaço.

Podemos inferir que os mitos servem de “porta de acesso” à descoberta da psique (decorrente de um período de introversão da humanidade), por constituir a tomada de consciência convergente dos arquétipos.

Para Durand a consciência dispõe duas maneiras representativas de mundo: **direta e indireta**. Na consciência **direta a própria coisa** parece estar presente na mente, como na percepção ou na simples sensação. Enquanto que na **indireta**, o objeto não pode se apresentar à sensibilidade "em carne e osso". O objeto ausente é **re-(a)presentado** à consciência por uma imagem, no sentido amplo do termo. Ou seja, a consciência dispõe de diferentes graus de imagem.

Os símbolos durandianos e junguianos pertencem à categoria de signos simbólicos, que são um meio de economizar as operações mentais. Por um lado, os signos podem ser: **arbitrários** -- remetem a um realidade significada, presente ou não, e por outro são **alegóricos** -- remetem a uma realidade significada, mas dificilmente apresentável. Esses últimos figuram concretamente uma parte da realidade que significam.

Assim a *Imaginação Simbólica* (Durand) e a *Imaginação Ativa* (Jung) caracterizam-se pela **significação** e pelo **sentido** atribuído a uma determinada imagem, para além do objeto sensível. Este simbolismo carrega em si, a imagem de uma transcendência jamais explícita e sempre ambígua.

A significação simbólica durandiana está fundada no conceito de hermenêutica, dividindo-se em duas: as hermenêuticas **redutoras** e as

hermenêuticas **instauradoras**. Segundo ele, a psicanálise freudiana representa a hermenêutica **reduzora**.

O símbolo sofreu, com Freud uma dupla redução (...) o método associativo e o método simbólico (...) determinista. Todas as imagens, todos os fantasmas, todos os símbolos se reduzem a alusões figuradas dos órgãos sexuais (...) princípio linear de causalidade (...) o sistema de explicação é apenas um sistema unívoco, onde o signo remete ao signo ... (Durand, 1988, p. 43).

Para Durand, Jung trabalha na perspectiva da hermenêutica **instauradora**, assim como os autores Ernest Cassirer, Gaston Bachelard, Merleau-Ponty. Nessa hermenêutica

o problema do símbolo não é absolutamente o do seu fundamento, como querem as perspectivas substancialistas (...) **o símbolo remete a alguma coisa, mas não se reduz a uma única coisa** (op. cit. 58-60). (grifos meus)

O autor salienta que ao longo da história ocidental a imagem foi reprimida a partir de *três "estados"*.

...a redução positivista da imagem a signo a redução "metafísica" da imagem a conceito; e a redução "teológica" da imagem às servidões temporais e deterministas da história e às justificativas didáticas (Durand, 1995, p.29).

Esse formalismo didático e eclesiástico, subtraiu o poder da imagem criativa e "iniciática", marginalizada em benefício dos imperativos históricos. Nesse sentido, Durand chama a atenção para a necessidade da instauração das hermenêuticas **para além das ortodoxias (especialmente a romana), portanto "do lado das heresias"**. Aponta a urgente necessidade de superar o racionalismo conceitual dos filósofos e teólogos, para dar lugar aos poetas e artistas, de preferência os "malditos".

É preciso deplorar esse tríplice efeito da clandestinidade forçada a que foram constringidos os hermenêutas da nossa época -- Cassirer, Jung, Ricoeur, Corbin, Eliade, Bachelard (...) são os heréticos, ou poetas, ou autodidatas e universitários marginais, e até mesmo as três coisas ao mesmo tempo (op. cit p.30).

A partir desses recortes podemos perceber as similaridades entre um pensamento e outro, uma vez que ambos apontam para um símbolo que se inscreve numa lógica de significações. Uma outra lógica em que a significação está para além do objeto/signo e do sujeito simbólico, mas

sobretudo, na interinfluência entre ambos. Escreve Durand (apud Chevalier e Gheerbrandt, 1994)

O jorro luxuriante das imagens, mesmo nos casos que levam à maior confusão mental, prende-se sempre uma lógica dos símbolos, seja ela ou não empobrecida. A lógica dos símbolos (...) encontra sua confirmação no simbolismo manifestado pela atividade **subconsciente e transcendente do homem** (p. XIII). (grifos meus).

Portanto o símbolo tem uma certa ordenação, mesmo que seja incompreensível na sua totalidade, mas nem por isso deixa de possuir certa realidade, que ocupa lugar ativo na vida das imagens. E esse lugar responde a uma ordem das coisas, através de uma lógica original, que Jung (apud Chevalier e Gheerbrandt, 1994) clarifica:

É o mundo que fala através do símbolo. Quanto mais o símbolo for arcaico e profundo (...), mais se torna coletivo e universal (...) Na **consciência plena**, corre o perigo de tornar-se simples alegoria, que **não ultrapassa jamais o limite da concepção consciente**; e neste último caso, estará **igualmente exposto a toda espécie de explicações racionalistas** (p. XVII). (grifos meus)

É através dessa linguagem carregada de uma gama de significados, que virtualizam-se as relações do Ser-no-mundo significando e subjetivando o real.

A preocupação dos estudos do imaginário, nas abordagens durandianas e junguianas, é a de perceber o homem na sua pluralidade ao invés de percebê-lo como uma unidade. Trata-se de perceber esse Homem com múltiplas facetas, múltiplas camadas, múltiplas dimensões. É o homem com “h” maiúsculo. Quando eu falo Homem, estou me remetendo ao *homo sapiens* que se reveste de mil formas.

Desde o *homo sapiens*, lidava com a escrita, não com essa escrita que temos, mas com a escrita simbólica, o Homem com seu imaginário ainda rudimentar, já se expressava numa linguagem menos sofisticada. Hoje, somos um exemplar tecnológico, bastante sofisticado. Nem por isso, deixamos de estar integrados a esse *homem arcaico*, no quanto ainda temos de primordial e, no quanto continuamos sendo *animal simbólico*, como nos diz Cassirer (1945).

Embora imersos numa alta tecnologia, somos “respingos” de um fundo arcaico desse *homo sapiens*, hoje altamente sofisticado. É o que Durand vai refletir sobre o Homem ocidental moderno.

### 3 O símbolo e o imaginário no campo educacional

Para muitos teóricos, tudo isso pode parecer meio bizarro, especialmente no campo educacional e no discurso de uma pedagoga e/ou psicopedagoga. Entretanto, essas questões nos remetem a uma visão de Ser-aprendiz um pouco diferente. Penso que a preocupação com a educação, especialmente porque envolve os processos de aprendizagem, é de extrema complexidade. São inúmeros os esforços teóricos na tentativa de elucidar questões acerca das habilidades cognitivas dos indivíduos e como essas habilidades aparecem nas suas competências sociais. Mais ainda, procura-se identificar quais os bloqueadores no desenvolvimento dessas habilidades, ao invés de trilharmos outros e diferentes caminhos, que de alguma forma estão ancorados num além do sujeito psicológico do aqui e do agora. Talvez seja esta uma tarefa difícil e por demais complexa, mas é preciso percorrer diferentes trilhas em busca de novos mapeamentos e novas fronteiras acerca deste Ser-aprendiz no mundo em eterna construção.

Nestes mapas da aprendizagem, os estudos do imaginário e do simbólico, nas perspectivas teóricas citadas, nos remetem à um sentido que diz respeito às interpelações entre o simbolismo inconsciente e os esquemas afetivos.

Pode-se perceber que essa significação implica sempre numa lógica subjacente (talvez não como a lógica formal, mas numa outra lógica) que inconscientemente classifica e seria o que deve ser assimilado e o que deve ser negligenciado (mesmo em nível de instintos).

Na medida em que adentramos no estudo do símbolo e do imaginário, acessamos por vias indiretas, os caminhos da linguagem, uma vez que o símbolo como alimento do imaginário, exprime o mundo percebido e vivido pelo sujeito, em função de seu psiquismo e da sua inserção concreta na sociedade e na cultura.

É possível pois falar de um “lugar de sentido” e “faculdade de significar” o mundo, mediante os processos de simbolização. O símbolo por vias indiretas, mostra ocultando, afirma, negando, exprime o mundo percebido e vivido pelo sujeito, em função de seu psiquismo, daí porque extrapola a lógica conceitual. Não acessamos esta lógica por vias da indução ou da dedução, pois como Chevallier e Gheerbrant (1994), “*existe uma lógica dos símbolos com elos e conexões no interior dos símbolos e entre eles*”. Assim, pode-se entender a estrutura do arquétipo como o “lugar de sentido” e não o *locus* de conteúdo.

A característica do símbolo é a de permanecer indefinidamente sugestivo e complexo, portanto, diferente de indivíduo para indivíduo, embora tenha uma estrutura que se repete. Essa estrutura, de alguma forma, se refere à constituição do Ser, através da teoria dos arquétipos, evidenciando assim a problemática do conhecimento e da relação do indivíduo com o mundo.

É preciso então admitir que os arquétipos, símbolos, que inspiraram os primórdios da física grega são encontrados, potencialmente hereditários, em todos os seres humanos. Podemos dizer que os símbolos arquetípicos são “leis gerais” que “regulam” nossa mentalidade, desde a infância, e assim invocam uma “hereditariedade misteriosa”.

A idéia central do pensamento simbólico, a que se refere Jung é a de um **pensamento simbólico primitivo**, independente dos mecanismos de repressão ou de censura, mas que para explicá-lo é necessário reportar-se à gênese da humanidade, micro refletida no desenvolvimento da criança.

Na expressão das formas simbólicas de Cassirer (1945) *o espírito não reproduz, mas produz o objeto*. Desse modo o sujeito ao significar, reflete-se no objeto de conhecimento em busca da sua verdadeira essência (o que Jung denomina - self - onde estão contidos os arquétipos). Conforme Cassirer el hombre *no puede confiar en si mismo y escucharse a si mismo; tiene que enmudecer para poder oír una voz superior y más verdadera* (op. Cit, p, 67)

Podemos inferir que o elo entre os símbolos e o imaginário nas duas concepções (Durand e Jung), não depende da lógica conceitual. Ou seja, não entra nem na extensão nem na compreensão de um conceito, mas esta lógica, dos símbolos, carrega em si, a imagem de uma transcendência, jamais explícita e sempre virtual, decorrendo, em parte, daquilo que o sujeito assimila nos primeiros contatos sensíveis **com e no** mundo, seja através de jogos lúdicos e/ou em interação com as pessoas (matrizes refletoras 4), somado a "herança dos instintos”.

### Referências Bibliográficas

CASSIRER, Ernest. **Antropologia filosófica: introducción a una filosofía de la cultura**. México, 1945.

CHEVALIER, Jean e GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**. 8ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

---

4 Termo usado por Peres (1996), para designar a função dos adultos frente as crianças.

- DURAND, Gilbert. **A Imaginação Simbólica**. São Paulo: Cultrix, Editora da USP, 1988.
- \_\_\_\_\_. **A fé do Sapateiro**. Brasília: Ed. UNB, 1995.
- JUNG, C. G. **Psicologia do Inconsciente**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- JOLANDI, Jacobi. **Complexo, arquétipo e símbolo na concepção de C. G. Jung**. São Paulo: Cultrix, s/d.
- PERES, Lúcia Maria Vaz. **Significando o “não-aprender”**. Pelotas: Educat, 1996.

## **Escola e cultura urbana: a escrita na cidade; a escrita da cidade.<sup>1</sup>**

*Luciano Mendes de Faria Filho\**

---

### **Resumo**

O artigo trata da interessante relação entre a cultura escolar e alguns aspectos da cultura urbana, tendo como cenário e cena a cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais. Essa relação é analisada enfocando-se as múltiplas formas de relacionamento da instituição escolar, através de seus profissionais e agentes, com a cidade, seus habitantes, seus espaços e monumentos. Chama-se particularmente a atenção para a relação dos processos de ensino e utilização escolares da escrita com as representações e práticas modernas acerca da experiência urbana e da corporeidade.

**Palavras-chave:** Cultura escolar - Cidade escrita - Corporeidade.

### **Abstract**

The article deals with the interesting relationship between school culture and some aspects of urban culture. The city of Belo Horizonte, in Minas Gerais, is the scenery and the scene. This relationship is analyzed by focusing the multiple relationship modes of the school institution-through its professionals and agents with the city, its inhabitants, its spaces and monuments. Special attention is given to the relationship between the processes of teaching and utilization of writing within the school and the modern representations and practices pertaining urban experiences and bodiliness.

**Key-words:** School culture - City writing - Bodiliness.

---

<sup>1</sup> Este texto, apresentado no Congresso Internacional Educação e Cidade na Cultura pela Paz (Rio de Janeiro, 4-6/09/96), reúne algumas reflexões que venho desenvolvendo a respeito da constituição da cultura escolar brasileira nos finais do século XIX e inícios do século XX. Algumas delas foram mais detalhadas em minha Tese de Doutorado (FARIA FILHO, 1996) e em outros textos (FARIA FILHO, 1996b, 1996c).

\* Professor da Faculdade de Educação da UFMG e membro do Núcleo de Estudos Cultura, Educação e Sociedade/FaE/UFMG.

“A vertigem que sentimos nas grandes cidades assemelha-se à que conhecemos no seio da natureza. – O gozo do caos e da imensidade.– A sensação que experimenta um homem sensível quando visita uma cidade grande e desconhecida” (Baudelaire).

A experiência urbana parece estar, intrínseca e definitivamente, relacionada a um certo *voyerismo*. Estar na cidade é, inevitavelmente, “estar a ver” (e, por certo, “estar a ser visto”). Este verdadeiro *império do olhar*, porquanto significa uma experiência de múltiplas dimensões (culturais, antropológicas, política,...), não pode ser dissociado da emergência do próprio fenômeno urbano e das *maneiras de ver* instituídas e instituintes do mesmo.

Nessa perspectiva, múltiplos podem ser os OLHARES sobre a cultura, a escola e a cidade, pois múltiplas são as práticas humanas que as conformam e lhes conferem sentido. Esta saudável pluralidade cria, também, a necessidade de diferentes aproximações do mesmo objeto, possibilitando o diálogo interdisciplinar.<sup>2</sup>

O meu OLHAR sobre este tema é o de historiador da Educação, cuja trajetória acadêmica tem sido marcada pela busca de re-construção da história da educação escolar pública primária em Minas Gerais. É a partir deste lugar que falo, pois. No entanto, este lugar não substitui, ou apaga, a outros; antes, os supõe. Supõe, no meu caso, uma relação muito particular de alguém que, chegando do interior do estado na adolescência, descobre, aprende, apreende, a cidade, seus gostos, cheiros, atalhos nos e através dos caminhos da escola

Meu propósito será discutir a questão do processo de escolarização dos conhecimentos escolares e de construção de uma cultura escolar e a relação destes com a cultura urbana. Para realizar tal propósito, minhas referências serão as pesquisas que venho realizando a respeito da constituição da rede de escolas públicas primárias em Minas Gerais e Belo Horizonte, no final do século XIX e nas primeiras décadas deste século.

O texto está dividido em duas partes, a primeira tratando da relação entre a escola e a cidade, e a segunda procurando tecer alguns comentários acerca de algumas das estratégias acionadas pelos agentes e profissionais da educação visando a estruturação da uma forma própria de a escola lidar com a cultura urbana. Neste segundo momento, detenho-me, particularmente, na

---

<sup>2</sup> Recentemente foi lançada uma coletânea de textos sob o título “Olhares sobre a cidade”(PECHMAN,1994). O livro traz o “olhar” de vários profissionais/cientistas sobre a cidade (Filósofos, Historiador, Psicanalista, Arquiteto, dentre outros), mas não o do educador.

relação entre as mudanças propostas no ensino da escrita e as representações sobre o mundo urbano apropriadas pela escola.

### **Belo Horizonte: a cidade e a escola**

Dentre os diversos temas que têm crescentemente conquistado a atenção de inúmeros cientistas e profissionais das mais diversas áreas, a cidade, o mundo urbano tem sido um tema bastante privilegiado, seja enfocando seus enormes problemas sociais ou suas grandes potencialidades, os projetos políticos, sociais, coletivos ou pessoais nela organizados e vivenciados, seus lugares abertos ou secretos, seus monumentos, sua história, sua cultura e diversos outros aspectos que compõem essa complexa criação humana, seja, ainda, olhando para os habitantes, para os transeuntes, para seus desejos, suas dores, suas transgressões ou omissões.

Dentro de pouco tempo, Belo Horizonte estará completando 100 anos. Primeira cidade brasileira a ser projetada, a ser traçada a tinta, no papel, antes de ser traçada a ferro e fogo no solo mineiro, a Capital mineira foi inaugurada em dezembro de 1897 e refletia, naquele momento, o projeto republicano para as Minas Gerais<sup>3</sup>. Mas não apenas este. Na verdade, a Capital mineira, tal qual inúmeras outras cidades latino-americanas, segue uma tradição secular, a da “cidade das letras” as quais, conforme nos mostra RAMA(1985.p.26), permitem que “leiamos a sociedade ao ler o mapa” de cada uma delas.

Aliás, Belo Horizonte, é o protótipo da “cidade das letras”. Projetada, desenhada, representada simbolicamente antes mesmo de sua construção, a cidade irá representar, re-apresentar, tornar presente, toda uma tradição na forma de lidar não apenas com a natureza e com o mundo físico, submetendo-os aos desígnios humanos, mas também, e fundamentalmente, nas formas de lidar com os seres humanos, com sua cultura e com os conflitos inerentes às sociedades desiguais tais como são as nossas.<sup>4</sup>

No entanto, como poderíamos ser levados a pensar, o projeto, a construção da cidade não refletiam apenas o projeto político e econômico da elite mineira. Belo Horizonte foi uma cidade pedagogicamente planejada e construída. A cidade, sua monumentalidade, sua aparência, sua forma de

---

<sup>3</sup> São vários os trabalhos que discutem o fato de a cidade de Belo Horizonte “encarnar”, de forma exemplar, os ideários republicanos mineiros. Ver, por exemplo, MAGALHÃES e ANDRADE(1989), MELO(1990).

<sup>4</sup> Sobre o processo de construção de Belo Horizonte e dos processos culturais vivenciados no cotidiano da cidade, pode-se encontrar, hoje, um número bastante grande de trabalho, dentre os quais destacamos os de VEIGA(1994) e JULIÃO(1992)

distribuir e controlar a população — tudo isso deveria servir de elemento educativo, principalmente para as populações pobres e trabalhadoras. Numa verdadeira pedagogia do olhar, em que o espetáculo se transformava em experiência de aprendizagem, a cidade se apresentava como o palco e a cena. Conforme afirma Angel Rama:

“Ainda que isolada dentro da imensidão espacial e cultural, alheia e hostil, competia às cidades dominar e civilizar o seu contorno, o que primeiro se chamou ‘evangelizar’ e depois ‘educar’.”  
(RAMA,1985.p.36)

Ao que tudo indica, à cidade como projeto pedagógico era dada tanta atenção e depositada tanta confiança nas suas possibilidades para desempenhar a árdua tarefa de transformar "súditos em cidadãos", desocupados em trabalhadores, "bárbaros em civilizados", que a nova Capital nem precisaria de escolas para as camadas mais pobres. A educação escolar primária, tida e defendida pelos republicanos como um dos principais meios de produzir os cidadãos e trabalhadores necessários ao progresso da República e ao mercado de trabalho "livre" que se implantava, não lograra conseguir nem um prédio próprio na nova Capital.

Nas primeiras décadas deste século, havia uma nítida impressão, entre uma parcela significativa dos próprios republicanos, de que a República não estava "dando certo". Não apenas eles não estavam conseguindo "transformar" os súditos em cidadãos, como também não estavam conseguindo formar trabalhadores confiáveis, ordeiros e aptos para o trabalho "livre" capitalista.

A própria cidade de Belo Horizonte era um bom exemplo disso: o seu traçado estava sendo alterado; havia muitos vadios e vagabundos pelas ruas; as crianças abandonadas, "material ou moralmente", pelas suas largas e espaçosas ruas faziam, destas, local de aprendizado e de inserção na marginalidade e no crime; as ocupações dos terrenos centrais por favelas punham em risco e diferenciação social que os bairros deveriam refletir e reforçar; as greves dos operários demonstram que a harmonia entre trabalho e capital não existia, entre muitos outros sintomas. Lembrando Italo Calvino, parecia difícil aos moradores da parte central da cidade, responder com certeza “qual o motivo da cidade? qual é a linha que separa a parte de dentro da de fora, o estampido da roda do uivo dos lobos?”.(CALVINO,1993.p.35)

Tudo isso, aliado à crise vivenciada pela lavoura cafeeira, impunha a necessidade de se repensar a República. Para alguns dos mais influentes

republicanos, dentre eles João Pinheiro e Mendes Pimentel, a educação escolar seria um dos elementos fundamentais para se sair da crise e construir uma República e uma economia prósperas.

Em 1906, chega ao Governo de Minas o industrial e político João Pinheiro. No mesmo ano, ele propõe uma reforma no ensino primário e normal mineiros. Propõe o maior controle dos professores pelos inspetores escolares; a introdução de disciplinas ligadas à agricultura; modificações na formação dos professores. Até aqui há muito pouca coisa nova, pois são temas que com mais ou menos força estavam presentes em propostas anteriores. A grande novidade estava, no entanto, na proposição de se construir espaços próprios para a educação escolar: os grupos escolares.

De todas as reformas que a educação primária destinada às camadas mais pobres da população sofrera até então, esta talvez tenha sido a mais importante. Será esta mudança de lugar, físico e simbólico, que permitirá a construção de uma primeira cultura escolar entre nós e, no interior desta, uma discussão específica sobre o conhecimento escolarizado.

A construção da escola e de sua cultura estará, então, intimamente ligada à construção física e simbólica da cidade e da reformulação possível da República. É impossível, pois, pensar o processo de escolarização de saberes ou de conhecimentos na escola pública belorizontina daquele momento se não se levar em conta a inserção da escola no mundo urbano e a contribuição que dela se esperava na transformação de seus habitantes, notadamente das famílias pobres.

Em primeiro lugar, cumpre notar que, a partir de 1908<sup>5</sup>, os prédios dos grupos escolares passam a fazer parte do cenário urbano da Capital mineira. Construídos de acordo com os mais modernos preceitos pedagógicos e de higiene, eles estarão de acordo, também, com os preceitos arquitetônicos defendidos para os prédios públicos da Capital. São construídos para serem vistos, admirados, reverenciados. Devem ser tidos como modelares, para outros estabelecimentos, e modeladores de hábitos, atitudes e sensibilidades.

Em segundo lugar, é cobrado das escolas da Capital que, a partir dos grupos escolares e das escolas isoladas existentes, operem uma mudança de sensibilidade, linguagem, comportamentos, costumes e mesmo de projetos e perspectivas pessoais, das populações mais pobres, a começar pelas crianças.

---

<sup>5</sup> Apesar de o primeiro prédio construído especificamente para um grupo escolar ser inaugurado apenas em 1914 (o prédio do Grupo Escolar Barão do Rio Branco), a partir de 1908 os grupos escolares, funcionando em prédios adaptados, já ocupavam, já representavam, já tornavam presentes, para os republicanos, profissionais e agentes da educação, a modernidade pedagógica na Capital mineira.

A cultura das populações pobres não era considerada adequada ao convívio social no mundo urbano e caberia à escola realizar essa transformação.

Em terceiro lugar, defendia-se que a escola deveria, também, funcionar como instituição socializadora dos conhecimentos necessários à inserção das crianças no mundo urbano, nas relações mercantilizadas e na República. Esse anseio não era apenas das "autoridades republicanas". Era compartilhado pela própria população, que sabia, a partir de sua própria experiência, que a vida na/da cidade cobrava-lhes cada vez mais o domínio de alguns instrumentos, dentre os quais, a leitura, a escrita e fazer contas eram dos mais importantes.

É nesse processo, pois, que se vai construindo a primeira cultura escolar de Minas (e, com pequenas variações, em todo o Brasil). Até aqui, os traços realçados dessa cultura são:

a) a referência à escola (física e simbolicamente falando), como o lugar mais apropriado para a formação das novas gerações; isso implica, não custa dizer, afirmar a legitimidade da intervenção da instituição escolar na sociedade e, ao mesmo tempo e por isso mesmo, a sua inserção e autonomia neste social;

b) o crescente distanciamento da cultura escolar da cultura daquelas parcelas da população que a ela, cada vez mais, passam a ter acesso; de uma escola inserida numa cultura e dela fazendo parte, a escola passa cada vez mais a significar uma instituição que visa não fundamentalmente transmitir a cultura às gerações mais novas, mas a modificar a cultura de toda uma população, tendo as crianças elo de ligação com as famílias e, ao mesmo tempo, como forma de atuação sobre as mesmas;

c) não é uma cultura escolar que se articula em torno do conhecimento, do saber, mas da possibilidade de construção de uma instituição ordenadora do social e, portanto, produtora de novas sensibilidades, sentimentos, valores, comportamentos e, também, de novas formas de perceber, conhecer e transformar o mundo.

d) é uma cultura escolar que dialoga com a cultura urbana, criando e/ou se apropriando de representações sobre o conjunto do social a partir do seu lugar específico na cidade. É a cultura de uma escola que se localiza, literal e simbolicamente, no centro, visando a influenciar os "poderes constituídos" e, neste movimento, constituir-se como um poder de influência sobre os "outros", sobre aqueles que se localizam na periferia.

E, isso, não apenas em relação à escola pública, construída para dar visibilidade ao "poder público". Conforme nos chama a atenção Peri Mesquida, referindo à escola metodistas construídas no Brasil:

“... é importante determo-nos na localização das construções escolares: estes centros de difusão da cultura situavam-se sempre em função do espaço onde habitava e onde circulava a classe social a ser influenciada. As escolas ( e as igrejas) eram, portanto, construídas nos locais onde residia a elite político-econômica e, se possível, próximas aos prédios onde o futuro político, econômico e cultural da cidade, da região e/ou do país era discutido e decidido – os prédios que sediavam os poderes executivo, legislativo e judiciário.” (MESQUIDA,1994,p.132)

e) finalmente, é uma cultura escolar, estruturada pela escrita e que se utiliza, fundamentalmente, do texto escrito para estruturar as representações sobre as relações sociais, sobre as sensibilidades e valores, enfim, sobre a cultura<sup>6</sup>, que constrói e faz circular entre os habitantes da cidade ( e do campo).

Essas características impõem, necessariamente, o diálogo com outras ciências de maior ou menor tradição, como a Medicina, a Psicologia, o Direito, a Arquitetura... pois o ordenamento social, a transformação pretendida nas pessoas não poderia ser atingida apenas com as "armas" da pedagogia escolar, já que implica um conhecimento profundo dos sujeitos objeto de tal intervenção e do mundo físico, social e político em que atuam.

Como estamos demonstrando, a escola era, naquele momento, uma instituição em construção. Estava deixando as casas e igrejas para ocupar as praças e avenidas da cidade. Estava tornando-se pública, no duplo sentido da palavra: deixava de ser coisa do mundo do privado (da casa e, portanto, da intimidade familiar), e, também, tornava-se conhecida, reconhecida. Essa escola que se quer pública deve, também, contribuir na construção do espaço público por excelência: a cidade.

Acontece que a cidade, lugar e condição de possibilidade da cidadania, não é coisa pública. É, quando muito, estatal. No mais das vezes, é privada. Nesse mundo, cujos movimentos sociais e cujos habitantes lutam pelo direito de ter direito, a escola é construída e vai-se construindo, muitas vezes, com o objetivo de impor o código e as regras que assegurem a continuidade do privado, e não do público.

### **Cultura escolar, a escrita e a cidade**

---

<sup>6</sup> Neste momento, estamos desenvolvendo um Projeto Integrado de Pesquisa, no qual um dos objetivos principais é investigar as relações entre o alfabetismo e a oralidade na constituição da cultura escolar brasileira (FARIA FILHO, BICCAS E VAGO,1996)

No texto da Reforma de 1906, propõe-se mudanças nos conteúdos de todas as disciplinas e a adoção do *método intuitivo* como metodologia do ensino de todas elas. No caso do ensino da escrita, a grande mudança proposta foi a exigência de se adotar *escrita vertical* como o “tipo” de escrita da escola mineira. Ao exigirem o ensino da *letra vertical*, estavam os reformadores muito mais que realizando uma mudança no formato (tipo) da letra a ser utilizada na escola primária. Para eles, este seria um dos momentos fundamentais da busca de uma maior racionalização escolar, ressaltando-se, ao mesmo tempo, a sua íntima vinculação com os novos tempos e ritmos da “modernidade” brasileira e mundial.

“O programa exige o tipo de letra vertical redonda, para o ensino da escrita. Fácil será adotá-lo, com os primeiros modelos fornecidos. Este tipo de letra, que vulgarmente se chama letra em pé, além de fácil, é rápido, econômico e higiênico”.

Ao ressaltarem que o novo tipo de letra “além de fácil, é rápido, econômico e higiênico”, estavam os reformadores apontando para alguns aspectos centrais da moderna escola brasileira, pois revela, por um lado, uma preocupação de buscar meios de facilitar o aprendizado através de mudanças na forma mesmo de ensinar, e por outro, demarca claramente o pertencimento cada vez maior da instituição escolar aos ritmos, padrões sociais e de comportamento típicos da emergente sociedade urbano-industrial mineira.

A discussão sobre a escrita vertical e sua íntima vinculação com a nova ordem social emergente era, naquele momento, uma preocupação de educadores, médico-higienistas, dentre outros profissionais, de muitos países ocidentais. Ao que tudo indica (BUISSON, 1911), a discussão a respeito dos tipos de letra começou por volta de 1881 quando a “Revue Scientifique” publica, na França, um texto sobre o aumento da miopia entre escolares e sugere que a fórmula de George Sand “uma escrita direita, sobre papel direito, corpos direitos”, resolveria o problema da escoliose e da miopia. Estava estabelecida a polêmica com os defensores da escrita inclinada.

Uma década depois, em 1891, no Congresso de Higiene de Londres, a Academia de Medicina defende também o método direito ou escrita vertical. Em 1907, denotando a ainda atualidade do tema, é criada, com a participação de F. BUISSON e outros a Liga Gratuita pela Escrita Direita, com numerosas adesões.

Ao mesmo tempo em que apresenta a escrita inclinada - inglesa ou anglo-americana - como pessoal “rápida, elegante, graciosa, se bem que

algumas vezes ilegível”, as vantagens da escrita vertical são assim apresentadas:

“A escrita vertical é simples, racional, clara e legível. Ela tem uma analogia com os caracteres impressos e com a escrita obtida hoje no comércio e na indústria pela máquinas de escrever. Ela dá os hábitos de ordem, de cuidado e de método. Ela permite alcançar no ensino, a uma uniformidade à qual não seria alcançado sem ela”. (BUISSON,1911.p.526)

Apresentar a escrita vertical como “simples, racional, clara e legível”, em contraste com a outra que apesar de elegante e graciosa é pessoal e comumente ilegível, adquire seu pleno significado, como esforço de racionalização da própria escola e de sua cultura, na medida em que percebemos que este tipo de escrita dá, segundo seus defensores “os hábitos de ordem, de cuidado e método”, permitindo, ainda, “alcançar no ensino, a uma uniformidade à qual seria alcançada sem ela”. Exemplo disso, é, sem dúvida, a homogeneidade, impessoalidade e regularidade do texto impresso ou produzido na máquina de escrever. Sem dúvida, como estamos vendo, toda esta fundamentação vinha exatamente naquele momento, somar ao movimento de homogeneização e uniformização que estava ocorrendo na educação pública primária mineira, oferecendo um suporte político-científico para esta mesmas práticas.

Neste sentido, podemos lembrar M. CERTEAU quando refere-se à importância e centralidade adquiridas pelos processos escriturários na modernidade, dizendo:

“com toda razão, nos últimos três séculos aprender a escrever define a iniciação por excelência em uma sociedade capitalista e conquistadora. É uma prática iniciática fundamental. Foi preciso sentir os efeitos inquietantes de um tão prodigioso avanço para que suspeitássemos ser a formação da criança moderna uma prática escrituralística”. (CERTEAU, 1994. p.227)

No contexto da reforma mineira, não é por outro motivo que, já em 1908, a Imprensa Oficial publica, em Belo Horizonte, o texto “Instruções para a escrita vertical”, escrito por Lindolfo GOMES, inspetor técnico de ensino. Neste texto o autor principia por afirmar a importância e resultados da opção do Programa de ensino pela escrita vertical. Dizia ele:

“Vai produzindo resultados animadores nas escolas que adotam, em observância do Programa de Ensino estadual em vigor, o método da escrita vertical. A esse propósito a rotina vai sendo vantajosamente rechaçada. Nota-se da parte dos alunos o gosto e garbo por essa espécie de grafia, já pedagogicamente adotada em todos os países em que o ensino público primário é encarado com magnitude e zelo que requerem assuntos de tal natureza”. (GOMES,1908.p.3).

No texto do professor, as representações buscam convencer que ao adotar a escrita vertical, além de rechaçar a rotina, o atraso, as práticas tradicionais de ensino da escrita, os reformadores estavam, também, realizando a façanha de colocar Minas no círculo internacional dos países que encaram com “magnitude e zelo” o ensino primário. Minas ombreava também com os países que, racionalmente, tinham uma preocupação com os aspectos econômicos da educação. Dai que, conforme afirma o inspetor: “Não há (como) negar que a escrita vertical requer menos tempo, trabalho e espaço. Gasta-se, com sua adoção, menos papel e é, por isso mesmo, mais econômica” (GOMES,1908.p.4)

Esta prática escrituralística, que transparece na escola na crescente preocupação em demonstrar e impor às crianças a superioridade da expressão escrita sobre a expressão oral e da lenta, mas progressiva, racionalização escrita do mundo social, está presente nos textos escolares, também, como uma referência à superioridade e necessidade de prevalência do impresso e da escrita à máquina sobre o manuscrito. É com referência a isto, por sinal, que o inspetor finaliza seu texto, ao dizer: “Inquestionavelmente a escrita vertical é mais legível. Assemelha-se extraordinariamente aos caracteres impressos, o que lhe dá um todo especial, de elegância, sem chinesices”.(p.6)

Tudo isso nos remete para a profunda vinculação da escola com os processos de mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais que vinham ocorrendo no mundo naquele momento. Aqui também, mais uma vez, é o pensamento e a prática pedagógicos tematizando questões presentes, com muita atualidade, em outros campos do social. Somente para dar um exemplo, a preocupação com a forma de produção de textos, com a crescente mecanização e com a homogeneização de suas características formais, era um assunto bastante discutido pelos escritores brasileiros do momento. Veja-se, por exemplo, o que nos diz F. SUSSEKIND ao comentar a crônica “Esta minha letra...”, escrita por Lima Barreto, em 1911:

“A hipótese de escrever direto a máquina não é sequer cogitada. A impressão que se tem é de que escrever só é concebível a mão, como

se se tratasse de uma espécie de artesanato no qual só houvesse lugar para a datilografia no momento de passar a limpo o já escrito. Com a máquina, então, não se escreveria, se passaria a limpo apenas. E, mesmo isso, lhe parecia ‘nauseante’ ”. (SUSSEKIND,1987. p.27)

Mais de uma década depois, era Mário de Andrade quem, por sua vez, estabelecia os claros vínculos percebidos por ele entre o escrever a máquina, os novos ritmos sociais e o sentimento de perda da alteridade na “igualdade maquinal” que parece a “unificação de todas as mãos”.

*“B D G Z, Remington.  
Pra todas as cartas da gente.  
Eco mecânico.  
De sentimento rápidos batidos.  
Pressa, muita pressa.  
Duma feita surrupiaram a máquina-de-escrever do meu mano  
Isto também entra na poesia.  
Porque ele não tinha dinheiro para comprar outra.  
Igualdade maquinal.  
Amor ódio tristeza...  
E os sorrisos de ironia.  
Pra todas as cartas da gente...  
Os malévolos e os presidentes da República  
Escrevendo com a mesma letra...  
Igualdade  
Liberdade  
Fraternité, point.  
Unificação de todas as mãos... (...)  
Bato dois LL minúsculo.  
E a assinatura manuscrita.”(ANDRADE,1993.124)*

Se para o escritor, cronista ou poeta, a única coisa a revelar a alteridade do escritor subsumido na homogeneização do produção do texto e do impresso é sua “assinatura manuscrita”, revelando assim um desconforto com a homogeneização, com a “igualdade maquinal”, com a “pressa, muita pressa”, já no interior da escola este mesmo processo é percebido não apenas como positivo, mas como algo constitutivo e constituinte de sua cultura. O processo de homogeneização cultural, coloca-se pois, para a escola, como algo necessário frente à profunda heterogeneidade das práticas culturais no interior da cidade. Para realizá-lo, busca-se, através de variados mecanismos

de escolarização dos corpos, a transformação da corporeidade da criança em corporeidade do aluno.

Como componente desta identidade infantil e tornando-a presente no cotidiano escolar, está uma corporeidade escolar à qual busca-se produzir a partir dos moldes e necessidades estabelecidos pela instituição escolar, através dos seus agentes e profissionais. Índícios das representações de um corpo escolarizado, que, submetido aos imperativos escolares, tenha *incorporado*, tenha tornado corpo, as exigências sócio-bio-fisiológicas trazidas pela escola de massa moderna, podem ser percebidos no conjunto dos documentos analisados.

Observa-se no conjunto das prescrições, a intenção de produzir um corpo escolarizado, pois trabalhado e modelado pelas práticas escolares. Nesta perspectiva, o texto torna explícita, inicialmente, uma grande preocupação com a posição corporal no momento da escrita:

"Deve o professor cuidar atentamente da posição do aluno durante os trabalhos da escrita, dando-lhe exato conhecimento sobre a posição simétrica do corpo (cabeça, cotovelos, antebraços, pernas e pés), sobre a posição do caderno e dos movimento dos dedos e mãos" (...).

A busca em educar a postura, em demarcar e controlar claramente os gestos, em criar as condições para um escrever saudável e higiênico, transformando-o em um ato minuciosamente projetado, implicou, também, que os profissionais imbuídos desta nova sensibilidade e imbuídos de uma proposta de racionalização da escola voltassem suas preocupações para os equipamentos escolares, para as carteiras, para a qualidade dos quadros e, enfim, para os custos da educação. Assiste-se neste momento, não por acaso, tanto uma crítica severa à falta e inadequação das instalações e equipamentos escolares, principalmente das escolas isoladas, quanto uma intensa propaganda dos móveis "importados dos EUA" para as escolas mineiras.

Nesta perspectiva, é de fundamental importância atentarmos para as reflexões de Jacques Rancière para as Políticas da Escrita. Segundo ele, é preciso perceber que:

"Na atenção apaixonada que as sociedades escolarizadas dão ao aprendizado da escrita e à posição correta do corpo do jovem aluno, mais ainda que à perfeição do que ele escreve, transparece um valor fundamental: antes de ser o exercício de uma competência, o ato de escrever é uma maneira de ocupar o sensível e de dar sentido a essa ocupação" (RANCIÈRE, 1995.p.7)

É possível perceber pois, a busca da constituição de uma corporeidade escolar, onde a adequação do corpo bio-psíquico-sociológico às exigências escolares poderia ser algo vivenciado quotidianamente nas escolas. Como momento de constituição da cultura escolar, a construção desta nova corporeidade através da escrita - e, lembremos, não apenas dela - remete-nos sem dúvida para a escola como instituição que participa intensamente da produção da sociedade moderna, da cidade moderna, tanto quanto é por ela criada.

### Referências Bibliográficas

- ANDRADE, Mário de. **Poesias completas**. Belo Horizonte: Vila Rica, 1993.
- BOLE, Wille. **Fisiognomia da metrópole moderna**. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 1994.
- BOTTÉRO, Jean. **Cultura, pensamento e escrita**. São Paulo: Ática, 1995.
- BUISSON, F. **Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire**. Paris: Hachet, 1911.
- CALVINO, Italo. **Cidades invisíveis**. São Paulo: Cia das Letras, 1993.
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano. Petrópolis**: Vozes, 1994.
- \_\_\_\_\_. **A cultura do plural**. São Paulo: Papirus, 1995.
- CHARTIER, Roger. **História cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906/1918)**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, Tese de Doutorado, 1996, 362p.
- \_\_\_\_\_. **Cultura escolar e corporeidade: a escrita como ortopedia**. Lisboa, **I Congresso Luso Brasileiro de História da Educação**, jan/1996b.
- \_\_\_\_\_. **Conhecimento e Cultura na Escola: um olhar histórico**. In: DAYRELL, Juarez T. **Educação e cultura: múltiplos olhares**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996c (no prelo)
- \_\_\_\_\_. **Biccas, Maurilane de S. & VAGO, Tarcísio M. Construção da modernidade e escolarização do social: história cultural da escola e do alfabetismo em Minas Gerais (1830/1940)**. Belo Horizonte, FaE-UFMG, 1996 (Projeto de Pesquisa)..

- GOMES, L. **Instrução para a escrita vertical**. Belo Horizonte:Imprensa Oficial, 1908.
- HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, 2, p. 65-110, 1990.
- JULIÃO, Letícia. **Belo Horizonte: itinerários da cidade moderna** (1891-1920). Belo Horizonte:Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas/UFMG, 1992. (Dissertação de Mestrado defendida junto ao Programa de Pós- Graduação/Departamento de Ciência Política, 1992).
- MAGALHÃES, Beatriz de Almeida. & ANDRADE. Rodrigo Ferreira. **Belo Horizonte: um espaço para a República**. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 1989.
- MELO, Ciro Flávio de C. Bandeira de. **Pois tudo é assim... educação, política e trabalho em Minas Gerais** (1889-1907). Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1990, 188p. (Dissertação de Mestrado Defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE- UFMG, 1990).
- MESQUIDA, Peri. **Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil**. Juiz de Fora:Ed. UFJF/EDITEO, 1994.
- NUNES, Clarice. e CARVALHO, Marta Maria C. Historiografia da educação e fontes. **Cadernos da ANPEd**, Porto Alegre, 5, p. 7-64, set./1993.
- NUNES, Clarice. **A escola redescobre a cidade: reinterpretação da modernidade pedagógica na cidade do Rio de Janeiro** (1910/1935). Rio de Janeiro:ESE-UFF, 1993. (Tese de Concurso para Professora Titular).
- PECHMAN, Robert Moses. **Olhares sobre a cidade**. Rio de Janeiro:Ed. UFRJ, 1994.
- RANCIERE, J. **Políticas da escrita**. Rio de Janeiro:Editora 34, 1995.
- RAMA. Angel. **A cidade das letras**. São Paulo:Brasiliense, 1985.
- SOARES, Magda. Língua escrita, sociedade cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, 0, p. 5-16, set- dez/1995.
- SUSSEKIND, Flora. **Cinematógrafo de letras: literatura, técnica e modernização no Brasil**. São Paulo:Cia. das Letras, 1987.
- VEIGA, Cynthia Greive. **Cidadania e educação na trama da cidade: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX**.Campinas: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UNICAMP, 1994. (Tese, Doutorado em História).
- VIÑAO-FRAGO, Antônio. **Alfabetização na sociedade e na história**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.





## **Matemática da vida: um desafio para o ensino formal**

*Tereza Cristina Farias Thomaz\**

---

---

### **Resumo**

A educação tem sido muito questionada e discutida pelos educadores brasileiros, entre outras razões, pela baixa qualidade do ensino e pelos altos índices de evasão e repetência. O ensino da Matemática, especialmente, tem contribuído para a seletividade do sistema educacional, privilegiando alguns alunos e discriminando outros. Isto se deve a um ensino centrado na fixação de técnicas de cálculos, nomenclaturas e modelos de resolução de exercícios, sem a preocupação com a compreensão dos conceitos básicos. A partir da experiência como professora de Matemática da 5ª série do 1º grau de uma escola da rede pública estadual procurei alternativas para o ensino, investigando, em conjunto com os alunos, as fontes da realidade referentes ao custo alimentar das suas famílias durante trinta dias, utilizando os resultados dos dados coletados como elementos auxiliares no processo ensino-aprendizagem. Além da aprendizagem ter sido satisfatória, a experiência realizada oportunizou novos conhecimentos, que, em geral, não são admitidos na sala de aula. Este trabalho traz contribuições para que o ensino seja prazeroso e que a busca desse conhecimento, prepare os alunos para a vida.

**Palavras-chave:** Matemática da vida na Escola.

### **Abstract**

The education has been questioned so much and discussed by the brazilian teachers, among other reasons, because of the low quality of the education and because of the high levels of scape from school and recurrence. The math teaching, specially, has contributed to the selectivity of the education system, favouring, some students and discriminating others. This is due to education centralized in the fixation of technics of calculus, terminologies and model of resolution of the exercises, without the preoccupation with the comprehension of the fundamentals thoughts. From the experience as a math teacher of the fifth grade in a public school I looked for alternatives to the teaching, searching, with the students, the sources of the reality and using the results of the datas collected as helpfull elements in the teaching-learning process. Besides the learning had been satisfactory, the experience made an opportunity of new knowledges, that, in general are not accepted in the classroom. This work brings contributions to make the education pleasant and that the search of this knowledge prepares the students to life.

**Key-words:** Mathematic of life in the school.

---

\* Professora Assistente do Departamento de Ensino da Faculdade de Educação da UFPel.

“A educação pode e deve ser uma relação prazerosa, destacando que o ato de conhecer é tão vital como comer ou dormir, e eu não posso comer ou dormir por alguém. A escola em geral tem esta prática, a de que o conhecimento pode ser doado, impedindo que a criança e, também os professores o construam. Só assim a busca do conhecimento não é preparação para nada, e sim VIDA, aqui e agora. E é esta vida que precisa ser resgatada pela escola.” (Freire, 1983, p. 15)

Ao refletirmos sobre a escola podemos constatar que o conhecimento e as experiências que os alunos acumularam em seu cotidiano, geralmente, são mal aproveitados, tendo mais valor o saber transmitido pelo professor ou o que está nos livros. O importante para a escola hegemônica é a língua bem falada e o raciocínio abstrato, por isso, é tão valorizada a Gramática e a Matemática.

Essa escola também se preocupa com a História, a Geografia e as Ciências Naturais, mas todas essas matérias são ensinadas como se não tivessem nada a ver com a vida das pessoas. Ela raramente estimula alguém à explorar e conhecer bem o lugar onde vive e as coisas que estão acontecendo, prefere falar de lugares longínquos e de coisas do passado, pouco valoriza e se interessa por aquilo que o aluno já sabe, a sua experiência de vida, o que ele aprendeu em casa e na rua e que traz para a escola. Na maioria dos casos a criança é tratada como se não soubesse nada e precisasse aprender tudo desde o começo. (Ceccon, 1982)

O ensino escolar, geralmente, não ajuda o aluno a aprender a aprender, nem ensina como reconhecer a existência de um problema, como procurar as soluções possíveis, escolher e testar a solução, que lhe parecer melhor, e verificar a que resultado chegou.

A prática pedagógica, na maioria das vezes, limita-se a reproduzir tópicos do programa de ensino, desconhecendo o porquê da escola, de seus conteúdos e das conseqüências no aprendizado dos alunos, além de tornar os professores meros repetidores do que ensinam e os alunos simples executores do que fazem, sem questionarem-se sobre essa postura mecânica, alienada e alienante.

O conteúdo, como é trabalhado, não ajuda a desenvolver, nos alunos, a reflexão, a criatividade e a criticidade, pelo contrário, transforma-os em receptores passivos de mensagens, retirando-lhes a possibilidade de serem sujeitos dos seus próprios atos. Há uma nítida dicotomia entre a leitura da palavra e a leitura do mundo.

No entanto, é procurando resolver problemas concretos, testando e verificando os resultados obtidos, que as pessoas aprendem coisas úteis e se convencem de que podem aprender sempre mais. Por isso, "é necessário que sejam repensados os conhecimentos transmitidos, assim como seu modo de transmissão" (Carporalini, 1988, p.98).

É responsabilidade do professor desenvolver a consciência crítica dos alunos através da vivência coletiva, da socialização e discussão das experiências do grupo. Para Snyders (1978, p.341), "professor é aquele que guia, que tem autoridade para guiar (...)". Não basta apenas revelar os significados pretendidos, assinalados e indicados nos textos, é preciso reagir e levar os alunos a problematizarem, questionarem e apreciarem com criticidade. É necessário que o professor ouça e se faça ouvir, bem como, faça com que os alunos não só compreendam as idéias dos autores, mas se posicionem diante delas.

O professor que assume uma postura progressista, parte do aluno real e não ideal, tem como meta instrumentalizá-lo para a transformação da sociedade, no sentido da melhoria da condição de vida. Os meios surgem da investigação da realidade em que os alunos, no processo ensino-aprendizagem, passam de uma experiência inicialmente confusa, parcial, fragmentada (sincrética) a uma visão sintética, mais clara, organizada e unificadora, buscando novos caminhos que respondam efetivamente aos interesses de quem a educação se destina.

Assumir essa postura progressista pressupõe ocupação de espaço e autonomia e acreditamos que "a ocupação de um espaço e a manutenção de certo grau de autonomia do professor, depende de sua competência profissional para incorporar e selecionar criticamente as orientações que procuram ordenar sua prática pedagógica". (Melo apud Carporalini, 1988, p.112)

O ato de ensinar é a tarefa central do professor, por isto ele tem que saber o que ensina e tem que ter competência científica e metodológica, ele precisa saber como ensinar o que ele sabe e, ainda, tem que viver a sua autoridade de professor porque ele sabe que não é igual ao aluno. Porém, ensinar não significa impor ao aluno um conteúdo que o educador acha que é o melhor para ele, ensinar significa viabilizar a possibilidade de o educando conquistar, assumir o conhecimento, quer dizer, dessa forma o educador é também educando. "O ato de ensinar, quando vivido criticamente, ele termina por ensinar quem ensina" (Freire, 1986).

No que se refere, especificamente, ao ensino da Matemática, podemos dizer que, com raras exceções, a Matemática vem contribuindo para a

elitização intelectual na escola. É responsável pelo baixo rendimento dos alunos; o trabalho em sala de aula é basicamente, fixar técnicas de cálculos, nomenclaturas e formas de resolução de "exercícios modelos" sem se preocupar com a compreensão dos conceitos básicos; os programas são muito extensos e não levam em consideração a faixa etária a que se destinam; o objetivo básico é o treinamento dos alunos; e a Matemática é apresentada de forma compartimentada, em relação ao próprio conhecimento matemático e em relação as outras áreas de conhecimento.

Portanto é urgente uma auto-reflexão por parte dos professores de matemática no sentido de repensarem seu fazer pedagógico, assim como é necessário uma reestruturação dos objetivos do ensino-aprendizagem da Matemática.

Os alunos só poderão ter uma postura crítica em relação às informações quantificadas se aprenderem a interpretar essas quantificações, comparando variáveis, analisando a aplicabilidade dos conceitos matemáticos utilizados e avaliando a consistência das comparações propostas.

A preocupação com a formação do pensamento crítico não é exclusividade do professor de Matemática, porém algumas habilidades como o pensamento proporcional, o combinatório, o raciocínio hipotético-dedutivo, indiscutivelmente, necessários para atuação crítica no dia-a-dia, deveriam ser desenvolvidas nas aulas de Matemática.

A evolução da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem pode fornecer ao professor pistas da construção de um conceito, ou idéias de atividades, mas as soluções para o melhor desempenho dos alunos em Matemática somente pode surgir dos próprios professores, da sua vivência em sala de aula, da troca de experiências com outros colegas, dos estudos em grupo para analisar e produzir textos, atividades, materiais didáticos, enfim, elaborar práticas pedagógicas que permitam erradicar o analfabetismo em Matemática da nossa população (Carvalho e Onaga, s.d., p.50).

### **Matemática da vida: experiência vivida e refletida**

A inquietação gerada pela insatisfação do trabalho que eu desenvolvia, como professora de matemática, até esse momento, fruto de uma formação tecnicista e tradicional, levou-me a romper com essa forma de ensinar, ingressando no caminho desafiador e ousado do ensino baseado na Matemática da Vida.

A experiência foi desenvolvida com 36 alunos com idades entre onze e quinze anos, que cursavam a 5ª série na Escola Estadual de 1º Grau

Incompleto Dr. José Brusque Filho. Esta escola está localizada na periferia urbana de Pelotas e cujos alunos são oriundos da classe popular.

O trabalho iniciou quando propus aos alunos um estudo sobre o custo alimentar de suas famílias durante trinta dias e eles aceitaram o desafio. A primeira etapa constituiu-se na investigação feita pelos alunos, junto à(s) pessoa(s) encarregada(s) em suas casas, das compras das mercadorias consumidas na alimentação familiar durante um mês.

Nessa primeira investigação, os alunos listaram os ingredientes consumidos, no período previsto, com as respectivas quantidades e o número de componentes de suas famílias, e os registraram em seus cadernos.

Na sala de aula, cada um expunha ao grupo o que coletou e em conjunto calculamos a média do número de pessoas das famílias, formando uma família fictícia, que seria a família da aula, com a qual trabalhamos no coletivo para desenvolver os conteúdos matemáticos. O consumo desta família também foi a média do consumo das famílias dos alunos.

Com a exposição dos dados coletados, pelos alunos, desenvolvemos conteúdos como média aritmética, medidas quantidade em peso, litro, e unidade. Tudo foi registrado nos cadernos deles de modo que cada um ficou com o registro dos dados da sua família e da família fictícia.

Num segundo momento, a investigação saiu do âmbito familiar, passando aos locais onde os ingredientes eram comprados. As crianças foram aos locais, onde a pessoa responsável, em sua família, comprava os ingredientes, e informaram-se dos preços por unidade, quilograma, pacote ou litro, para posteriormente realizarem as operações matemáticas, conforme as quantidades consumidas. Esses dados foram trazidos para o grande grupo e serviram de elementos para os cálculos das médias. Nesse momento desenvolvemos diversos conteúdos matemáticos, dentre eles: operações com números naturais, sistema monetário, medidas de capacidade e de massa, média aritmética, etc.

Nessa parte do trabalho passamos a utilizar a Tabela da SUNAB (Superintendência Nacional de Abastecimento), contendo os ingredientes e seus respectivos preços tabelados pelo Governo, uma vez que o país vivenciava naquele período a Medida Econômica de "Congelamento" de Preços e Salários. Esta tabela serviu como elemento de comparação entre seus preços e os levantados pelos alunos, dando oportunidade de análise sobre a eficiência ou não desse congelamento.

Durante esse processo de coleta de dados e de exposição ao grupo, fizemos diversas discussões sobre o que estava sendo investigado e sobre a situação da realidade onde estavam inseridos os alunos.

A partir do levantamento de preços, calculamos, em conjunto, o gasto da família fictícia em alimentação durante um mês. Logo após, cada aluno fez o mesmo em relação a sua própria família.

Na medida em que faziam seus cálculos individuais, as dúvidas que surgiam eram colocadas ao grupo e eram em conjunto resolvidas, na tentativa de esclarecê-las.

Depois de calculado o gasto total com alimentação, passamos ao terceiro e último momento do trabalho, que foi o levantamento da renda familiar, isto é, renda de todos os membros da família que contribuíam nas despesas da casa. Novamente os dados foram colocados no grande grupo e calculada a média para a renda da família fictícia.

Finalmente, foi feita a comparação entre o gasto no consumo alimentar da família e a renda familiar, calculando-se o percentual deste gasto em relação à renda. E, ainda, estudamos a relação percentual entre o gasto em alimentação e o salário mínimo vigente no país.

Esses cálculos foram feitos no conjunto e individualmente, dando oportunidade aos alunos de fazerem suas próprias análises, as quais foram comentadas, posteriormente, no grande grupo.

### **Constatações dos Alunos a Partir das Investigações**

Sendo um dos objetivos do trabalho, oportunizar o contato dos alunos com a realidade, possibilitando uma análise do seu meio, pudemos observar que isso realmente aconteceu, através das constatações feitas por eles.

Nas discussões realizadas, durante o desenvolvimento do trabalho, no momento em que os dados eram colocados no grande grupo, os alunos descobriram uma série de coisas novas. Dentre elas, ficaram espantados, com o consumo excessivo de arroz, massa e farinha de trigo, em determinadas famílias; admirados, com o preço de algumas mercadorias, pelo seu alto custo; surpresos, também, com a farsa do congelamento de preços, pois a maioria encontrava as mercadorias com preços diferentes e quase nunca coincidiam com os da Tabela da SUNAB; e, finalmente, espantados, com o gasto mensal, só em alimentação, e a relação desse gasto com a renda familiar e com o salário mínimo.

Aproveitamos essas constatações para fazer uma discussão sobre a situação da maioria das famílias brasileiras e para analisar que conforme a média encontrada, 64,66% da renda familiar, era gasto em alimentação, restando 35,34% para moradia, saúde, transporte, educação, vestuário e lazer. E, ainda, foi questionado como fica a situação das famílias que vivem do

salário mínimo, uma vez que o gasto em alimentação da família fictícia comparado ao salário mínimo correspondeu a um percentual de 219,31%.

Essa experiência levou os alunos a entenderem porque seus familiares recorriam a trabalhos extras, tentando aumentar a renda familiar, isto é, trabalhavam a semana inteira no serviço fixo (quando tinham) e nos fins de semana faziam os chamados "biscates". Além de compreenderem a realidade que os cercava, perceberam a necessidade da transformação desta realidade.

### **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem**

A avaliação ocorreu durante todo o trabalho desenvolvido, de forma contínua, permanente, gradual, cooperativa e cumulativa, implicando em tomada de decisão por parte dos alunos e da professora.

Em todos os momentos do estudo os alunos foram avaliados: na busca dos dados; na exposição das anotações; na atenção, interesse e participação nas aulas; na execução das tarefas propostas e nas relações interpessoais professor-aluno, e alunos entre si.

A partir das tarefas realizadas e apresentadas pelos alunos, tivemos condições de constatar que os conteúdos matemáticos foram apreendidos e verificamos que este trabalho proporcionou-lhes o desenvolvimento da criatividade, da iniciativa e da criticidade.

Ficou claro, pelo próprio desempenho deles, que o processo vivenciado levou-os a conhecerem a realidade onde vivem e a adquirirem mais confiança em si mesmos e no trabalho coletivo, para aplicarem, no dia-a-dia, os conhecimentos matemáticos aprendidos.

Nesse sentido a avaliação teve uma perspectiva global e não parcial. Não poderíamos avaliar exclusiva e isoladamente os conteúdos programáticos e, sim, o processo como um todo, por isso utilizamos a auto-avaliação e a avaliação de grupo, além da avaliação da professora. Para a auto-avaliação foram estabelecidos, em conjunto, os seguintes critérios: atenção, interesse, participação, responsabilidade, cooperação, respeito, atitudes, cumprimento de tarefas e estudo. Foi o momento em que os alunos tiveram oportunidade de refletir sobre a atuação individual e coletiva, ocorrida durante o período de realização do trabalho.

A auto-avaliação foi feita oralmente, cada aluno falou de si, considerando os critérios definidos pelo grupo e finalmente atribuiu-se uma nota, a qual foi somada à outras notas das demais atividades realizadas como: coleta dos dados, resolução de exercícios matemáticos referentes aos conteúdos desenvolvidos, cobrados em trabalhos orais e escritos, individuais

e de grupos. Finalmente foi feita a média aritmética de todas as notas, resultando na nota final (exigência do sistema de avaliação da Escola).

Todos os alunos avaliaram a experiência como inédita, rica, dinâmica e motivadora, dando-lhes oportunidade de trabalhar com os conteúdos matemáticos de modo diferente do que tinham feito até então (apenas teoricamente, dentro da sala de aula). Segundo eles, desta forma tiveram mais gosto pela Matemática, entendendo a sua importância na vida prática das pessoas, e tiveram mais segurança na elaboração e execução de tarefas, dentro e fora da sala de aula, sem a preocupação exclusiva com a aprovação final, entendendo que o processo ensino-aprendizagem foi mais importante do que a nota em si mesma, pois esta foi consequência daquele.

### **Desafio ao Ensino Formal de Matemática**

Quando se tem a pretensão de contribuir para que os educandos sejam sujeitos das transformações sociais, é necessário que se contribua para que eles desenvolvam um modo de pensar e agir que possibilite perceber a realidade enquanto um processo, conhecer as leis internas do desenvolvimento desse processo, para poder captar as possibilidades de transformação do real.

Não se trata do professor querer ou não que haja uma dimensão política no ensino, trata-se de dirigir intencionalmente essa dimensão em função dos seus objetivos. A dimensão política sempre existe, pois falando-se ou não de assuntos tidos como políticos, o ensino da Matemática, como todo o ensino, desenvolve uma postura nos educandos e esta postura tem reflexos no restante da prática social deles.

Através da relação entre o conteúdo e a forma da transmissão-assimilação do saber matemático, possibilitamos aos educandos o desenvolvimento de um modo de conhecer a realidade e agir sobre ela, coerente com o objetivo de criação de uma nova organização social.

Nesse sentido vemos a educação como um meio para a capacitação dos alunos, visando um desenvolvimento no sentido de instrumentalizá-los para responder às necessidades do cotidiano. Uma educação que possibilite a manipulação, domínio e tratamento das diversas operações ou procedimentos metodológicos, tais como: observação, classificação, comparação, análise, síntese, dedução, indução e conclusão, desenvolvendo a capacidade crítica e a criatividade.

Para isso é fundamental, no ensino da Matemática, trabalhar com elementos reais, vivos, significativos para os alunos, que despertem o

interesse deles e, ao mesmo tempo, que possibilitem a construção de conhecimentos que possam ser usados no dia-a-dia.

Dessa forma, a escola estará respondendo, do ponto de vista individual e social, aos interesses daqueles a quem ela se destina, oportunizando a análise da situação social, econômica e cultural, assim como, fornecendo subsídios para que esta análise seja crítica, aprofundada e que vise a transformação.

Numa reflexão sobre as contribuições que o educador tem a dar para a transformação da sociedade brasileira, parece importante verificar como essa contribuição se efetiva (ou não) no âmbito do ensino da Matemática.

"Alguns educadores têm procurado dar um caráter mais politizante ao ensino da Matemática. Tais tentativas têm centrado esse ensino em torno de temas relacionados ao custo de vida, à inflação, a cálculos de reajustes de salários, formação de cooperativas, etc", tendo como objetivo que a Matemática não seja vista separada dos problemas sociais, não perdendo de vista que o objetivo central, daquele que se propõe a ensiná-la, é o ensino desta. (Duarte, s.d., p.51)

O contrário ocorre quando, através do fazer pedagógico, transmitimos uma visão estática do conteúdo matemático, como se ele fosse pronto e acabado, como se ele tivesse sido sempre assim, como se seus princípios, suas regras, fossem absolutos no tempo e no espaço. Isso é incoerente com a proposta de contribuição para a transformação social. (op. cit.)

Para Freinet (apud Sampaio, 1989, p. 63), "no plano pedagógico, escolar, é certo, onde mais do que nunca temos que ser ousados e criativos, porque o futuro imediato a tal nos obriga, e na frente política e social, pela defesa vigorosa das liberdades democráticas".

Obedecer de olhos fechados, não julgar, nem argumentar de forma lógica, só ouvir e repetir, são marcas da pedagogia tradicional, de uma educação que conduz à ditadura, pois incentiva o acúmulo de conhecimentos, favorece uma conduta dogmática, impõe uma disciplina autoritária, obriga à submissão inconsciente aos programas e manuais, muitas vezes contrários aos princípios sócio-políticos dos professores, pais e, até mesmo, dos alunos. (SAMPAIO, 1989)

Portanto, aqueles que buscam uma alternativa de ensino, devem oportunizar e mediar a motivação dos alunos, desde as séries iniciais, elaborando propostas, sugestões, críticas, defendendo suas idéias. Esse aprendizado é lento, mas profundo, e exige um desenvolvimento gradativo que leve os educandos a sentirem necessidade de tomar iniciativa, de elaborar

perguntas e respostas com clareza, ou seja, serem sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

### Referências Bibliográficas

- CARPORALINI, Maria Bernadete. Na dinâmica interna da sala de aula: o livro didático. In: LOPES, Antonia O. Sima et al. **Repensando a Didática**. Campinas: Papyrus, 1988. p. 97-129.
- CARVALHO, Dione Lucchesi de et ONAGA, Dulce Satiko. **A que serve a Educação Matemática**. Mimeo. s.d.
- CECCON, Claudius et al. **A Vida na Escola e a Escola da Vida**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- DUARTE, Newton. **O Compromisso Político do Educador no Ensino da Matemática**. Mimeo. s.d.
- FERREIRA, Aurélio Buarque. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s.d.
- FREIRE, Madalena. **A Paixão de Conhecer o Mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- \_\_\_\_\_. **Entrevista Sobre Educação**. Porto Alegre: Gravada em Vídeo, 1986.
- GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.
- KAMII, Constance. **A Criança e o Número: implicações educacionais da teoria de Piaget para atuação junto a escolares de 4 a 6 anos**. [tradução Reina A. de Assis]. 3ª ed. Campinas: Papyrus, 1985.
- PEREIRA, Tânia Michel et al. **Matemática nas Séries Iniciais**. Ijuí: UNIJUÍ, 1987. (Coleção ensino 1º grau; 16).
- SAMPAIO, Rosa Maria. Freinet: **Evolução Histórica e Atualidades**. São Paulo: Scipione, 1989. (Série: Pensamento e Ação no Magistério - Mestres da Educação; 2).
- SNYDERS, Georges. **Para Onde Vão as Pedagogias Não Diretivas?** Lisboa: Moraes, 1978.

- THOMAZ, Tereza Cristina F. **O uso de fontes da realidade no ensino da matemática no 1º grau**. Pelotas, 1990. Monografia de conclusão de curso de especialização - Instituto de Ciências Humanas, UFPEL).
- \_\_\_\_\_. Reflexões sobre o ensino-aprendizagem da Matemática, considerando o desenvolvimento cognitivo e a classe social. In: SILVA, Luiz Heron da e AZEVEDO, José Clóvis (orgs.). **Paixão de Aprender II**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (228 - 234)



## Educação pós-crítica e formação docente<sup>1</sup>

*Tomaz Tadeu da Silva\**

---

---

### Resumo

O artigo discute o impacto das recentes e profundas transformações na economia, na política e na cultura para a educação, o currículo e o processo de formação docente. Descrevem-se, de forma sintética, algumas dessas transformações. Coloca-se ênfase na importância para o currículo e o trabalho docente das reestruturações conduzidas pela política neoliberal, mas chama-se atenção para outras mudanças advindas de viradas epistemológicas efetuadas por certos movimentos sociais, como o movimento feminista, por exemplo. O ensaio conclui tentando descrever quais os possíveis efeitos dessas mudanças para a educação e a escola.

**Palavras-chave:** Transformação cultural - Virada epistemológica - Trabalho docente - Currículo

### Abstract

The article discusses the impact of the recent and profound transformations in the economy, in the politics, in the culture for education, curriculum and teacher training. It describes, synthetically, some of these transformations. It emphasizes, for curriculum and for teacher training, the importance of the restructurations made by the neoliberal politics, but it calls attention also to other changes coming from epistemological turnings made by certains social movements such as the women's movement, for example. The essay concludes by trying to describe what are the possible effects of these changes for education and school.

**Key-words:** Cultural transformation - Epistemological turning - Teacher training - Curriculum

---

<sup>1</sup> Conferência apresentada no Seminário "A crise da Educação e a Formação Docente", Flacso, Buenos aires, 24 de junho de 1996.

\* Professor titular da Faculdade de Educação da UFRGS.  
Av. Paulo Gama, s/n.º - Prédio 12201, 7.º andar - Porto Alegre

Não constitui nenhuma surpresa que num mundo em estado de revolução cultural, aquela instituição oficialmente encarregada precisamente da tarefa de transmissão cultural – a educação escolarizada – condense o impacto da crise que se forma na colisão entre o velho e o novo. Como sabemos, existem poucas instituições tão conservadoras e tradicionalistas quanto a educação escolarizada. Sua forma básica – universal, obrigatória, estatal, seriada, hierárquica, disciplinar – tem permanecido fundamentalmente a mesma por pelo menos dois séculos. É notória sua impermeabilidade a todo tipo de reforma e inovação. Sua concepção básica tem resistido a todas as variações de regimes econômicos e políticos.

É precisamente essa instituição – anacrônica, impermeável, imutável – que se vê particularmente envolvida no turbilhão das atuais transformações que estão alterando radical e profundamente a nossa paisagem cultural e social: na economia e na natureza e organização do trabalho; nas relações entre nações; na tecnologia, sobretudo nas comunicações e nos transportes; na natureza, produção, armazenamento e difusão do conhecimento e da informação; nos processos de formação da identidade cultural e social. A questão que se apresenta é, pois, a de saber qual é ou será o impacto dessas transformações sobre a escola, sobre sua configuração, sobre sua organização, sobre o papel do/a professor/a e, no caso que aqui nos interessa, sobre o currículo e a formação docente. Essa veneranda e fixa instituição continuará permanecendo alheia e imutável às transformações que atingem as mais variadas esferas e dimensões da vida humana sobre o planeta? Ou também acabará ela sendo afetada de uma forma ou de outra por essas transformações? Se como diz Paul Willis (s/d, p.1, a escola “foi a última grande instituição da era moderna”, qual será a escola, qual será a professora, qual será o currículo, qual será o processo de formação docente desta era pós-moderna e deste capitalismo neoliberal?

### **A escola sob o “novo” capitalismo**

A escola é “capitalista” – é o que nos têm ensinado as teorias sociológicas críticas sobre a educação institucionalizada. Em tempos de reorganização radical da forma capitalista de ordenação da vida social, a primeira pergunta a fazer é precisamente sobre o papel e as funções da escola nesse capitalismo reorganizado. Quais são as características dessa reorganização que mais podem afetar a escola?

A nova configuração econômica tem sido descrita sob os mais variados rótulos: globalização da economia, pós-fordismo, capitalismo

desorganizado, sociedade da informação, sociedade pós-industrial, cada um dos quais chama a atenção para um aspecto particular da nova ordem capitalista mundial. Na busca de novos mercados e de uma força de trabalho mais barata, o capitalismo, facilitado por importantes revoluções na tecnologia de comunicação e de transportes, torna-se verdadeiramente globalizado e planetário.

Esse processo de globalização, que caracteriza a busca de saídas para a crise de acumulação capitalista e para a conseqüente crise fiscal concentra-se, desta vez, na pressão por mecanismos de flexibilização para a movimentação de capital e para a organização do trabalho. O neoliberalismo é a expressão política dessa pressão.

Dois aspectos dessa nova fase do capitalismo são especialmente relevantes para a educação: um estrutural, o outro político. Estruturalmente, este capitalismo reorganizado se caracteriza por profundas modificações na natureza do emprego e do trabalho assalariado. Por um lado, refletindo as mudanças nos padrões de consumo e nas modificações tecnológicas, há agora uma concentração da força de trabalho nas atividades ligadas ao processamento da informação e aos serviços, em detrimento das atividades industriais tradicionais. Paralelamente, há uma polarização entre, de um lado, um segmento restrito e limitado de trabalhadores altamente qualificados, empregados naqueles setores mais dinâmicos e tecnologicamente orientados do capitalismo e, de outro, uma grande massa de trabalhadores ocupados em setores ainda dependentes, em grande escala, do trabalho manual pouco qualificado. Por outro lado, a busca incessante de produtividade, com base na utilização crescente de tecnologias poupadoras de mão de obra e na ausência de mecanismos políticos de redistribuição do trabalho, tem levado aos conhecidos índices estruturais e crônicos de desemprego.

Politicamente, sob a orientação da perspectiva neoliberal, efetua-se, talvez pela primeira vez na história, uma intervenção direta na política educacional para ajustar diretamente a educação institucionalizada aos renovados interesses do capital. A escola ameaça tornar-se agora verdadeiramente “capitalista”, de uma forma que nem as teorias da reprodução podiam imaginar ou prever. Dois movimentos centrais caracterizam essa intervenção não-intermediada na forma como, tradicionalmente e dentro da tradição liberal, a educação escolarizada vinha sendo organizada. Há, de um lado, um esforço para “aliviar” os gastos estatais com a educação pública, transferindo-a para a esfera dos mecanismos de mercado. Presencia-se uma brutal e paradoxal intervenção do estado para desestatizar a escola. No mínimo, quando sua conversão ao mercado não é

possível, busca-se ajustá-la a mecanismos de gestão orientados por critérios de eficiência e produtividade espelhados nos da empresa capitalista. De outro lado e paralelamente, os esforços reformadores neoliberais buscam moldar a escola e o currículo de acordo com as necessidades empresariais de formação de mão de obra. O resultado, a se cumprirem os desígnios do projeto neoliberal, será uma escola organizada de acordo com mecanismos de mercado e voltada diretamente para as necessidades do mercado de trabalho.

Qual o impacto dessas transformações sobre o trabalho docente e sobre o currículo? É para uma tentativa de resposta a essa questão que nos voltamos na próxima seção.

### **O trabalho docente e o currículo: descentralização, mercantilização e controle**

A natureza do trabalho docente e o *status* profissional e social do/a professor/a são evidentemente afetados por diversas das transformações sociais e culturais que caracterizam este nosso tempo. Há alguns anos, algumas análises sociológicas mais críticas vêm apontando precisamente para um processo gradual de proletarianização da profissão docente, caracterizado não apenas por uma degradação dos níveis salariais, mas também por um crescente controle, desqualificação e intensificação de seu trabalho, sobretudo através da introdução de currículos e metodologias de orientação tecnicista.

Os projetos neoliberais de reforma da educação, como demonstram desenvolvimentos em diversos países, vêm intensificar esse processo. Com a ênfase em formas gerenciais de avaliação do resultado e do produto, busca-se tornar o próprio trabalho docente mais “flexível” e “desregulamentado”. Nesse processo, introduzem-se mecanismos de medição de eficiência e eficácia que, ao mesmo tempo que trivializam e padronizam a educação e o currículo, aumentam o controle, a regulação e a intensificação do trabalho docente. Como sabemos, a padronização e a medição do trabalho docente são etapas necessárias do projeto de introdução de mecanismos de mercado na educação.

A reorganização do trabalho docente está no centro, pois, dos três eixos centrais das reformas educacionais neoliberais: mudanças na forma de financiamento (transferência para o mercado); introdução de técnicas empresariais de gerenciamento; e reestruturação curricular (Ball, 1994, p. 48). A introdução de mecanismos de mercado na educação significa que terão prioridade critérios de produtividade e eficiência e procedimentos padronizados de medição da “eficácia”. Objetivos educacionais “vagos”,

“humanistas”, sociais, “politizados” não se prestam facilmente à medição padronizada ou são simplesmente vistos como irrelevantes ou “prejudiciais”. Por sua vez, a adoção de técnicas gerenciais na educação reforça a tendência ao privilegiamento de objetivos educacionais triviais, utilitários e passíveis de rotinização, uma vez que, espelhando o local de trabalho capitalista, a ênfase está na produção de resultados padronizados de “qualidade”. Finalmente, a reestruturação curricular preconizada por essas reformas centra-se no estabelecimento de currículos nacionalmente padronizados que possam servir de referência para a medição centralizada dos resultados educacionais pretendidos.

É preciso avaliar as conseqüências desse processo para as nossas noções de educação, conhecimento e currículo. É necessário também pensar sobre as implicações dessas transformações para a produção de identidades culturais e sociais – tanto de docentes quanto de estudantes. As novas formas de controle, a ênfase na produção do trabalhador ideal e o deslocamento das metas de igualdade para as de eficácia e produtividade implicam uma ressocialização docente, de produção de um/a professor/a apto a exercer a função de gerente eficaz de recursos (escassos) que levem a resultados de aprendizagem rigidamente e estreitamente pré-determinados. A questão consiste em saber se vamos contribuir para essa ressocialização ou se vamos impor-lhe uma resistência.

### **A revolução nas comunicações e na informação**

Tornou-se um lugar-comum citar as transformações radicais trazidas pelas novas tecnologias de comunicação, pelos processos informatizados de tratamento da informação e pela combinação de diversos meios de apresentação na chamada multimídia. Não constitui tampouco nenhuma novidade dizer que as crianças e jovens de hoje estão imersos num ambiente de profusão e saturação de imagens e de informação e sobretudo de estímulos e apelos ao intenso consumo cultural. O que talvez não tenha sido ainda suficientemente avaliado é o impacto desses desenvolvimentos para nossas concepções de conhecimento, para nossas formas de conhecer e para os processos de formação e educação. O que falta, talvez, analisar é o novo tipo de identidade e subjetividade que está sendo construído nesse processo.

Quais as características centrais dessa tecno-cultura, dessa ecologia digital? A ecologia digital existe, antes de mais nada, numa escala planetária. Sabemos, quase instantaneamente, o que ocorre em qualquer local do globo. Evidentemente, ela é predominantemente visual, em contraste com uma

cultura onde predominava a informação e a cultura impressa. Ela é também essencialmente mercantilizada, centrada no estímulo ao consumo cultural. Ela é abundante, saturada, fragmentada, descartável. Ela apela ao prazer e à satisfação imediatas. Ela nos coloca e nos envolve a todos na convulsão dos problemas de nosso tempo: violência, consumo de drogas, aids, degradação do meio ambiente, guerra, genocídio, racismo, extermínio, miséria e exploração... Nossa impotência e falta de poder crescem na exata medida em que crescem nosso conhecimento e nossa informação sobre o que se passa à nossa volta.

Essa revolução tecno-cultural não é apenas quantitativa. Não se trata apenas do aumento da quantidade de informações e de um fluxo interminável e contínuo de imagens. Trata-se, sobretudo, de uma revolução epistemológica, de uma verdadeira revolução cultural. As transformações que estamos presenciando e vivendo afetam profunda e radicalmente nossas formas de percepção, nossos modos de conceber e tratar a informação e nossas estratégias de pensamento e de produção e aquisição de conhecimento. Mudam as próprias noções de tempo e espaço. As possibilidades de armazenamento, tratamento e busca da informação possibilitadas pela tecnologia informática constituem uma revolução sem precedentes nas nossas concepções sobre conhecimento.

A questão que se põe, pois, é a de saber como fazer sentido disso tudo, como avaliar o significado dessas mudanças. Se as transformações que caracterizam essa tecno-cultura têm essas implicações epistemológicas, como isso afeta aquela instituição tradicionalmente encarregada precisamente de transmissão do conhecimento e da cultura? Como isso afeta as novas identidades sociais assim produzidas, em sua relação com a escola? E, naquilo que aqui nos interessa, como isso afeta a identidade e a formação docente? E como isso afeta o currículo? Continuará sendo possível para a escola e para as instituições de formação docente continuar ignorando a complexidade e a extensão dos processos em que nos vemos envolvidos cotidianamente como habitantes dessa ecologia digital?

### **Epistemologias e epistemicídios**

Não são, entretanto, apenas as novas tecnologias da comunicação e da informação que estão alterando radicalmente nossa forma de conceber o conhecimento. Elas, de fato, têm contribuído de forma fundamental, por exemplo, para apagar as fronteiras entre alta cultura e cultura popular. A produção e a divulgação da chamada “alta cultura” estão intimamente ligadas, hoje, a meios “próprios” da “cultura popular”: televisão, vídeo, disco, multimídia, etc. Há também uma interpenetração e uma influência mútuas dificilmente distinguíveis. E não é apenas a chamada “cultura popular” que utiliza, de forma supostamente degradada, materiais originalmente produzidos no âmbito da “alta cultura”. O movimento ocorre também em sentido contrário, embora, neste caso, de um ponto de vista elitista, os materiais e os elementos da cultura popular, sofram um processo de elevação.

Mas há outros movimentos e processos menos ligados ao desenvolvimento dos novos meios, os quais também apontam para transformações epistemológicas importantes: tendência ao apagamento das fronteiras disciplinares, questionamento do caráter necessariamente benigno da ciência e do conhecimento; “denúncia” da cumplicidade não apenas da utilização da ciência mas do seu próprio processo de produção com relações de poder; problematização da concepção de ciência e conhecimento como “domínio sobre a natureza”; revoluções constantes nas concepções, princípios e procedimentos internos dos vários campos científicos; consciência crescente da inseparabilidade entre conhecimento, ciência e ética.

Sob o impulso da complexidade de tratamento dos problemas contemporâneos e da abertura para novas áreas de pesquisa e exploração, tendem a se dissolver as fronteiras entre os próprios campos disciplinares. Há uma tendência a tratar os problemas científicos, técnicos, sociais de forma global, integrada, o que leva não apenas à colaboração entre diferentes campos de saber, mas ao desenvolvimento de formas novas e integradas de pesquisa e conhecimento. Mesmo que acabem formando novas disciplinas e estabelecendo novas fronteiras, há um movimento constante em direção à integração e à globalização.

Tornam-se expostas, por outro lado, as limitações da própria ciência e as ligações “perigosas” que ela mantém com relações de poder, bem como seu envolvimento na própria degradação do planeta. Torna-se questionável a própria noção de progresso e desenvolvimento constantes com base no “avanço” da ciência e da tecnologia. Os supostos benefícios de curto prazo resultantes do “progresso” da ciência, do conhecimento e da técnica tendem a

ser avaliados em relação aos danos e prejuízos de longo prazo inflingidos ao ambiente e ao equilíbrio ecológico do planeta.

O questionamento colocado à razão instrumental não se dirige já apenas à sua utilização. Não se trata já apenas de questionar uma boa ou má utilização da ciência e da técnica. São as próprias concepções e racionalidades que estão embutidas em certos princípios e procedimentos científicos e técnicos que são postas em dúvida. É o antropocentrismo, o masculinismo, a “vontade de poder”, o impulso de domínio do empreendimento científico que são questionados.

A cumplicidade da ciência e do conhecimento é denunciada sobretudo pelos movimentos sociais protagonizados por grupos explorados e subordinados. A reivindicação, por parte desses diferentes movimentos (as mulheres, os diferentes grupos discriminados pela cor de sua pele, os grupos discriminados por sua sexualidade) de que suas formas de conhecer e suas formas culturais recebam uma consideração igual à das formas dominantes constitui uma virada epistemológica radical. Não se trata, agora, apenas de denunciar a utilização da ciência e do conhecimento para propósitos reprováveis; são os próprios conceitos e produtos dessa ciência que estão “contaminados” desde o início pela perspectiva particular dos grupos dominantes envolvidos na sua produção. No centro da explosão do cânon epistemológico e educacional está a denúncia do epistemicídio (Santos, 1996) de formas alternativas e dominadas de conhecimento.

### **Reviravoltas na Teorização Social**

Essas mudanças sociais e culturais amplas estão vinculadas a “revoluções” teóricas e epistemológicas mais específicas na teorização social. Como resultado sobretudo das contestações epistemológicas advindas de movimentos sociais como o feminismo ou o ambientalismo, mas refletindo também desenvolvimentos variados na própria teorização social, sintetizados em conceitos como “pós-modernismo”, “pós-estruturalismo”, “pós-colonialismo”, são as próprias formas tradicionais de pensar e teorizar o social que estão em questão.

A emergência e/ou visibilidade de novos e variados movimentos sociais, com base, sobretudo, em diversos grupos subordinados, têm contribuído para radicalizar a concepção de que existe uma necessária conexão entre conhecimento e posição nas várias formas de estratificação social, de que conhecimento e interesse, saber e poder estão inextricavelmente vinculados. A pretensão de um saber universal, neutro e

desencarnado das relações sociais é atacada a partir dos vários grupos sociais que vêm seus modos de ver, suas tradições culturais, suas formas de conhecer sufocadas e distorcidas precisamente por essas formas supostamente universais de conhecimento.

Presencia-se, sob a influência desses movimentos, uma reviravolta radical em várias áreas da teorização social, da história e das chamadas “humanidades”, em geral. Há uma história cultural centrada no resgate das perspectivas, das lutas e das culturas de grupos “esquecidos” ou subordinados. Os estudos literários, passam não apenas a analisar as “grandes obras” do cânon literário a partir da perspectiva de grupos subordinados, mas também a reivindicar a inclusão, naquele cânon, das obras literárias e artísticas produzidas por pessoas pertencentes a esses grupos. Há, enfim, uma sociologia e uma antropologia feitas não a partir do olhar imperialista, benevolente e dominador dos grupos dominantes, mas da perspectiva de pelo menos alguns dos grupos dominados. Há, claramente, uma revolução epistemológica em curso no centro da teorização social. A importância crescente do feminismo como perspectiva epistemológica é uma das indicações mais evidentes dessa revolução. O desenvolvimento vertiginoso dos chamados “Estudos Culturais” é outra demonstração de uma importante e decisiva mutação nas próprias fundações da teorização social.

De forma independente ou em interação com as perspectivas desses movimentos sociais, movimentos de ordem mais “teórica”, como o pós-modernismo, o pós-estruturalismo e o pós-colonialismo vêm, da mesma forma, colocando em questão alguns dos fundamentos da moderna teorização social. Para além de ser uma moda intelectual, o chamado pós-modernismo reflete algumas das perplexidades, incredulidades e desconfianças de nosso tempo para com narrativas supostamente universalizantes e absolutizadoras, sejam elas teóricas, científicas, políticas ou religiosas. O chamado pós-estruturalismo, por sua vez, reúne, na verdade, diversos *insights* centrados na idéia de que a linguagem e o discurso têm um papel central na constituição do social e do sujeito social, questionando a pré-existência de absolutos e essências e enfatizando o caráter construído da identidade cultural e social. Os estudos pós-colonialistas, finalmente, deslocam os pontos de vista de nações, povos, etnias e raças dominantes, em favor dos modos de ver e conhecer dos grupos dominados.

Reunidos, esses diversos impulsos modificam radicalmente as “fundações”, os procedimentos, os princípios e os métodos da teorização social. Resta saber como eles afetarão a “epistemologia” dos currículos

escolares e, no caso que aqui nos interessa, a “epistemologia” da formação docente.

### **Novas identidades sociais e culturais**

Especula-se que essa ecologia digital, essa sociedade globalizada e de fronteiras culturais pouco nítidas, essa cultura do consumo e da imagem, esse cenário social e cultural mutante tendem a produzir novas e distintas identidades sociais e culturais. As identidades sociais “anteriores” estavam determinadas pela filiação a um estado-nação e por fronteiras nacionais nítidas e rígidas (“cidadão”), pela cultura escrita, por papéis sociais fixos e estáveis, por relações sociais baseadas na autoridade e na hierarquia, por identificações sexuais e culturais bem “definidas” e “determinadas”.

Os “novos” sujeitos da sociedade revolucionada pelas novas tecnologias e pelo novo cenário cultural tendem a se identificar menos com um país específico e mais com seus semelhantes transnacionais, menos com a participação numa esfera política abstrata e mais com as experiências culturais e sociais cotidianas. As novas identidades sociais são plasmadas mais pelas novas tecnologias da comunicação e da informação (televisão, vídeo game, computador, correio eletrônico) do que pelos meios tradicionais de uma sociedade baseada na cultura escrita (livros, jornais, revistas, correio convencional). O contato precoce com as “realidades” de um mundo complexo e múltiplo tende a provocar um amadurecimento também precoce e a diluir as fronteiras entre posições de autoridade. A emergência das reivindicações de grupos marginalizados e subjugados coloca no centro da política de identidade, por outro lado, além da classe, uma multiplicidade de outras fontes de identificação: sexualidade, gênero, etnia... À nova ecologia social e cultural corresponderia, enfim, uma nova identidade social e cultural: fragmentada, fluida, descentrada.

À essa “explosão” de novas identidades corresponde uma nova forma de conceber e compreender o próprio processo de formação de identidades culturais e sociais. A identidade não é mais vista como transparente, auto-referenciada, como um resultado final, acabado. Como diz Stuart Hall (1994, p. 222), deve-se pensar, agora, na identidade como uma “produção, que não está nunca completa, que está sempre em processo, e é sempre constituída no interior, e não fora, da representação”. Esse processo de formação da identidade está sempre referido a um “outro”. Sou o que o outro não é; não sou o que o outro é. Identidade e alteridade são, assim, processos inseparáveis.

As relações de alteridade são, por sua vez, fundamentalmente, relações de poder. A diferença cultural não é estabelecida de forma isolada e independente. Ela depende de processos de exclusão, de vigilância de fronteiras, de estratégias de divisão. A diferença nunca é apenas e puramente diferença, mas também e fundamentalmente hierarquia, valoração e categorização. Por outro lado, essa hierarquização – que permite afirmar o que é “superior” e o que é “inferior” – é estabelecida a partir de posições de poder. As relações de diferença cultural não são, nunca, simétricas. As relações de diferença são, desde o início, relações de poder, construídas, como diz Hall, no interior de processos de representação. A identidade, mais do que uma essência, é uma relação e um posicionamento. A sociedade não está, assim, formada simplesmente da soma de identidades culturais que pré-existam às relações de poder que as constituem. Nessa perspectiva, pois, a identidade não está constituída em torno de um núcleo de autenticidade, de uma experiência cultural primordial, que definiriam as diferentes culturas. A própria diferença é sempre o resultado – nunca definitivo – de um processo de construção. Por isso, essa concepção de identidade é fundamentalmente histórica – nós somos o que nos tornamos, o que significa que podemos também nos tornar, agora e no futuro, outra coisa. A identidade cultural tem uma história, não é algo que simplesmente, naturalmente, exista.

A questão da identidade social adquire importância crescente precisamente por causa da emergência e visibilidade dos diferentes grupos e movimentos que reivindicam voz e participação no jogo da política de identidade. A política da identidade está no centro das disputas por representação e por distribuição de recursos materiais e simbólicos. Não é preciso dizer que a educação institucionalizada e o currículo – oficial ou não – estão, por sua vez, no centro do processo de formação de identidade. Como se verão afetados pelos conflitos e pelas configurações das novas políticas de identidade? Qual será o seu papel num cenário identitário transformado?

### **O impacto da revolução cultural sobre a escola, o trabalho docente e o currículo**

Parece evidente que, dentre as transformações descritas, aquela que mais provavelmente afetará o modelo atual de escolarização (público, universal, laico...) e, portanto, a própria natureza da formação docente, é a contida nas reformas neoliberais. A reforma educacional neoliberal altera radicalmente o vínculo apenas indireto que a educação mantém com a economia, tornando-a *diretamente* dependente de uma lógica puramente econômica. Esse rompimento da autonomia relativa da educação frente à economia tem implicações de diversas ordens.

Pode-se esperar, em primeiro lugar, uma intervenção dos governos neoliberais para alterar diretamente os esquemas de formação docente, instituindo mecanismos de *treinamento* docente mais independentes das universidades e mais voltados para as necessidades técnicas e ideológicas do novo modelo de organização social e educacional. É de se prever que, sob essa orientação, os currículos e as abordagens desses esquemas de treinamento sejam predominantemente técnicos, gerenciais, práticos e pragmáticos, reproduzindo as preocupações com eficácia e produtividade que vêm sendo aplicadas às escolas primárias e secundárias, com o conseqüente deslocamento não apenas de campos e abordagens de inclinação mais política, social e cultural, mas também de áreas de formação que, embora não diretamente opostas às orientações pragmáticas, possam ser vistas como irrelevantes.

Paralelamente, à medida que se implantam esquemas de mercado nas escolas de primeiro e segundo grau, pode-se esperar também uma demanda “espontânea” por esquemas de formação que ajudem os docentes a satisfazer as exigências não apenas das novas “habilidades” técnicas e gerenciais exigidas para fazer frente às urgências cotidianas, mas também para poder avançar na carreira e se candidatar aos prêmios de produtividade que vêm sendo instituídos. Abordagens mais teóricas, mais abstratas, para não falar das mais políticas, que, sob condições normais, já são pouco populares, tenderão a ser ainda menos solicitadas. As alterações no processo de trabalho docente certamente pressionarão por alterações nos esquemas de formação docente. A natureza da formação docente se verá, assim, transformada, sob o peso de pressões vindas tanto de “cima” quanto de “baixo”. Obviamente, essas mudanças não se fazem sem negociação, adaptação, resistência e acomodação. Mas, mesmo resistidas e contestadas, é certo que elas estão

deixando, e continuarão deixando, marcas profundas no processo de trabalho e na formação docentes.

Mais difíceis de se prever são as conseqüências das outras transformações, sobretudo as de ordem mais cultural, sobre o processo de trabalho e a formação docentes. Há uma distância cada vez maior entre a cultura e o conhecimento da escola e da sala de aula e a cultura e o conhecimento da mídia, dos movimentos sociais, das novas tecnologias e das revoluções teóricas e epistemológicas das ciências e da teorização social. Face a esse crescente divórcio entre a cultura da vida cotidiana e a cultura escolar, crianças e jovens, de um lado, e professores/as, de outro, tendem a se confrontar, no cotidiano das salas de aula, cada vez mais, como alienígenas (Green & Bigum, 1995).

Minha previsão é de que os efeitos das atuais revoluções culturais e epistemológicas tenderão a ampliar as presentes divisões educacionais. Não me parece que haja qualquer indício de que as escolas serão deslocadas, a curto e médio prazo, por alguma instituição socializadora de outra natureza. Apesar da desvalorização de seus títulos, ela continua firmemente estabelecida como o mecanismo mais imediato de certificação e credenciamento para um mercado de trabalho cada vez mais restrito e polarizado.

Ao mesmo tempo, as escolas não estão colocadas de forma uniforme e homogênea diante das novas tendências tecnológicas, sociais e culturais. Antigas estratificações educacionais são substituídas por novas, à medida que mudam as bases e os conteúdos do que conta como capital cultural. Pode-se esperar que os efeitos das importantes mudanças sociais e culturais sobre a educação institucionalizada se distribuam ao longo de divisões definidas por classe, gênero, raça. De um lado, instituições educacionais – privadas ou “públicas” convertidas ao mercado – equipadas com a melhor tecnologia e capazes de se alinharem com as exigências de um mercado de trabalho altamente competitivo e com um capital cultural “atualizado”. De outro, escolas “públicas” dotadas de equipamentos desatualizados ou simplesmente desequipadas, desenvolvendo um currículo organizado em torno de umas poucas e estreitas habilidades diretamente vinculadas às necessidades do pólo inferior da divisão do trabalho. Essa divisão certamente não é nova – foi para descrevê-la e explicá-la que se desenvolveu uma sociologia crítica da educação. Entretanto, dada a velocidade e a extensão das transformações tecnológicas, sociais e culturais, juntamente com a disposição do estado de diminuir os gastos com a educação da maioria, pode-se prever um aprofundamento dessa estratificação.

É verdade que a escola, está, em geral, em descompasso com várias das transformações aqui descritas. É também verdade que é generalizada a alienação da juventude em relação à educação institucionalizada. A tendência, entretanto, é que a juventude dos grupos subordinados seja a mais atingida. De um lado, há a perspectiva de um futuro sem trabalho ou de um trabalho mal remunerado e sem significado. De outro, uma escola e um currículo sem qualquer conexão com sua vida cotidiana num mundo social cada vez mais complexo e incerto. Em suma, o conservadorismo e a inércia são também seletivos.

Os/as educadores/as parecem mal equipados para lidar com essas novas configurações do cultural. Os/as pensadores/as educacionais têm dedicado muito pouco tempo a essa importante questão. A escola, por outro lado, parece não apenas habitada por seres que se confrontam como numa relação entre alienígenas, mas parece, ela própria, uma nave alienígena e anacrônica plantada na paisagem futurística e ficcional de um outro planeta. O que aí se passa tende a se movimentar em paralelo com aquilo que se passa no restante da paisagem cultural, não havendo jamais a possibilidade de qualquer encontro.

Como sabemos, o currículo é o espaço onde se corporificam formas de conhecimento e de saber. O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. Como tal, o descaso pelas radicais transformações efetuadas na produção de subjetividades pela nova ecologia digital e por outras importantes mudanças econômicas, sociais e culturais demonstrado pela escola e pelos/as educadores/as profissionais significa deixar de fora desse espaço formas importantes de conhecimento e de saber que, no entanto, à contra-corrente da escola, estão, na realidade, moldando e formando novas formas de existência e sociabilidade. O que precisamos é de formas criativas, abertas e renovadas de pensar e desenvolver currículos que levem em conta esses novos mapas e configurações sociais. Da mesma forma, precisamos inventar e reinventar modos de formação docente que preparem professores e professoras para lidar com todas essas transformações.

Assim, se vemos o currículo como o ponto onde se produzem, de forma positiva, capacidades e habilidades determinadas, ele deve constituir uma frente privilegiada de luta de qualquer estratégia de intervenção cultural do processo de transformação. E esse processo de transformação não tem

como referência qualquer utopia distante, qualquer destino histórico abstrato e longínquo, mas as relações de poder e subjugação inscritas na vida cotidiana. Os processos a que se referem a crítica cultural pós-colonialista, as teorizações feministas, a política de identidade cultural e as novas compreensões sobre o papel da mídia e da cultura popular estão no centro de nossas vidas cotidianas. Existem oportunidades de iniciar estratégias de descolonização do currículo nos esperando em momentos e locais muito “modestos”, prosaicos e cotidianos. É nesses interstícios do cotidiano que podemos inserir outros significados e representações.

Uma estratégia para um currículo crítico deveria se centrar nas questões e nos problemas de nosso tempo: AIDS, pobreza, alienação e drogas, machismo e violência, ódio e racismo, homofobia e sexismo, ganância e destruição ambiental, exclusão e repressão. Um currículo crítico não pode passar ao largo das preocupações e vivências centrais das crianças e jovens deste tempo. Descolonizar o currículo é também torná-lo relevante para a vida social dessa conturbada época. Avaliar a medida na qual o currículo está envolvido com essas questões pode ser um bom teste de um currículo crítico e descolonizado.

Nossa luta é por uma educação e por um currículo voltados para a abertura e a dissidência, para a transgressão e a subversão, para a disseminação e a pluralidade, para a desestabilização e a interrupção, para o movimento e a mudança e não para uma educação e um currículo centrados no fechamento e no conformismo, na sujeição e na submissão, no ódio e na separação, na fixação e estabilização, no imobilismo e na permanência. Em suma, para uma educação e um currículo que multipliquem os significados, em vez de se fechar nos significados recebidos e dominantes, uma educação para a insurreição e para a transgressão de fronteiras. Como disse a educadora norte-americana Maxine Greene, a “educação, como a democracia, está sempre por ser feita, está sempre incompleta, sempre baseada em possibilidades...”. São essas possibilidades que temos que explorar e construir, são essas possibilidades que temos que considerar em qualquer projeto de “reforma” do processo de formação docente.

## **Referências Bibliográficas**

- BALL, Stephen J. **Education reform. A critical and post-structural approach.** Buckingham: Open University Press, 1994.
- GREEN, Bill & BIGUM, Chris. "Alienígenas na sala de aula". In: Tomaz Tadeu da Silva (org.). **Alienígenas na sala de aula.** Petrópolis: Vozes, 1995.
- HALL, S. "**Cultural identity and diaspora**". In: P. Williams & L. Chrisman (Orgs.). *Colonial and post-colonial theory: a reader.* Londres, Harvester & Wheatsheaf, 1994: 392-401.
- SANTOS, Boaventura de Souza. "Para uma pedagogia do conflito". In: Luiz Heron da Silva; José Clóvis de Azevedo & Edmilson Santos dos Santos (orgs.). **Novos mapas culturais. Novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre: Sulina, 1996.
- WILLIS, Paul. "**The metamorphoses of cultural commodities**". (Mimeo, sem data).

## Vestibular: a porta de entrada dos sonhos

*Valeska Fortes de Oliveira\**

---

---

### Resumo

Este artigo, baseado nos conceitos formulados por Cornelius Castoriadis, trata de algumas significações imaginárias de alunos de escolas públicas de segundo grau em relação à própria escola e ao sentido de estudar na sociedade atual. O vestibular é analisado como ritual de passagem ao universo da profissão, e como participante da construção mítica do progresso. O vestibular também é analisado como técnica de disciplinarização e como exame, apoiado nas contribuições de Michel Foucault. Através dos depoimentos dos alunos, percebe-se que um dos resultados do processo de “bom adestramento” do corpo e dos desejos, que devem estar canalizados para o Exame, é a dificuldade de dar “asas à imaginação” e propor uma escola com processo educativo criador.

**Palavras-chave:** Vestibular - Imaginário - Disciplina

### Abstract

The present article, based on the concepts of Cornelius Castoriadis, is about some of imaginary significations from public highschool students in relation to the school itself and the meaning of studying in contemporary society. The “vestibular” is analyzed as a ritual of passenge to the world of professions and participating in mythical construction of progress. The vestibular is also analyzed as disciplinary technique and examination supported by the contributions of Michel Foucault. Through the students statements, we can see that one of the results of body and desire’s good training, that must be channeled to the examination, is the difficulty to give free rain to imagination and propose a imaginative highschool education process.

**Key-words:** Vestibular - Imaginary - Discipline

---

\* Professora Titular do Departamento de Fundamentos da Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria - RS

As reclamações dos adolescentes em relação ao trabalho dos professores que condicionam os conteúdos à preparação do vestibular explicitam a contradição dos significados que atribuem à escola. Por um lado, constatam, pelo trabalho dos professores, que estes estão preocupados em vencer o programa, trabalhando de forma rápida e superficial alguns conteúdos, por outro, compartilham da concepção de que a identidade da escola de 2º grau está relacionada com a preparação para enfrentar um ritual: o vestibular.

Para atenuar o próprio medo que esse ritual traz consigo, os alunos e alunas iniciam cedo a preparação, desde a 2ª. série se inscrevem no vestibular, numa tentativa de atenuar as dores e o sofrimento, enfrentando pela primeira vez o concurso sem o compromisso e as pressões de toda ordem.

“A gente faz na 2ª série prá ver como é que são as provas. Eu até achei que fosse pior!” (Alexandra, 17 anos)

“Eu fiz no segundo ano e fui bem, mas eu vi que muita coisa a gente não tinha visto na escola.” (Jonas, 18 anos)

“É bom fazer antes, quando a gente tá na 2ª série prá perder o medo. Eu não achei fácil, mas fazendo um cursinho dá prá enfrentar.” (Juliana, 17 anos)

O ritual inicia pelo comportamento dos adolescentes das camadas médias, que ainda não estão no mercado de trabalho, ao entrar na escola de 2º grau, identificando-a como o espaço intermediário de preparação para o vestibular, carrega os seus materiais numa pasta de algum cursinho preparatório. Esse sinal de iniciação é a marca de um imaginário instituído em relação à escola de 2º grau.

Mesmo aqueles com dificuldades financeiras desejam pelo menos ter acesso a algumas matérias no último ano, quando o concurso se aproxima. Sonham em poder carregar uma pasta com a marca de um cursinho preparatório. Isso os torna alunos do 2º grau e membros da “turma”.

A preocupação presente em relação ao vestibular faz com que principalmente os alunos do último ano de segundo grau - a 3ª série - esqueçam qualquer filosofia que contemple uma formação mais integral, entendida aqui como aquela que tem preocupação com a formação para o exercício da cidadania. As suas únicas preocupações giram em torno da preparação para o vestibular.

A referência imediata ao vestibular não se dá somente em relação a uma das funções atribuídas à escola de segundo grau - a preparação para o concurso -, mas também à celebração e reabilitação do mito do Progresso.

O mito do Progresso irrompe com a moderna organização ocidental da ciência, da filosofia, da economia, da vida social etc. Baseia-se na concepção de tempo diferenciada da tradição, onde o polo aglutinador não é mais o passado, mas o futuro aberto às conquistas humanas. O progresso estava estreitamente ligado ao desenvolvimento da técnica, da ciência e da razão, e sua marcha chegou a ser ligada à marcha da própria história. No fim do século XX, após as guerras mundiais, às barbáries nazista e comunista, à crescente pobreza mundial, a fé no progresso encontra-se num caminho de sombras e incertezas.

Na mesma época em que termino a minha coleta de dados, realizada em duas escolas públicas de Santa Maria -RS- em função de minha tese de doutorado intitulada “Imaginário Social e Escola de 2º Grau: um estudo com adolescentes.”, o Ministro da Educação anuncia pela imprensa novas medidas em relação ao ensino de segundo grau. A proposta, em síntese, é qualificar o ensino médio pela reserva de vagas nas universidades, e o acompanhamento por parte das mesmas, pelas das notas obtidas nos exames realizados, durante os três anos, qualificando o aluno a uma vaga na universidade.

A Universidade Federal de Santa Maria apresenta uma proposta às escolas de segundo grau de Santa Maria e região. O Programa Experimental para Ingresso no Ensino Superior - PEIS - organizado pela comissão permanente de vestibular propõe um programa de acesso à universidade, trabalhado já na escola de segundo grau. O programa tem como instrumento unificador das escolas envolvidas, um currículo mínimo.

Há um questionamento com relação a essa medida como reação dos que não têm o vestibular como referência para a qualificação da escola de segundo grau, mas, ao contrário, entendem que a mesma seguirá com maior ênfase a filosofia pragmática adotada pelos cursinhos de preparação, ensinando apenas o estritamente necessário.

Mas não será esse o imaginário construído em torno da escola de segundo grau?

Nos registros escritos, os adolescentes explicitam as significações construídas em torno da escola.

“Antes o cara estudava no colégio público e já estudava bastante e tinha esperança em passar no vestibular, tinha ensino e o cara, se

estudasse passava, agora o cara chega aqui, estuda, completa o segundo grau e chega na hora de fazer um concurso estilo o vestibular você tem que se matar fazendo cursinho ou se agarra com um professor, porque tem muitas coisas que caem que tu não vê, que não foram dadas, que tu vê muito superficial e o ensino público está muito defasado.” (Lúcia, 18 anos)

“O colégio, sinceramente, para passar no vestibular saindo do segundo grau tem que ter cacifê. Tem que estar muito por dentro. Tem que pegar um professor particular, a não ser que tu seja um ‘crânio’ e entenda tudo o que dão no colégio e tu tire nove e dez.” (Fabrício, 19 anos)

“Tem alguns professores que só batem na mesma coisa, que só cai no vestibular, e tem matérias que eles passam por cima porque eles falam que não têm tanta importância, porque eles pegam somente aquilo que cai no vestibular. E tem coisas que eles só falam do que se trata, mas não aprofundam porque não tem tanta necessidade, sabe, quantas coisas que pedem só no vestibular ! (...) ...eu acho que é preparar para toda a vida, né, e, assim, né, de repente tem gente que faz vestibular, a maioria, mas tem outros que não fazem, fazem concurso.” (Maurício, 18 anos)

“Eu acho que o segundo grau, e não sei se é ou tem intenção de ser, mas eu acho que o segundo grau serve para o vestibular, por sinal todos os alunos estudam para o vestibular, a maioria da escola, diurno é, noturno eu não sei, mas diurno é. Desde o primeiro ano, a gente se prepara para o vestibular.” (Cristina, 19 anos)

A busca dos significados da escola de 2º grau por parte dos adolescentes de uma das duas escolas, traz como referência a tradição da instituição que construiu em torno de si uma imagem de “escola preparadora, formadora” no sentido amplo do termo. Todo aluno que passava por aquela instituição estava apto a enfrentar qualquer concurso.

Mas a referência feita a uma imagem do passado é a tentativa de buscar um sentido que parece ter sido realizado em algum momento da história, desqualificando essa imagem nos dias atuais.

Mesmo porque os adolescentes com famílias que viveram na condição de alunos ou professores, em outros tempos na instituição, têm presente o relato do que representava ser aluno daquela escola.

Entretanto, a identidade da escola A, como escola de 2º grau está, no imaginário dos alunos e alunas, relacionada ao vestibular. Essa significação da sociedade, pois já não é somente dos alunos da escola, é parte de um tecido complexo de significações, um magma, conforme Castoriadis (1987), que construiu um sentido em torno da instituição escolar que trabalha com esse grau de ensino.

O que pouco se reflete em todo esse processo é se a escola de 2º grau está correspondendo às significações construídas pelos sujeitos diretamente envolvidos e pela sociedade como um todo.

O fato é que as instituições não são resignificadas, não se busca mais os sentidos da existência, deixando que as mesmas tenham “vida própria”. O cotidiano das escolas revela com grande intensidade esse processo que Castoriadis (1982) chama “heteronomia”, no qual os agentes já não questionam suas ações, seus comportamentos, suas normas. A instituição, uma vez estabelecida, parece autonomizar-se a partir de uma lógica e de uma inércia próprias.

Esse processo, tomado no nível das instituições da sociedade, que permite a sua sobrevivência e que, segundo Castoriadis (1982: 159-60), propicia a **“autonomização e a dominância da instituição relativamente à sociedade”**, é a alienação.

Castoriadis (1982) fala da heteronomia instituída, contrária à autonomia, como a alienação enquanto fenômeno social.

Na maioria das sociedades reina a heteronomia instituída, em que, além dos papéis pré-definidos, as vias de manifestação da psique singular são a transgressão e a patologia. Em algumas sociedades, a ruptura da heteronomia completa permite uma verdadeira individuação do sujeito, na qual a imaginação radical da psique singular pode criar os meios sociais de uma expressão pública original e contribuir à auto-alteração do mundo social.

A sensação que tive, ao ouvir todos aqueles reclames por sentido às práticas que vêm sendo realizadas nas escolas, foi de que vivemos o e no cotidiano das instituições, tentando sobreviver.

O imaginário instituído em relação ao segundo grau é construído em torno do vestibular. A relação é direta: fala-se na realidade da escola de segundo grau e, imediatamente a referência trazida é o vestibular.

Mas as propostas que tivemos em função do debate em torno da nova Lei de Diretrizes e Bases, organizadas em seminários, congressos e espaços acadêmicos, mostram que os imaginários instituídos entre os pesquisadores de segundo grau na área da educação estão desencontrados.

Como um imaginário instituinte, a politecnia mobilizou educadores que acreditavam que a escola de 2º grau deveria discutir criticamente a inserção no mundo do trabalho, sendo este um princípio educativo. Os sujeitos envolvidos com o processo de educação deveriam ter uma formação integral, proporcionada pela escola.

Esse imaginário é construído a partir das concepções histórico-críticas de vertente marxista, que trazem, principalmente no início da década de 80, novos significados para a educação escolar.

As possibilidades trazidas pela concepção dialética, desmitificando a função da escola limitada somente à reprodução da ideologia dominante, acenam para o significado da escola em produzir uma contra-ideologia a serviço das camadas populares.

O imaginário instituinte que coloca o trabalho como princípio educativo é construído nesse momento histórico, mas inviabilizado pela concepção e formação dos professores de 2º grau que foram desautorizados a pensar no trabalho pedagógico, desde os “pacotes” organizados pelo tecnicismo educacional, assim como a ausência de condições estruturais das escolas.

Essa realidade mostra a necessidade, como afirma Franco (1988: 33), de "captar as características de sua clientela, suas expectativas, opiniões e aspirações...".

A intenção de aproximação do imaginário social instituído em relação à escola pelos alunos adolescentes de duas escolas públicas de Santa Maria - RS- tem esta perspectiva: conhecer as expectativas, as aspirações e a possibilidade de sujeitos instituintes proporem novas formas.

Nesse sentido, a questão do vestibular foi se explicitando pelas manifestações orais e escritas como uma característica e, mais do que isso, como um ritual construído a partir dos desejos dos sujeitos envolvidos com essa realidade de ensino. É necessário dizer que o imaginário social instituído na sociedade em relação à escola de segundo grau foi construído tendo o exame vestibular como referência.

Analisando os desdobramentos do vestibular como instrumento que determina os padrões de inteligência, contrariando assim o imaginário instituído, que tornou o vestibular a única via de chegada à universidade, Alves (1995: 1-3) afirma que:

“Assim foi que os exames vestibulares acabaram por determinar os padrões de inteligência e informação da educação brasileira, padrões que estão longe de serem... inteligentes. (...) Assim, é com alegria que

recebo a informação de que o governo se prepara para pôr fim a essa prática perversa. Acontece que a proposta que, segundo transparece, está sendo provisoriamente sugerida para acabar com os vestibulares causa-me arrepio: o remédio vai ser pior que a doença. (...) O ruim continuará a ser ruim. É altamente provável que as escolas, moldadas pelos anos de submissão aos padrões dos vestibulares tendam simplesmente a perpetuar os mesmos padrões, de forma cada vez mais refinada”.

Essas preocupações não são somente de Rubem Alves e expressam um outro imaginário: o imaginário daqueles que têm pensado a função do ensino de segundo grau na nossa sociedade a partir de outras perspectivas.

A preocupação governamental, manifesta na proposta do Ministério da Educação, de qualificar o ensino de segundo grau por meio da aplicação de provas por parte da universidade, dentro da escola média, que preencheriam as vagas reservadas, levanta a meu ver, principalmente duas questões.

Em vez de olharmos para o interior das escolas que atendem à população de segundo grau ou ensino médio no Brasil, tentando conhecer as suas dificuldades, limitações e aspirações, adequamos uma realidade à outra, sem ter certeza de que essa adequação seja capaz de mexer nos índices alarmantes que temos de analfabetismo, de matrícula nas séries iniciais, no primeiro e de forma mais alarmante no segundo grau.

Por outro lado, as escolas que tanto criticaram a ausência, nos cursinhos preparatórios, de uma filosofia que proporcione ao aluno e à aluna desenvolver a sua cidadania, por intermédio de uma formação mais geral e menos pragmática, estarão se equipando no mesmo sentido. Estaremos montando fábricas que competem num "ranking" das melhores escolas preparadoras para o vestibular, centrando nesse concurso a qualidade do ensino.

Tratando de alguns equívocos sobre o concurso vestibular, Luz (1994: 87) afirma que

“É necessário desmistificar o concurso vestibular como detentor do poder mágico capaz de operar milagres na qualidade do ensino fundamental e do ensino médio. Introduzir inovações apressadas no concurso vestibular como forma de atingir os níveis anteriores de ensino ou gerar a melhoria da qualidade dos cursos de graduação é furtar-se à responsabilidade de uma intervenção nesses níveis de forma a transformá-los; é optar por uma solução distanciada, descomprometida e asséptica”.

É necessário, diz a autora mencionada acima, desmistificar. Retirar o caráter místico de uma determinada realidade.

Na raiz do termo vestibular, vejo que o seu nome é derivado de *vestíbulo*, significando "átrio, porta de entrada de um prédio". Representa a porta de entrada para a universidade, e, com isso a entrada num outro universo simbólico: o da profissionalização, o da independência econômica, o da liberdade e o da ascensão social.

A partir da compreensão dessa dimensão simbólica do vestibular, como um significante que subsiste enquanto um ritual que celebra o mito do progresso, é necessário que as nossas propostas alternativas para qualificar o ensino de segundo grau consigam partir dessa dimensão humana. Entendo assim a dificuldade de transformar estruturas, instituições que têm o seu significado na sociedade. Os decretos, porém, não eliminam as dificuldades dessas transformações - provavelmente, ao contrário, apenas as movimentem.

Abordando o significado do mito, Ribeiro Jr. (1992: 15) afirma que

“Mito é derivado de *mythos*, que significa palavra, mensagem, linguagem. O mito, como palavra e linguagem, trata da vida, do mundo, das coisas como uma totalidade,...”.

O vestibular como uma palavra, que carrega a mensagem de “entrada numa outra realidade”, o universo profissional é uma construção mítica dos sujeitos da minha investigação.

Castoriadis (1987:235) vai dizer que:

“O mito é essencialmente um modo pelo qual a sociedade investe de significações o mundo e sua própria vida no mundo - um mundo e uma vida que, de outro modo, seriam evidentemente desprovidos de sentido”.

Nesse sentido, a aproximação do cotidiano das escolas de segundo grau, tentando conhecer as expectativas, as aspirações, os sonhos, os símbolos, as crenças, os valores das comunidades envolvidas, na perspectiva de conhecimento das suas representações imaginárias é uma necessidade, tendo em vista o debate que visa alternativas de qualificar esse grau do ensino.

Essa necessidade me leva ao conhecimento do imaginário social de alunos e alunas de duas escolas públicas de 2º grau, onde percebo que a positividade deste está na radicalidade com que os adolescentes representam os seus desejos, os seus sonhos.

O vestibular no imaginário instituído representa a “essência” e o próprio sentido da escola de 2º grau, a qual representa o símbolo que dá acesso à independência, “ao estudo que possibilita ser alguém na vida”.

A dificuldade em pensar outras formas de acesso à universidade tem na minha concepção dois fatores que se tornam obstáculos.

O primeiro diz respeito à força da tradição, à força de um imaginário que se institui na sociedade e, por estar legitimado, é conservado e se perpetua. Há, nesse sentido, dificuldade de se pensar em mudanças a partir de decretos ou leis. Quando uma cultura se enraíza, é preciso mexer nas raízes, não arrancando-as totalmente, mas substituindo-as por outras que façam sentido. Deve haver uma mudança de representação.

O segundo se refere ao processo de heteronomia vivido institucionalmente que obstaculiza o agir refletido e, com isso a criação de formas alternativas pensadas pelos sujeitos envolvidos.

Nesse ponto específico, há necessidade de uma educação que se desdobre na perspectiva ética e estética. Educar os sentidos, o olhar e com eles ativar alguns valores parece ser uma necessidade na formação proporcionada pela educação escolar, tendo em vista sujeitos instituintes, capazes de criações históricas.

Entretanto, o conhecimento das representações imaginárias dos sujeitos não autoriza análises que lhes coloquem como vítimas do que está posto. Justamente por estar legitimado e instituído o imaginário revela os fatos, as situações, as normas, as criações, os comportamentos que fazem sentido para a sociedade.

O vestibular é um exame que materializa para os adolescentes algumas representações imaginárias em relação ao futuro, canalizando as suas energias, os seus sonhos, os desejos e os seus corpos.

Utilizo para a análise do vestibular a contribuição de Michel Foucault, especificamente no recorte da sua obra “Vigiar e Punir: o nascimento da prisão”, na qual introduz as análises históricas da questão do poder como um instrumento de análise capaz de explicar a produção de saberes.

O poder, para Michel Foucault, não é objeto de uma teoria geral, não é objeto natural, mas uma prática social. O poder não é domínio do Estado, está sim nas relações, como rede de poderes.

Conforme Machado (1979:XIV),

“Poder este que intervém materialmente, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos - o seu corpo - e que se situa ao nível do

próprio corpo social, e não acima dele, penetrando na vida cotidiana e por isso podendo ser caracterizado como micro-poder ou sub-poder”.

Michel Foucault (1986), em “Vigiar e Punir”, no qual trata da questão do processo de suplício, de punição, de disciplinarização do corpo, da prisão, dedica-se na terceira parte, capítulo II, à análise dos Recursos para o bom adestramento, a uma análise sobre a questão do exame.

Afirma Foucault (1986: 164) que

“O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados”.

Como técnica da hierarquia que vigia, o exame vestibular acaba sendo, mesmo na nova proposta que pretende ser uma avaliação que se prolonga pelos três anos de ensino, uma medida externa - dos que estão num outro nível, o universitário - de controlar, de vigiar o perfil de aluno desejado para o ensino de terceiro grau.

Como controle normalizante, tem-se uma forma de vigilância que qualifica “os melhores”, “os mais aptos”, excluindo os “incapazes”, os que não preenchem o padrão ideal da possibilidade de freqüentar uma universidade.

O grande problema se constitui no tipo de exame que tenta apontar o padrão de inteligência dos alunos aptos ao ensino de terceiro grau.

No caso específico de Santa Maria -RS-, onde realizo a pesquisa, a proposta da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), elaborada por uma equipe da Comissão Permanente de Vestibular (Coperves), aponta como modelo de avaliação um currículo mínimo comum à região, a ser trabalhado por todas as escolas de segundo grau, construído a partir de um referencial tecnicista de educação, que propõe a listagem de conteúdos a partir dos quais os alunos serão avaliados no decorrer dos três anos por provas objetivas de múltipla escolha.

Não se constitui em uma nova proposta de acesso à universidade, ao contrário é o mesmo exame realizado durante as três séries do 2º grau.

Volto a Foucault (1986: 164-5) na análise proposta sobre a questão do exame, quando o classifica como um dispositivo de disciplina altamente ritualizado: ***“Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade”.***

Qual o produto, poderia eu perguntar, da proposta desse exame como uma forma, visualizada por uma equipe, de qualificar o ensino de segundo grau?

Aponta Foucault (1986: 166), tratando do exame, que

“Tratar-se-á cada vez menos daquelas justas em que os alunos defrontavam forças e cada vez mais de uma comparação perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar”.

O exame não se limita a sancionar um aprendizado, mas se apresenta como um ritual de poder constantemente renovado.

O poder que tomo como referência em Foucault não tem um sentido negativo ou opressivo. O poder não é detido nas mãos de uns que o utilizam em função de outros. O poder não é uma relação vertical de oprimidos e opressores. O poder pressupõe a possibilidade da liberdade e da resistência. O poder em Foucault produz saberes, portanto há positividade em suas relações.

A produção pelo exame de mentes técnicas, fragmentadas, descomprometidas com uma compreensão mais globalizada, mas preocupada com as questões da sua sociedade, do seu país, do seu planeta, é uma produção das relações de poder instituídas por parte de uma instituição que propõe um regime de verdade.

A mecânica do poder, definida como o domínio sobre o corpo dos outros, fabrica corpos exercitados, aptos a reproduzir informações sem questioná-las. A tentativa de disciplinar as vontades, os desejos, os corpos, exercitando-os por meio de rotinas sempre iguais, sem a novidade, sem a criação, chega a seu intento não de forma total, pois a rede de poderes pressupõe resistência, mas acaba por tirar alguns resultados.

Alguns desses resultados pode ser a univocidade de sentido construído pelos adolescentes em torno da escola de 2º grau e a dificuldade de exercitar a criatividade dando “asas à imaginação”, não possibilitando visualizar outras formas, outras criações.

A fabricação de corpos dóceis, conformados, é outra produção das relações de poder.

O ritual de iniciação à fase adulta, onde o adolescente está apto a se inserir no universo da profissão, começa na escola de 2º grau desde a primeira série, quando o corpo começa a ser treinado a repetir o programa, os conteúdos, as informações exigidas pelo vestibular. Todos os desejos devem ser controlados. O vestibular é a porta dos desejos.

### Referências Bibliográficas

- ALVES, Rubem. O fim dos vestibulares. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 6 fev. 1995. Tendências/Debates, p.1-3
- CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- \_\_\_\_\_. **As Encruzilhadas do Labirinto: o mundo fragmentado**. v.3. , Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes, 1986.
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Avaliação e redefinição da política do ensino de 2º grau. **Cadernos CEDES**, São Paulo (20): 26-35, 1988.
- LUZ, Ana Maria de Carvalho. Sobre o concurso vestibular: revelando equívocos. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n.7, p.87-91, jun. 1994.
- MACHADO, Roberto. In: Foucault, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

---

### Resumos de Teses/Dissertações

---

**Rosa, Cristina Maria**

*“Novas competências para um outro século: um estudo crítico da conscientização na educação de adultos”*

Orientadora: Dra. Valeska Fortes de Oliveira - UFSM

Este estudo buscou compreender, a partir do referencial teórico de Paulo Freire, qual a contribuição e os limites da categoria conscientização em sua relação com a prática pedagógica desenvolvida no Projeto de Alfabetização e Pós-Alfabetização de jovens e adultos servidores técnico-administrativos da Universidade Federal de Pelotas realizado pela sua Faculdade de Educação.

A educação de adultos e, principalmente a alfabetização tem sido, nos últimos quarenta anos uma questão para a educação brasileira. Diante dos insistentes índices de analfabetismo e pouca escolarização da população em geral e da evasão e repetência nas primeiras séries do primeiro grau, podemos perceber que por um longo tempo o analfabetismo será obrigatória lição de casa.

A Universidade Federal de Pelotas, em um momento ímpar de sua história, realizou, através da Faculdade de Educação, com o apoio da Reitoria e a participação do corpo técnico-administrativo, um projeto para alfabetizar seus servidores, objeto deste estudo.

Intencionei com isso, compreender como realizamos nossa prática educativa, os limites de nossa ação educativa, já que temos um referencial teórico rico e princípios políticos que desejam o fim da exclusão social.

Além desta análise, busco elencar algumas competências na formação do educador de adultos, partindo de uma análise das transformações neste final de século, tanto do ponto de vista da crise dos paradigmas clássicos como da organização social e política que o Brasil, como país do terceiro mundo enfrenta. Intenciono contribuir para construir uma pedagogia que se alimente do sonho de uma sociedade ética, que não produza mais e com maior intensidade a exclusão da e na escola.

**Oliveira, Avelino da Rosa**

**“O Problema da Liberdade no Pensamento de Karl Marx”**

Orientador: Prof. Dr. Hans-Georg Flickinger

O objetivo primordial deste trabalho é a investigação e a descrição da questão filosófica da liberdade no pensamento de Karl Marx. Paralelamente, é acompanhado o processo de aprimoramento metodológico desenvolvido por Marx durante o curso de sua produção intelectual. De início, expondo os escritos que vão desde textos escolares, de 1835, até a dissertação *Diferença entre as filosofias da natureza em Demócrito e Epicuro*, de 1841, é mostrado que, já nesses primeiros trabalhos, foram temas do vivo interesse marxiano tanto a preocupação com o problema da liberdade humana quanto a busca da forma metodológica mais apropriada à crítica social, sendo este último tema desenvolvido de modo indireto. O atomismo de Epicuro é tomado como modelo filosófico que preenche as condições necessárias a um pensamento que queira explicar uma realidade total à base de um princípio único. Simultaneamente, o encômio à liberdade universal ocupa lugar de destaque na reflexão. Pouco depois, no período em torno de 1844, a tentativa é de apreender a liberdade a partir da base concreta das relações materiais capitalistas. Optando pelo modelo argumentativo da *Fenomenologia do Espírito*, de Hegel, é estabelecida, como parâmetro de avaliação das relações sociais, a efetivação da liberdade enquanto movimento de reapropriação do ser que se objetiva na natureza. Tal modelo, entretanto, impossibilita a fundamentação teórica da própria escala de medida empregada, porquanto esta encontra-se fora da rede conceptual em uso, configurando-se como relação pressuposta e que deve ser reencontrada nas estruturas avaliadas. Mais adiante, o conjunto de textos mais diretamente centrados na questão metodológica permite a Marx um refinamento na forma de apresentação das relações econômicas. A argumentação fundada no modelo de autoconstituição, inspirado na *Ciência da Lógica* hegeliana, dá esperança quanto à possibilidade de uma exposição do sistema que inclua, em si mesma, os elementos da crítica. Finalmente, contando com esta forma filosoficamente mais consistente de abordagem, *O Capital* revela que as condições de possibilidade da confirmação do capital como princípio onímico de síntese social são o desaparecimento da liberdade substancial do plano do discurso explícito – ao mesmo tempo em que se mantém a aparência de uma liberdade abstrata – e a conseqüente efetivação da não-liberdade. Esta crítica por via negativa permite que a teoria marxiana da liberdade mantenha-se ainda atual e fecunda, à medida que oferece ao pensamento criativo os elementos para

engendrarem-se práxis inovadoras, cujos potenciais qualitativos contraponham-se às relações reificadas pela razão capitalista.

**Pereira, Marcos Villela**

***“A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor.”***

Orientadora: Ivani Catarina Arantes Fazenda - PUC/SP, 1996 (Tese de Doutorado)

*Como alguém vem a ser professor?* Esta pergunta é o mote central deste trabalho, na medida que rejeito as explicações mais óbvias, as quais intentam responder com a indicação dos caminhos, digamos, oficiais: o curso de formação (seja Magistério, no segundo grau, seja Licenciatura, no nível superior) ou a prática da docência, pura e simplesmente.

Minha tese aponta o caminho da *estética da professoralidade*: a estética do ato de estar sendo professor. Vir a ser professor é projetar-se num estado meta estável de si, no interior de uma determinada prática profissional de modo que ele venha a ser um agente propositor de experiências que catalisem incursões em direção ao si-mesmo. Que a prática pedagógica e a rotina escolar, sejam, a um só tempo, um impulso e uma rede.

Para compor as bases de tal proposição, sirvo-me do referencial teórico de, sobretudo, Deleuze, Foucault, Guattari e Simondon, até chegar ao exercício de ressignificação do termo *estética*. Do ponto de vista metodológico, exploro um caminho híbrido entre a auto-biografia (Gaston Pineau) e a cartografia (Deleuze e Guattari), intentando trabalhar com o relato autobiográfico produzindo dois modos de memória: a memória retentiva e a memória projetiva. Estrategicamente, percorro uma trajetória interdisciplinar valendo-me, sobretudo, da metáfora: a *fábula* e os *jogos de trilha* são os instrumentos, por excelência, que utilizo para visibilizar as tramas invisíveis da produção da minha professoralidade.

A generalização possível das conclusões advindas deste estudo, a saber, a iluminação dos processos de produção de si de outros professores, só será factível na medida que cada sujeito se dispuser a enfrentar-se e olhar de frente os movimentos de irrupção do novo em si mesmo.



## **Ponto de Vista**

---

### **A proposta pedagógica da escola e a nova LDB**

Dr.a. Ilma Passos Alencastro Veiga  
Pesquisadora Associada Senior da FE/UnB

A LDB n.º 9394/96 prevê no seu art. 12, inciso I que "os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica". Esse preceito legal está sustentado na idéia de que a escola deve assumir, como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa. Nesse sentido, ela procura alicerçar o conceito de autonomia, enfatizando a responsabilidade de todos, sem deixar de lado os outros níveis da esfera administrativa educacional. A autonomia é importante para criação da identidade da escola.

Para ser autônoma, a escola não pode depender dos órgãos centrais e intermediários que definem a política da qual ela não passa de executora. Ela concebe sua proposta pedagógica ou projeto pedagógico e tem autonomia para executá-lo e avaliá-lo ao assumir uma nova atitude de liderança, no sentido de refletir sobre as finalidades sóciopolíticas e culturais da escola.

A proposta pedagógica estabelece um rumo, uma direção, um sentido explícito, com um compromisso estabelecido coletivamente. A proposta pedagógica, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeiam as relações no interior da escola.

Para que a construção de proposta pedagógica seja possível não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente. E para enfrentarmos essa ousadia, necessitamos de um referencial que fundamente a construção da proposta pedagógica. Daí podermos indagar: em que direção estamos caminhando? Aonde queremos chegar? Qual a

concepção de educação permeia a nossa reflexão? Que tipo de aluno queremos formar? Para qual sociedade?

Faz-se necessário procurar, coletivamente, as respostas e ter coragem para superar os conflitos. É necessário considerar os pressupostos de uma teoria pedagógica progressista, que parta da prática social e esteja compromissada em solucionar os problemas de educação e do ensino-aprendizagem de nossa escola. Os pressupostos estão assentados em três grandes eixos: filosófico e sociológico, epistemológico e didático-metodológico.

O primeiro, parte da idéia que a educação é compromisso político dos brasileiros para com outros brasileiros. Nesse sentido, deve visar à dignidade e à qualidade de vida. É filosófico no sentido de compromisso com a formação do cidadão participativo para um tipo de sociedade. A escola guarda estreita relação com o contexto social mais amplo.

Com relação aos pressupostos epistemológicos, considero que o conhecimento e a realidade são construídos e transformados coletivamente. Nesse sentido o processo de produção e apropriação do conhecimento deve pautar-se, sobretudo, na socialização e democratização do saber. O conhecimento escolar é dinâmico e não uma mera simplificação do conhecimento científico, que se adequaria à faixa etária e aos interesses dos alunos. A análise do processo de produção do conhecimento escolar amplia a compreensão sobre as questões curriculares.

Quanto aos pressupostos didático-metodológicos, entendo que a sistematização do processo ensino-aprendizagem precisa favorecer o aluno na (re)elaboração crítica dos conteúdos, por meio de métodos e técnicas de ensino que valorizem as relações solidárias e democráticas. Como sugestões metodológicas, posso citar: a pesquisa de campo, as oficinas pedagógicas, os trabalhos em grupo, o debate e discussão, o estudo dirigido, o estudo de texto, a demonstração em laboratórios, etc. Os pressupostos didático-metodológicos sugeridos devem pautar-se em um trabalho interdisciplinar que é muito mais do que a compatibilização de métodos e técnicas de ensino e de pesquisa. Ela supõe uma mudança de atitude na compreensão da ação educativa e do que é conhecimento.

Como tudo isso relaciona com a construção da proposta pedagógica e com atividade docente? A proposta é o processo e o professor o especialista cuja função é organizar situações de ensino que levem à aprendizagem. A nova LDB em seu art. 13 ao incumbir aos docentes as tarefas de participar da elaboração, execução e avaliação da proposta pedagógica deixou nas entrelinhas a importância da presença dos professores como sujeitos

vinculados a processos de socialização. Sujeitos que se reúnem numa prática intencionada, na qual tem oportunidade de combinar o fazer pedagógico com a reflexão. Nesse sentido, a ação prático-reflexiva resulta em propostas, planos de ensino e nova organização do trabalho pedagógico.

Isso significa uma enorme mudança na concepção da proposta pedagógica e na própria estrutura da administração central. Se a escola nutre-se da vivência cotidiana de cada um de seus membros, co-participantes de sua organização do trabalho pedagógico à administração central, seja o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Estadual, Municipal não compete a eles propor um modelo pronto e acabado mas definir normas de gestão democrática como previsto no art. 14 com participação dos profissionais da educação, comunidade escolar e local em instâncias colegiadas. Acrescento, ainda, que os órgãos centrais devem estimular inovações e coordenar as ações pedagógicas planejadas e organizadas pela própria escola. Em outras palavras, as escolas necessitam receber assistência técnica e financeira (art. 9º inciso III) decidida em conjunto com as instâncias superiores do sistema de ensino. Isso pode exigir, também, mudanças na própria lógica da organização de instâncias superiores, implicando uma mudança substancial na sua prática, ampliando dessa forma a concepção de gestão democrática.

Por fim, vale chamar atenção para a variedade terminológica empregada pelo legislador: proposta pedagógica (art. 12, 13), plano de trabalho (art. 13), projeto pedagógico (art. 13), que poderá trazer confusões conceituais e conseqüentemente operacionais. Entendo que proposta ou projeto pedagógico tem a ver com a organização trabalho pedagógico da escola como um todo e que o plano de trabalho está ligado à organização da sala de aula e outras atividades pedagógicas e administrativas. Isso significa que o plano de trabalho é o detalhamento da proposta ou projeto (art. 13). Portanto, compete aos docentes, equipe técnica (supervisor, coordenador pedagógico, diretor, orientador educacional, etc.) e funcionários elaborar e cumprir o seu plano de trabalho também conhecido por plano de ensino, plano de atividades. É por esse caminho que vamos construindo o objeto do planejamento participativo e a estratégia de intervenção sobre a escola como um todo.



## Livros Recebidos

---

Os livros a seguir relacionados foram recebidos por *Cadernos de Educação* desde o lançamento de seu nº 7. Agradecemos a gentileza das editoras e informamos que encontram-se todos à disposição dos leitores na Biblioteca da FaE/UFPel.

<b>EDIPUC (Editora da Pontifícia Universidade Católica - RS)</b>
--

- BECK, Nestor L. J. **Educar para a vida em sociedade**. Porto Alegre: 1996
- BIRCK, Bruno Odélio. **O sagrado em Rudolf Otto**. Porto Alegre: 1993. (Coleção Filosofia, 7)
- BOMBASSARO, Luiz Carlos. **Ciência e mudança conceitual: Notas Sobre epistemologia e história da ciência**. Porto Alegre: 1995. (Coleção Filosofia, 30)
- CALDAS, Sérgio. **A teoria da história em Ortega y Gasset a partir da razão histórica**. Porto Alegre: 1994. (Coleção Filosofia, 14)
- CEZAR, Cesar Ribas. **O conhecimento abstrativo em Duns Escoto**. Porto Alegre: 1996. (Coleção Filosofia, 42)
- CIRNE-LIMA, Carlos. **Dialética para principiantes**. Porto Alegre: 1996. (Coleção Filosofia, 48)
- CIRNE-LIMA, Carlos. **Sobre a contradição**. 2.<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: (Coleção Filosofia, 6)
- CLEMENTE, Elvo. **Língua: ciência, arte e metodologia: homenagem ao Irmão Liberato**. Porto Alegre: 1993
- DE BONI, Luis A. (Org). **Fundamentalismo**. Porto Alegre: 1995. (Coleção Filosofia, 32)

- DE BONI, Luis A. (Org.). **Idade média: ética e política**. 2.<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: 1996. (Coleção Filosofia, 38)
- DE BONI, Luis A. (Org.). **Lógica e linguagem na idade média**. Porto Alegre: 1995. (Coleção Filosofia, 23)
- DE BONI, Luis A. **Bibliografia sobre filosofia medieval**. Porto Alegre: 1994. (Coleção Filosofia, 10)
- EMPINOTTI, Moacyr Caetano. **As novas lideranças a serviço da comunidade**. Porto Alegre: 1992
- EMPINOTTI, Moacyr Caetano. **Os valores a serviço da pessoa humana**. 2.<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: 1994
- ENGERS, Maria Emília A. (Org.). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação - Notas para reflexão**. Porto Alegre: 1994
- ENRICONE, Délcia. (Org.). **Educação: vivências e projetos**. Porto Alegre: 1993
- ENRICONE, Délcia. (Org.). **Valores no processo educativo**. Porto Alegre: 1992
- ENRICONE, Délcia. **Os desafios da pesquisa**. Porto Alegre: 1996. (Coleção Universidade, 3)
- FINGER, Ingrid. **Metáfora e significação**. Porto Alegre: 1996. (Coleção Filosofia, 46)
- FLICKINGER, Hans-Georg. **A teoria de auto-organização: as raízes da interpretação construtivista do conhecimento**. Porto Alegre: 1994. (Coleção Filosofia, 16)
- FREIBERGER, Mário J. **Ação e tempo na Bhagavad-Gita**. Porto Alegre: 1996. (Coleção Filosofia, 47)

- GHIGGI, Gomercindo e OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **O conceito de disciplina em John Locke: o liberalismo e os pressupostos da educação burguesa.** Porto Alegre: 1995
- GRINGS, Dom Dadeus. **O homem diante do universo.** Porto Alegre: 1995. (Coleção Filosofia, 27)
- HUSSERL, Edmund. **A crise da humanidade européia e a filosofia.** Porto Alegre: 1996. (Coleção Filosofia, 41)
- LUFT, Eduardo. **Para uma crítica interna ao sistema de Hegel.** Porto Alegre: 1995. (Coleção Filosofia, 25)
- MEISTER, José Antônio F. **Amor X conhecimento - inter-relação conceitual em Max Scheler.** Porto Alegre: 1994. (Coleção Filosofia, 17)
- MOREIRA, Marco Antônio. **Instrumentos de pesquisa em ensino & aprendizagem: a entrevista clínica e validação de testes de papel e lápis.** Porto Alegre. 1993
- NEDEL, José. **Maquiavel: concepção antropológica e ética.** Porto Alegre: 1996. Coleção Filosofia, 43)
- NEUSER, Wolfgang. **A infinitude do mundo.** Porto Alegre: 1995. (Coleção Filosofia, 28).
- OLIVA, Alberto. **Conhecimento e liberdade: individualismo X coletivismo.** Porto Alegre: 1994. (Coleção Filosofia, 13)
- OLIVEIRA, Manfredo A. **Sobre a fundamentação.** Porto Alegre: 1993. (Coleção Filosofia, 8)
- PAIM, Antonio. **Problemática do culturalismo.** 2.<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: 1995. (Coleção Filosofia, 24)
- PAULO, Margarida Nichele. **Indagação sobre a imortalidade da alma em Platão.** Porto Alegre: 1996. (Coleção Filosofia, 39)

- PAVIANI, Jayme. **A racionalidade eclética**. Porto Alegre: 1991
- PAVIANI, Jayme. **Escrita e linguagem em Platão: notas introdutórias**. Porto Alegre: 1993. (Coleção Filosofia, 5)
- PAVIANI, Jayme. **Estética mínima: notas sobre arte e literatura**. Porto Alegre: 1996 (Coleção Filosofia, 44)
- PELLIZZOLI, Marcelo Luiz. **A relação ao outro em Husserl e Levinas**. Porto Alegre: 1994. (Coleção Filosofia, 20)
- PEREIRA, Julio Cesar R. (Org.). **Popper: as aventuras da racionalidade**. (Coleção Filosofia, 34)
- PEREIRA, Julio Cesar R. **Epistemologia e liberalismo: uma introdução à filosofia de Karl Popper**. Porto Alegre: 1993. (Coleção Filosofia, 9)
- PIZZI, Jovino. **Ética do discurso: a racionalidade ético-comunicativa**. Porto Alegre: 1994. (Coleção Filosofia, 15)
- PORTAL, Leda Lísia F. **Multimeios e interdisciplinaridade**. Porto Alegre: 1994. **Cadernos EDIPUCRS, 6**. (Série Educação, 1)
- PRESTES, Nadja Hermann. **Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola**. Porto Alegre: 1996. (Coleção Filosofia, 36)
- RABUSKE, Edvino. **Filosofia da linguagem e religião**. Porto Alegre: 1994. (Coleção Filosofia, 18)
- RAUCH, Norberto Francisco. **A PUCRS na palavra de seu Reitor**. Porto Alegre: 1994. (Coleção Universidade, 2)
- Revista **VERITAS** (Revista trimestral de filosofia e ciências humanas da PUCRS)
- V. 35, n.º 140/1990
- V. 36, n.º 144/1991

V. 38, n.º 150 - 152/1993

V. 39, n.º 153 - 156/1994

V. 40, n.º 157 - 160/1995

V. 41, n.º 162 - 164/1996

RIBEIRO, Eduardo Ely M. **Individualismo e verdade em Descartes**. Porto Alegre: 1995. (Coleção Filosofia, 29)

ROHDE, Geraldo Mario. **Epistemologia ambiental: uma abordagem filosófico-científica sobre a efetuação humana alopoiética**. Porto Alegre: 1996. (Coleção Filosofia, 22)

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO MARISTA/ANAIS. Porto Alegre: 1990

SILVA, Úrsula Rosa. **A linguagem muda e o pensamento falante**. Porto Alegre, 1994. (Coleção Filosofia, 19)

SOUZA, Drailton Gonzaga. **O ateísmo antropológico de Ludwig Feuerbach**. 2.<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: 1994. (Coleção Filosofia, 3)

SOUZA, José Antonio C. **O reino e o sacerdócio: o pensamento político na alta idade média**. Porto Alegre: 1995. (Coleção Filosofia, 33)

SOUZA, Valdemarina Bidone de A. (Org.). **Participação e interdisciplinaridade: momentos de ruptura/construção**. Porto Alegre: 1996

SOUZA, Valdemarina Bidoni de Azevedo. Administração escolar. Porto Alegre: 1994. **Cadernos EDIPUCRS, 7**. (Série Educação, 7)

STEIN, Ernildo. **Aproximações sobre hermenêutica**. Porto Alegre: 1996. (Coleção Filosofia, 40)

STREHL, Afonso. **Ensino Médio: identidade em crise**. Porto Alegre: 1994

- TIBURI, Marcia. **Crítica da razão e mimesis no pensamento de Theodor W. Adorno**. Porto Alegre: 1995. (Coleção Filosofia, 26)
- ULLMANN, Reinholdo Aloysio. **Epicuro - o filósofo da alegria**. 2.<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: 1996. (Coleção Filosofia, 35)
- ULLMANN, Reinholdo Aloysio. **O estoicismo romano: Sêneca, Epicteto, Marco Aurélio**. Porto Alegre: 1996. (Coleção Filosofia, 45)
- VIEIRA, Elaine. Oficinas de ensino: o quê? Porquê? Como? Porto Alegre: 1996. **Cadernos EDIPUCRS, 11**. (Série Educação, 3)
- VOLPI, Marina Tazón. **A universidade e sua responsabilidade social**. Porto Alegre: 1996. (Coleção Universidade, 4)
- WOLLMANN, Sérgio. **O conceito de liberdade no Leviatã de Hobbes**. 2.<sup>a</sup> ed. Porto Alegre, 1994. (Coleção Filosofia)
- ZILLES, Urbano. (Org.). **Gratidão de ser: homenagem ao Irmão Elvo Clemente**. Porto Alegre: 1994
- ZILLES, Urbano. **A modernidade e a igreja**. Porto Alegre: 1993.
- ZILLES, Urbano. **Fé e razão no pensamento medieval**. 2.<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: 1996. (Coleção Filosofia, 1)
- ZILLES, Urbano. **Gabriel Marcel e o existencialismo**. 2.<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: 1995. (Coleção Filosofia, 31)
- ZILLES, Urbano. **Identidade, desafios e futuro das universidades católicas**. Porto Alegre: 1994. (Coleção Universidade, 1)
- ZILLES, Urbano. **O racional e místico em Wittgenstein**. 2.<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: 1994. (Coleção Filosofia, 11)
- ZILLES, Urbano. **Teoria do conhecimento**. 2.<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: 1994. (Coleção Filosofia, 21)

197

ZITKOSKI, Jaime José. **O método fenomenológico de Husserl**. Porto Alegre: 1994. (Coleção Filosofia, 12)

Eco Livraria Ltda. - Pelotas

Fez a doação de 32 livros didáticos para as séries iniciais

Editorial LES - Publicaciones ISSFE - Venezuela

Revista ANTHROPOS

V. 1 - 1994

V. 2 - 1994

V. 3 - 1995



## ***Orientações a colaboradores***

---

Cadernos de Educação aceita para publicação artigos relacionados com a educação, originados de estudos teóricos, pesquisas, reflexões sobre práticas concretas, discussões em geral etc. Os textos devem ser inéditos, de autores brasileiros e estrangeiros, em português ou espanhol.

Os originais devem ser encaminhados à Comissão Executiva em via impressa, com resumo de até 150 palavras e 3 palavras-chave, ambos em língua portuguesa e inglesa, acompanhados de disquete, digitados em MS Word for Windows (2.0 - 6.0 e 7.0) ou softwares compatíveis.

Os arquivos dos disquetes, preferencialmente, **não** devem estar formatados, ou seja, os textos devem ser corridos, sem tabulações, sem endentações e com "Enter" (Retorno) apenas no fim de cada parágrafo. Podem, contudo, manter os atributos de letra, como negrito e itálico, especialmente nos títulos e subtítulos de obras nas referências bibliográficas.

Os textos não devem exceder a 20 laudas com, aproximadamente, 30 linhas, digitadas em espaço 1½, em fonte corpo 12 pontos. O autor deve fornecer, também, dados relativos à instituição e área em que atua, bem como indicar endereço (inclusive eletrônico) para correspondência com os leitores. O nome do autor e a instituição a que o mesmo está vinculado devem constar de folha anexa ao texto.

A seleção dos artigos para publicação toma como referência sua contribuição à educação e à linha editorial da revista, a originalidade do tema ou do tratamento dado ao tema, a consistência e o rigor da abordagem teórica.

Os artigos devem ser enviados para:

### ***CADERNOS DE EDUCAÇÃO***

Rua Almirante Barroso, 1734 - Pelotas - RS

CEP 96010-280

Fone: (0532) 22-7981

Fax: (0532) 25-4573

E-mail: oliveira@ufpel.tche.br

---

A correção gramatical dos artigos é de responsabilidade de seus autores. Da mesma forma, os artigos representam a expressão do ponto de vista de seus autores e não a posição oficial dos ***Cadernos de Educação*** da FaE/UFPel.