CADERNOS DE EDUCAÇÃO

EDITORA UNIVERSITÁRIA
Rua Lobo da Costa, 447
Telefone: 25 2060 - Pelotas-RS - CEP 96.010-150

Jorn. Fernando de Oliveira Vieira
Diretor

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CADERNOS DE EDUCAÇÃO

Elomar Tambara
Zilma Tambara

ISSN 0104-1371

Cadernos de Educação	Pelotas	Número 3	p.1-118	dez. 1994

CADERNOS DE EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFPel

Produção Gráfica:
Laboratório de Pesquisas em Educação - LaPE
Faculdade de Educação

Editoração Eletrônica
Fabiane Villela Marroni

Revisão Técnica:
Bibliotecária Zilda Marli Gomes

CADERNOS DE EDUCAÇÃO. Pelotas: Faculdade de Educação / UFPel, dez.1994 - semestral

ISSN 0104-1371

CDD 370.5

CADERNOS DE EDUCAÇÃO

Faculdade de Educação / UFPel
Rua Almirante Barroso, 1734
Pelotas - RS
CEP 96010 - 280
Fone: (0532) 22-7981
Fax : (0532) 25-4573
E-mail: ghiggi@vortex.ufrgs.br

Ilustração da Capa
O Profeta Jeremias - (detalhe). Bruxelas, Instituto Real do Patrimônio Artístico
Arte da capa
Luiz Gonzaga de Souza Cruz
Reprodução Gráfica
Fernando Faria Corrêa
João José Pinheiro Meireles
Marciano Serrat Ibeiro
Oscar Luís Rios Bohns
Rodrigo Marten Prestes
Acabamento
Carlos Gilberto da Costa Silva
Cláudio Luiz Machado dos Santos

SUMÁRIO

Karl Marx e a questão metodológica: uma análise a partir da *Miséria da Filosofia*

Avelino da Rosa Oliveira
Faculdade de Educação/UFPel

1. Considerações iniciais

O presente estudo propõe-se a investigar o papel, que entendemos ser decisivo, da obra *Miséria da Filosofia* no contexto do pensamento de Karl Marx. Após várias décadas em que a teoria deste autor foi muito mais observada sob a égide de posições político-ideológicas conflitantes, felizmente, desde algum tempo, é crescente o número dos trabalhos que buscam aprofundar-se desapaixonadamente na riqueza de suas reflexões. Nossa pretensão, talvez mais do que propriamente contribuir neste debate, quer ser uma oportunidade de apropriarmo-nos criticamente de uma parcela do muito que já há produzido.

Sabe-se que o adequado entendimento da abordagem metodológica de qualquer autor que se queira estudar é de fundamental importância para a compreensão de seu pensamento. Isto, naturalmente, também pode ser dito com relação a Marx. Seja aqueles que emitem juízos abrangentes, fundamentados apenas pela análise de fragmentos da produção marxiana, seja os que têm apontado uma ruptura entre seus

últimos trabalhos e aqueles que são qualificados como de um "jovem Marx", ambos fazem suas análises dando pouca ou nenhuma relevância à questão metodológica. Desta forma, acabam separando o que é inseparável e cindindo um pensamento que é contínuo.

Por certo, não queremos com isto afirmar que a teoria marxiana manteve-se inalterada ao longo de todos os seus escritos. Ao contrário, desenvolveu-se e foi adquirindo cada vez mais consistência. O que não ocorreu foi qualquer salto brusco ou completa troca de perspectiva.

É a um desses momentos de amadurecimento teórico, especificamente no que se refere à melhor adequação metodológica ao permanente objeto de investigação, que se refere este estudo.

Conforme referido acima, o presente trabalho enfoca fundamentalmente a obra *Miséria da Filosofia*. Entretanto, com o objetivo de mostrar o papel que ela ocupa no conjunto da produção de Marx, somos obrigados a fazer referência a alguns outros escritos do autor. Assim, inicialmente mostramos como a questão metodológica está presente desde seus primeiros trabalhos. Para tanto, levantamos alguns pontos sobre a tese de doutoramento de Marx – *Diferença entre as Filosofias da Natureza em Demócrito e Epicuro* – e sobre os *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Num segundo momento fazemos uma apresentação mais detalhada da obra alvo do estudo e procuramos mostrar sua importância com relação às definições metodológicas vislumbradas a partir da crítica a Proudhon – definições estas que serão melhor elaboradas e servirão como base argumentativa das obras seguintes de Marx.

Apesar das evidentes limitações de nosso trabalho, entendemos que a temática que procuramos desenvolver é relevante. O pensamento de Marx tem sido freqüentemente estigmatizado como um reducionismo economicista. Entretanto, na melhor das hipóteses, só se pode atribuir tal ataque a uma incompreensão do enfoque metodológico marxiano. Nas obras finais de Marx, é justamente o sujeito humano que continua no

centro da argumentação, apenas tematizado pela via negativa. Ao expor a totalidade da produção capitalista tão-somente com os recursos da rede reflexionante do próprio capital, que se pretende auto constitutivo e oniabrangente, torna-se claro que, em todo o processo de sua constituição, este só consegue abranger as realidades transformáveis em determinações econômicas. Todas as outras – especialmente o sujeito humano – necessariamente desaparecem enquanto complexidade mais ampla. Assim, ao mostrar que o homem só tem lugar na lógica capitalista enquanto coisificado na mercadoria, revela-se o verdadeiro fundamento emancipatório que norteia o pensamento de Karl Marx.

2. O método como questão permanente

Tomado o conjunto da obra filosófica marxiana, sob o ponto de vista da busca de uma concepção de crítica do sistema capitalista, parece correto afirmar-se que a preocupação com a questão do método ocupa posição de destaque em seus escritos. Já em sua tese de doutoramento, a qual representa o seu primeiro estágio de investigação sobre o tema, as questões metodológicas são habilmente trazidas para o interior de uma discussão filosófica clássica, sob a forma de uma experiência com a filosofia hegeliana. Pois o começo da explicação sobre esta constante insistência de Marx com as questões metodológicas encontra-se justamente no ambiente intelectual em que se dá sua formação filosófica.

O primeiro passo na carreira universitária de Marx é dado em direção ao curso de Direito – a mesma carreira do pai. Entretanto, logo inquieta-se com a deficiência do curso em relação a seus interesses contemporâneos e resolve mudar-se da Universidade de Bonn para a de Berlim. O contato com a universidade da capital da Prússia, a partir de 1836, passou a oferecer-lhe a proximidade com o debate mais excitante da época sobre a filosofia hegeliana, colaborando decisivamente com a

alteração do curso de sua vida acadêmica. Dentro de poucos anos, com a pretensão de prosseguir a carreira universitária, Marx encontra-se como um jovem doutorando, discutindo as questões mais candentes da filosofia de Hegel junto a um grupo de outros estudantes conhecido como "Doktorclub".

Os jovens hegelianos do "Doktorclub" tinham como questão central em seus debates a enorme dificuldade representada pela tentativa de conciliação da Filosofia Sistemática com a Filosofia do Real de Hegel. Enquanto na primeira – *Fenomenologia do Espírito* e *Ciência da Lógica* – sistematiza a questão da liberdade individual, nos *Princípios da Filosofia do Direito* Hegel chega a quase glorificar o Estado Prussiano.

A tese de doutoramento de Marx – *Diferença entre as Filosofias da Natureza em Demócrito e Epicuro* – é escrita justamente em meio a esta discussão e, não obstante ter como objeto explícito um tema clássico, aborda diretamente a filosofia hegeliana, sob o ângulo em que esta vinha sendo discutida no "Doktorclub". Há, inclusive, passagens do texto onde se percebe que Marx, tendo ficado sozinho contra todo o restante do grupo, defende Hegel dos demais jovens doutores, afirmando que mesmo que Hegel tivesse caído na armadilha do Estado Prussiano, sua forma argumentativa deveria ser salva.

> "Se na verdade tivessem [os discípulos de Hegel] sido seduzidos pela ciência que recebiam já acabada ao ponto de se entregarem a ela com uma confiança ingênua e não crítica, qual não seria sua desonestidade ao censurarem o seu mestre por alimentar uma intenção escondida... Lançam a suspeita sobre si próprios e fazem crer que antes não tomavam a coisa a sério; é seu próprio passado que atacam julgando combater Hegel. [...]
>
> É compreensível que um filósofo cometa uma inconseqüência por comodismo. Pode até ter consciência disso. Mas aquilo de que pode não ter consciência é que a possibilidade de uma tal adaptação aparente tem sua origem mais remota numa insuficiência ou numa compreensão insuficiente do princípio de que parte. Se isso acontecer a um filósofo, seus discípulos devem explicar a partir da *consciência íntima e essencial desse filósofo* o que *nele* representava *a forma de uma consciência esotérica.*

> Desse modo, aquilo que constitui um progresso da consciência é simultaneamente um progresso da ciência. Não se suspeita da consciência individual do filósofo; descobre-se a forma essencial dessa consciência, é-lhe atribuída uma caracterização e um significado determinados e, desse modo, ela é ultrapassada." (MARX, s.d.: 29-30)

Pode-se perceber claramente que os demais jovens hegelianos advogavam que, se um sistema filosófico, para conseguir expressar adequadamente o princípio da liberdade, tem que chegar a conseqüências como as expostas na *Filosofia do Direito*, então todo o sistema deve ser abandonado. Marx, por seu turno, pensava de forma diversa, admitindo ser possível trabalhar com a Filosofia Sistemática de Hegel. Assim, já o primeiro passo autêntico da filosofia de Marx consiste na recusa em abandonar a filosofia hegeliana, ou seja, em assumir o método hegeliano de exposição como capaz de desvendar a lógica interna da sociedade capitalista.

Desta forma, conforme já referido anteriormente, dentro do tema clássico escolhido por Marx para sua tese de doutoramento – a comparação entre os atomismos de Demócrito e Epicuro – esconde-se uma segunda temática relacionada às discussões travadas no "Doktorclub". Seu interesse verdadeiro é o de **experimentar a possibilidade de explicação de uma realidade total à base de um só princípio**. Ao longo da tese, ele mostra que, embora toda a história tenha considerado Epicuro tão-somente como um plagiador de Demócrito, a argumentação do primeiro é mais consistente, uma vez que torna o átomo, que por ambos é tido como princípio de todo o cosmos, como **auto-explicado em si mesmo.**

Demócrito havia considerado que o átomo possui apenas dois movimentos: o de queda em linha reta (atração) e o que se dá pela repulsão entre dois átomos. Marx mostra que, partindo apenas desses movimentos, o átomo não poderia ser auto-explicado. Para ambos os movimentos, é preciso pensar em, no mínimo, dois átomos. Desta forma, somente o movimento de desvio da linha reta, introduzido por Epicuro, é capaz de garantir a autofundamentação do atomismo.

Sem querer entrar aqui na discussão específica da atomística, o que importa ressaltar é que o interesse do jovem Marx estava, na verdade, voltado para uma questão metodológica que ele próprio precisava esclarecer, a fim de dar continuidade a seu projeto de uma profunda penetração na estrutura interna da sociedade capitalista. Sua decisão quanto à filosofia hegeliana dependia, em grande medida, da resposta que ele alcançasse dar à pergunta pela possibilidade de explicar a totalidade de uma realidade partindo tão-somente de um conceito.

Em 1843/4 vamos encontrar Marx em situação bastante distinta daquela em que escrevera a Tese de Doutoramento, não obstante persistir ainda – embora em um novo estágio – a busca do caminho metodologicamente coerente que lhe permitisse compreender em profundidade, expor organicamente e, ao mesmo tempo, criticar em vista do ideal utópico os meandros do capitalismo. Tendo já abandonado a pretensão de ingressar como docente na carreira universitária, em virtude de ter constatado a ausência de espaço em tal ambiente para o tipo de reflexão que buscava, e, por outro lado, estando cada vez mais engajado no movimento operário e em estudos de economia política, escreve uma série de textos conhecidos hoje como *Manuscritos Econômico-Filosóficos*.

Os *Manuscritos* são o fruto do primeiro contato do **filósofo** Marx com os principais **economistas** de sua época. Entendidos desta forma, representam apenas uma fase determinada no desenvolvimento de suas reflexões. Neles, Marx aborda questões próprias da economia com os recursos das determinações filosóficas, ou seja, com os recursos argumentativos da filosofia hegeliana. Além deste, outro enfoque importante dos *Manuscritos* é o de ser um balanço da posição marxiana com relação à filosofia de Hegel. Marx coloca-se ao mesmo tempo em luta contra Hegel, de um lado, e Feuerbach, de outro, sem no entanto desprezar as valiosas contribuições de ambos.

Não é objetivo nosso fazer aqui um estudo sistemático dos *Manuscritos*. Neles, importa-nos apenas ressaltar a continuidade

da busca metodológica de Marx, bem como mostrar as limitações e impasses desse estágio de seu pensamento.

Quanto à questão metodológica, parece oportuno salientar, inicialmente, que Marx já dera o passo que iria orientar o restante de seu caminho quando, ainda na Tese de Doutoramento, referira-se à relação dos jovens hegelianos com a filosofia do mestre. O dilema posto era o seguinte: ou enfrentar, por um lado, o pensamento hegeliano, valendo-se de sua força argumentativa e conseqüente capacidade de compreensão adequada do cerne do capitalismo, alcançando um conhecimento fundamentável da realidade como sólido referencial da perspectiva prática ou, por outro lado, abandoná-lo por completo, como haviam feito os demais jovens hegelianos. Sem dúvida, o jovem doutorando já decidira-se pelo primeiro caminho, no qual cada vez embrenhava-se mais.

No *Primeiro Manuscrito*, após perpassar as principais discussões da economia política de seu tempo, Marx mostra a importância da questão do método, bem como nos deixa ver sua posição divergente em relação à abordagem dos economistas.

> "A economia política parte do facto da propriedade privada. Não o explica. Concebe o processo *material* da propriedade privada, como ele ocorre na realidade, em fórmulas gerais e abstractas, que em seguida lhe servem de *lei*. Não *compreende* tais leis, isto é, não demonstra como elas derivam da essência da propriedade privada. A economia política não fornece qualquer explicação sobre o fundamento da divisão do trabalho do capital e da terra. Por exemplo, ao determinar a relação do salário ao lucro do capital, surge-lhe como último fundamento o interesse dos capitalistas; por outras palavras, pressupõe o que deveria explicar-se. O mesmo ocorre em toda a parte com a concorrência. É explicada em termos de condições exteriores. A economia política nada nos diz sobre até que ponto estas condições exteriores, aparentemente acidentais, são apenas a expressão de um desenvolvimento necessário. [...]
>
> Temos agora de apreender a conexão essencial entre todo este sistema de alienação ..." (MARX, 1993: 157-8)

A leitura de tal passagem, logo no *Primeiro Manuscrito*, poderia conduzir-nos a uma apreensão equivocada do real estágio metodológico de Marx. O fato de ele referir-se à "conexão essencial" entre os fatos econômicos não significa que, a esta altura, já tivesse consciência clara da exigência lógica que deixava transparecer. Na verdade, a referência de Marx era tão-somente quanto à necessidade de compreender a rede de articulações que é encoberta e denunciada pela aparência da propriedade privada.

A base argumentativa dos *Manuscritos*, que reteve Marx no âmbito do modelo fenomenológico da autonomia reflexiva, sem possibilidade ainda de avançar para aquela exigência lógica apontada, é a *Fenomenologia do Espírito* hegeliana. Em seu processo de compreender o mundo externo, a *Fenomenologia* chega até ao ponto de a consciência ingênua dar-se conta de seu próprio trabalho, alcançando assim o conhecimento enquanto processo de auto-reflexão. É justamente este o modelo adotado por Marx: a estrutura auto-reflexiva é tomada como parâmetro ideal-afirmativo. Em relação a este parâmetro, o trabalho sob as condições sociais bem concretas do capitalismo que impediam a auto-realização do homem, é determinado como trabalho alienado.

Conforme já salientamos, se, sob um ponto de vista, os *Manuscritos* são um discurso filosófico que busca desvelar a estrutura fundamental dos fatos econômicos, olhados a partir de outro ângulo, constituem-se em mais uma entre as diversas oportunidades em que Marx busca precisar sua abordagem metodológica, referindo-se sempre à filosofia sistemática de Hegel como sua inspiração.

> "Toda sua obra é um documento vivo sobre a maneira pela qual foi percebendo, delimitando e resolvendo as questões. Nesse processo, a atividade política de Marx desempenhou às vezes um papel decisivo. O que interessa aqui, no entanto, é que, ao longo de sua obra, produz, simultaneamente, o método e a interpretação do capitalismo. Não é por mero acaso que em todas as suas análises aborda sempre e conjuntamente os problemas do capitalismo e os do método de análise." (IANNI, 1982: 20)

Assim é que, no interior do Terceiro Manuscrito, encontramos um texto específico sobre a dialética, do qual levantaremos alguns poucos tópicos.

Bastante curioso é já o parágrafo de abertura da *Crítica da Dialética e da Filosofia de Hegel.*

> "É talvez agora a altura de fornecer algumas linhas de interpretação e apreciação sobre a dialéctica de Hegel em geral, sobretudo como ela é exposta na *Fenomenologia* e na *Lógica*, por fim, sobre a sua relação ao movimento crítico moderno." (MARX, 1993: 237)

Embora o anúncio de que este estudo, além de atacar a inconsistência dos antigos discípulos de Hegel, propunha-se a adentrar tanto a *Fenomenologia do Espírito* quanto a *Ciência da Lógica*, na verdade, acaba tendo somente a *Fenomenologia* como obra de primeira ordem em sua análise. Mais uma vez, o falar de "dialética" de Marx, neste momento, revela o quanto ele estava preso unicamente a seu contexto fenomenológico.

O fascínio de Marx pela dialética fenomenológica reside em seu caráter processual. Tomando como ponto de partida a contribuição de Feuerbach – o qual denunciara a abstratividade hegeliana – mas sem perder a processualidade reconstrutiva dos fatos genéricos – marca característica da filosofia hegeliana, negligenciada pelo mesmo Feuerbach –, Marx acreditava ser possível dar conta da compreensão das condições concretas da vida humana enquanto produto dos desdobramentos ocultos da constituição do capital.

> "A Fenomenologia é deste modo a crítica oculta, ainda pouco clara e mistificadora; mas, na medida em que apreende a *alienação* do homem – embora o homem apareça apenas na forma de espírito – nela se contêm veladamente *todos* os elementos da crítica e se encontram amiúde já *preparados* e *elaborados* de uma maneira que vai muito além do ponto de vista de Hegel. [...]
>
> O grande mérito da *Fenomenologia* de Hegel e do seu resultado final – a dialéctica da negatividade enquanto princípio motor e criador – reside, em primeiro lugar, no facto de Hegel conceber a autocriação do homem como processo, a objectivação como perda

> do objecto, como alienação e como abolição da alienação; e no facto de ainda apreender a natureza do *trabalho* e conceber o homem objectivo (verdadeiro, porque homem real), como resultado do seu *próprio trabalho*." (MARX, 1993: 244-5)

O que o Marx de 1844 ainda não conseguia vislumbrar é que a analogia que ele havia estabelecido entre o processo autogerador da consciência no movimento de auto-reflexão e aquele da alienação concreta no trabalho acabaria por conduzi-lo a uma via sem saída. Enquanto o movimento que se desenvolve tão-somente no âmbito do pensamento pode ultrapassar a alienação e ser reconduzido à autoconsciência, o da alienação do trabalho coisificado sob o capitalismo não dispõe de tal capacidade.

> "A alienação do trabalho capitalista coisificado tornava-se um obstáculo forte demais contra sua própria possível suspensão no trabalho humano, necessitando-se neste processo mais do que um movimento do pensamento: precisava-se de um movimento material, que o capitalismo não concederia sem negar-se necessariamente a si mesmo." (FLICKINGER, 1986: 68)

Além desta barreira intransponível, havia ainda um outro problema imbricado no primeiro. O fato de ter tomado como base argumentativa o modelo de autogeração da consciência da *Fenomenologia do Espírito* implicou em que o modelo da auto-reflexão fosse tomado como medida afirmativa de comparação do trabalho real e concreto exercido sob as condições capitalistas. Ora, tal procedimento permitia-lhe apenas identificar a incongruência entre o trabalho alienado e o parâmetro de avaliação externo, tornando impossível o esclarecimento do próprio processo de constituição do poder do capital que carregava em sua lógica imanente aquela deformação.

Não obstante as dificuldades encontradas, importa destacar a convicção marxiana cada vez mais forte quanto à inseparabilidade entre o método e o objeto de sua investigação, bem como a delimitação de sua insuficiência. É esta noção clara que o fará avançar, especialmente a partir da *Miséria da Filosofia*, em direção à lógica de reconstrução do poder do capital.

3. A *Miséria da Filosofia* e o redirecionamento metodológico

A *Miséria da Filosofia*, escrita em 1846 e publicada em 1847, encontra-se situada justamente no período em que Marx está engajado, de forma mais sistemática, num trabalho intelectual com duas vertentes perfeitamente articuladas entre si: a análise crítica da sociedade capitalista e a atividade política teórico-prática. De um lado, logo após os *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, abre-se a perspectiva de um considerável avanço com relação à analise do capitalismo; de outro lado, confrontando-se com a vida miserável dos trabalhadores – de forma mais aguda durante sua estada em Londres –, percebe a urgência de forjar uma alternativa político-prática que dispusesse de sólida fundamentação teórica.

Da descrição destes dois ângulos da produção marxiana durante sua permanência em Bruxelas – de fevereiro de 1845 até o início de 1848 – não se deve concluir que tão-somente ao longo deste período Marx se tenha ocupado naquela dupla direção. Se tomarmos como exemplo o período logo anterior, o encontraremos em Paris também envolvido em atividades que incluíam diversos aspectos. Embora anteriormente tenhamos mostrado apenas sua apropriação crítica das teorias da economia moderna através dos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, não se pode esquecer sua constante polêmica contra os jovens hegelianos, a qual visava, prioritariamente, a disputa de um ponto de vista político. Seu debate com os antigos discípulos de Hegel consubstanciou-se na obra *A Sagrada Família*, concluída em 1844 e publicada em 1845. Além disso, Marx jamais abriu mão da intervenção política e, justamente por conta dela, devido a sua colaboração no periódico *Avante*, acabou por ser expulso da França.

A partir de fevereiro de 1845, contando com a companhia de Friedrich Engels que decidira mudar-se também para Bruxelas, Marx somente confere maior sistematicidade ao duplo e uno direcionamento de suas atividades. Assim, a produção marxiana deste período de Bruxelas – *A Ideologia Alemã, Miséria da*

Filosofia, Manifesto do Partido Comunista e *Teses sobre Feuerbach* – deve ser compreendida dentro desse contexto. Estas obras revelam a articulação orgânica entre o **esforço teórico** de compreensão profunda do capitalismo e a **disputa** com as demais correntes do movimento operário em busca de garantir a tomada do melhor caminho, ou seja, em busca de prover a luta política da melhor fundamentação teórica.

A *Miséria da Filosofia*, sem dúvida a obra mais importante desse período, deve ser encarada como elemento decisivo na produção teórica marxiana. Ela representa o momento em que Marx faz uma profunda redefinição metodológica, a qual marcará radicalmente seus escritos posteriores até a sua obra máxima: *O Capital*.

O que consideramos ser o principal redirecionamento metodológico de Marx a partir da *Miséria da Filosofia* constitui-se na troca da perspectiva de análise do capitalismo. Se nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* Marx tomara o modelo afirmativo da *Fenomenologia do Espírito*, visando "julgar" o capitalismo a partir de um parâmetro pressuposto, agora, da *Miséria da Filosofia* em diante, a tentativa será a de não mais lançar mão de qualquer pressuposto exterior ao sistema mas, ao contrário, ater-se ao modelo argumentativo de autoconstituição encontrado na *Ciência da Lógica*.

Comecemos então a analisar a *Miséria da Filosofia* para tentar mostrar que ela é o ponto de virada da questão metodológica em Marx.

Já na Introdução, após denunciar em Proudhon, no mesmo tom irônico que perpassa a obra toda, sua condição de mau filósofo e mau economista, Marx apresenta condensadamente sua estratégia geral em relação ao socialista francês.

> "A obra do Sr. Proudhon não é somente um tratado de economia política, um livro vulgar, é uma Bíblia: "Mistérios", "Segredos arrancados ao seio de Deus", "Revelações", nada ali falta. Mas como, nos nossos dias, os profetas são discutidos mais conscienciosamente que os autores profanos, é preciso que o

> leitor se resigne a passar connosco pela erudição árida e tenebrosa da "génese", para se elevar mais tarde, com o Sr. Proudhon, às regiões etéreas e fecundas do *suprassocialismo*." (MARX, 1978: 30)

A identificação da *Filosofia da Miséria* com uma Bíblia, bem como o apontar os termos "Mistérios", "Segredos arrancados ao seio de Deus" e "Revelações", definem muito bem o alvo de sua crítica a Proudhon. Na linha argumentativa proudhoniana há, a todo o momento, elementos que não nascem da nem se submetem à argumentação, mas são introduzidos como se fossem verdades eternas, reveladas. Desta forma, Marx tornou evidente que o foco principal de sua crítica não seria propriamente direcionado sob o ponto de vista estritamente econômico, ou seja, não se trataria de detectar e corrigir os erros que Proudhon cometera. A meta da crítica marxiana seria o por a nu a base metodológica metafísico-dogmática da *Filosofia da Miséria* que, para prosseguir sua argumentação, constantemente lança mão de premissas não legitimáveis no contexto argumentativo em que são inseridas.

Outro elemento importante do texto citado é sua passagem final, onde se pode perceber com clareza o contexto em que foi escrita a *Miséria da Filosofia*. Já dissemos anteriormente que as obras do período em que Marx esteve em Bruxelas apresentam a conjugação de uma busca do caminho teórico mais adequado à correta crítica do capitalismo, bem como o embate com as demais correntes do movimento operário. Pois bem, ao referir-se ao "suprassocialismo" proudhoniano, Marx coloca sua própria obra no quadro deste debate político. Mas não só isso, identifica o erro político de Proudhon como produto da inconsistência metodológica a que a obra do socialista francês está submetida.

Com o propósito de atermo-nos o mais estritamente possível à temática que estamos perseguindo com o presente trabalho, entendemos ser mais produtivo concentrar nossa atenção na Parte II da *Miséria da Filosofia*, especificamente em seu Capítulo 1, que trata diretamente da questão do método. Entretanto, antes de passarmos a este ponto que nos parece

mais relevante, gostaríamos apenas de salientar brevemente algumas nuances da linha de raciocínio desenvolvida na Parte I. Embora o tema central desta parte seja a denúncia de que a "descoberta científica" de Proudhon carece de qualquer possibilidade de sustentação, o ataque de Marx concentra-se em dois aspectos não especificamente econômicos.

O primeiro deles – o mais insistentemente apontado – refere-se ao fato de Proudhon dar sempre voltas sobre seu próprio raciocínio, colocando como suposições aquilo que deveria demonstrar, portanto, sendo incapaz de avançar com coerência argumentativa. Por isso, diz Marx: *"Mas o Sr. Proudhon gostou mais de fazer um rodeio. Sigamo-lo nos seus desvios, para voltar sempre ao seu ponto de partida" (MARX, 1978: 32).* Ou, pouco mais adiante:

> "O Sr. Proudhon teria, afinal, podido inverter a ordem das coisas, sem inverter por isso a certeza das suas conclusões. Para explicar o valor de troca, é necessária a troca. Para explicar a troca, é necessária a divisão do trabalho. Para explicar a divisão do trabalho, são precisas necessidades que implicam a divisão do trabalho. Para explicar estas necessidades é preciso 'supo-las', ..." (MARX, 1978: 33)

Note-se que, ao denunciar a necessidade de supor premissas não legitimadas dentro do próprio contexto argumentativo, Marx, de certa forma, está também fazendo um balanço de seus *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, onde a determinação do trabalho alienado só foi possível graças à introdução externa do parâmetro da auto-realização pelo trabalho. Portanto, a crítica a Proudhon servia-lhe também como possibilidade de redirecionar seu próprio procedimento metodológico.

> "A vantagem deste procedimento era óbvia, pelo simples raciocínio de que, no caso da comparação entre um ideal e a realidade – como no caso dos *Manuscritos de Paris* –, o ideal tivera de ser legitimado por razões externas à análise, enquanto a descoberta da estrutura interna da posição criticada fundamentar-se-ia unicamente no duto da concepção em questão. De tal maneira, o novo caminho de Marx definia-se como busca ou, melhor ainda,

> descoberta das *contradições e incompatibilidades internas*, reforçando a validade da crítica pela chance hermenêutica de evitar premissas não-legitimáveis. O experimento da *Miséria da Filosofia* com a *Filosofia da Miséria* tornava a obra de Proudhon um campo de manobras exatamente no que diz respeito a este raciocínio metodológico: a própria análise proudhoniana passa a desempenhar o papel de objeto a uma crítica baseada nas incompatibilidades e contradições internas aí encontradas." (FLICKINGER, 1986: 91)

O segundo aspecto da crítica marxiana, evidenciado ao longo da Parte I da *Miséria da Filosofia*, diz respeito a que Proudhon, em todos os passos de sua argumentação, toma a realidade de forma diferente do que ela realmente é, caindo, pela abstração, em simplificações inaceitáveis. Citemos apenas uma das passagens em que Marx o critica por este erro:

> "Leva a abstracção aos últimos limites, fundindo todos os produtores em *um só* produtor, todos os consumidores em *um só* consumidor, estabelecendo a luta entre estas duas personagens quiméricas." (MARX, 1978: 43)

Ainda antes de passarmos à apresentação da parte principal da *Miséria da Filosofia*, convém determo-nos um pouco sobre as relações entre Marx, Proudhon e Hegel. Algumas indicações sobre o contato bastante desigual que Marx e Proudhon tiveram com a filosofia hegeliana poderão ser úteis, não só para compreender melhor a disputa entre eles mas, principalmente, para perceber que, na verdade, o essencial da preocupação marxiana estava concentrada, neste momento, na questão metodológica.

Antes de ser expulso da França, Marx conhecera Proudhon em Paris. Durante algum tempo, suas relações foram bastante estreitas e chegaram a possibilitar que Marx fizesse um grande esforço no sentido de instruí-lo com respeito à filosofia de Hegel. Desta forma, quando mais tarde, em maio de 1846, é articulada a abertura em Paris da Comissão de Correspondência Comunista, Marx pensa imediatamente em convidar Proudhon para correspondente. Envia-lhe uma carta no mesmo mês, mas a

resposta do socialista francês é profundamente desagradável. Aceitou apenas ser um dos destinatários da correspondência, sem envolver-se em qualquer outro tipo de atividade. Além disso, colocou uma série de reservas quanto ao empreendimento, bem como rompeu definitivamente com o pensamento marxiano, prometendo para sua próxima obra – *Sistema das Contradições Econômicas ou Filosofia da Miséria* – o esclarecimento mais detalhado de suas divergências com Marx.

Se analisarmos alguns trechos do epistolário de Proudhon e Marx, citado por BOTTIGELLI (1974), parece evidente que Hegel ou, melhor ainda, a astronômica diferença entre o acesso que cada um deles teve à filosofia de Hegel, foi um dos responsáveis por seus pontos de vista tão diferenciados. Proudhon, pouco antes de escrever a *Filosofia da Miséria*, em 19 de janeiro de 1845, escreve a Bergmann e indica que pretende utilizar a lógica hegeliana, não obstante ter contato bastante superficial com a mesma. Citemos:

> "Não posso ainda pronunciar-me sobre o parentesco entre a minha metafísica e a lógica de Hegel, pois nunca li Hegel; mas estou convencido de que é a sua lógica que vou utilizar na minha próxima obra." (BOTTIGELLI, 1974: 223)

Por seu turno, bem mais tarde, em carta de 24 de janeiro de 1865 a J.B. Schweitzer, Marx recorda a origem dos equívocos proudhonianos.

> "Até certo ponto, sou eu o responsável pela sua 'sofisticação', palavra que os Ingleses empregam para designar a falsificação de uma mercadoria. Em longas discussões, que muitas vezes se prolongavam pela noite fora, eu infectava-o de hegelianismo – com grande prejuízo seu, pois que, não sabendo alemão, ele não podia estudar o problema a fundo." (BOTTIGELLI, 1974: 219)

Tanto a confissão de Proudhon quanto o posterior reconhecimento de Marx evidenciam o cerne do problema e dispensam mais comentários.

Concentremo-nos, enfim, conforme já anunciado anteriormente, na Parte II da *Miséria da Filosofia*. É aí que Marx

não só sistematiza o essencial de sua crítica a Proudhon mas, especialmente, é o momento em que ele torna mais claro o novo direcionamento metodológico que irá orientar seus próximos escritos.

> "Eis-nos em plena Alemanha! Vamos ter que falar como em metafísica, falando em economia política. E nisso, ainda não fazemos mais que seguir as 'contradições' do Sr. Proudhon. Ainda há pouco, ele nos forçava a falar inglês, a tornarmo-nos sofrivelmente ingleses. Agora, a cena muda, o Sr. Proudhon transporta-nos à nossa querida pátria e força-nos, contra a nossa vontade, a retomar a nossa qualidade de Alemão.
>
> Se o Inglês transforma os homens em chapéus, o Alemão transforma os chapéus em idéias. O Inglês é Ricardo, rico, banqueiro e distinto economista. O Alemão é Hegel, simples professor de filosofia na Universidade de Berlim." (MARX, 1978: 115)

A extrema riqueza destes dois parágrafos iniciais do capítulo sobre o método exige um comentário mais detido. Em verdade, neles estão como que concentrados todo o planejamento e as principais conclusões da linha de raciocínio geral da obra.

O primeiro aspecto a ser destacado diz respeito à relação estabelecida por Marx entre a metafísica e a economia política. Toda a trajetória de estudos já o tinham levado a perceber que na economia política estava o segredo para o entendimento global da sociedade. Entretanto, conforme vimos insistindo, Marx dera-se conta que na raiz do equívoco proudhoniano encontrava-se a ausência de base metodológica. Desta forma, a fim de revelar o núcleo da fragilidade do socialista francês, decide-se a abordar diretamente a questão. No entanto, importa salientar que, mais do que corrigir Proudhon, Marx decide-se por um caminho próprio. Em outras palavras, ao optar por falar em economia política "como em metafísica", indica que abandonara a rota metodológica dos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* para seguir uma forma de apresentação que excluísse do jogo qualquer categoria externa, buscando uma crítica imanente ao processo de autoconstituição do capital.

Outro elemento a ser ainda lembrado é o fato de Marx colocar-se nitidamente como filósofo e não como economista. Na Introdução ele situara-se como "Alemão" – inserindo-se na linha da filosofia hegeliana – e também como economista. Já aqui, admite que na parte anterior tornara-se "sofrivelmente inglês", mas que agora deverá retomar sua "qualidade de Alemão". Dito de outra forma, Marx propõe-se a evidenciar a inconseqüência argumentativa de Proudhon desde o ponto de vista da filosofia alemã ou, mais especificamente, tendo em Hegel seu parâmetro.

Não obstante optar pela forma de argumentação construtivo-hermética de Hegel, Marx não aceitará deste a abstração. Por isso, o segundo parágrafo do texto que citamos acima complementa o desenho do enfoque teórico que desenvolverá a partir de então. De um lado tem Ricardo, síntese dos economistas burgueses, que expressa perfeitamente a lógica do capital ao colocar no mesmo plano os gastos de fabrico das mercadorias o os de manutenção dos homens, conforme exposto em sua obra *Princípios de Economia Política*, citada por Marx na Parte I (MARX, 1978). Assim, a economia "transforma os homens em chapéus". De outro lado está Hegel, ponto culminante da filosofia, que toma a realidade de forma tão-somente conceitual, abstraindo a base material da sociedade. Ou seja, a filosofia de Hegel "transforma os chapéus em idéias".

Isto posto, Marx decide-se a fazer sete observações sobre o método de Proudhon que, insistimos, servem como esclarecimento de sua própria base metodológica.

A **primeira observação** coloca imediatamente o cerne do problema, ou seja, estabelece a necessidade de combater em duas frentes.

> "Decididamente, o Sr. Proudhon quis meter medo aos franceses, atirando-lhes à cara frases quase hegelianas. Temos, portanto, de nos haver com dois homens, primeiro com o Sr. Proudhon e depois com Hegel." (MARX, 1978: 116).

O que ocorre é que Proudhon pretende ir além da economia burguesa, valendo-se do amparo filosófico hegeliano.

Entretanto, conserva de Hegel apenas o que nele deveria ser superado: a abstração. Com efeito, a filosofia hegeliana, abstraindo dos fatos toda a materialidade, alcança como substância apenas as categorias lógicas. Da mesma forma, ao tomar o movimento somente em abstrato, o reduz ao método absoluto. Assim, aplicando tal forma de raciocínio às categorias da economia política, o que Proudhon constrói é meramente uma **metafísica ("afirmativa") da economia política**.

> "Sendo todas as coisas reduzidas a uma categoria lógica e todo o movimento, todo o acto de produção, ao método, segue-se naturalmente que qualquer conjunto de produtos e de produção, de objetos e de movimento, se reduz a uma metafísica aplicada. Foi o que fez Hegel para a religião, o direito, etc. O Sr. Proudhon procura fazê-lo para a economia política." (MARX, 1978: 119)

A **segunda observação** colocada por Marx apenas reforça o ponto de vista desenvolvido anteriormente. Partindo do mesmo princípio que já embasara o argumento prévio, qual seja, o de que as categorias econômicas representam somente as expressões teóricas das relações sociais de produção, ele dá conseqüência, de maneira mais explícita, ao que dissera na Introdução da obra e mostra como Proudhon equivoca-se, quer como filósofo, quer como economista.

> "O Sr. Proudhon, como verdadeiro filósofo, tomando as coisas ao contrário, não vê nas relações reais senão a encarnação desses princípios, dessas categorias [...].
>
> O Sr. Proudhon, o economista, compreendeu muito bem que os homens, fabricam o pano, a fazenda, os tecidos de seda em determinadas relações de produção. Mas o que ele não compreendeu, é que essas relações sociais determinadas, são também produzidas pelos homens, do mesmo modo que a fazenda, o linho, etc.".(MARX, 1978: 121).

Novamente, ao denunciar em Proudhon a mesma forma invertida de ver a realidade, Marx parece definitivamente assegurar-se de que era preciso mesmo "transtornar o germe da velha dialética". Ao lado de não aceitar ver as relações reais como meras encarnações de princípios, parece não querer abrir mão da

necessidade de trabalhar com as categorias econômicas, buscando uma compreensão global da sociedade capitalista.

É justamente este raciocínio que o leva à **terceira observação.**

> "As relações de produção de qualquer sociedade formam um todo. O Sr. Proudhon considera as relações econômicas como outras tantas fases sociais, criando-se umas às outras, resultando umas das outras como a antítese da tese, e realizando na sua sucessão lógica a razão impessoal da humanidade." (MARX, 1978: 122).

Ao não compreender as relações de produção como uma totalidade real, mas apenas enquanto sucessão lógica, evidencia-se a precariedade argumentativa de Proudhon. Com efeito, para chegar a uma determinada categoria, o socialista francês acabava necessitando de outras ainda não deduzidas. Na verdade, o que aparece aqui é a prefiguração da elaboração metodológica apresentada nos *Grundrisse*. Marx apercebe-se da necessidade de um momento sintético na reflexão, pois só assim a realidade poderia ser captada como uma totalidade rica em determinações.

Feitas essas objeções mais gerais à metafísica proudhoniana, a partir da **quarta observação** Marx concentra-se em mostrar a descaracterização da dialética hegeliana operada por Proudhon ao tentar aplicá-la à economia política. A primeira delas consiste justamente em retirar-lhe o movimento, ou seja, matá-la. Proudhon toma as categorias econômicas e analisa-as sob o ponto de vista de que sempre apresentam um lado bom e um lado mau, os quais constituem a contradição; ademais, indica como superação da contradição a conservação do lado bom e a eliminação do lado mau. Não há dúvida de que tal manuseio das categorias passa muito longe da dialética hegeliana.

> "O que constitui o movimento dialéctico, é a coexistência de dois lados contraditórios, a sua luta e a sua fusão numa nova categoria. Basta pôr o problema de eliminar o lado mau para que se corte o movimento dialéctico." (MARX, 1978: 125)

Fundamentando-se nesse movimento inconseqüente proposto por Proudhon, Marx acaba acusando-o de vislumbrar a propalada "série no entendimento" como uma saída argumentativa "ilegal" para os impasses que ele próprio instituíra. Desta forma, Marx pode concluir que somente a linguagem proudhoniana poderia ser confundida com a dialética de Hegel, jamais o movimento.

Na **quinta observação** Marx insiste mais uma vez – e agora de modo mais radical – na traição efetivada por Proudhon quanto à dialética hegeliana. Após citar texto em que o socialista francês identifica o método do conhecimento com uma "sobreposição de idéias" e torna a verdade independente da dialética, Marx mostra como, partindo do erro apontado na observação anterior, a argumentação do *Sistema das Contradições Econômicas* afasta-se definitivamente da dialética.

> "Eis, de uma só vez, por uma espécie de reviravolta, cujo segredo agora conhecemos, a metafísica da economia política tornada uma ilusão! Nunca o Sr. Proudhon disse nada tão certo. Certamente, desde o momento em que o processo do movimento dialéctico se reduz ao simples processo de opor o bom ao mau, de pôr os problemas tendentes a eliminar o mau, e de dar uma categoria como antídoto da outra, as categorias não têm espontaneidade; a idéia *'não funciona mais'* : ela não vive em si. Não se põe nem se decompõe mais em categorias. A sucessão das categorias tornou-se uma espécie de *sobreposição*. A dialéctica não é mais o movimento da razão absoluta. Não existe mais dialéctica, [...]
>
> Agora que se trata de pôr em prática essa dialéctica, a razão foge-lhe. A dialéctica do Sr. Proudhon falta à palavra da dialéctica de Hegel, ..." (MARX, 1978: 126).

Mais uma vez, torna-se explícita a reprovação à metafísica proudhoniana. A par disto, parece também claro que Marx faz com a crítica ao desdobramento argumentativo de Proudhon uma experiência de crítica imanente à própria apresentação, conforme irá conduzir-se nos próximos escritos. Tanto nos *Grundrisse* quanto em *O Capital*, a abordagem metodológica será justamente o abandono de princípios pressupostos como parâmetro positivo da crítica, para entregar-se à suposição de que o próprio capital

seja a categoria sintética capaz de fundamentar todo o sistema. Só desta forma será possível testar o raio de abrangência do poder do capital, a partir de uma reflexão imanente à sua própria rede categorial.

De forma semelhante, na **sexta observação**, Marx faz a experiência de tomar o caminho de Proudhon, assumir seu modelo argumentativo e levá-lo às últimas conseqüências. Admite as relações econômicas como "leis imutáveis", "princípios eternos", "categorias ideais", anteriores ao próprio homem. Assim, com todas estas abstrações, não há história real mas, no máximo, é possível haver história no pensamento.

E vai ainda um pouco mais longe. Tomando uma passagem em que Proudhon afirma que, quer na realidade social, quer na realidade física, "tudo existe, tudo atua desde sempre", não sendo, portanto, correto dizer "que algo acontece, algo se produz"; Marx leva o argumento de Proudhon até à absoluta negação da história.

Desta forma, preso a suas próprias contradições, Proudhon precisa valer-se do que ele chama de "razão geral" ou "gênio social". Esta razão, identificada por Marx como a razão do próprio Proudhon, é que será capaz de resolver todos os problemas.

> "Encontrar a verdade completa, a noção em toda a sua plenitude, a fórmula sintética que anule a economia, eis o problema do gênio social. Eis porque ainda, na ilusão do Sr. Proudhon, o próprio gênio social foi puxado de uma categoria para outra, sem conseguir ainda, com toda a bateria das suas categorias, arrancar a Deus, à razão absoluta, uma fórmula sintética." (MARX, 1978: 130)

Só este gênio social consegue levar Proudhon à fórmula única, capaz de resolver todos os problemas: o valor constituído. Este, Marx não duvida que seja uma descoberta importante, mas o que é radicalmente posto em questão é o **método** de Proudhon, o qual Marx entende ser a fonte da sua fragilidade.

Chegando à **sétima observação**, Marx apresenta como que uma síntese da crítica a Proudhon. Para tanto, elabora um raciocínio que se desenvolve em três passos fundamentais.

Em primeiro lugar, mostra que os economistas das mais diversas escolas consideram as instituições econômicas capitalistas como naturais, querendo fazer passar por eternas as leis que regem as relações de produção burguesas. Por isso mesmo, ao tentar encobrir o antagonismo intrínseco à produção capitalista, instituem-se como os legítimos representantes científicos da classe burguesa.

Em segundo lugar, opõe àqueles os socialistas e comunistas, como "os teóricos da classe proletária". Estes, enquanto as condições materiais da libertação do proletariado ainda inexistem, buscam uma ciência meramente regeneradora; vêem na miséria apenas ela mesma, sem descobrir-lhe a força revolucionária. Com o avanço da luta proletária, já não precisam buscar em seu próprio espírito a ciência; basta que dêem conta da realidade concreta para terem uma ciência associada ao movimento histórico, revolucionária.

Em terceiro lugar, mostra que Proudhon, querendo ser a síntese dos economistas e socialistas, situa-se abaixo de ambos.

> "É assim que o Sr. Proudhon se gaba de ter feito a crítica da economia política e do comunismo: está abaixo de uma e do outro. Abaixo dos economistas, porque como filósofo que tem na mão uma fórmula mágica, acreditou poder dispensar-se de entrar em detalhes puramente econômicos; abaixo dos socialistas, já que não tem bastante coragem, nem luzes suficientes para se elevar, nem mesmo especulativamente, acima do horizonte burguês." (MARX, 1978: 139)

Concluída a crítica à base metodológica do *Sistema das Contradições Econômicas*, abre-se para Marx uma nova perspectiva de argumentação. A apresentação da totalidade do processo do capital, que não fora satisfatória nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* pelo motivo de que fazia a análise isolada de certos momentos, só poderia ser levada à frente se as categorias econômicas fossem desveladas como suportando-se

umas às outras, em mútua determinação numa mesma rede lógica. Dito de outra forma, o processo de constituição do capital, enquanto totalidade, somente poderia ser revelado adequadamente apoiando-se no modelo argumentativo da *Lógica* hegeliana e fazendo implicar na determinação de cada categoria toda a rede reflexionante. Desta forma, é a própria crítica a Proudhon que possibilita a Marx a definição da linha argumentativa que passará a aprofundar desde então.

4. Conclusões

O estudo da *Miséria da Filosofia*, situado no contexto da produção marxiana mais ampla, possibilita-nos vislumbrar um elemento importante da filosofia de Karl Marx: suas definições metodológicas. É mister perceber que ao lado do estudo e aprofundamento de temáticas específicas da economia política houve uma constante preocupação com a descoberta da melhor forma de investigação e apresentação de uma visão completa da sociedade capitalista. Somente esta compreensão mais correta do modo de produção burguês é que poderia permitir a avaliação do caminho mais eficiente a ser percorrido no sentido de sua superação.

Ao concluir o presente estudo, gostaríamos apenas de apontar **três** elementos que são parte da grande contribuição advinda da elaboração marxiana da *Miséria da Filosofia*: primeiro, o abandono do modelo ideal-abstrato que norteara a tentativa de desvelamento do capitalismo no caso dos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*; segundo, a opção pelo modelo argumentativo da *Ciência da Lógica*, de Hegel, como base reflexiva tanto dos *Grundrisse* quanto d'*O Capital*; terceiro, a ligação fecunda e amadurecida entre o experimento encontrado na tese de doutoramento de Marx e seus últimos escritos, fato este que possibilitou-lhe o aproveitamento da metafísica enquanto

forma de argumentação capaz de fundar uma crítica sem recair em posição afirmativo-dogmática.

Com relação ao abandono do modelo argumentativo presente nos *Manuscritos de Paris*, convém relembrar que naquela oportunidade Marx tomara o parâmetro da auto-realização do homem pelo trabalho como pressuposto externo e medida afirmativa da análise do trabalho sob as condições capitalistas. Desta forma, o pressuposto não conseguia legitimidade na própria rede argumentativa, configurando-se como parâmetro ideal. Agora, a partir da experiência com a crítica a Proudhon, Marx passaria a jogar apenas com a rede categorial imanente ao próprio objeto de estudo.

Esta nova abordagem de Marx está intestinamente ligada à convicção de que a forma argumentativa encontrada na *Ciência da Lógica*, de Hegel, seria o acesso possível para a reconstrução do processo do capital enquanto algo pretensamente autoconstitutivo. O que na Lógica hegeliana passou a interessar a Marx profundamente diz respeito à compreensão da realidade enquanto "totalidade". Com efeito, para Hegel, é impossível isolar uma determinação sem significativo prejuízo para a compreensão do todo. Em outras palavras, na determinação de cada categoria é preciso necessariamente fazer implicar toda a rede reflexionante, uma vez que o que caracteriza a realidade é justamente o fato de que as categorias que possibilitam o acesso a ela determinam-se mutuamente e suportam-se umas às outras. Desta forma, a crítica ao erro encontrado em Proudhon, que pretendia derivar as categorias umas das outras constituindo a "série no entendimento", conduziu Marx – tanto nos *Grundrisse* quanto n'*O Capital* – a apresentar o processo constitutivo do capital como totalidade. Marx jamais deixará de lado esta marca indelével da dialética.

> "Justamente porque o real é um todo estruturado que se desenvolve e se cria, o conhecimento de fatos ou conjuntos de fatos da realidade vem a ser conhecimento do lugar que êles ocupam na totalidade do próprio real. [...] O conhecimento dialético da realidade... é um processo em espiral de *mútua compenetração e elucidação* dos conceitos... A compreensão dialética da

> totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo *se cria a si mesmo* na interação das partes."(KOSÍK, 1985: 41-2)

Ainda outro aspecto sob o qual pode ser encarada a opção pela Lógica de Hegel, após o auto-entendimento metodológico possibilitado pela crítica a Proudhon, refere-se à tomada a sério da pretensa autoconstituição do capital. A primeira tentativa de apresentação da totalidade da produção burguesa – os *Grundrisse* – e a sistematização final n'*O Capital* revelam um Marx que submete-se a mergulhar na própria lógica interna das categorias da economia capitalista, visando fazer a crítica deste modo de produção a partir tão-somente da reorganização lógica das categorias que viriam a revelar seu verdadeiro fundo coisificante da substância humana.

Por fim, o novo procedimento de Marx, levado adiante a partir do enfrentamento direto da questão metodológica efetuado na *Miséria da Filosofia* é uma retomada – agora bem mais amadurecida e elaborada – de temática já presente em sua tese de doutoramento. A análise comparativa das filosofias da natureza de Demócrito e Epicuro tratava, na verdade, de experimentar a possibilidade de explicação de uma totalidade à base de um só princípio. As condições necessárias para que um tal princípio possa cumprir este papel são de que seja auto-explicado em si mesmo e que tenha a capacidade inerente à sua rede de determinações de abranger toda a realidade. Ora, o que Marx faz agora é tomar a sério a pretensão das sociedades capitalistas modernas que atribuem ao capital a tarefa de ser este princípio auto-fundante e oniabrangente. Ou seja, a partir da *Miséria da Filosofia*, Marx

> "... obrigava-se à análise da verdadeira constituição do poder econômico tendo em vista sua pretensa autofundamentação. Baseou-se na colocação de que a instância dominante, o capital, deveria cumprir as condições de reproduzir-se a si mesma, fato este que só se revelaria através de uma análise dos passos desta auto-reprodução. Em outras palavras: tornar a autonomia humana,

> exposta na auto-reflexão do pensamento, o modelo teórico da autoconstituição material, exigia torná-la o princípio atribuído, na análise, ao próprio poder manifesto. Se se demonstrasse, através deste caminho, a verdadeira insuficiência objetiva quanto à constituição autônoma do capital enquanto estrutura totalitária, apontar-se-iam, simultaneamente, as condições materiais se seu impedimento: a concorrência de uma força oposta a ele, ou seja, em última instância, a substância humana não-coisificada." (FLICKINGER, 1986: 91-2)

A estratégia argumentativa de Marx tomou a forma da metafísica, mas não da má metafísica denunciada em Proudhon. Ao contrário, a própria crítica ao socialista francês lhe permitiu compreender que a atribuição dogmática de um princípio diferente daquele que o sistema se auto-atribui não tem possibilidade de legitimação. Desta forma, ao invés de um discurso perspectivesco, Marx propõe-se a uma investigação interna do pretenso poder do capital. Se este lograsse alcançar o poder que o átomo detém nas filosofias atomistas, então confirmar-se-ia como princípio irrefutável. Caso contrário, sua própria insuficiência revelaria as condições de sua superação. Ou então, dito de forma diferente, assumir o capital como a categoria sob cuja lógica todo o sistema se explica significou mostrar o preço a ser pago pelas sociedades capitalistas para que este princípio possa efetivar-se, ou seja, a negligência do aspecto qualitativo de toda mercadoria. No caso do homem, sua redução a força de trabalho, quantificável. Somente assim, enquanto quantidade, todas as coisas podem ser abarcadas pelo capital, ficando fora do seu cálculo – portanto, fora do sistema – todas as realidades qualitativas. Assim, compreendida enquanto argumentação negativa, a teoria de Marx mostra as forças que não conseguem ser colocadas sob a racionalidade do capital e que, portanto, são as únicas capazes de lhe opor resistência.

Foi exatamente este o referencial de Marx nas suas últimas obras, fato este que, mal compreendido, muitas vezes faz recair sobre ele o estigma do reducionismo economicista.

Referências bibliográficas

BOTTIGELLI, Émile. ***A génese do socialismo científico***. 2. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1974. (Teoria, n° 3)

FLICKINGER, Hans-Georg. ***Marx***: *nas pistas da desmitificação filosófica do capitalismo*. Porto Alegre: L&PM, 1985. (Universidade Livre)

_____. ***Marx e Hegel***: *o porão de uma filosofia social*. Porto Alegre: L&PM: CNPq, 1986.

IANNI, Octávio. ***Dialética e capitalismo***: *ensaio sobre o pensamento de Marx*. Petrópolis: Vozes, 1982.

KOSÍK, Karel. ***Dialética do concreto***. e. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MARX, Karl. ***Diferença entre as filosofias da natureza em Demócrito e Epicuro***. São Paulo: Global, s.d. (Bases, n° 12)

_____. ***Manuscritos económico-filosóficos***. Lisboa: Edições 70, 1993. (Textos Filosóficos, n° 22)

_____. ***Miséria da filosofia***. Lisboa: Editorial Estampa, 1978. (Biblioteca do Socialismo Científico, n° 60)

Família e educação:
olhares e desafios[1]

Cármen Anselmi Duarte da Silva
Faculdade de Educação/UFPel

1) O desafio do tema

FAMILIA é, hoje, um assunto, senão controvertido, pelo menos polêmico: "a família está em crise", "cada vez mais se desestruturando", "há ruptura crescente dos laços familiares", "a rede de comunicações e o poder da mídia destróem a família", "o Estado aumenta seus dispositivos de controle sobre a vida familiar", "a instituição familiar está ultrapassada", "a família contemporânea tende a desaparecer, sendo substituida por outras formas de organização", "a sociedade está se desestruturando porque a família está desorganizada" são algumas expressões comumente encontradas.

Frente a um tema assim controverso, há necessidade de esclarecer o ponto de vista desde o qual se está falando, pois sobre o mesmo,. existem diferentes olhares.: Além de polêmico, é complexo, podendo ser enfocado de ângulos variados. Estamos querendo abordá-lo a partir de uma visão crítica. Assim

[1] Trabalho apresentado por ocasião do I Seminário sobre A Família que se pensa e a família que se vive. FURG/1994.

entendemos que FAMILIA E EDUCAÇÃO não são "entes" universais ou conceitos abstratos, mas instituições/funções que existem num determinado tempo e lugar, numa dada sociedade, que, por sua vez se estrutura de acordo com o modo de produção. É necessário, pois contextualizar a FAMILIA da qual estamos falando, para que se entenda o modo como exerce sua função educativa ou socializadora.

Justo por se tratar de tema polêmico, pretendemos polemizá-lo ainda mais, provocando, assim, a dúvida, o questionamento, a contra-argumentação, a desmistificação. Iniciamos, pois, perguntando: Qual a função educadora da família? ou, melhor, que educação se espera que a família exerça?

Iniciando uma reflexão suscitada por essas indagações, é preciso, antes, perguntar: Qual a representação que o senso comum tem de FAMILIA? - É a de uma família nuclear (pai, mãe, filhos), cada membro com seus respectivos papéis, habitando um local de moradia, onde vive sua vida privada. Certamente essa representação foi construída a partir das concepções, funções, idealizações, mitos que vigem em nossa sociedade. Assim, para compreender a FAMILIA, , e a função educativa por ela exercida, necessário que a identifiquemos historicamente.

2) Que família é essa?

Para evidenciar o caráter histórico da instituição social FAMILIA, buscamos fazer alguns recortes de momentos de sua evolução, para aí inserir as práticas educativas. O termo FAMILIA origina-se do latim *famulus* que significa: conjunto de servos e dependentes de um chefe ou senhor. Assim a família greco-romana compunha-se de um patriarca e seus fâmulos: esposa, filhos, servos livres e escravos (PRADO, 1982). Pelo "*patrio poder*", sobre todos eles tinha o direito de vida e de morte.

Já a família aristocrática européia (POSTER, 1979) incluia parentes, dependentes, criados e clientes (agrupamento de 40 até mais de 200 pessoas). O casamento era um ato altamente político do qual dependia a manutenção das propriedades familiares, por isso contratado entre as linhagens. As relações e papéis eram hierarquicamente fixados pela tradição e os grandes castelos, lugares públicos e políticos; amor e sexo não eram assuntos privados, nem secretos; a riqueza (representada pela terra) era para ser herdada e transmitida, não ganha ou acumulada.

Quanto à educação dos filhos, pais e mães não se preocupavam com ela, pois que era encargo dos criados e amas-de-leite. As crianças eram consideradas pequenos animais, não objetos de amor e afeição. O seu aprendizado era dirigido para a obediência à hierarquia social e por isso o castigo físico era o instrumento comumente utilizado. Dado esse agudo senso de obediência às normas sociais, o sentimento ligado às transgressões era muito mais a vergonha do que a culpa (por isso um superego não tão severo). O exercício da sexualidade era reconhecido tanto para adultos de ambos os sexos, quanto para as crianças, cujas brincadeiras eram até estimuladas, pois não experimentavam antagonismo entre corpo e mundo social.

A família moderna (POSTER,1979) nasceu no seio da burguesia européia, em meados do século XVIII, rompendo com os modelos familiares até então vigentes e criando novos padrões de relações. A constituição da famíla moderna representou a ruptura dos laços de solidariedade com a comunidade e um fechamento em si mesma, passando a caracterizar-se como nuclear, mais urbana, com padrão demográfico tendente à baixa fertilidade. O casamento acarretou para esse grupo um conflito entre as necessidades dos pais de preservarem sua acumulação de capital e o valor da escolha individual dos parceiros conjugais. A seleção destes parceiros vai-se tornando mais uma escolha dos próprios jovens à medida em que a burguesia vai-se proletarizando.

A sexualidade fortemente reprimida fez com que as mulheres fossem consideradas seres assexuados, criaturas angelicais, acima das necessidades animais do sexo. Colocou-se em prática, com todo o rigor, a interdição da `sexualidade feminina fora do casamento e a restrição ao desfrute do prazer sexual. O casamento burguês, que vinculava o casal para sempre, passou a caracterizar-se por uma dissociação entre sexualidade e afetividade, e a atividade sexual feminina deveria restringir-se à necessidade de procriação.. Assim, a família era o recanto do afeto, mas não do prazer sexual. Para os homens, o sexo estava divorciado dos sentimentos de ternura e era realizado como uma conquista de mulheres de classe inferior. A prostituição torna-se necessária pela exigência de "duplos papéis": casamento e amor de um lado, e a sexualidade de outro.A burguesia definiu-se como moralmente virtuosa e respeitável, em contraste com o proletariado promíscuo e sensual.. Alianças de interesse social e financeiro predominavam na fase inicial; amor romântico e profunda devoção, em fase posterior. O amor romântico, como valor cultural e base ideal para o casamento, foi produto do século XIX, embora se encontre, anteriormente, na literatura ou outras manifestações o germe desta concepção. Por exemplo, *Romeu e Julieta* de Shakespare representa o protótipo desse valor, apesar (ou por isso mesmo) do trágico final.

Acentuam-se progressivamente os papéis sexuais: o marido, símbolo da autoridade, provia o sustento da família pelo trabalho realizado fora do lar (vida pública própria do homem, espaço de produção, esfera do político); a esposa, considerada menos racional e menos capaz, preocupava-se com o lar, a casa e os filhos (vida privada, espaço da reprodução, esfera do doméstico).

A família passou a ser um santuário sagrado, privado, refúgio impenetrável. Em busca do lucro e precisando dedicar suas atenções aos assuntos econômicos, o burguês estabelece locais separados e funcionalmente diferenciados para seus negócios, que por se caracterizarem muitas vezes como competitivos, precisam ser regidos pela frieza e pelo calculismo, não se misturando, assim, com o sagrado lar. Esta situação

caracterizou também o maior domínio dos pais sobre os filhos, excluindo-se a interferência de outras pessoas. Quando o Estado liberal, no século XIX delineia alguma forma de ingerência nos assuntos de família, o faz para as famílias proletárias.

Resignificaram-se, nesse momento, as relações emocionais dos pais com os filhos. O amor maternal foi considerado natural nas mulheres, incentivadas a criar com os filhos um vínculo tão profundo de modo que a vida interior da criança fosse talhada para a perfeição moral. Ela deveria ser uma mãe perfeita para que os filhos também o fossem. Exige-se da mulher total doação ("ser mãe é desdobrar o coração fibra por fibra") considerando-se "desnaturada" a mãe que não fosse profundamente dedicada aos filhos (BADINTER, 1985). É o auge do "maternalismo".

Daí que novas formas de amor e autoridade se evidenciam na criação dos filhos - aleitamento materno, atenção constante, alimentação regular, limpeza meticulosa e intenso carinho. Elas se dão na privacidade de uma família agora nuclear, com forte pressão sobre a mãe responsável por tudo o que possa vir a acontecer à criança, gerando-se uma nova estrutura emocional. As interações entre mãe e bebê passam a ser carregadas de ansiedade. A intensa exigência na formação dos hábitos de higiene sob pena de perder o amor materno, levou a criança a uma significativa renúncia ao prazer do corpo. A ambivalência é uma das características da estrutura familiar burguesa. A punição física é substituida pela culpa, gerada no medo de perder o amor parental. A criança tem que aprender a difícil tarefa de renunciar seu próprio corpo e considerá-lo repugnante para garantir o afeto. As classes médias vitorianas não toleram a masturbação e, apoiadas pela opinião médica da época que a apontava como causadora das mais diversas doenças, inclusive a loucura, ameaçam a criança de castração, dessexualizando-a.

Esses elementos possibilitam perceber que a família burguesa foi se definindo pelo isolamento, privilegiando a privacidade, vivenciando o individualismo familiar, valorizando o lar como o "ninho" de amor e domesticidade. A par de representar

um progressivo e benéfico avanço no sentido da construção da individualidade e da pretensão de autonomia, constituiu-se também em estrutura geradora de um padrão emocional que serviu para promover os interesses da nova classe dominante e registrar, de um modo sem paralelo, os conflitos de idade e de sexo. A reclusão da vida familiar cria condições de total dependência dos filhos em relação aos pais, provocando a redução de possíveis fontes de identificação para a criança, limitando-se este processo às figuras parentais. O padrão de relação fundado no binômio amor-autoridade, faz com que a criança se submeta, sob pena de perder o amor dos pais. O poder é, assim, travestido de amor.

Na definição dos papéis de gênero, à mulher coube a vida doméstica, organização da casa e educação dos filhos. Tornou-se dependente do marido, não só materialmente, mas sua identidade pessoal passa a ser determinada pela posição econômica e social que ele ocupasse no mundo extrafamiliar. Observe-se que a mulher passa a usar o nome (identidade, marca, etiqueta) do marido e, muitas vezes, ela é a mostração (vitrine) do poder econômico dele.

3) A família formadora da identidade

Quando falamos em identidade estamos nos referindo à construção do sujeito, do indivíduo enquanto singularidade, enquanto subjetividade. Entendemos que essa subjetividade se produz a partir das relações, dos papéis exercidos, a partir do que se diz, de como se diz e especialmente do que não se diz.

Por ser o "locus" privilegiado onde se processam as relações de afeto justo no momento de maior dependência da criança em relação ao adulto, é que a família exerce a função de mediar os valores sociais e as normas e padrões culturais.

A dicotomização entre as esferas pública e privada, ocorrida com o advento da família moderna, leva à privatização da identidade, ou seja, a crer que o "eu privado" é mais verdadeiro e autêntico. Contudo, os processos de formação de identidade na esfera privada são precários, levando à necessidade de "agências mantenedoras de identidade" que auxiliem na socialização, valorizando-se, assim, a função da escola (incluindo creches, maternais etc.), dos hospitais psquiátricos, centros de recuperação, a psiquiatrização e psicologização (RUSSO e SANTOS, 1981).

A partir da função socializadora da família é fácil entendê-la como veiculadora da ideologia dominante. A própria representação de família vigente em nossa sociedade, "constituida de pai, mãe e filhos, em cujo seio se processam relações harmoniosas e afetivas", é transmitida como a família "normal", "natural" e "universal", por isso imutável. Mas a família é também o espaço social onde as gerações se defrontam e onde os dois sexos definem suas relações de poder. Fundamental, portanto, entender como são exercidos os papéis psicossociais, bem como os contrapapéis complementares (REIS, 1984).

O primeiro papel que se aprende na família é o papel de *filho*. Em nossa sociedade esse papel é desenvolvido a partir da submissão aos pais, definida pelo exercício do controle sobre o próprio corpo em troca do afeto parental. Esse papel supõe a gradativa internalização das normas vigentes, de maneira que, incorporando-as, o indivíduo se torne perfeitamente ajustado e adaptado à sociedade. Isso prepara a criança para ser um "bom aluno", isto é, um aluno que não questiona, não pergunta, aceita a "verdade científica" como definitiva, as regras de bom comportamento como "naturais", *con-formando-se,* tanto no nível afetivo como no nível cognitivo, aos padrões estabelecidos, perfeitamente adaptado para a linha de montagem da escola e do mundo do trabalho.

É, ainda, a partir das relações de idade que se estruturam as conformações psíquicas. Ao aprender seu papel no grupo familiar, a criança internaliza um modelo de dependência e de

submissão. Ao formar o indivíduo obediente e autodisciplinado, com iniciativa apenas para buscar ascensão social e econômica, a família está preparando o cidadão passivo, acrítico, conservador, sem espontaneidade e sem criatividade, repetidor de explicações massificadoras, enfim, alienado. É o caráter do *vassalo* como refere REICH (1977). É por esta razão que os regimes políticos autoritários investem fortemente na família repressora.

Outro papel fundamental que a família ensina é o de *gênero*. Apesar da significativa influência que os movimentos feministas têm trazido tanto na alteração das próprias condições de vida da mulher, como no crescimento da consciência de igualdade social, continuam ocorrendo discriminações e concepções "machistas" nas relações de gênero, reproduzindo assim, as relações dominador-dominado. Desde antes do nascimento tanto as meninas como os meninos recebem seus "mandatos" já definidos com a prescrição dos comportamentos e sentimentos característicos, os desejos, a sexualidade, o pensar próprios de seu gênero. Estes "mandatos" são definidores no processo de formação da identidade.

Quanto ao conceito de infância, assim como o de família, também é histórico e as práticas educativas vão sendo prescritas de acordo com a concepção vigente num tempo determinado. No momento em que domina a idéia de que a criança é má por natureza (Santo Agostinho associava-a ao pecado, fonte de corrupção; Descartes dizia que a alma infantil, desprovida de discernimento, do pleno uso da razão e da crítica, está condenada ao erro que o homem terá que carregar por toda vida), cabe à educação ensinar normas e conteúdos sadios que corrijam essa natureza selvagem. Em outro momento, a criança é vista como naturalmente boa e ingênua (Rousseau assim a descreve em seu *Emilio,* considerando que é a sociedade que a corrompe*)* cabendo à educação favorecer seu desenvolvimento natural e espontâneo.

A própria palavra educar, do latim *educare*, significa endireitar, corrigir o que é torto. Algumas máximas populares até

expressam o senso comum quando referem "é de pequeno que se torce o pepino" , "árvore que nasce torta, cresce torta".

Na Europa pré-industrial o espancamento de crianças era comum. Hoje consideraríamos abjeta tal prática. Certamente o espancamento de crianças não é digno de louvores, contudo é necessário considerar-se os padrões emocionais vigentes na época, (tomamos como exemplo a prática da punição física para relativizá-la, conforme o contexto em que se processa). Numa família contemporânea de classe média, bater em criança representa rejeição pelos pais, violência. Não tinha, com certeza o mesmo significado bater em criança no contexto de uma família camponesa européia pré-industrial. Embora a "surra" pudesse provocar dor física, não representava rejeição, desamor, hostilidade que pode representar hoje, numa família de classe média. Naquele momento os atos considerados imorais ou anti-sociais, tanto das crianças como dos adultos, eram punidos com castigo físico, com execração pública, portanto fazendo gerar "vergonha" (CANECACCI, 1981). Hoje, tais atos são muito mais punidos com ameaça de desamor, perda de afeto, gerando "culpa".

Reforçando a necessidade de considerar-se o padrão emocional em cada contexto sócio-cultural, poder-se-ia observar ainda com relação ao castigo físico, que ele assume diferentes significados em cada classe social. Ou também considerar o antagonismo de significação quanto a autoria: se forem os pais que batem nos filhos, ou se for um filho que bate nos pais; se for o professor que bate no aluno, ou o aluno, no professor; se for o homem que bate na mulher ou se for a mulher que bate no homem. Todas estas significações estão sintonizadas com as relações de idade e de gênero e com os repectivos papéis, socialmente determinados.

4) Retomando os desafios

Dessa travessia contextualizada que tentamos refazer e sacudidos com a dramática vivenciada pela FAMILIA e pela EDUCAÇÃO no limiar do século XXI, arriscamos pontuar o seguinte :

1) Tivemos a pretensão de desmistificar as concepções vigentes sobre FAMILIA e sobre EDUCAÇÃO que se apresentam como "naturais", "imutáveis" e, por isso, estáticas. Desejamos evidenciar que, ao contrário, essas instituições, apesar de seu caráter conservador, são históricas e que as práticas educativas que ocorrem na família precisam ser interpretadas com a devida contextualização. Por esta mesma razão, os modelos de família européia estudados por ARIÈS (1981) não podem ser transpostos de forma linear para o Brasil cuja realidade, desde o período colonial até os períodos pré e pós industrial, é diferente da Europa. Mais ainda, não existe *uma* família brasileira, existem diversas.

2) Destacamos que o processo de socialização da criança é concretamente determinado pela sua condição histórico-social. Nossa sociedade nega à criança a participação no mundo dos adultos, ao contrário de outras sociedades onde a criança participava dos trabalhos e demais atividades dos adultos, realizando, assim, suas aprendizagens, inclusive de profissão.. Para nós, lugar de criança é diferente. Há contudo, contradições e ambivalências. Por exemplo, no meio rural a criança participa do mundo do trabalho, portanto da produção. Também nas classes populares, - e quanto! - contribuindo para a renda familiar.

Em contrapartida, a criança é utilizada como consumidor importante, numa sociedade que se assenta basicamente sobre o consumo. Neste sentido ela é sempre lembrada pela publicidade, pela indústria, pelo comércio, pela própria escola. Veja-se quão rendoso é o "dia da criança", Natal e outros.

3) As relações de idade e sexo que se gestam no seio da família, reproduzem as relações sociais mais amplas. Embora

com um conteúdo explícito de amor e afeto, carregam também conteúdos mais ou menos velados de relações de dominação, perpassadas essas pelas questões de autoridade e poder.

4) O advento da industrialização trouxe a necessidade do trabalho feminino. A mulher começa a ocupar um espaço que antes era dominado pelo homem, é o espaço do público. Este fato produz algumas consequências. Vejamos, a mulher passa a ter dupla jornada de trabalho, o que ocasiona maior esgotamento físico. Ao sair de casa e deixar os filhos "sós" , quer dizer, longe dela, a mulher é acometida por forte sentimento de culpa, originário da concepção "maternalista". Na medida em que passa a ocupar espaços públicos e profissões tradicionalmente masculinas, gera-se no homem, um sentimento de perda de poder e prestígio, até mesmo porque o sustento da casa (que em última análise é o símbolo do poder econômico) passa a ser compartilhado. Há, pois, que relevar as alterações subjetivas que tais mudanças nas condições objetivas, estão a provocar.

5) Apesar da onda de permissividade sexual e do intenso uso publicitário da sexualidade, a repressão sexual ainda está presente. Atividades ligadas às necessidades básicas e ao corpo (comer, controlar os esfíncteres e formar hábitos de higiene, lidar com o corpo e com a sexualidade), presentes na criação dos filhos, são carregadas de fantasias e desejos reprimidos, ameaçados por sentimentos de culpa. Falar e sentir prazer erótico ainda é "tabu" . Há que considerar que não se reprime apenas punindo ou falando, mas também calando. Faz de conta, por exemplo, que os genitais não existem, que o desejo não pulsa.

6) Enfatizamos que os jogos de poder e autoridade, bem como as formas de repressão manifestas ou latentes, são também responsáveis pelas formas de pensar. Se considerarmos que o gesto produz o pensamento; se o pensamento é ação internalizada (PIAGET, 1967), a repressão da ação empobrece o pensamento. A criança necessita da experiência, do movimento, do contato, da manipulação, da sensibilidade corporal. Contudo as práticas educativas, especialmente as escolares, são

repetitivas, apelativas da memorização, esquizofrênicas enquanto compartimentalizam conteúdos e os desvinculam da realidade.. É uma educação que cultiva a alienação A criança, em seu processo de construção do conhecimento, incorpora a tal ponto o paradigma da repetição que passa a assemelhar-se ao personagem da estória *O Rei está nu*, ou seja, aquela pessoa que acha que o que vê não existe, que precisa dizer o que todos dizem porque só aí está a verdade.

7) Um elemento novo a considerar hoje, com forte interferência sobre a família são os meios de comunicação social que cotidianamente estão dentro da casa bombardeando seus membros com estímulos apelativos a valores típicos de uma sociedade capitalista (consumismo, individualismo, competição, violência, massificação etc) Esse fato altera profundamente o relacionamento familiar, pois além de reduzir o tempo de interação entre os membros, faz com que os pais sintam-se impotentes na transmissão de saberes e valores. Além disso, as redes de informática já existentes, hoje ou em futuro próximo possibilitarão uma total aproximação das distâncias. Todos farão parte de uma grande roda, sentindo-se, quem sabe, infinitamente sós.

8) Analisando momentos históricos anteriores, muitas vezes assumimos posturas críticas, escamoteando nossas próprias barbáries. Considera-se execrável, por exemplo, o menosprezo com que a aristocracia desfazia-se dos filhos para que fossem criados e amamentados pela criadagem, onde facilmente morriam por falta de alimentação, de cuidados higiênicos, promiscuidade etc. Interpreta-se que tais práticas constituiam verdadeiro infanticídio, sendo talvez um método de controle da natalidade porquanto eram braços desnecessários e bocas em demasia, situação esta revertida pelo advento da industrialização que necessitou de mais mão de obra, passando as crianças a serem consideradas riqueza.

No entanto, hoje, em nossa sociedade o infanticídio é uma realidade. Se não, como denominar o abandono em que a sociedade joga milhares de suas crianças? Como explicar a

necessidade de escrever na Carta Magna da Nação que a criança e o adolescente têm direito à vida? E à educação, pois como cidadão deve ter participação em igualdade de condições, para o que é fundamental o acesso à cultura?

Cidadania parece, assim, ser mais uma concessão do que um direito. E concessão se concede, se outorga, podendo também ser retirada. Observe-se que as relações sociais, reproduzidas nas relações de micro-poder, tomam a forma de concessão, de autoridade que tutela, de poder que concede favor, de jogos de clientelismo e de apadrinhamento. É a violência simbólica que degrada. É o poder das estruturas produtoras de sígnos, de sintaxe e de subjetividade (GUATTARI, 1993).

9) Referimos anteriormente o processo de transformação da família, desde o modelo extensivo até a família nuclear. Importante, ainda, considerar as novas configurações da familia contemporânea - famílias separadas, divorciadas, monoparentais, reconstituídas, - bem como filiações não mais biológicas, mas afetivas, educacionais ou jurídicas. Essas modificações, sem dúvida, provocam significativas alterações nas formas de interação, nos padrões de criação dos filhos, influenciando os próprios papéis.

10) Por fim, destaco o fato de que a sociedade é perpassada pela diversidade de pensamentos, valores, visões de mundo, modos de vida. Não existe uma concepção unitária em todo o corpo social. E isto é muito importante, pois é na multiplicidade, na divergência, no conflito que se constrói a singularidade, as diferentes formas de pensar. A família, como parte deste corpo social, também vivencia, dentro dela, estes mesmos conflitos. Democracia não é ausência de conflitos. Ao contrário, é interjogo de posições, de disputas, de mão e contra-mão. Nos equivocamos ao pensar que as figuras idealizadas de pai e mãe são para amar, obedecer, admirar. O crescimento se dá no sentido da autonomia e da identidade e esta só se conquista no confronto, na crise, no afirmar e no negar as figuras parentais.

Os sentimentos contraditórios também estão presentes nas relações familiares. Tão intensa e envolvente é a dramática

vivenciada pelos personagens familiares que o imaginário social construiu mitos e arquétipos que personalizam a força destes sentimenos e destas relações. Assim, na contraposição da relação mãe-filho, a madrasta, o filho adotado, o enjeitado; na contraposição do papel de esposa, a outra, a prostituta; ainda, a sogra; e mais a Virgem Maria em oposição a Eva e a serpente.

E toda essa dramática ainda a vivemos na perplexidade das transformações porque passam a FAMÍLIA e a EDUCAÇÃO às vésperas do terceiro milênio. E nos momentos de grande perplexidade perdemos os referentes, impactamos. Emerge a crise de identidade.

Portanto, como não estar em crise? Como articular a família que se pensa com a família que se vive?. Como fazer do *locus* família/escola o lugar de *com-viver* que demanda solidariedade, reciprocidade, respeito mútuo e, acima de tudo, generosidade. "A educação para a cidadania", que imagino é o que todos desejamos, *"passa por ajudar o aluno (a criança, o jovem) a não ter medo do poder do Estado, nem tampouco ambicioná-lo como forma de subordinar seus semelhantes"* (TEVES FERREIRA, 1993). Este é o desafio estimulante que para nós se coloca e que nos impulsiona a refletir sobre as nossas próprias práticas.

E ao fazer esta reflexão sobre nossas próprias práticas, é sobre nós mesmos que estamos refletindo e, então, cabe a expressão de TEVES:

> "Aquele que esqueceu suas próprias utopias, sufocou suas paixões e perdeu a capacidade de se indignar diante de toda e qualquer injustiça social não é um cidadão, mesmo que não seja um marginal" (TEVES FERREIRA, 1993).

Referências bibliográficas

ARIÈS, Philippe. ***História Social da criança e da Família.*** Rio: Zahar, 1981.

BADINTER, Elizabeth. ***Um amor conquistado: o mito do amor materno.*** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

CANEVACCI, Massimo. ***Dialética da família.*** Rio: Zahar, 1981.

TEVES FERREIRA, Nilda. ***Cidadania: uma questão para a educação.*** Rio: Nova Fronteira, 1993.

GAIARSA, J.A. ***Família e Política.***São Paulo: Ícone, 1988.

GUATTARI, F. ***As três ecologias.*** São Paulo: Papirus, 1993.

MAUCO, Georges. ***Psicanálise e educação.*** Lisboa: Moraes, 1967.

MIRANDA, Marília G. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, Silvia e CODO, Wanderley. ***Psicologia Social - o homem em movimento.*** São Paulo: Brasiliense, 1984.

PIAGET, Jean. ***Seis estudos de Psicologia.*** Rio: Forense, 1967.

PRADO, Danda. ***O que é família.*** São Paulo: Brasiliense, 1982

POSTER, Mark. ***Teoria crítica da família.*** Rio: Zahar, 1979.

REIS, José Roberto T. Família, emoção e ideologia. In: LANE, Silvia e CODO, Wanderley. ***Psicologia Social - o homem em movimento.*** São Paulo: Brasiliense, 1984.

REICH, Wilhelm. ***A revolução sexual.*** Rio: Zahar, 1977.

RUSSO, Jane e SANTOS, Tânis Coelho dos. Psicanálise e casamento. In: VELHO, Gilberto e FIGUEIRA, Sérvulo A. ***Família, Psicologia e Sociedade.*** Rio: Ed. Campus, 1981.

Produção do conhecimento e formação do profissional da educação: questões da prática

Céres Maria Torres
Solange Pino de Barros Coelho
Faculdade de Educação/UFPel

Ao iniciarmos a desenvolver o tema "Produção do conhecimento e formação do profissional em educação: questões da prática" parece-nos necessária a colocação de algumas considerações iniciais indispensáveis para a delimitação do mesmo.

Considerando a realidade em que vivemos, pensamos que os cursos de formação de professores devem estar preocupados, prioritariamente, com a formação de profissionais que possam atuar, com qualidade e competência, na Escola Pública.

Entendemos que, embora a escola não seja o espaço único de educação do filho do trabalhador e do próprio trabalhador (jovem e adulto), não podemos deixar de reconhecer que a Escola Pública - com todas as suas mazelas - apresenta-se como possibilidade privilegiada de acesso ao conhecimento sistematizado. Diversas análises desenvolvidas sobre a escola têm-nos mostrado que à classe dominante é suficiente o ensino que é ministrado em nossas escolas públicas. Nota-se que não há

uma preocupação com uma melhoria das condições materiais de trabalho e qualificação do pessoal trabalhador da educação, tendo em vista uma maior qualidade de ensino. No entanto, conforme nos lembra SOARES (1990:03), vivemos numa sociedade fundamentalmente grafocêntrica em que o domínio da escrita é indispensável para a conquista dos direitos de cidadania, pois *[...] enquanto a sua posse e uso forem privilégio de determinadas classes e categorias sociais, ela assume o papel de arma para o exercício do poder, de legitimação da dominação econômica, social, cultural, de discriminação e de exclusão.*

Uma vez colocada a preocupação com a formação do educador que atenda às necessidades das classes trabalhadoras, surge-nos outra questão. De acordo com ARROYO (1989:81), na história da educação podemos encontrar tendências pedagógicas diferentes: ora destaca-se o docente, ora o conteúdo, o método ou o aluno. Porém os conflitos maiores se dão em torno da própria constituição e compreensão do que seja o saber, a educação, o campo e o espaço onde se produz reproduz, e quem sejam os seus reais produtores. Os conflitos não são meramente pedagógicos ou em torno da escola, de sua importância social, mas sim pela legitimidade de tipos diferentes de saber, de educação, de educadores, de espaços.

Na busca dessa legitimidade, a escola pública é um dos lugares privilegiados do encontro entre o Estado e as classes subalternas através dos atores do cotidiano escolar. EZPELETA (1986:58) lembra que embora o Estado, através de sucessivas políticas, defina conteúdos, atribua funções, organize, separe e hierarquize o espaço para diferenciar trabalhos e assim melhor controlar as relações, não consegue a uniformização do sistema escolar - não existem duas escolas iguais.

> A instituição escolar [...] existe como um "dado real concreto", onde a normatividade e o controle estatal estão sempre presentes, mas não determinam toda a trama de inter-relações entre sujeitos ou o sentido das práticas observáveis. Na verdade, cada escola é produto de uma permanente construção social.

Há necessidade de, portanto, se construir uma teoria da escola que dê conta dos antagonismos e conflitos, utilizando dados de uma história "não-documentada" - o cotidiano escolar, e um suporte teórico rigoroso, mas flexível o suficiente para não asfixiar a realidade em uma camisa de força. Há necessidade de, igualmente, identificar como o Estado aparece e se oculta, como os sujeitos - engajados na educação - experimentam, reproduzem, conhecem e transformam a realidade escolar.

Estamos destacando aqui a importância do processo de pesquisa, de investigação, quando se pensa na formação de um educador. O conhecimento se dá no social e no histórico. Não há conhecimento que se dê fora da prática do sujeito com o mundo que o cerca e que ele precisa compreender, pela criação de significados e sentidos, para poder buscar a transformação.

Duas preocupações surgem daí. A primeira, a partir da colocação feita por EZPELETA(1986) é que, ao entrar na escola, o pesquisador traz em sua bagagem pessoal concepções advindas do "senso comum", conceituações pedagógicas e sociológicas recebidas no seu processo de formação e uma concepção da ordenação formal do sistema de ensino que decorre da sua vivência profissional. Estes elementos se expressam em categorias que apresentam uma estreita relação entre si. Isto tende a levar o observador a simplesmente confirmar o que já pressupunha de antemão, perdendo a possibilidade de perceber a multiplicidade de situações inexplicáveis por si mesmas, sem relação possível com o que se esperava que acontecesse.

> Um pensar dialético a partir da totalidade social, visando alcançar mais detalhadamente o que acontece no dia-a-dia da escola, pode orientar a busca da concreticidade do cotidiano escolar e apontar para as leis que regem as contradições nele existentes. (ANDRÉ, 1987:p.86)

A outra questão refere-se a construção deste novo objeto de conhecimento, que é a Escola. Trata-se, fundamentalmente, de se trabalhar a partir da pesquisa. Esta entendida como a possibilidade de produção de um conhecimento novo ou

reprodução de nova forma de conhecimentos passados. Radicalmente pensados ensino-pesquisa. Não só um grupo de professores pesquisadores nas universidades ou centros especializados, mas nas escolas de formação, em conjunto com os alunos. Já há algum tempo este tema tem sido enfatizado nos diversos encontros de educadores. Se tínhamos consciência da sua importância, frente à proposta de se trabalhar a formação de professores através da análise da prática pedagógica desenvolvida na escola, faz-se imprescindível sua adoção. E mais. Pensamos ser necessária a adoção de uma abordagem qualitativa de pesquisa, para que possamos abarcar a complexidade do fenômeno a que nos propomos estudar.

As escolas devem deixar de ser entendidas tão somente como distribuidoras de conhecimento. E os profissionais da educação, que atuam a nível de 1º e 2º graus, como simples repassadores de informações. Coloca-se aqui uma indagação: uma vez atuando como professor, ao deixar o terreno do curso de formação, como utiliza os conhecimentos adquiridos? Sabe-se, através de diversos estudos desenvolvidos, que assim como os trabalhadores do setor produtivo são desqualificados ao serem integrados ao processo de produção, os trabalhadores da educação também sofrem um processo de desqualificação ao ingressarem na organização escolar.

> O que estamos sugerindo é que percebamos o peso deseducativo, deformador, que é inerente a essas relações de trabalho que se dão, não apenas na empresa de produção de bens materiais, mas também na produção e transmissão do saber e da educação. [...] O trabalhador do ensino não sai dos cursos de formação para relações de trabalho autônomas, em que teria liberdade para controlar seu trabalho qualificado; mas, ao contrário, cada dia mais, esse profissional sai com uma formação para o trabalho que não controla; cada dia mais, ele é submetido a condições e relações de trabalho alienantes, desmotivadoras e deformadoras. (ARROYO,1985:p.11-2)

Daí a necessidade da utilização dos resultados de pesquisas desenvolvidas na escola e sobre ela. Chega de termos trabalho intelectual acumulado dentro dos armários das

universidades e centros de pesquisa. Existe a possibilidade de intervenção no processo de trabalho da escola encaminhando para o professor os resultados encontrados, discutindo com ele e permitindo-lhe assim uma reelaboracão da prática desenvolvida e a conquista da qualidade do seu trabalho. Esta aplicação da pesquisa é proposta até por se entender que a qualificação profissional não é um elemento estático, um fato dado, mas o resultado instável e provisório de uma prática social coletiva.

Para encerrar nossas considerações iniciais, se reconhecemos que a escola tem um compromisso com o trabalhador no sentido de resgatar com ele a perspectiva de conhecer e apropriar-se dos elementos que encaminhem para o aproveitamento das potencialidades do desenvolvimento científico e técnico, **como possibilidade de realizar suas capacidades e desenvolver-se através do trabalho**, o espaço do trabalho docente se expande para além da sala de aula e penetra no mundo da produção. Deixa de ser, no dizer de ARROYO (1989b), inculcação e passa a ser produção. Associam-se o trabalhador da fábrica e o trabalhador da educação, na busca da transformação da organização do trabalho.

> A relação entre escola e fábrica é dupla portanto. De um lado, o problema da escola está ligado ao da qualificação e do controle social sobre a organização do trabalho; de outro, só a transformação da organização do trabalho e uma utilização diferente da ciência e da técnica podem desincumbir a escola da institucionalização do trabalho improdutivo forçado. (LETTIERI,1980:p.205)

Um desafio: a construção da prática

A Faculdade de Educação (FaE), da Universidade Federal de Pelotas, foi criada em 1976, pretendendo ser um espaço de formação de um educador crítico, criativo e competente, engajado nas lutas por uma escola pública de qualidade e reconhecendo,

nos movimentos organizados da sociedade, interlocutores privilegiados.

No início atendia à formação pedagógica dos cursos de licenciatura e ministrava um Curso de Aperfeiçoamento, transformado depois de dois anos em Especialização. Em 1979, numa atitude pioneira, passou a oferecer o Curso de Pedagogia com habilitação em séries iniciais, na tentativa de *reorientar o formalismo acadêmico e descobrir novas alternativas de ensino.*

Sendo prática cotidiana a discussão e análise da prática pedagógica que se desenvolve nas salas de aula, nas atividades de extensão, pesquisa e nas reuniões de planejamento e avaliação, constantemente a FaE tem redirecionado suas propostas de trabalho, para que não haja distanciamento do projeto inicialmente formulado. É importante destacar que essa prática tem sido desenvolvida sistemática e coletivamente, envolvendo professores, alunos e funcionários.

Desde 1987 os docentes da FaE vêm, através de diferentes atividades que desenvolvem, encaminhando sua prática na direção de seu compromisso com a escola pública e com os pressupostos orientadores que foram indicados no início deste documento. Destaca-se, nessa experiência, a proposta que vem sendo desenvolvida a partir de nosso Curso de Especialização em Educação, que atende, prioritariamente, a docentes da rede pública de ensino, trabalhando, portanto com a educação de professores em serviço.

Esta proposta é conseqüência da Avaliação Curricular (PAC) desenvolvida durante o ano de 1989, através de uma investigação que envolveu professores, alunos e egressos do Curso.

O Curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas foi criado, a nível de Aperfeiçoamento, no ano de 1977, a partir das necessidades detectadas na própria Universidade e na comunidade educacional da região. Desde essa data há a preocupação de atender às expectativas daqueles que buscam

nosso programa de Pós-Graduação. Em 1983 passamos a oferecer o curso a nível de Especialização, com uma estrutura curricular que foi mantida até 1988.

A finalidade precípua deste curso tem sido:

a) a formação, a nível de pós-graduação, de profissionais da educação com vistas ao aprofundamento e ampliação de conhecimentos na área da educação;

b) a iniciação à pesquisa educacional;

c) o desenvolvimento de senso e análise crítica do processo educativo, bem como um posicionamento responsável frente à realidade educacional brasileira.

Constatava-se, entre alunos e professores, um significativo grau de insatisfação com o nosso programa de pós-graduação. CALAZANS (1988:24) aponta em sua análise sobre o programa de pós-graduação do IESAE-FGV que:

> As reivindicações pela adoção de novos caminhos para um trabalho de formação, fundado em concepções que articulem prática/teoria, estão presentes nas discussões dos profissionais que pensam e fazem educação como uma atividade essencial à vida, como um trabalho, uma práxis.

E, realmente, esta era uma das reivindicações mais enfaticamente feitas pelo grupo - aliar a teoria à prática pedagógica que desenvolviam. Urgia avaliar o curso para analisarmos de forma mais profunda e criteriosa as críticas, propostas e alternativas apontadas.

A avaliação foi proposta, a partir do paradigma levantado por SAUL (1988) para uma Avaliação Emancipatória, em três momentos:

- um primeiro de "descrição da realidade", isto é, como estava o curso, quando havia sido criado ...;

- um segundo da "crítica da realidade", que se revelou através dos depoimentos de professores e alunos;

- e um terceiro de "criação coletiva", que se deu a partir da descrição da realidade e da crítica à realidade levada ao Colegiado de Curso do Pós-Graduação, concretizando-se na elaboração da nova proposta para o Curso.

Uma das preocupações que tínhamos era de, no processo de avaliação e reformulação da proposta curricular, não cairmos na velha armadilha dos modelos de análise de currículos, que priorizam a reorganização burocrática e essencialmente quantitativa de cargas horárias, créditos e conteúdos, sem preocupar-se com a relação teoria/prática e com a sua conseqüente contribuição, a nível qualitativo, ao processo de análise curricular.

Um segundo ponto preliminar à discussão relacionava-se com a pesquisa. A insistência indiscriminada e formal da necessidade de pesquisa é uma realidade no meio acadêmico. Entretanto, para nós, o mais importante é que a pesquisa acontecesse engajada numa discussão, num processo que refletisse os princípios que norteiam o curso e não uma pesquisa de "qualidade duvidosa", no sentido de ser uma pesquisa que só existe para preencher preceitos institucionais e burocráticos.

Como terceiro e fundamental aspecto, levantávamos a preocupação com a necessidade de desenvolvermos uma pesquisa intimamente ligada à compreensão da escola e dos fatos da vida escolar. Esta não é uma preocupação inovadora, é um dado que tem aparecido na análise de outros programas de Pós-Graduação e de reformulações curriculares em cursos de graduação, demonstrando o vínculo frágil que existe entre os cursos de formação e a realidade educacional cotidiana.

O referencial teórico utilizado nesta pesquisa apontava para uma série de limites que normalmente são encontrados em diferentes práticas de avaliação curricular. Destacamos alguns que julgamos importantes, considerando nossa própria proposta de avaliação e a realidade cotidiana que vivenciamos na Faculdade de Educação da UFPel:

- falta de tradição, em nossas instituições educacionais, em refletir profundamente sobre o seu cotidiano;

- o traço autoritário com que se revestem os empreendimentos avaliativos;

- a percepção de uma ameaça, em maior ou menor grau, que todo o trabalho avaliativo representa para as pessoas nele envolvidas;

- uma atitude cética em relação à ação transformadora, como conseqüência de dados avaliativos. (SAUL, 1988:17)

O processo de avaliação desenvolvido teve como um dos referenciais teóricos norteadores a proposta de DEMO de Avaliação Qualitativa. Como ponto inicial, para recolhimento e análise dos dados, preocupamo-nos com a distinção da avaliação qualitativa nos seus aspectos formal e político. A qualidade formal *refere-se a instrumentos e métodos, enquanto a qualidade política refere-se fundamentalmente a* ***conteúdos*** *e é, em conseqüência,* ***histórica****. Não é dos meios, mas dos fins. Não é de forma, mas de substância. Uma não é inferior à outra; apenas, cada uma delas tem perspectiva própria.*(DEMO, 1987:15-9)

Este parâmetro foi interessante pois o que encontramos nos depoimentos, especialmente dos alunos, é que a aprendizagem dá-se muito mais pela forma do que pelo conteúdo do curso. Isto confirma dados de outras pesquisas e o próprio depoimento de ARROYO (1982). Em nossa investigação, os alunos, ao fazerem a análise específica do currículo, o fazem muito mais da qualidade formal do que da qualidade política, e quando fazem uma análise global, mais ampla da proposta curricular, o aspecto mais evidenciado é o político.

DEMO indica que talvez a forma mais adequada de obter dados para esta análise seja o depoimento, o testemunho das pessoas. Em nossa proposta foram tomados depoimentos escritos dos alunos e feitas entrevistas com os professores. Foram envolvidos nesta etapa da pesquisa os professores e os alunos que tivessem participado do Curso de Pós-Graduação em Educação nos últimos três anos (86, 87 e 88).

A subjetividade inerente a processos desta natureza foi explicitada e sistematicamente analisada considerando-se o princípio da discutibilidade.

> [...] é necessário estabelecer como parâmetro da ciência o compromisso com a discutibilidade. Só será aceito como científico aquilo que for discutível. [...] É interessante notar que este critério não se fixa apenas em procedimentos formais (tessitura lógica, coerência de argumentação, consistência do discurso, etc), mas igualmente em conteúdos. (DEMO, 1987:46)

Dessa forma, a discussão da qualidade formal e da qualidade política, considerando-se o princípio da discutibilidade, apresenta-se com a seguinte dimensão: *Somente pode ser científico o que for discutível: esta é a regra da comunicação humana, que só é autêntica se vai e vem, sem peias, sem condições, sem pressões.* (DEMO, 1987:36)

Outro pressuposto que embasou essa proposta de avaliação curricular foi o da suposição de uma *qualidade metodológica* do avaliador. Com isto se quer lembrar que à uma dimensão qualitativa corresponde uma dimensão quantitativa, dialeticamente. *Só tem a ganhar a avaliação qualitativa que souber cercar-se inteligentemente de base empírica, mesmo porque qualidade não é a contradição lógica da quantidade, mas a face contrária da mesma moeda.*(DEMO, 1987:42)

Consideramos que, no momento em que se pretende a participação efetiva de professores e alunos em um processo avaliativo, necessitamos ter a compreensão e o entendimento das diferentes posições que os interlocutores podem assumir em relação ao objeto da investigação, especialmente quando procedemos a coleta e a análise dos dados obtidos.

> [...] Muitas vezes, fazemos dos processos participativos a idéia apressada de um consenso fácil e duradouro.[...] Não é viva a comunidade que manifestar consenso excessivo, porque falta nela mobilização autêntica, troca de lideranças, controle por parte da base ou porque caiu no conformismo diante de lideranças prepotentes.[...] A concepção democrática revela esse realismo dialético. Porque o poder, na sua ânsia de dominar, tende a se

> petrificar, é fundamental instituir a mudança intermitente, como componente natural do processo. (DEMO,1987:69-70)

Este alerta se fez no sentido de que não se pode ter a posse da verdade, mas a possibilidade de discussão dos pontos de vista divergentes e antagônicos. Esta dimensão foi tomada na busca de elementos de análise que explicitassem o cotidiano do trabalho no Curso de Pós-Graduação em Educação: de como cada professor e cada aluno pensou ou trabalhou a qualidade política que o curso teria - aquele conteúdo que o curso estava levando, aliada a qualidade formal. DEMO lembra que a qualidade política *vê-se sobretudo no dia-a-dia, na convivência simples, quando a democracia se torna cultura, oxigênio da vida em comum, maneira de ser.* Daí a importância de partir da comunicação simples, da linguagem cotidiana, das imagens que usamos - para compreender as situações, para compreender as mudanças e até para compreender as coisas que não mudam. Pois acreditamos, como nos diz DEMO, que: *se a consciência crítica ainda precisa andar de fraque, engomada e tesa, não passa de mera concepção científica teórica.* (1987:71)

Com esses elementos balisadores desenvolvemos o trabalho tendo os seguintes objetivos para a Proposta de Avaliação Curricular:

- identificar, na opinião de alunos, professores e egressos do programa, os pontos considerados positivos e os pontos de estrangulamento (desde a seleção até a monografia);

- organizar uma proposta, para a reformulação do Curso de Pós-Graduação, que correspondesse tanto a nível de estrutura curricular, quanto a nível de conteúdo e de metodologia, aos resultados do levantamento feito junto aos professores, alunos e egressos;

- sugerir o desenvolvimento de mecanismos de acompanhamento para implementação da nova proposta curricular.

A partir das entrevistas com os professores e depoimentos escritos dos alunos, organizaram-se as categorias de análise.

Para a "descrição da realidade" utilizou-se a análise documental, identificando os aspectos históricos da proposta de organização e desenvolvimento do programa. De posse desses dados procedeu-se a uma "crítica da realidade" existente. Essa crítica foi pautada nos seguintes aspectos: relevância social do curso, limites, estrutura curricular e compromisso social e político do programa.

No que se refere a estrutura curricular do Curso, entre outras conclusões derivadas da análise crítica desenvolvida, chega-se a constatação já apontada por ARROYO (1982:110), que:

> A prática pedagógica nos levou a perceber que tínhamos avançado na crítica à ideologia e à função social da escola na sociedade de classes, mas continuávamos mantendo [...] a mesma estrutura que tão convincentemente criticávamos: a segmentação do saber.

Os alunos e professores apontavam para a necessidade de se trabalhar, sim, com conteúdos que lhes possibilitassem a análise global da sociedade, mas que isto não fosse feito de forma estanque - através de disciplinas isoladas umas das outras e distantes da realidade, da prática pedagógica. Sendo esta prática pedagógica entendida como vivência do educador no processo de educação, não se restringindo somente às práticas de sala de aula, mas a sua atuação na escola, na comunidade, nas associações de classe etc.

> A reação dos alunos e a insatisfação profissional dos professores atingia o próprio cerne da relação pedagógica na sociedade capitalista. Percebemos que as reações iniciais contra o número de disciplinas, sua desvinculação com o real, eram reações contra sintomas de uma realidade mais profunda onde deveria chegar nossa crítica à escola capitalista: o fato de institucionalizar o monopólio da produção e reprodução do saber. (ARROYO,1982:113)

Buscou-se, então, a organização de uma nova proposta que permitisse, também aos alunos, a reflexão e expressão do seu "saber", sem o enquadramento dentro de um elenco de

disciplinas pré-determinado que os afastava da compreensão do real ao invés de encaminhá-los para lá. Os elementos obtidos através das fases anteriores, de "descrição" e de "crítica à realidade", foram discutidos coletivamente e chegou-se a proposta que passamos a descrever:

Um dos primeiros passos relacionava-se à seleção: para quem seria destinado o Curso? O que iríamos considerar como elemento discriminador no processo de seleção? Como desenvolver esse processo? ... Sabíamos que a procura pelo Curso excede sempre, em muito, a possibilidade que temos de atendimento em relação ao número de vagas oferecido. Como proceder? Nosso objetivo primeiro está ligado à melhoria da qualidade de ensino na escola pública. Dessa forma pareceu-nos pertinente direcionar nossa proposta ao trabalhador da educação, preferencialmente atuando em escola pública. Portanto, esta seria uma condição de ingresso, **preferencial mas não excludente**, por considerarmos que a atuação do educador dá-se também fora do sistema oficial, e essa prática educativa deveria ter, no programa, o seu espaço. O processo de seleção passou a ser desenvolvido da seguinte forma: a) uma prova escrita, de caráter eliminatório, sucinta, com questões abertas, onde o candidato deve explicitar sua compreensão do processo educativo na sociedade brasileira; b) análise de curriculum vitae circunstanciado; c) entrevista com o objetivo de identificar a prática educativa desenvolvida, sua vinculação com a dinâmica social, e postura frente a essa prática. Para o desenvolvimento desta etapa de seleção os professores entrevistadores consideram a prova escrita e o curriculum do candidato.

O turno de oferta do curso, que era pela manhã, foi revisto nesta análise porque os dados coletados mostraram que cada vez era menor o número de alunos trabalhadores da educação e, em contrapartida, era crescente o número de alunos recém-graduados. Concluímos que, ofertando o curso à noite, tanto os professores da rede oficial de ensino, bem como aqueles educadores que trabalhassem em outras entidades, teriam oportunidade de freqüentá-lo.

Outro ponto a ser trabalhado na proposta curricular do programa era que havia necessidade de transformar as 615 horas/aula teóricas na perspectiva de tornar a prática objeto constante de reflexão para melhor compreendê-la e poder transformá-la. Reduziu-se a oferta de disciplinas obrigatórias a um elenco de 6 (seis), consideradas como elementos teóricos que devem tratar, no primeiro semestre, dos conhecimentos fundamentais que permitam a compreensão teórica do real. Nos segundo e terceiro semestres o aluno se organizaria em grupos de iniciação à pesquisa, que chamamos: "Núcleo de Interesse". Os Núcleos foram pensados como possibilidade de integração teórico-prática, através de um processo que trouxesse para dentro do grupo não a prática por si mesma, mas a prática interrogada, para ser refletida coletivamente. A perspectiva que tínhamos era de

> [...] traduzir na relação pedagógica concreta as teorias que proclamamos de que todo trabalhador - também trabalhador da educação - é um intelectual e que é necessário superar a dicotomia existente entre teóricos da educação que teriam a função social de criar teoria e os educadores de base que teriam a função de pôr em prática essas teorias. (ARROYO, 1982:125)

Reconhecendo que a escola *"educa" mais pela organização e prática pedagógica e administrativa do que pelos conteúdos ideológicos das disciplinas* (ARROYO, 1982:116), nosso propósito é de trabalhar com os conteúdos integrados tendo como ponto focal a construção de uma teoria da escola. Acreditamos que se proporcionarmos aos alunos e professores do programa um espaço para apreensão das dimensões teóricas que a prática carrega consigo estaremos favorecendo o **saber integrar teoria e prática** na relação pedagógica escolar ou nos projetos de educação com os quais se envolvam. Desta forma tem-se a possibilidade de assimilar um novo método na própria prática, que tende a tornar-se transformadora. Os temas de estudo dos Núcleos devem surgir, preferencialmente, da prática do grupo.

Como última etapa da análise dos resultados da pesquisa de avaliação curricular, foi proposta a alteração da natureza do Trabalho de Conclusão de Curso (monografia). Os dados da pesquisa apontavam que a Monografia, nos moldes como vinha sendo realizada, tal como ocorre em muitos dos cursos de especialização, servia somente como exigência acadêmica burocrática para obtenção do título, ficando depositada nas prateleiras das bibliotecas. A exigência de apresentação de uma Monografia foi substituída pela produção de um artigo a ser publicado em um periódico da área da educação, mesmo reconhecendo os limites de sua exigência na prática. Levamos em consideração que, se pretendíamos mudar nossa relação privatizante de produção-reprodução do saber, deveríamos, além de trabalhar de forma coletiva, coletivizar nossa produção. A organização deste artigo, a apresentação do relatório do Núcleo de Interesse no qual o aluno participou, além de debate e discussão junto ao grupo onde se procedeu a pesquisa, foram formas que encontramos de sistematizar e disseminar o conhecimento produzido.

A proposta apresentada está sendo colocada em prática desde 1990. O segundo grupo de alunos encontra-se encerrando seu trabalho nos Núcleos de Interesse (Educação Rural, Trabalho e Educação, Educação e Saúde, Alfabetização e Prática Pedagógica da Escola Urbana) e já estamos trabalhando com a terceira turma. Enquanto nossa prática vai se desenvolvendo, desenvolve-se também, o terceiro objetivo da proposta de avaliação do programa que visa garantir uma sistemática de acompanhamento da implementação da nova proposta. Isto tem se dado com a garantia de reuniões semanais do grupo de professores que atuam no programa e avaliações coletivas, periódicas, com alunos e professores. Foi instituída, a partir do Colegiado de Curso, uma Comissão composta de professores e alunos, para apresentar, até o final deste semestre, uma proposta formal de avaliação da proposta curricular considerando o universo das três primeiras turmas (1990, 1991 e 1992).

Podemos dizer, por alguns dados que já temos, que é possível uma organização de trabalho mais coletivizada e

participativa, onde o processo de produção de conhecimento leve em conta a prática que os alunos trazem consigo, e que seja direcionada para a compreensão do que ocorre na escola e na prática educativa em geral.

Esta é a nossa proposta na perspectiva de novas concepções e novos rumos para os cursos de formação de professores.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. A pesquisa no cotidiano da escola e o repensar da didática. ***Educação e Sociedade.*** São Paulo, n.27, p.84-92, set. 1987

ARROYO, Miguel González. A reforma na prática (A experiêmcia pedagógica do Mestrado da FAE-UFMG). ***Educação e Sociedade***. São Paulo, n.11, p.106-32, jan. 1982.

_____ . Quem de-forma o profissional do ensino. ***Revista de Educação AEC***. Brasilia, v.14, n.58, p.7-15, out./dez. 1985.

_____ . O direito do trabalhador à educação. In: GOMEZ, Carlos Minayo (org.). ***Trabalho e conhecimento: dilemas na*** **educação do trabalhador.** São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1989a.

_____ . ***O trabalho docente como síntese: da prática empírica à construção de uma nova prática.*** V Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte, 1989b. (mimeo)

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Formação do planejador: educação articulando prática-teoria. ***Educação e Sociedade***. São Paulo, n.31, p.9-28, dez. 1988.

DEMO, Pedro. ***Avaliação Qualitativa***. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.

EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. ***Pesquisa Participante***. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986.

LETTIERI, Antonio. A fábrica e a escola. In: GORZ, André. ***Crítica da divisão do trabalho***. São Paulo, Martins Fontes, 1980. p.193-209

SAUL, Ana Maria. ***Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo***. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1988.

SOARES, Magda. Universidade, Cidadania e Alfabetização. ***50ª Reunião Plenária do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras***. Belo Horizonte, 1990. (mimeo)

"Ordem e Progresso: a liberdade do ensino superior no início do século"[1]

Denise Leite*
Marília Morosini*
Ervino Henkes Jr.**
Lucienne Stevanin**
Maria Manfrim**
Míriam Alves**
Faculdade de Educação/UFRGS

Introdução

O golpe de Estado que proclamou a República reuniu em sua articulação representantes do liberalismo, como Rui Barbosa e do positivismo, como Benjamin Constant. A Constituição de 1891 resultou de composições das duas correntes, prevalecendo, apesar dos conflitos, o federalismo, como principal orientação do regime. Tal orientação correspondia aos interesses da burguesia cafeeira atribuindo aos Estados autonomia de governo e Constituição própria.

---

[1] Este estudo faz parte da pesquisa "***Para revitalização do ensinar e do aprender na Universidade***", Leite, O; Morosini, M.I; apoio CNPq, FAPERGS, PROPESP/UFRGS.

* Professoras/UFRGS

** Bolsistas de Iniciação Científica

O Rio Grande do Sul assumiu especial destaque na política da Primeira República. O Partido Republicano do Rio Grande do Sul (PRR) tinha forte disciplina e coesão, seus programas políticos estavam alicercados consistentemente na doutrina positivista. A constituição do Estado (1891) foi promulgada em nome dos princípios positivistas e adotou a proposta comteana de não permitir que os diplomas escolares fossem instrumentos de monopólio de exercício profissional.

O PRR adquiriu grande força política assumindo o lugar de terceiro partido no plano federal depois do Partido Republicano Paulista e do Partido Republicano Mineiro. Esta ascensão das oligarquias gaúchas correspondeu ao período de liderança do Senador gaúcho Pinheiro Machado que chegou a vice-presidência do Senado (1891 a 1915) com poder para manobrar as oligarquias dos estados do Nordeste, satélites dos grandes estados do centro-sul. Sua influência política permitiu-lhe ser o principal articulador das eleições presidenciais de 1910, quando subiu ao poder Hermes da Fonseca, período em que agiu como presidente de fato. Nesta época Pinheiro Machado tenta institucionalizar seu poder sobre as oligarquias estaduais pela criação do Partido Republicano Conservador, cuja plataforma incluía item que negava ao governo federal qualquer controle sobre o ensino superior (segundo a linha da Constituição gaúcha). Além disso, fez do parlamentar gaúcho Rivadávia Corrêa ministro da Justiça e Negócios Interiores e encarregado dos assuntos da educação durante o período de 1910 a 1914, quando se realizou uma das mais ousadas reformas da educação escolar no país.

É no contexto das transformações ocorridas no período da Primeira República e da força política do estado do Rio Grande do Sul, que se expande o ensino superior no país. Esta expansão mostra que de 1907 a 1933 passamos de 25 para 338 IES e de 5795 para 24.166 alunos.

Este período mostra-se fértil, não apenas pela expansão do ensino, mas especialmente pela força do entrechoque de idéias, avançadas para a época, que passam a forjar o novo Brasil. Entre estas forças, conta-se a dos partidos políticos, especialmente do

gaúcho - PRR - e da ideologia positivista ou comteana, que foram extremamente relevantes na estruturação do ensino superior e das reformas que em seu nome foram implantadas.

Neste trabalho mostramos o desenvolvimento político, econômico e social do Brasil e do Rio Grande do Sul durante a Primeira República e descrevemos o ensino superior no Brasil e no Rio Grande do Sul sob a égide do positivismo, resgatando a idéia de liberdade existente no ensino superior ao início do século.

Em termos metodológicos foram usados procedimentos de análise qualitativa, na perspectiva histórico-social. Através da análise de conteúdo (Grawitz, 1986) informações foram levantadas de : fontes primárias - atas, estatutos, regimentos das escolas, anais da Assembléia Legislativa do Rio Grande do Sul e documentos do PRR; fontes secundárias - Mem de Sá, 1931; Campos, 1941; Tobias, 1972; Love, 1975; Carone, 1975; Cunha, 1980; Lopez, 1990; e entrevistas com testemunhos. Constatou-se que o ideário positivista, ideologia do Estado Gaúcho - especialmente presente na Escola Livre de Engenharia (1896) - vai ser levado à federação. Através da Reforma Rivadávia Corrêa tal ideário influencia o ensino superior do país através da criação das Escolas Livres.

Desenvolvimento político, econômico e social do Brasil e do Rio Grande do Sul durante a Primeira República.

Aspectos Econômicos

A formação econômica e social brasileira do final do século XIX e início do século XX caracteriza-se pela decadência do ciclo da borracha, que se acentua a partir de 1910 e pelo surgimento da monocultura cafeeira. Esta, tem um fortalecimento pela política estatal de subsídio (Convênio de Taubaté - 1906). Por outro lado,

a produção industrial começa a ocupar espaço. Segundo Carone (1975) e Lopez (1990), o setor industrial passa de 636 fábricas, com 54.169 operários em 1889 para 3.250 fábricas e 150.841 operários em 1907 e 450.000 em 1930. No ano de 1907 o Rio Grande do Sul contribuia com 7% do total da produção industrial nacional.

A política estatal que afeta o setor econômico, além da relativa aos subsídios, caracteriza-se também pela emissão de papel moeda levada a efeito por Rui Barbosa, então Ministro da Fazenda. A especulação dela decorrente foi chamada de "encilhamento", aludindo à euforia da Bolsa de Valores assemelhada ao Jóquei Clube em momentos de grandes páreos. O "encilhamento" produziu como resultado muita inflação e falências.

Aspectos Políticos

A troca do regime político, passagem do Império para a República, segue-se a elaboração da Constituição de 1891. Esta instaura o regime federativo, o presidencialismo com a existência de três poderes, o sufrágio universal e o ensino público e leigo.

O comportamento político se caracteriza pelo regionalismo, que não exclui os favores econômicos e o patronato político da federação. Os partidos políticos mais antigos estavam no Rio Grande do Sul, em São Paulo e Minas Gerais, estados mais fortes, autônomos, populosos . Segundo Love (1975), os dois últimos se agrupavam para excluir o primeiro. Todos aspiravam o poder nacional para amparar suas atividades econômicas, o que até certo ponto permitiria a comparação da República Velha com o estado feudal em termos da relação Senhor e Vassalo.

O poder político destes três Estados se alicerçava na sua influência econômica. São Paulo era o primeiro em valor de propriedades rurais, o Rio Grande do Sul o segundo e Minas

Gerais o terceiro. Juntos, possuíam mais de 55% de todo o sistema ferroviário nacional (Love, 1975)

O Rio Grande do Sul em comparação a São Paulo e Minas é o que estaria menos voltado à exportação e mais preocupado com a proteção dos mercados internos do charque.

As classes sociais no Brasil

Ao final do século XIX a sociedade brasileira estava estratificada em classes sociais apoiadas ainda no trabalho escravo. O enclave pequeno burguês, constituído por militares, clero, funcionários públicos, comerciantes, pequenos industriais, profissionais liberais, começa a ampliar-se. Trabalhadores rurais e urbanos identificam um proletariado crescente enquanto a burguesia se caracteriza internamente pela existência de latifundiários que ainda operam com escravos e aqueles que operam com assalariados.

Ao início do século a sociedade brasileira entra em processo de modernização, passando de um modelo exportador-agrícola para um modelo urbano-industrial. Segundo Carone (1975), as classes sociais se redimensionam em torno das oligarquias agrárias, burguesia, classes médias (alta, média e baixa) e classes operárias.

As classes sociais no início do período Republicano dividiam-se da seguinte maneira: oligarquias agrárias, formadas por "coronéis" donos de terras e comandantes da política; burguesia, composta na maior parte por estrangeiros; classe média-alta, por profissionais liberais, por elementos de origem agro-burguesa, alta administração, técnicos industriais, etc; classe-média, por camadas agrícolas decadentes da burguesia cafeeira e açucareira, imigrantes, exército e elementos liberais; classe média baixa, por baixos funcionários públicos, artesões; e operariado que no sul do país é predominantemente composto de

estrangeiros, ao contrário do Nordeste onde a maioria são brasileiros. (Carone, 1975)

Expansão do Ensino Superior

Os dados disponíveis informam que em 1907 tínhamos 25 Instituições de Ensino Superior (IES) com 5.795 alunos (ver tabelas I e II) e em 1933 24.166 alunos, 338 IES e 17 Universidades, ou seja, no período de 26 anos o ensino superior cresceu 1252%.

Tabela I

Alunos Matriculados - IES e Universidades

ANO	N° DE ALUNOS	N° DE IES	N°DE UNIVER.
1907	5.795	25	-
1908	6.735	28	-
1909	7.072	29	-
1910	6.903	32	-
1911	8.281	33	-
1912	8.879	50	-
1933	24.166	338	17

Fonte: ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO BRASIL. Rio de Janeiro, IBGE, 1927 - 1940.

"...A matrícula no ensino superior representava 0,05% da população total do país, que em 1900 era de mais de 17 milhões

de habitantes. Em 2.000 habitantes, havia 1 cursando o nível superior"... (Ribeiro, p.87). É neste contexto que se inicia o ensino superior no Rio Grande do Sul.

Tabela II

Universidades do Brasil no início da República

UNIVERSIDADE (denominação atual)	ANO DE FUNDAÇÃO
Universidade Federal do Rio de Janeiro	1920
Universidade Federal de Minas Gerais	1927
Universidade Católica do Rio Grande do Sul	1931
Universidade de São Paulo	1934
Universidade de Porto Alegre (UFRGS)	1934

No Rio Grande do Sul a expansão do ensino superior se deu a partir da Escola Livre de Engenharia que, por seu desenvolvimento chegou a constituir em l922, a chamada Universidade Técnica, tal o número de cursos que congregava.

A seguir, relacionam-se os cursos que caracterizam a "trajetória dos cursos da UFRGS", e as datas de fundação dos mesmos, constantes nos estatutos ou efetivadas na prática.

Cronologia e expansão dos cursos que deram origem à atual UFRGS.

1895- Fundação da Escola Livre de Farmácia e Química industrial;

1896- Fundação da Escola Livre de Engenharia composta pelos cursos de: estradas, agrimensura, hidráulica, arquitetura, eletrotécnico.

1898- Fundação da Faculdade Livre de Medicina e Farmácia de Porto Alegre composta por: medicina, farmácia, odontologia;

Curso de Agronomia, ligado a Escola de Engenharia;

1900- Fundação da Escola Livre de Direito;

1908- Fundação do Conservatório de Música;

Engenharia Mecânica e Elétrica, ligada à Escola de Engenharia;

1909- Escola de Comércio, anexa a Faculdade de Direito;

1910- Fundação da Escola de Artes;

1912- Escola de Engenharia de Porto Alegre composta por um curso de preparação e seis institutos.

1916- Escola de Farmácia anexa a Faculdade de Medicina de Porto Alegre;

Escola de Odontologia anexa a Faculdade de Medicina de Porto Alegre;

1922- Universidade Técnica do Rio Grande do Sul composta por 11 Institutos:

Instituto de Engenharia

Instituto Montaury

Instituto Borges de Medeiros

Instituto de Zootecnia

Instituto Experimental de Agricultura

Instituto Astronômico e Meteorológico

Instituto Parobé

Instituto Júlio de Castilhos

Instituto Pinheiro Machado

Instituto de Química Industrial

Instituto de Educação Doméstica e Rural

1934- Universidade de Porto Alegre constituída pelos seguintes estabelecimentos:

Faculdade de Direito

Escola de Engenharia

Escola de Agronomia e Veterinária

Faculdade de Educação, Ciências e Letras;

Instituto de Belas Artes

Faculdade de Medicina de Porto de Alegre[2]

O ensino superior no Brasil e no Rio Grande do Sul e a influência do Positivismo

A Ideologia Republicana

Os Republicanos encontraram no positivismo de Augusto Comte a ideologia adequada para justificar e alicerçar a nova ordem social. Era o elemento teórico que os militares, as

---

[2] Este era um estabelecimento de ensino federal que se mantinha com recursos próprios. Integrou-se à Universidade de Porto Alegre para efeitos de cooperação administrativa e cultural.

oligarquias e a elite intelectual necessitavam para defender os seus interesses, pois seus elementos apresentavam todas as diretrizes para a construção de uma nova sociedade através da disciplina e do autoritarismo.

A doutrina positivista penetra no Brasil ainda no final do Império. Ligava-se aos problemas científicos relacionados à matemática, física, fisiologia e não exercia influência na vida política. Aos poucos foi adquirindo espaço nas questões sociais. Assenta suas bases nas cidades e principalmente nas Escolas Militares e Academias de Direito onde começou a definir uma nova consciência da realidade social, frente a ordem político-social dominante.

Neste sentido, o positivismo apresentou-se como uma doutrina eminentemente modernizadora, sustentando as aspirações revolucionárias da classe média urbana. Os conceitos chave que tiveram ampla repercussão através da Educação foram: ordem, progresso, trabalho e moral. A Educação tem grande importância na doutrina positivista, pois é a divulgadora maior destes conceitos cabendo-lhe as funções de: definir papéis na sociedade, preparar para o trabalho específico, formar uma elite intelectual e atuar como elemento moralizador.

O positivismo Comteano baseava-se na conciliação da "ordem" com o "progresso". Em seu Curso de Filosofia Positiva (Comte, 1983) dizia ele: "Nenhuma ordem real pode estabelecer-se, sobretudo durar, se ela não é plenamente compatível com o progresso; nenhum grande progresso poderá realizar-se efetivamente, se não tender finalmente para uma evidente consolidação da ordem". (p.5 e 6)

Ou seja, a ordem é o apanágio dos governos fortes, com ela os cidadãos constroem o progresso, o qual por sua vez, garante a própria ordem. (vide Quadro 1)

Quadro I

Ideologia Republicana

POSITIVISMO

Doutrina revolucionária para a época ➲ postura científica para tratar questões sociais.

	Conceitos-Chave
• **Ordem:**	- sociedade possui ordem natural e imutável
	- harmonia entre classes
	- sociedade organizada com papéis definidos - constrói o progresso
• **Progresso:**	- garante a própria ordem
• **Trabalho:**	- dignifica o homem
	- condição para alcançar a felicidade
	- meio para construir o progresso
• **Moral:**	- as dificuldades sociais são de ordem política
	- a solução para o egoísmo inerente dos indivíduos é a mudança de valores e costumes
• **Educação:**	- meio para a definição dos papéis sociais
	- prepara para o trabalho específico
	- produz a elite intelectual (origem do poder está no saber)
	- elemento moralizador

A luta pela liberdade de ensino

A luta de liberais e positivistas pelo "ensino livre" foi um fato marcante na República. A influência positivista sobre a política educacional da República nascente resultou da presença dos militares positivistas na Assembléia Constituinte e da atuação pessoal de Benjamin Constant como Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos em 1890 e 1891.

Foi em 1891 que se redigiu a primeira Constituição da República que determinava em seu artigo 72 ser leigo o ensino ministrado nas escolas federais. O artigo 34 dizia ser competência exclusiva do Congresso Nacional legislar sobre o ensino superior na capital federal. O Congresso Nacional poderia criar, mas não privativamente, instituições de ensino superior nos Estados. Assim, fora da capital do país tanto o Congresso Nacional quanto as Assembléias Legislativas Estaduais, com a iniciativa de particulares, poderiam criar escolas superiores [4].

No Rio Grande do Sul, o Partido Republicano Rio Grandense instituiu um governo forte, alicerçado no positivismo, e liderado por Júlio de Castilhos. A política Castilhista pretendia a defesa da Constituição brasileira bem como a restrição da autoridade do Presidente da República sobre o Rio Grande do Sul e enfatizava o ensino livre.

Segundo Santos (1975, p.17) o legislador constituinte bem informado andou, sob a orientação segura de Júlio de Castilhos, ao estabelecer no estatuto político de 14 de julho, deixando o idealismo e a iniciativa, as mais belas sem dúvida de particulares, na ingerência e responsabilidade na fundação de escolas superiores. Segundo o autor "o exemplo do Rio Grande não teve imitações nos demais Estados da Federação, por mais lamentável que isto pareça. Afinal o ensino livre era uma conquista do regime republicano".

A política Castilhista, baseada no positivismo, considerava que a origem do poder está no saber e na competência que lhe é inerente. O saber, decorre do conhecimento que emerge da

experiência humana, oferecendo uma contribuição válida e não apegando-se aos dogmatismos abstratos.

A educação técnica ocupa, nesta concepção, um importante lugar no alicerçamento do Estado positivista. O progresso no Rio Grande do Sul tinha como prerrogativa a inserção do Estado na ordem capitalista, num projeto de modernização da estrutura estatal, onde a educação técnica seria a alavanca da modernização.

Como refere Cunha (1980, p.150) "A importância do positivismo e dos positivistas no desenvolvimento da educação escolar no Brasil é difícil de se exagerar."

No Rio Grande do Sul esta importância reflete-se nas origens da atual UFRGS consubstanciada nos cursos da Escola Livre de Engenharia considerada uma verdadeira universidade técnica para a época (Vide página 8). Mas, expande-se para além do nível local e estadual, através da influência sobre a política nacional de educação.

Neste espaço a força do PRR, terceiro partido nacional em termos de atuação, foi de fundamental importância. Esta força , além da liderança forte de Júlio de Castilhos que se continua com Borges de Medeiros e atinge o período Vargas, se acentua com a atuação política do Senador Pinheiro Machado. Este foi Deputado à Assembléia Constituinte de 1891 e Senador no Congresso Nacional até 1915, conduzindo a bancada gaúcha com disciplina. Atingindo a posição de vice-presidente do Senado, Pinheiro Machado institucionalizou seu poder o que lhe possibilitou inclusive articular as eleições presidenciais de 1906 e 1910. Quando foi eleito Hermes da Fonseca, Pinheiro Machado faz do deputado gaúcho Rivadávia Corrêa o Ministro da Educação e da Justiça e Negócios Interiores, no período de 1910 a 1914 (Cunha, 1980). Será justamente este Ministro que levará a filosofia da liberdade de ensino ao plano federal através de reforma que tem o seu nome. Os principais pontos referentes a esta liberdade de ensino se encontram na Constituição do Estado do Rio Grande do Sul e na Reforma Rivadávia Corrêa de 1911.

Quadro II

Ensino Superior no Rio Grande no Sul sob a Influência Positivista

Constituição Castilhista - 1891	
Reforma Rivadávia Corrêa - 1911 a 1915	
* não à fiscalização da União	* não aos catedráticos
* autonomia didática e financeira	* sim à livre-docência
* conselhos de ensino por faculdade	* professor ordinário dirige livremente o seu curso
* organização de programas e currículos	* Freqüência livre dos alunos

A Reforma Rivadávia - Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República, Decreto nº 8659 de 5 de abril de 1911 - guarda princípios positivistas, assegurando a independência e autonomia didática e administrativa dos Institutos de Ensino Superior.

Inovações foram introduzidas pela lei, como a livre docência, através da qual os professores extraordinários (antigos lentes substitutos) passaram a ser escolhidos entre os livre-docentes, enquanto que os professores ordinários (antes denominados catedráticos) são nomeados dentre os extraordinários (Santos, 1975). A opção de escolha dos alunos no que se refere à freqüência nas aulas, passa a vigorar. A Reforma modificou ainda o regime escolar adotando semestres letivos com férias obrigatórias em agosto, janeiro e fevereiro. Enquanto a admissão aos cursos superiores passou a ser organizada pelos professores do próprio instituto surgindo, então, o germe do vestibular.

"O fulcro, porém, da reforma estava configurado na disposição do art. 60 Decreto 8.659 que concedia tal amplitude na competência das Congregações que estas passaram a ter total

liberdade de se auto-limitarem nas suas atribuições, sem a incômoda presença da fiscalização dos órgãos governamentais, investindo-se na autonomia didática e administrativa e afastando ingerência oficial na determinação do currículo e na aprovação dos programas. Era a consagração da "universitas", da corporação livre". (Santos, 1975 p. 14)

Segundo declarava Rivadávia, o Ministro, até então as reformas desciam do Ministério para as faculdades, mas a partir daí subiriam destas para o Conselho Superior, e o Governo só interferiria quando importasse em aumento de despesa.

O governo desoficializou o ensino público, porém não se eximiu de financiá-lo.

Desta forma, a nova ordem social, política e econômica brasileira com o crescimento e diversificação das classes sociais tende para um processo de modernização. Em conseqüência, o ensino Superior se expande e, em especial no Rio Grande do Sul, assume os princípios de liberdade e autonomia. Estes princípios se originam do positivismo, doutrina dos governos republicanos e determinam, já ao princípio do século, a "consagração da universitas" como corporação livre.

Ou seja, a Reforma Rivadávia Corrêa guarda os princípios positivistas, também articulados na Constituição Castilhista, que asseguram total liberdade ao ensino superior brasileiro no início do século.

Referências bibliográficas

CARONE, Edgard, ***República Velha: Instituições e classes sociais***, São Paulo, Ed. Difel, 1975.

COMTE, Augusto, ***Curso de Filosofia Positiva; Discurso sobre o Espírito Positivo; Discussão Preliminar sobre o Conjunto do positivismo; Catecismo positivista, seleção de textos de José Arthur Giannotti***;

Traduções de J. A. Giannotti e Miguel Lemos, 2ª ed, São Paulo, Abril Cultural, 1983.

Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Procuradoria-Geral do Estado, IFJ, 1990.

CORRÊA, Rivadávia, Brasil. ***Decreto nº 8659, de 5 de abril de 1911***. In: COLLECÇÃO das leis da República dos Estados Unidos do Brazil de 1911, Rio de Janeiro, 1914, p. 492-511.

ESCOLA DE ENGENHARIA DE PORTO ALEGRE, ***Estatutos***, Porto Alegre, 1896.

LOPEZ, Luís Roberto, ***História do Brasil Contemporâneo***, Porto Alegre, Mercado Aberto, 1990.

LOVE, Joseph, ***O Regionalismo Gaúcho***, São Paulo, Perspectiva, 1975.

MAXIMILIANO, Carlos, ***Decreto nº 11530, de 18 de março de 1915***, In: Collecção das Leis da República dos Estados Unidos do Brazil de 1915, Rio de Janeiro, 1917, p.1107-1123.

RIBEIRO, João, ***O que é Positivismo***, São Paulo, Brasiliense, 1982.

RIBEIRO, Maria Luiza, ***História da Educação Brasileira***, São Paulo, Moraes, 1984.

SANTOS, J. P., ***A Memória Histórica sobre a Faculdade de Direito***, Porto Alegre, Faculdade de Direito, 1975.CUNHA, Luís Antônio, A Universidade Temporã. Rio de Janeiro, UFC, 1980.

Professoras, ainda no front

Luciana Gruppelli Loponte
Faculdade de Educação/UFPel

A questão emergente, hoje entre os professores, nos corredores das escolas e dentro da própria sala de aula é, sem dúvida, o descaso com que é tratado o magistério como um todo. Salários baixos, má qualificação, sucateamento das escolas e do próprio ensino. Ser professor de escola pública hoje no Brasil é sinônimo de má remuneração. Ou melhor, ser professora, pois a maioria esmagadora no magistério de 1º e 2º graus, são mulheres. E este, é claro, não é apenas um dado estatístico sem importância. É um fato contundente, que nos faz compreender um pouco melhor a situação calamitosa em que a categoria se encontra.

Pesquisa realizada por Fúlvia Rosemberg e Regina Pahim Pinto (1985) citada por Eliane Lopes (1991), afirma:

> "O corpo docente no Brasil é composto majoritariamente por mulheres (87% da participação feminina de acordo com o censo de 1980). Complementarmente, ser professora no Brasil constitui, hoje, uma das principais ocupações da população economicamente ativa feminina: 8% das mulheres na força de trabalho são professoras, perfazendo um total de aproximadamente 940 mil pessoas. E a tendência nos últimos dez anos tem sido de acentuar essa participação majoritária das mulheres." (Lopes, p.30, 1991)

Mas apesar de não contar com o reconhecimento e prestígio social que a profissão tinha nos seus primórdios, ela continua essencial para a formação de inúmeras gerações que seguem as mais variadas profissões exigidas pelo mercado de trabalho.

Em 1939, Rubem Braga, escreve, numa certa homenagem, de uma "...figura modesta de mulher que faz e renova todo o milagre antigeográfico da união nacional: a professora pública." (p. 66)

Rubem Braga a define como:

> "...uma fada burocrática, uma fada cotidiana, quase sempre mal-remunerada, uma fada que se integra na banalidade de nossa paisagem de classe média. Por isso mesmo nem a notamos. É, entretanto, uma fada - e é hoje, sobretudo no Rio Grande do Sul, uma fada no front." (1939,p.67)

Cinqüenta e cinco anos depois a imagem é praticamente a mesma. Uma profissão que tem sexo: o feminino. Ela continua com ares de fada, ente mágico que faz milagres dentro da sala de aula. Porém, hoje é uma fada pouco suave, um tanto embrutecida com o descaso que lhe é legado. E, sem dúvida nenhuma, permanece no *front*.

O *front*, quase sinônimo de guerra, materializa-se no dia-a-dia da sala de aula, na falta de material, na falta de condições mínimas para um ensino de verdadeira qualidade.

A professora está no *front*, quando depara-se a cada mês com o seu contra-cheque mirrado e pouco estimulante. No *front* está, quando ela tem que enfrentar os planos mirabolantes, salvadores da educação que cada governador ou prefeito apresenta, ou empurra aos educadores. No *front*, a professora está quando se sente desrespeitada, desvalorizada, sem reconhecimento e sem prestígio social.

Mas, apesar disso, a fada, ou melhor, a professora precisa resistir, porque "amanhã de manhã" há uma nova aula para ser dada, e os alunos estarão lá esperando, de qualquer jeito.

Pergunto: por que, hoje, o professor não tem o reconhecimento e prestígio social que realmente merece pelo trabalho que realiza?

Um dos caminhos que podemos seguir nesse sentido é procurando compreender o processo de proletarização vivido pela categoria.

Proletarização entendida como "o processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de produção, objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade." (Enguita, 1991, p.46)

Hoje, pelas características que a profissão apresenta, sem dúvida a professora aproxima-se da proletarização, como outras categorias. Desqualificação, perda do controle dos meios de produção, desconhecimento dos reais objetivos do seu trabalho. Porém, apesar disso, a professora ainda detém uma certa autonomia dentro da sala de aula. É ela quem determina e seleciona os conteúdos que serão trabalhados com os alunos, as estratégias e atividades que serão realizadas, mesmo que, muitas vezes, este seja um trabalho de qualidade duvidosa. Não há como controlar o tempo todo do professor.

Assim, o sistema capitalista faz uma pequena concessão à professora quase proletarizada - concede uma autonomia relativa - em troca de baixos salários.

A professora reconhece que, pelas condições de trabalho que enfrenta, está proletarizando-se, porém ressalta que o trabalho que realiza, além de essencial, é diferente, porque lida com pessoas e lida com o trabalho intelectual. Trabalhar com o conhecimento, é de certa forma, um privilégio, tornando este trabalho diferente. Constata-se aí a ambivalência do trabalho docente, trabalho que exige um certo grau de qualificação, porém não obtém o devido reconhecimento como salários compatíveis e prestígio social.

A respeito disso, Enguita coloca:

> "Seu prestígio social é inteiramente díspar. Se os catedráticos de universidade aparecem sempre nos primeiros postos de qualquer modelo de estratificação, os professores primários seguem sendo objeto de frases como 'passar mais fome que um mestre de escola', `cada mestrinho tem seu livrinho', etc." (Enguita, 1991, p.56)

Atualmente, é praticamente consensual relacionar professores com salários baixos, é algo aceito naturalmente, inclusive por diversos governos, que têm na prática, reforçado esta idéia. A prática das administrações públicas, com honrosas exceções, vêm contribuindo para o processo acelerado de proletarização vivido pela categoria. Apesar do discurso de alguns políticos, principalmente em época de eleição, elevar a educação e os educadores (potenciais eleitores) ao patamar máximo.

As professoras, funcionárias públicas, que ano após ano continuam trabalhando nas escolas, acabam se vendo obrigadas a submeterem-se aos mandos e desmandos de governantes, que são provisórios no cargo e parecem realmente não levar a sério a educação e a valorização dos profissionais de ensino.

Outra indicação de que a categoria tem perdido prestígio, ao longo dos anos, é a pouca procura dos vestibulandos por cursos de licenciatura, principalmente nas universidades particulares. Em muitos casos, há mais vagas que candidatos. Nas universidades públicas, porém, há maior procura por estes cursos.

É preciso lembrar que nem sempre foi assim. O exercício do magistério em seus tempos iniciais era visto com algo dignificante, e a figura do professor (homem) relacionada a um profissional, respeitável, dono de um saber, reconhecido como uma autoridade nas comunidades em que atuava.

Nossos primeiros educadores foram os Jesuítas (por 200 anos). Segundo Guacira Louro (1989), eles tinham grande autonomia e controle sobre seu trabalho. Porém, apesar de serem autônomos em relação ao Estado, o mesmo não acontecia em relação à sua Ordem. Posteriormente as "aulas régias" proferidas pelos homens (únicos capacitados) substituem os colégios

jesuítas. E são os homens que ministram aulas particulares nas nascentes cidades do País no início do século XIX , As escolas normais surgem em meados deste mesmo século, abertas a homens e mulheres, mas sendo progressivamente ocupadas por mulheres na sua maioria.

A profissão era masculina e mais valorizada. Hoje é majoritariamente feminina e tratada com descaso. Não é coincidência, mas o puro reflexo de como a sociedade encara a questão de gênero no trabalho.

O trabalho da mulher fora de casa sempre foi visto com certa desconfiança. A sua entrada no mundo público, reduto exclusivo dos homens por muito tempo, causou estranheza à sociedade tradicional. O lugar ideal da mulher sempre foi naturalmente considerado o lar, onde ela ocupa-se com as tarefas domésticas e educação dos filhos.

É claro que para os moldes desta sociedade capitalista de papéis sexuais bem definidos, ser professora encaixa-se perfeitamente ao papel de mulher. Lidar com crianças, desenvolver seu "instinto maternal" natural, ocupar-se com a educação, ser mãe, ser "tia" dos alunos.

Para esta mulher que trabalha em uma escola vista como "extensão do lar", para quê bons salários? A escola como extensão do local natural da mulher, espaço público com características de espaço privado e doméstico parece não combinar, aos olhos de muitos, com remuneração compatível com o grau de qualificação e responsabilidade exigidos.

Em pesquisa realizada com professores de uma escola pública (Barros et al., 1994), na qual foram entrevistadas onze professoras a respeito de questões relacionadas à proletarização e feminização da categoria, apareceram aspectos interessantes relativos ao trabalho docente e ao trabalho doméstico.

Essas professoras revelam que a profissão lhes proporciona a principal fonte de renda para sustentar a família, sendo de forma alguma considerada como trabalho provisório. É

um trabalho essencial para a sua sobrevivência, mesmo que ela se veja obrigada a conciliá-lo com o trabalho doméstico.

A mulher-professora precisa, então, além de ter que conviver com o caos da escola pública, além de ter que realizar atividades em casa como preparação de aulas e correção de provas, precisa enfrentar, no espaço doméstico, a dupla jornada de trabalho. Mesmo que o casal trabalhe fora, quem assume as responsabilidades domésticas como limpeza e conservação da casa, preparação das refeições, cuidado com os filhos, na maioria das vezes ainda é a mulher.

A professora-mulher, desgastada com a sobrecarga de trabalho dentro e fora da escola, acaba muitas vezes realizando o trabalho docente de forma desqualificada, reproduzindo conteúdos e saberes alienados, estagnados no tempo, reforçando a construção de seres não-pensantes, não-críticos.

Assim, a feminização interrelaciona-se com a proletarização da categoria, geradora da desvalorização e dos baixos salários.

E como a professora se sente em relação a tudo isso? Desanimada, injustiçada, revoltada, aprisionada dentro de uma situação que parece não ter saída. Uma das professoras entrevistadas, descreve este estado de espírito:

> "O professor está ficando cada vez mais sufocado, mais deprimido, às vezes a gente sente até uma revolta assim... de estar sendo assim tão diferenciado! Eu acho que quem tá fazendo a diferença é o próprio governo, é o próprio sistema que tá massacrando, né! Um trabalho que eu acho assim, que todos eles que estão lá em cima, que estão muito bem, tiveram que passar por onde a gente trabalha, todo mundo sentou numa classe! Todo mundo passou por uma `professorinha', como eles dizem, prá chegar onde eles estão, então é negar as origens, é tentar esquecer isso aí..."
>
> (Professora- Pelotas - 1991)

É difícil entender e aceitar o fato de que estas profissionais, formadoras de opinião, pelas quais passam várias

gerações de crianças e adolescentes, não sejam reconhecidas dignamente pelo trabalho que realizam.

São proletárias, quase operárias, são mulheres, misto de "mães" e "tias", mas acima de tudo são educadoras. Educadoras em escolas públicas, em escolas de filhos de trabalhadores, em um país de milhões de analfabetos e famintos.

Nesse sentido a educação deveria ser prioritária. Prioridade sentida dentro das escolas, no ânimo de cada professor, nos rostos dos alunos. Não uma prioridade de fachada, para pomposas inaugurações, feita para discurso. Educação de verdade, formadora de pessoas realmente cidadãs!

Em relação a este tema, Alicia Fernandez argumenta:

> "...a sociedade desvaloriza o papel do professor porque precisa desvalorizar. A escola deveria ser o lugar onde se trabalha para construir sujeitos pensantes. Mas para determinados setores de poder é perigoso que os cidadãos sejam pensantes. Portanto, torna-se adequado gerar sujeitos repetidores, e esse é o modelo de bom aluno que a sociedade espera." (Fernandez, 1994)

A sociedade construiu um modelo de bom aluno, sujeito passivo que pouco reflete sobre os fatos, que reproduz em vez de produzir conhecimentos. E, de certa forma, construiu o modelo de "bom" professor, ou da "boa" professora, com comportamentos "adequados" ao sexo feminino, ou seja, passividade, alienação, porém sempre "mãe" dedicada .

É curioso perceber que a maioria das professoras não têm consciência da profundidade e complexidade da situação que enfrentam. Sabe-se que os salários são baixos, e parece que o assim serão eternamente. Apesar da revolta, aceita-se com naturalidade: "é assim mesmo...".

Fatores como proletarização e feminização e seus desdobramentos dentro da escola, causam surpresa às professoras. Isto pôde ser comprovado durante nossa pesquisa. Elas raramente haviam pensado sobre este assunto anteriormente. Como transformar uma categoria que não pára para olhar a si mesma?

Uma categoria que é quase estigmatizada dentro da sociedade, sem prestígio, desvalorizada, que vêm proletarizando-se dia a dia, povoada por mulheres que vêm a seu modo, ocupando espaço no mundo público e masculino. Porém, uma categoria que não encontra tempo para refletir sobre ela mesma, ou apenas consegue sentir-se impotente diante dos fatos e que é produto desta mesma escola reprodutora de idéias, da qual fazem parte. Elos da mesma corrente, parte de um círculo vicioso que não tem hora para terminar.

Ser professor/professora hoje é um desafio. Um desafio cotidiano, diário. Não é um conto de fadas, e ainda não há um final feliz, ou um "felizes para sempre". Estamos continuamente no *front* de uma guerra declarada todos os dias.

Descaso, arbitrariedades, desrespeito, injustiça - são as armas de sucessivos governos, e de uma sociedade condescendente.

Algumas de nossas armas estão nos próprios alunos, na nossa caminhada diária nas escolas, na teimosia de continuar educando e acreditando que as coisas podem melhorar.

Mas é preciso que a categoria tenha consciência de todos os fatores que interferem nesse cotidiano, muitas vezes, massacrante.

O magistério é majoritariamente feminino, mas isso não pode ser a justificativa para todos os males que afligem a educação. Deve sim, ser a força para efetuar as mudanças, as transformações no olhar masculino da sociedade. Professores passivos e conformados contribuem para a formação de alunos passivos e conformados.

Somos professoras, somos mulheres, não somos "mães" e nem "tias" de nossos alunos.

> "Não somos as missionárias- ás vezes conseguimos nos lembrar disso -, não somos lindas e chiques, não somos boazinhas, não demos e não daremos conta de salvar a Humanidade ("Sem educação não há salvação!"), sequer a humanidade dos alunos ou de nós mesmas. Não somos o que o discurso religioso ou o

> discurso moderno nos ensinou que deveríamos ser. E se não somos isso e se não temos nenhum reconhecimento social (para não falar em salário) disso que somos dia a dia, concretamente, quem somos nós afinal? Todo mundo ajuda a construir uma certa imagem...mas quem mora nela somos nós." (Lopes,1991, p.174-5)

É preciso, então, aprofundar a discussão em torno do processo de proletarização e feminização e seus mecanismos. Fatores completamente articulados entre si e que permeiam todo cotidiano do trabalho docente. E é fundamental que esta discussão finalmente chegue à escola.

Conscientizar a professora da sua condição de classe e de gênero, contribuindo para o surgimento de agentes transformadores que não perpetuem velhas idéias e preconceitos dentro da escola é, hoje, algo imperativo.

A luta por melhores salários e dignidade no trabalho passa necessariamente por uma organização de classe dentro do sindicato. Esta, sem dúvida nenhuma, não é uma luta individual ou de poucos. E a ela deve aliar-se a luta que as mulheres têm travado na busca da valorização do seu espaço na sociedade.

Estes questionamentos precisam ser associados a certeza de que ser professor/professora não é apenas uma questão de vocação e sim de competência, esforço, séria formação pedagógica e profissionalismo.

Se hoje o professor, e, fundamentalmente, a professora não tem o reconhecimento e prestígio social que merece - conquistá-los é o nosso principal desafio.

Referências bibliográficas

BARROS, Anália Béscia Martins; MARTINS, Jane Aquino Alves; LOPONTE, Luciana Gruppelli; SCHLEE, Renata Lobato. ***Estudo sobre o processo de proletarização e relações de gênero numa escola pública de Pelotas.*** Relatório Final de Pesquisa, Curso de Pós-graduação - Especialização em

Educação - Núcleo Trabalho e Educação, Faculdade de Educação / UFPEL, 1994.

BRAGA, Rubem. ***Uma fada no front***. Porto Alegre, Artes e Ofícios, 1994.

BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina. Estudos sobre Mulher e Educação: algumas questões sobre o magistério. ***Cadernos de Pesquisa***, São Paulo, n. 64, p.4-13, fev. 1988.

ENGUITA, Mariano. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. ***Teoria & Educação***. Porto Alegre, n. 4, p.41-61, Pannonica, 1991.

FERNÁNDEZ, Alicia. " A professora precisa não esconder que é mulher". ***Nova Escola***, Fundação Victor Civita, n. 78, set. 1994.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. A educação da mulher: a feminização do magistério. ***Teoria & Educação***. Porto Alegre, Pannonica, 1991, n. 4, p.22-40.

_____. De Helenas e de professoras. ***Teoria & Educação***. Porto Alegre, Pannonica, 1991. n. 4, p.172-5.

LOURO, Guacira Lopes. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. ***Educação e Realidade***, Porto Alegre, v.14, n.2, p.31-39,1989.

Decisões pedagógicas dos professores e as estruturas de poder no campo profissional: o caso de três cursos de graduação da UFPEL[1]

Maria Isabel da Cunha*
Heloisa Helena Lamas Marsico**
Fernanda Pons Madruga**
Flávia Antônia dos Santos Borges**
Faculdade de Educação/UFPel

A origem deste estudo está alicerçada na crença de que só compreendendo a inserção da universidade na sociedade é que se poderá estudar as condições da universidade em crise, do ensino de graduação também em crise e buscar alternativas para reversão do quadro. Preocupados, também, e envolvidos com as questões do ensino superior, um grupo de professores e técnicos das Universidades Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da

---

[1]*Este texto é parte da pesquisa* **Para Revitalização do Ensinar e do Aprender na Universidade** *coordenado pelas Prof. Denise B.C. Leite (UFRGS) e Maria Isabel da Cunha (UFPel), com apoio da FAPERGS e CNPq.*

* *Professora, Coordenadora da Pesquisa*
** *Técnica de Assuntos Educacionais da Pró Reitoria de Graduação da UFPel*
*** *Bolsistas de Iniciação Científica do CNPq e FAPERGS*

Federal de Pelotas (UFPEL) identificou que, para fazer uma intervenção na melhoria da qualidade dos cursos de graduação, seria fundamental identificar os mecanismos que obstaculizam as mudanças. Sem o auxilio da pesquisa séria e comprometida as ações de intervenção tendem a ficar no nível do discurso ou em transformações superficiais.

Esta pesquisa é um esforço coletivo, envolvendo diferentes Instituições Públicas de Ensino Superior, no sentido de desvelar as condições pedagógicas do ensino de graduação, com a perspectiva de construir um ensino de melhor qualidade e, portanto, atender de forma mais competente aos desafios do nosso tempo. Do projeto inicial participaram as Universidades Federais do Pará, de Pelotas e do Rio Grande do Sul. No entanto, a falta de tradição no trabalho interinstitucional, as dificuldades de comunicação e de recursos, fizeram com que permanecessem apenas as duas últimas instituições.

O objetivo principal da pesquisa foi localizar e analisar alguns pontos de resistência à mudança com propósito de poder, a nível de intervenção, atuar melhor sobre eles.

A perspectiva positivista da ciência, por exemplo, tem inspirado de forma bastante incisiva, a organização do conhecimento considerado válido na Universidade. Nesta perspectiva, muitos autores tem contribuído para análise e crítica daquilo que convencionamos chamar de currículo, isto é o rol de conhecimentos e sua hierarquia na organização do saber que se veicula na Universidade. Apesar da produção crítica sobre a educação contemporânea, não se tem conseguido fazer avançar a prática da organização de currículos com outra forma que não seja a tradicional.

Em sentido ideológico, a educação é um aparelho de distribuição de indivíduos por classe que cria, mantém e reproduz socialmente qualificações especializadas e não especializadas que têm um certo grau de relevância para o modo de reprodução, ou seja a educação reproduz a força de trabalho - relações sistêmicas, de dependência mas, também reproduz a estrutura de classes, ou seja, realiza reprodução social (Bernstein, 1990).

Bernstein na sua análise afirma que *a simultânea relação de autonomia e de dependência encerra a contradição da fé e da razão* (1986, p.237). Intrinsecamente esta contradição carrega a divisão entre o conhecimento sagrado e o profano em diferentes períodos históricos. Enquanto o sagrado - conhecimento educacional com valor em si mesmo - tem se diferenciado, o profano - relações de poder e de propriedade transferidas do modo de produção para o de educação - tem se mantido inalterado.

Esta é uma questão básica para entender a historicidade do processo de decisão curricular - ele é dependente da base material, dependente das relações sistêmicas entre produção e educação geridas pelo Estado e, ao mesmo tempo, produto da autonomia relativa da educação.

Para Bernstein (1986) não importa significativamente o que se transmite mas a forma como se transmite o conhecimento. Sendo dependente da base material da sociedade, *neste movimento de transição vai ocorrer a essência do fenômeno de produção de consciência dos sujeitos, ou seja, como o que está fora se torna dentro, como o social-econômico condiciona e determina o individual, como o macro e o micro se relacionam* (Leite & Cunha, 1994).

Bernstein diz, ainda, que a maneira como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional que ela considera público reflete a distribuição de poder e os princípios de controle social (1986, p.149).

Para melhor explicitar seu entendimento, este autor encaminha a compreensão de que o conhecimento se veicula por três fundamentais sistemas de mensagem: **o currículo, a pedagogia e a avaliaçã**o. **O currículo** vai dizer qual o conhecimento que é valido, **a pedagogia** qual sua forma de transmissão e **a avaliação** qual a realização adequada do conhecimento. Mas, não são os conteúdos ou as informações que carregam as relações sociais, que geram a reprodução social ou cultural, e sim a forma de transmissão. Através de isolamentos e controles se dão relações de *classificação* (ou de divisão entre

categorias) e *enquadramento* (contexto aquisitivo e questões de controle do processo de transmissão do conhecimento).

Leite & Cunha (1994), interpretando a teoria bersteiniana, afirmam que quem tem o domínio da forma de transmissão, exerce o controle (simbólico), e possui o poder de distribuir o capital cultural (recursos materiais e simbólicos). E, na sociedade de classes, os sujeitos têm acesso diferenciado aos bens simbólicos por estarem diferentemente posicionados na estrutura social. O acesso diferenciado, então, se dará pela aquisição de **códigos educacionais**.

Esta investigação se propôs a localizar e analisar as relações entre conhecimento científico, sua distribuição social e o papel da universidade, na perspectiva de poder proceder uma intervenção no sentido da melhoria do trabalho acadêmico, em especial dos cursos de graduação.

Para realização da investigação foram montados três instrumentos usando referencial, principalmente, de Bernstein e Enguita. Foram eles: questionário para professores, questionário para alunos e entrevistas semi-estruturadas com docentes que estejam envolvidos com as questões curriculares. O instrumento para os docentes foi especialmente construído para esta pesquisa e se denominou "*A qualidade pedagógica do ensino universitário*". Os participantes discentes, por sua vez, responderam a um instrumento (Entwistle, N. 1983), previamente testado e validado (Leite, D. 1990), denominado "*Abordagens de estudo dos estudantes universitários*". As entrevistas procuraram desvelar a história e a concepção dos professores sobre o conhecimento científico e acadêmico vivenciado por eles enquanto alunos e como docentes, especialmente a percepção de currículo e a representação que fazem dos processos de decisão sobre o conhecimento válido.

Na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) foram escolhidos os seguintes Cursos: Pedagogia, Engenharia Agrícola e Odontologia. Esta escolha atendeu a critérios iluminados pelo referencial teórico presente nos estudos de Enguita (1991). Para o autor, conforme está delineado nos pressupostos teóricos desta

investigação, é possível classificar as carreiras universitárias em: *profissões liberais, profissões e semi-profissões*. Nesta amostra, o Curso de Odontologia, foi considerado dentro do grupo dos *profissionais liberais,* pela natureza profissional do egresso. Em geral os cursos que formam *profissionais liberais* tem maior demanda de ingresso na Universidade, escores mais altos no vestibular e portanto, maior seletividade. No outro extremo foi escolhido o Curso de Pedagogia, que é o de menor demanda na Universidade, mais baixos escores no vestibular e, portanto, menor seletividade, preparando para carreiras *semiprofissionais*. Estes são grupos assalariados, parte da burocracia estatal, submetido à autoridade dos empregadores, em luta permanente pela melhoria do status e dos rendimentos. Como intermediário está o Curso de Engenharia Agrícola, carreira com demanda média e seletividade alta, cujo estatuto ocupacional envolve competência reconhecida e saber altamente especializado, apesar de, em geral, também ser assalariado e com rendimentos médios, classificado por Enguita como *profissão*.

A seguir relataremos uma parte do estudo, mais precisamente os resultados do instrumento que foi aplicado aos professores dos três Cursos envolvidos, na UFPel.

O instrumento continha uma parte para registro de dados que procurava caracterizar o professor e sua atividade docente. Outra parte com as questões para levantamento de opiniões/posições sobre o processo de ensino que desenvolve. A análise dos dados que faremos, a seguir, procura usar o referencial de Bourdieu (1983), quando enfoca as questões do campo científico e de Bernstein (1991) para compreender as decisões pedagógicas. A análise dos dados descritivos sobre os docentes de cada curso que participaram da pesquisa foi realizada tendo este pano de fundo.

Na perspectiva de Bourdieu o espaço universitário, como lugar em que se produz a ciência, é um campo social como qualquer outro e, como tal, está sujeito ao estabelecimento de relações de força e monopólios, com lutas e estratégias para o alcance de interesses e lucros. É ilusória a idéia de comunidade

científica como algo homogêneo onde o único interesse é a produção da ciência. Para compreender esta perspectiva é importante recuperar a definição dada por Bourdieu para *campo científico*. No seu dizer,

> "... campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar e o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado." (Bourdieu,1983, p.122).

Estas concepções são muito valiosas para se poder entender o panorama das relações acadêmicas que acontecem no interior de cada Curso e/ou Unidade universitária. Em cada um deles, o que é percebido como interessante é o que tem chances de ser reconhecido como importante para os outros, tanto para os pares da mesma área ou espaço acadêmico como para a comunidade científica mais ampla. Estes valores podem ser diferentes em função da história, da formação, dos compromissos, das utopias, das práticas dos grupos e da área profissional onde se inserem. Assim, para alguns, a titulação acadêmica pode ser o principal valor, enquanto para outros pode ser o sucesso como *profissional liberal* reconhecido na comunidade. O exercício de funções administrativas de destaque pode significar grande importância para determinado grupo enquanto para outros o reconhecimento por entidades científicas pode ter maior importância. A participação em órgãos de classe ou de representação política pode dar alto "status" em determinados grupos enquanto que o reconhecimento dos alunos pela competência docente pode ser mais importante em outros. Participar de equipes que estão junto à população em projetos de extensão pode ter um grande lucro simbólico para os que a isto se dedicam, assim como ser aceito como colaborador em revistas de renome pode ter maior impacto em outros grupos.

É claro que a construção do perfil valorativo de cada grupo acadêmico tem as particularidades próprias deste mesmo grupo. Mas é também evidente que há uma constância entre grupos de comunidades diferentes, mas da mesma natureza. É relativamente constante, em qualquer universidade, os valores que estão presentes na comunidade científica dos cursos das chamadas *profissões liberais*. Geralmente vale muito o desempenho que o profissional tem fora da universidade (número e status dos clientes, casos de sucesso, localização do consultório ou escritório, congressos que participa documentados nos jornais etc), e o reconhecimento, pelos alunos, de ser um bom professor, porque isto também constrói a sua reputação. Os cursos de pós-graduação "stritu-senso" são pouco procurados, até mesmo porque o profissional já recebe (e cultiva) da sociedade a condição de "doutor", ao terminar a graduação. Dentro destes espaços acadêmicos das *profissões liberais* há, com certeza, aqueles docentes que quebram esta lógica e se envolvem com a pesquisa, quase sempre em regime de dedicação exclusiva. Para estes, "*o campo científico*" é outro e eles se aproximam muito mais do grupo *de profissionais* (Enguita,1991), onde o reconhecimento dos pares tem outros parâmetros.

Na categoria de *profissionais* estão os cursos que, na universidade, se dedicam à áreas de conhecimento tradicionalmente chamada de científicas, ligadas, normalmente, às ciências físicas e naturais. Mesmo que os profissionais da área sejam assalariados, são valorizados pelo domínio de um campo de conhecimento considerado complexo, "sagrado", só acessível a poucos. Eles se enquadram muito bem à representação que o senso comum faz do cientista: pessoas muito tituladas, preocupadas com suas pesquisas, cujo prazer intelectual são as publicações de renome internacional e a participação na comunidade científica de sua área. Normalmente não valorizam muito o ensino e consideram que são poucos os alunos que "merecem" ser aprovados, isto é, ingressar na categoria profissional que dominam. Defendem a hierarquia universitária

baseada na meritocracia acadêmica reconhecendo vir daí o poder social.

Já os cursos considerados como *semiprofissão* organizam seus valores usando os parâmetros da *profissão* mas tornando-os relativos frente a outros que se identificam com os compromissos sociais. Estes podem ser ingênuos, enfatizando a "vocação" e o "sacerdócio", ou críticos, com o caráter de perceber a ação política do profissional no sentido de sua intervenção na realidade. Os títulos acadêmicos, a produção científica, as publicações e participações em congressos são bastante valorizados. Mas conta muito também o envolvimento em órgãos e entidades públicas e privadas ligados ao cumprimento de objetivos sociais e políticos. As atividades de ensino assumem especial importância como campo de influência na formação da cidadania. O "fazer" é tão ou mais valorizado do que "produzir conhecimento sobre..." Valorizam, na administração universitária, mais a experiência e representatividade do que a competência avaliada em titulação e classificação na carreira.

É claro que, dialeticamente, o esforço teórico para construir estas categorias não representa um enquadramento absoluto. É provável que nos diversos espaços acadêmicos estejam presentes grupos valorativos diferentes daquele que caracterizam o específico de cada carreira profissional. Outro aspecto a ressaltar é que estas são categorias que se mobilizam e que diferentes momentos históricos, políticos e econômicos interferem na definição dos parâmetros valorativos. Estes parâmetros são validados pelo próprio grupo científico em que o campo se insere. Bourdieu afirma que a autoridade científica é uma espécie particular de capital social que assegura um poder sobre os mecanismos constitutivos do campo e *pode ser reconvertido em outras espécies de capital, já que somente os cientistas engajados no mesmo jogo detêm os meios de se apropriar simbolicamente da obra científica e de avaliar seus méritos* (op. cit. p.127). Não há como deixar de valorizar os estudos de Bourdieu sobre campo científico como uma importante contribuição para o entendimento das práticas acadêmicas orientadas para a aquisição da autoridade científica.

I. Caracterização dos respondentes

Os dados de caracterização da amostra apresentaram os seguintes resultados:

No que diz respeito ao número de professores envolvidos, na Engenharia Agrícola obtivemos uma porcentagem de 62% (dos 21 docentes, 13 responderam); na Pedagogia obtivemos 81% (dos 21 docentes, 17 responderam); e na Odontologia 53% (dos 60 docentes, 32 responderam).

A média de idade dos professores respondentes dos três Cursos fica, para a Odontologia e Engenharia Agrícola, entre 40 e 50 anos. Já no Curso de Pedagogia, os professores são mais jovens, localizando-se, principalmente, entre 30 e 40 anos.

O tempo de magistério superior varia, nos primeiros dois Cursos, entre 16 e 20 anos, sendo os professores com menos tempo de magistério os do curso de Pedagogia, que situam-se na faixa de 11 a 15 anos de profissão. Estes dados apresentam coerência com os que indicaram a titulação dos docentes. Isto significa que, no Curso de Pedagogia encontram-se os professores com menor titulação. Aí pode estar presente, também, a questão dos valores que compõem a *autoridade científica* deste curso, onde a experiência (o fazer) no sistema de ensino de 1º e 2º graus pode ser mais valorizada do que os títulos, em exame de ingresso. Contrariamente, nos Cursos de Odontologia e Engenharia Agrícola, onde os professores são mais velhos e com mais tempo de magistério superior, a titulação é mais alta, ficando a média a nível de mestre. Provavelmente aí também esteja presente a específica valorização do *campo científico*. Embora a Engenharia Agrícola seja um Curso institucionalmente novo, seus docentes provêm de um curso mais antigo - Agronomia - diferenciado-se assim, da Pedagogia. Por outro lado, é na área de Ciências Agrárias que a UFPel tem o

maior número cursos de mestrado e um curso de doutorado, desenvolvendo, há muitos anos, uma política de incentivo ao afastamento de seus docentes para cursos de pós-graduação e valorizando este status próprio dos cursos enquadrados no grupo "*profissão.* O mesmo acontece com a Faculdade de Odontologia, talvez por outros motivos, que incluem a especialização como um requisito ao *profissional liberal* de sucesso. É importante considerar, também, que na Faculdade de Educação ainda não há curso de mestrado e, por isso, a exigência e as possibilidades são menores. Por ser a Pedagogia um Curso novo, o número de professores é relativamente restrito, dificultando o afastamento para titulação.

A idade e a titulação estão, em todos os cursos, definindo o nível na carreira. Nos Cursos de Odontologia e Engenharia Agrícola a preponderância é de professores adjuntos, enquanto que no Curso de Pedagogia a maior parte dos docentes enquadram-se como auxiliares e assistentes.

Quanto ao sexo, no Curso de Pedagogia a predominância é do sexo feminino (70.5%) e este é um dado interessante para reforçar a sua categoria de *semiprofissão.* São inúmeros os estudos sociológicos que mostram como há uma relação mútua de causa e efeito entre a proletarização do magistério e sua questão de gênero. Já na Odontologia, 53% dos docentes são do sexo feminino e 47% do sexo masculino, o que mostra que, mesmo sendo uma *profissão liberal,* são as mulheres que se dedicam mais ao magistério e não ao exercício profissional específico. São elas, também, que definem, neste Curso, a pequena vantagem percentual de professores com Dedicação Exclusiva, tal como se encontra no Curso de Pedagogia. No Curso de Engelharia Agrícola, 84% são do sexo masculino. Isto talvez evidencie que nas profissões mais técnicas, onde historicamente o saber era preconceituosamente dirigido ao universo masculino, não há ainda a presença expressiva do sexo feminino. É bem o contrário do Curso de Pedagogia, para o qual, aparentemente, não se exigiria um saber muito especializado mas apenas a "vocação" e o "dom de educar", próprio das mulheres.

A maioria dos professores (100% na Odontologia e Engenharia Agrícola e 94% na Pedagogia) desenvolvem, prioritariamente, atividades de ensino e apenas uma minoria (16% na Odontologia, 18% na Pedagogia e 15% na Engenharia Agrícola) desenvolvem atividades de pesquisa. Estes dados apresentam uma certa perplexidade porque a perspectiva era de que, nos Cursos onde os professores são mais titulados, houvesse maior tempo de dedicação à pesquisa e correspondesse à valorização do *campo científico* caracterizador da área. Cabe ressaltar aqui que o Curso de Engenharia Agrícola, escolhido para representar o grupo *"profissão"* nesta investigação, apresenta uma interface com os demais, intermediando a classificação. Ele foi escolhido porque na UFPel os cursos que seriam mais representativos desta categoria (Física e Matemática por exemplo), ainda estão sendo implantados, não havendo nenhuma turma de concluintes. Este dado pode ser importante para explicar os dados encontrados. Esta contextuação também se aplica à compreensão do fato de que é equilibrada a relação entre professores com Dedicação Exclusiva e os demais regimes de trabalho.

Da mesma forma, as atividades de extensão são bastante reduzidas e apresentam mais ou menos o mesmo percentual da pesquisa. O índice mais alto fica com o curso de Pedagogia reforçando os valores do campo científico próprios do grupo *"semiprofissão"*. Estes dados também servem para a reflexão de que a desejada indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão está muito distante de ser realidade, especialmente a nível de graduação.

Coerentemente com os dados anteriores, o número de bolsistas que trabalham junto aos professores é reduzido, o que está de acordo com o número de projetos de pesquisa e extensão.

Em relação aos estudos pedagógicos dos professores, no Curso de Pedagogia (53%) é onde são mais desenvolvidos, ficando os outros dois Cursos (Engenharia Agrícola 38% e Odontologia 31%) com menos atividades nessa área. A predominância do Curso de Pedagogia neste item pode parecer

uma constatação óbvia, até mesmo pela valorização do ensino no seu campo científico. Mas em geral, considerando que os professores são profissionais do ensino, a dedicação ao pedagógico é pequena, o que demostra não haver muita valorização deste conhecimento para o alcance da competência científica do professor. Certamente, usando o referencial de Bourdieu, porque não leva ao poder social.

Nos Cursos menores, com menos professores, quase todos são envolvidos com os Colegiados e isto aparece com mais intensidade na Pedagogia (70.5%) e na Engenharia Agrícola (85%), enquanto que nos Cursos com maior número de Departamentos e de professores, como é o caso da Odontologia, a participação fica em torno de 47% dos docentes.

Estes dados de caracterização dos professores, apesar de serem relativamente restritos, já são suficientes para auxiliar a compreensão da estrutura do campo científico de cada curso e, com este pressuposto, estabelecer vínculos com a análise das respostas dadas às questões de ordem das decisões pedagógicas, que formam a segunda parte do instrumento de pesquisa.

II. Decisões pedagógicas

Feita esta caracterização apresentaremos, abaixo, os dados colhidos referentes à posição dos professores frente aos itens que procuravam investigar suas opiniões sobre o processo ensino-aprendizagem que realizam.

A primeira questão indagava do professor sobre o conteúdo de sua(s) disciplina(s), especialmente sobre a tomada de decisões sobre o mesmo. A maioria dos professores do Curso de Engenharia Agrícola afirmou que os conteúdos vem decididos pelos programas vigentes sem apresentar muita clareza sobre quem ou quando esta tarefa foi realizada. Há uma certa

ritualização considerada como válida, isto é, o professor quando assume uma disciplina já recebe o programa pronto e seu papel é desenvolvê-lo. No Curso de Odontologia eles identificam o Colegiado como órgão definidor dos programas e aceitam a legitimidade deste órgão para isto. Neste mesmo Curso 30% dos respondentes chegam a assumir a autoria grupal dos programas, e parecem ser os únicos que se colocaram como sujeitos desta tarefa. Já no Curso de Pedagogia, enquanto a metade dos respondentes aliou-se às respostas dadas pelos docentes dos outros dois Cursos, a outra metade afirma a prática de discutir os programas com os alunos, na perspectiva de um plano participativo. Parece que, entre os três Cursos, é aquele que apresenta maior flexibilidade programática, talvez com o menor enquadramento, na perspectiva de Bernstein (1991).

Ainda sobre conteúdos, foi solicitado que os docentes se pronunciassem sobre o que mais valorizam como referência para decidir sobre a sua seleção. Na Odontologia, 65% dos professores consideraram relevante a produção mais recente do conhecimento da área, o que pode indicar a possibilidade de inclusão de alguns tópicos inovadores, mesmo que o programa expresse a estrutura tradicional. Este mesmo fator foi o mais indicado pelos professores do Curso de Pedagogia. Já na Engenharia Agrícola, 69% dos docentes consideraram a própria experiência profissional, no exercício da profissão, o parâmetro mais importante para decidir sobre os conteúdos. Certamente, para ser coerente com a resposta dada na questão anterior, quando afirmam que os programas foram previamente decididos, sem as suas participações, ao tratar dos valores de referência, devem aludir à complementação dos programas ou à possibilidade de exemplificação dos conteúdos desenvolvidos. Entretanto, todos (Odontologia 50%, Engenharia Agrícola e Pedagogia 30%) também indicaram, com expressivo índice, que consideram a própria experiência docente na Universidade um fator importante para decidir o que ensinar. No Curso de Pedagogia também apareceu, de forma significativa (30%), a valorização do interesse, experiência e expectativas dos alunos.

Perguntados sobre as "regras" do trabalho didático, os docentes dos Cursos de Odontologia e de Engenharia Agrícola afirmaram que elas são conhecidas pelos alunos por serem a rotina das disciplinas e terem origem na seqüência dos conteúdos a serem lecionados. Neste último Curso também foi significativa a resposta de que são aceitas sugestões dos alunos, procurando levar em conta seus interesses, e tentando assim, tornar o ensino mais atraente. No Curso de Pedagogia, a decisão conta mais com a participação dos alunos, levando em conta os princípios e experiências prévias e as formas didáticas de dar aulas. Neste Curso, também, os professores afirmam variar as formas de dar aulas, incluindo as de natureza teórica, prática e teórico-práticas.

Confirmando o acima exposto, os Cursos que apresentam maior rigidez - Odontologia 81% e Engenharia Agrícola 84% - ainda consideram as aulas expositivas e a organização espacial tradicional de sala de aula, as formas mais adequadas a suas maneiras de ensinar. Já no Curso de Pedagogia os docentes afirmam preferir que os alunos se organizem em círculo no espaço de sala de aula, e dão preferência a aulas com discussão, onde eles apresentam temas, respondem perguntas e colocam questões para os alunos refletirem.

Com relação às leituras sobre os temas desenvolvidos em aula, não percebeu-se grande discrepância entre os Cursos. Neste item houve mais aproximação das respostas vindas dos Cursos de Odontologia e Pedagogia no sentido de que os professores indicam bibliografia após cada tema desenvolvido. Os docentes do Curso de Engenharia Agrícola preferem indicá-la no início do semestre, abrangendo todos os temas que serão desenvolvidos. Neste Curso e no de Pedagogia os professores revelam uma preocupação com a possibilidade dos alunos terem acesso aos livros, ora indicando aqueles que são fundamentais e de custo acessível, ora levando os seus próprios livros para a sala de aula.

Quanto a forma que os professores orientam os estudantes para estudar e complementar informações, observa-se

alguma variação. Os docentes da Pedagogia e da Odontologia costumam sugerir, em primeiro lugar, a leitura dos autores mais relevantes na sua área, que podem ser complementados pela elaboração de esquemas e sínteses construidas a partir da sala de aula e aprofundadas na bibliografia. Na Engenharia Agrícola, talvez pelo fato dos professores considerarem como referência a sua própria experiência profissional e pela dificuldade que afirmam ter de acesso aos livros dessa área, recomendam as anotações de aula e leituras de apostilas preparadas pelos professores.

Nos três Cursos, o principal recurso utilizado ainda é o quadro verde, embora na Odontologia esta preferência se divida com a utilização de slides. Provavelmente porque este recurso favorece a visualização de fenômenos necessários ao tipo de aprendizagem dos alunos. No Curso de Engenharia Agrícola, mostrando coerência com as respostas anteriores, os professores também indicam a utilização de textos xerocados, apostilas, bibliografia variada e lâminas de retroprojetor. No Curso de Pedagogia os recursos utilizados estão ligados com a palavra escrita, normalmente livros e textos xerocados. Estas preferência demonstram que, mesmo variando a forma, numa perspectiva mais ou menos democrática, mais ou menos ativa, a realidade do ensino de graduação está muito próxima do paradigma tradicional de ensinar e aprender.

Perguntados sobre os instrumentos que usam para realizar a avaliação, nos Cursos de Odontologia e Engenharia Agrícola, a maioria dos professores (80% na Odontologia e 68% na Engenharia Agrícola), ainda utilizam provas com questões objetivas e, por vezes, com algumas perguntas abertas. Neste último Curso, pela natureza das tarefas que os alunos têm de realizar, também está incluida na avalição a elaboração de projetos. Na Pedagogia, observa-se uma diferença. Os professores afirmam utilizar, principalmente, trabalhos escritos e provas com consulta, demonstrando, talvez, uma postura diferente quanto ao desempenho desejado do aluno, valorizando seu posicionamento frente ao conhecimento e sua capacidade de expressar suas idéias.

Quando se analisa as respostas dadas em relação aos critérios que os professores adotam para avaliar seus alunos, confirma-se a percepção de que os Cursos de Odontologia e Engenharia Agrícola são mais estruturados, admitindo pouca flexibilidade em suas práticas. Os critérios que os professores estabelecem para avaliar os alunos, são apresentados ao início do semestre, incluindo o número de provas e trabalhos e o peso que cada um representa na nota final (75% nos dois cursos). Confirmando também, o que vem sendo relatado, é diferente o que acontece no Curso de Pedagogia, onde grande parte dos professores (64%) afirmam utilizar critérios para avaliação discutidos com os alunos. Entretanto, é importante ressaltar que nos três Cursos aparece a prática de avaliação em que o professor traça um paralelo entre os alunos. Este comportamento, a nível de discussão pedagógica, é muito criticado, pois acaba fortalecendo e estimulando a competição, na medida em que o critério deixa de ser um comportamento desejado e passa a tomar um aluno como parâmetro para os demais.

Esta concepção está claramente refletida quando os professores respondem para que servem os resultados de avaliação. A maioria na Engenharia Agrícola (61%)e, em segundo lugar na Odontologia (34%) e também na Pedagogia (23%), dizem que servem para classificar os alunos, aprová-los ou reprová-los. Embora, na Odontologia (46%), responderam que serve para proceder um diagnóstico sobre o nível de aprendizagem dos alunos e na Pedagogia (58%), para refletir sobre as formas de ensinar que utilizam, este fato não deixa de ser relevante porque denota que, em maior ou menor incidência, nos três Cursos está presente uma concepção equivocada de avaliação.

Para os três Cursos envolvidos (68% na Odontologia, 78% na Engenharia Agrícola e 70% na Pedagogia), os aspectos que melhor caracterizam a competência dos docentes de ensino universitário é o domínio do conhecimento de sua área. Entretanto na Odontologia (37%) e na Engenharia Agrícola (61%), ainda persiste a necessidade do reconhecimento do "bom professor".

Na Pedagogia 35% dos professores consideram importante a prática social que desenvolvem porque, para este campo do conhecimento, é o que melhor caracteriza um bom profissional. Esta valorização está de acordo com os estudos teóricos que embasam esta pesquisa e que caracterizam, de forma particular, os valores presentes no campo científico em que se insere cada Curso.

As deficiências mais graves do ensino de graduação estão centradas na inexistência de um projeto pedagógico para o Curso, que defina seus objetivos profissionais e sociais, é o que consideram 47% (e em primeiro lugar) dos professores da Pedagogia, 37% dos professores da Odontologia e 30% da Engenharia Agrícola. Apontam também, para a dissociação entre as disciplinas básicas e profissionalizantes, demonstrando uma fragilidade para o trabalho interdisciplinar. Isto para a maioria dos professores da Odontologia (43%) e (30%) da Engenharia Agrícola e Pedagogia. Para os docentes do curso de Engenharia Agrícola, talvez pela exigência do domínio do conhecimento científico, ainda o principal problema é o despreparo dos alunos que saem do segundo grau, o que significa transferir as deficiências para fora da Universidade. Além disso, na Pedagogia, há um número expressivo de professores (30%) que apontam para o distanciamento dos planos de estudo e currículos das necessidades da sociedade em geral e a vinculação deficiente entre ensino e pesquisa.

Os dados aqui apresentados estão sendo cruzados com aqueles obtidos em Cursos similares na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Este confronto está tornando possível a consolidação das hipóteses iniciais à luz da fundamentação teórica já explicitada. A expectativa é de que os achados possam ser significativamente úteis para aqueles que se envolvem com o ensino superior e auxiliem a compreensão dos desafios que se apresentam à qualificação dos cursos de graduação das universidades brasileiras.

De qualquer forma já há indícios de que os estudos de Bernstein e Bourdieu podem auxiliar significativamente a

compreensão do ensino na Universidade através da análise das relações entre conhecimento científico e as estruturas de poder presentes na sociedade. E esta compreensão pode ser fundamental para que se entendam os mecanismos de resistência às mudanças no ensino superior.

A pesquisa sobre a Universidade e seus espaços de produção e contradição, que refletem o cosmos social onde ela se insere, parece ser muito importantes para que se trate de forma científica este privilegiado "locus" da Ciência. A isto é que se propõem essa investigação.

Referências bibliográficas

BERNSTEIN, Basil. Estrutura do Conhecimento Educacional. In: DOMINGOS, Ana Maria et al ***A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação***. Lisboa: Gulbenkian, 1986.

_____. ***Poder, Educación y Consciencia***. Santiago/Chile: CIDE, 1988.

_____. ***On Pedagogic Discourse***. v.4 Class, Coldes and Control. London: Routledge, 1990.

BOURDIEU, Pierre. O Campo Científico In: ORTIZ, R. (org) ***Pierre Bourdieu: Sociologia***. São Paulo. Ática, 1993.

CUNHA, M. I., LEITE, D. ***Saber Escolar, Saber Científico e Estrutura Social: o caso da Universidade***. XVI Reunião Anual da ANPed. Caxambu/MG, 1993.

_____, MOROSINI, M. ***A Universidade e a Formação do Educador*** , Aveiro, Portugal, CIFP, s.d.

ENGUITA, Mariano. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. ***Teoria e Educação***. Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.

ENTWISTLE, N., RAMSDEN, P. ***Understanding student learning***. London. Croom Helm, 1983.

ETGES, N. Sociologia da Avaliação. In: ***Avaliação da aprendizagem: enfoques teóricos***. Porto Alegre: UFRGS/ Ed. da Universidade, 1983.

KUHN, T. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo, Perspectiva, 1975

LEITE, D. ***Aprendizagem e Consciência Social na Universidade***. Porto Alegre, PROPESP/UFRGS, 1990. (Tese de Doutorado)

LEITE, D., CUNHA, M. I. ***Conhecimento Formal na Universidade x Conhecimento Social e Profissionalmente Válido: Quem Decide o Quê nos Currículos de Graduação?***. XVII Reunião Anual da ANPEd. Caxambu/MG, 1994.

_____. ***Para Revitalização do Ensinar e do Aprender na Universidade***. Pesquisa financiada pelo CNPq e FAPERGS. Relatório Final, Parte 1. Porto Alegre, 1994.

SAUL, A. M. ***Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação do Currículo***. São Paulo: Cortez, 1988.

WARDE, Miriam. ***Avaliação e perspectivas da pesquisa em educação no Brasil***. Seminário sobre pesquisa em educação no Rio Grande do Sul.Relatório Final. FAPERGS, Porto Alegre, 1993.

A qualidade do ensino sob o enfoque da *metodologia do ensino*

Solange Pino de Barros Coelho
Faculdade de Educação/UFPel

Como nos diz Habermas sobre a qualidade:

" ... é tão certo que existe, quanto difícil de captar." (1983, apud Demo, 1987, p.14).

Minha experiência acadêmica tem sido ligada estreitamente à Metodologia de Ensino, podendo afirmar que, ao participar de reuniões de trabalho com professores ou mesmo em sala de aula com os alunos, a **qualidade do ensino** tem sido preocupação cotidiana.

Entretanto, são poucas as oportunidades em que esta preocupação torna-se prioritária, a ponto de se organizar um evento para discutí-la. Estas são oportunidades ímpares, pois eu creio que somente no coletivo poderemos ter força para modificar o frágil processo educacional que temos em nosso país e, em especial, o ensino que se desenvolve, hoje, nas escolas públicas.

Gostaria de expor minhas reflexões sobre o assunto em 3 partes:

- a primeira, onde farei uma caracterização da minha compreensão sobre qualidade de ensino, com o objetivo de tornar clara a postura epistemológica que embasa a concepção que pretendo discutir sobre metodologia;
- a segunda, que tratará das concepções de metodologia;
- na terceira parte pretendo, à guisa de provocação, levantar perspectivas, e/ou possibilidades que temos hoje para realizar o trabalho docente com qualidade metodológica

Quando procuramos refletir sobre qualidade de ensino, temos oportunidade de discutir diferentes concepções e abordagens, reconhecendo que o ensino, da mesma forma que a realidade social, apresenta dimensões qualitativas e quantitativas.

Eu gostaria de destacar algumas idéias, em especial, sobre **qualidade.**

Costumamos aceitar com tranqüilidade a afirmação de que a realidade social tem dimensões qualitativas. Entretanto, a dimensão quantitativa pode ser vista, tocada, contada ... e a dimensão qualitativa muitas vezes *escapa às nossas palavras.* "Por isso, temos a impressão comum de que o mais importante na vida é a base material" (Demo, 1987, p.14).

Em educação têm-se trabalhado com a **qualidade**, enfocando-a a partir de dois parâmetros: qualidade formal e qualidade política. A qualidade **formal** "refere-se a instrumentos e a métodos". A qualidade **política** refere-se "a finalidades e a conteúdos. Uma não é inferior à outra; apenas, cada uma tem perspectiva própria". A qualidade política refere-se "fundamentalmente a conteúdos e é, em conseqüência, histórica. Não é dos meios, mas dos fins. Não é de forma, mas de substância." (Demo, 1987, p.15-9).

Esta concepção da qualidade formal e da qualidade política me parece bastante interessante porque, quando fazemos alguma investigação, de caráter avaliativo, para verificar a qualidade de ensino de uma disciplina ou de um curso, costumamos encontrar, com freqüência, depoimentos dos alunos

afirmando "que a aprendizagem dá-se muito mais pela forma do que pelo conteúdo" da disciplina ou do curso. Em pesquisa que estamos realizando,

> "os alunos, ao fazerem a análise específica do currículo, o fazem muito mais da qualidade formal do que da qualidade política, e quando fazem uma análise global, mais ampla da proposta curricular, o aspecto mais evidenciado é o político" (Bonatto & Coelho, 1991, p.7).

Esses depoimentos têm sido confirmados por dados de outras pesquisas que analisam a qualidade de ensino em diferentes disciplinas e/ou cursos (Arroyo, 1982; Martins, 1989).

Dessa forma, sempre que estivermos envolvidos com as questões da qualidade do ensino é necessário que analisemos esta qualidade tanto no seu aspecto formal como no seu aspecto político

Por outro lado, as teorias educacionais são organizadas, possuindo lógica e coerência, representando uma determinada concepção de mundo e de sujeito educado. O professor, quando elege uma determinada **"metodologia"** para desenvolver uma aula ou um curso, não está escolhendo somente uma técnica ou um método, "mas toda uma teoria que a sustenta, vinculada a uma visão de homem e de mundo e que responde a interesses de classe. [...] Isto significa que uma técnica isolada não diz nada: ela só adquire significado dentro das relações que estabelece no corpo da teoria a que está vinculada." (Martins, 1989, p.40)

> "A teoria só adquire significado quando vinculada a uma problemática originada da prática e esta só pode ser transformada quando compreendida nas suas múltiplas determinações, nas suas raízes profundas, com o auxílio do saber sistematizado." (Martins, 1989, p.09)

Com esta afirmativa de Martins estou querendo demonstrar a relação dialética que se dá entre a teoria e a prática, entre a forma e o conteúdo no processo de ensinar e aprender. A prática pedagógica desenvolvida pelo professor traz intimamente vinculados tanto o conteúdo como a metodologia dessa prática.

Gostaria de deixar clara a minha concepção sobre conteúdo, metodologia e suas relações, pois precisamos superar o conceito ingênuo e alienado de que o CONTEÚDO constitui-se simplesmente no "rol" dos conhecimentos, na totalidade da matéria que deva ser transmitida aos alunos:

1º porque, na verdade, o professor não tem o domínio da totalidade dos conhecimentos de sua área;

2º porque, conforme o demonstram as pesquisas nesta área (Silva, 1988), os alunos só aprendem aquele conhecimento que lhes é "concedido" aprender;

3º porque o conteúdo não se constitui somente pela "matéria" de ensino, "mas incorpora a totalidade das condições objetivas que concretamente pertencem ao ato educacional" (Pinto, 1982, p.42);

4º porque não podemos considerar o conteúdo como algo desvinculado da metodologia, como se ele tivesse um significado e uma utilidade intrínsecas.

Igualmente precisamos superar o conceito ingênuo de METODOLOGIA como se fosse possível restringí-la a uma série de técnicas e procedimentos, isto é, "a maneira de transmitir o conhecimento" (Pinto, 1982, p.44). Inclusive, a forma da educação entendida como uma realidade à parte serviu por bastante tempo, através de uma tendência pedagógica conhecida como TECNICISTA, para preencher os debates vazios que caracterizam a pedagogia ingênua, como se melhores técnicas e procedimentos, descolados da prática social, fossem o mais importante na busca da melhoria da qualidade de ensino.

Na verdade, quando refletimos sobre a qualidade do ensino, o conteúdo e a metodologia são aspectos que, embora distintos, fazem parte de uma mesma realidade, havendo uma correspondência tal entre eles que os podemos separar com o intuito de analisar um, mas sempre tendo o outro como pano de fundo desta análise.

Esta concepção de metodologia, na verdade, carrega consigo um grande desafio para nós, professores, pois só conseguiremos melhorias significativas na qualidade pedagógica de nosso trabalho quando alcançarmos uma compreensão profunda da razão de ser de nossa prática e tivermos uma clareza da opção política que embasa o ato pedagógico (Martins, 1989).

Conforme a estrutura e o funcionamento do ensino em nosso país, tanto no aspecto legal como no administrativo e com a conseqüente divisão social do trabalho na instituição escolar, o professor de modo geral é excluído da concepção e da organização do processo de ensino, do qual ele deveria ser sujeito. Entretanto, as pesquisas mais recentes mostram que "é no aspecto metodológico que ele encontra um espaço de criação e intervenção." Porque, se, por um lado, é do conhecimento de todos que os cursos de licenciatura na verdade contribuem muito pouco para a formação pedagógica do futuro professor, também sabemos que no cotidiano de cada escola, estão sendo construídas formas metodológicas alternativas, o que nos faz afirmar, mais uma vez, que as teorias pedagógicas são na verdade geradas na prática cotidiana da sala de aula.

> "Acredita-se portanto que a metodologia ofereça um espaço em que o professor possa criar novas condições mais pertinentes ao aprendizado de seus alunos. Contudo, nas condições objetivas de trabalho destes profissionais (simples execução de tarefas), faltam tempo e espaço para refletir com seus colegas sobre a experiência pedagógica de cada um, falta um instrumental teórico sistematizado que auxilie na compreensão da razão de ser dos problemas enfrentados; há um excesso de alunos por turma e uma jornada de trabalho por demais extensa. Fica assim difícil criar alternativas consistentes e articuladas aos interesses e necessidades práticas dos alunos.
>
> Para assumir conscientemente a direção pretendida nessa busca de alternativas, é fundamental que o professor tenha a compreensão de sua condição de assalariado dentro da hierarquia do trabalho na escola, levando em conta seus determinantes e as implicações advindas para sua prática. A definição do ato pedagógico como um ato político possibilitará então uma opção consciente indicando o caminho a ser tomado." (Martins, 1989, p.47)

Considerando todas essas concepções e pressupostos até aqui colocados impõem-se uma questão: como re-construir uma metodologia que possibilite uma melhoria efetiva da qualidade do ensino?

Sem pretender esgotar o assunto levantei alguns pontos (Lima, 1988; Martins, 1989; Veiga,1989; Bonatto & Coelho, 1991; Cunha, 1991) que me parecem importantes para o desenvolvimento de uma prática pedagógica de qualidade:

a - é preciso **negar a neutralidade do ato pedagógico**, isto é, assumí-lo como uma prática intencional, contextualizada, histórica e, portanto, política. Precisamos superar a concepção do "método universal", capaz de ensinar tudo a todos.

b- é urgente **re-pensar o paradigma que embasa toda nossa proposta pedagógica.** Ao longo do tempo temos aprendido e temos ensinado através de uma metodologia baseada na memorização, na certeza, na repetição ... Não há lugar, neste paradigma, para a divergência, a crítica, a reflexão, a criatividade, a incerteza ... As práticas escolares, de modo geral, são desprovidas de gosto, de prazer ou de alegria. Por quê? Será que precisa ser assim? Será que a escola precisa ser um "mal necessário"? Entretanto, porque será que nós, professores que gostam de seu trabalho, têm prazer em pesquisar, têm alegria em estudar? Na verdade, na medida em que a gente tem a liberdade de se movimentar numa área de conhecimento que tem significado para nós, conseguimos construir uma relação afetiva com o ato de estudar e de aprender.

c - é fundamental **construirmos uma metodologia voltada para a produção do conhecimento.** Aqui não falo de conhecimento inédito, mas em desenvolver uma metodologia de ensino capaz de levar o aluno a uma aprendizagem divergente, isto é, tornar a aprendizagem uma situação construtiva e criativa. Nesta perspectiva nós precisaremos re-fazer nossa concepção de disciplina e investirmos na possibilidade do ensino com pesquisa, pois a forma como aprendemos e costumamos ensinar, "cartorial e definitiva, é a forma de burocratização da mente" (Paoli, 1989, apud Cunha, 1991). Uma metodologia que pretenda a produção

do conhecimento não se realiza desvinculada do ensino com pesquisa. Do ponto de vista metodológico, o ensino que temos dá ênfase à síntese e o que é pior, muitos professores já passam a síntese "pronta" para que seus alunos a repitam no dia da prova; enquanto o ensino com pesquisa enfatiza a análise, o que requer um certo grau de disciplina e concentração para observar, ler, redigir, buscar informações, compor e recompor argumentos, entre outras habilidades da expressão oral e escrita. Enfim, uma proposta metodológica onde a capacidade de fazer perguntas seja mais valorizada do que a capacidade de dar respostas.

d - é preciso **valorizar, como ponto de partida, a prática social cotidiana**, que servirá para a re-construção do corpo teórico da disciplina. Isto quer dizer que a metodologia que pretenda um ensino de qualidade deve fazer mediação entre o saber organizado e a prática social. É preciso superar a visão dicotômica entre teoria e prática, entre forma e conteúdo.

Para concluir gostaria de destacar o compromisso que cada um de nós tem na construção de uma metodologia de qualidade, que permita um ensino na ótica da sistematização coletiva do conhecimento.

> "A sistematização coletiva do conhecimento se traduz numa organização do processo pedagógico que permita ao professor ser um agente ativo, capaz de elaborar e produzir conhecimentos adequados aos interesses e necessidades práticas de seus alunos." (Martins, 1989, p.12).

Para isso é fundamental que professores e alunos passem a ser sujeito e objeto "tanto do processo de apropriação do conhecimento como do controle sobre ele [...]" Entretanto, para isso torna-se "[...] necessária uma mudança significativa na organização do trabalho na escola que hoje separa a concepção do ensino de sua execução" (Martins, 1989, p.13)

Precisamos superar as constatações e as críticas aos problemas enfrentados pelos professores, cuja luta é muito solitária. A grande maioria dos professores não tem o privilégio de poder trocar experiências e realizar aprendizagens na construção

coletiva do conhecimento e na perspectiva da melhoria da qualidade do ensino em nossas escolas.

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel G. A reforma na prática (A experiência pedagógica do Mestrado da FAE-UFMG). ***Educação e Sociedade***. São Paulo, n.11, p.106-32, jan. 1982.

BONATTO, Céres Mª T. & COELHO, Solange P. de B. ***Em busca de uma teoria da escola: a experiência da Faculdade de Educação/UFPel.*** São Paulo, VI Conferência Brasileira de Educação, 1991. 13p. (mimeo)

CUNHA, Mª Isabel da. ***A pesquisa qualitativa e a didática.*** Belo Horizonte, Reunião Preparatória à XIV Reunião Anual da ANPEd, 1991. 13p. (mimeo)

DEMO, Pedro. ***Avaliação Qualitativa***. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.

LIMA, Mª de L. R. de et alii. ***Mudanças qualitativas no conhecimento sobre o trabalho docente. IN: Um desafio para a didática.*** São Paulo, Loyola, 1988, p.39-62

MARTINS, Pura L. O. ***Didática teórica / didática prática: para além do confronto.*** São Paulo, Loyola, 1989.

PINTO, Álvaro V. ***Sete lições sobre educação de adultos.*** São Paulo, Autores Associados/Cortez, 1982.

SILVA, Tadeu T. da. Produção, conhecimento e educação: a conexão que falta. ***Educação e Sociedade***. São Paulo, n.31,p.79-90, dez. 1988.

VEIGA, Ilma Passos de A. ***A prática pedagógica do professor de didática***. Campinas, Papirus, 1989.

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 num dos seguintes softwares para PC:

MicroSoft Windows Write
Microsoft Word for DOS
MS Word for windows (2.0 - 6.0)
WordPerfect for DOS (4.2 - 6.x)
WordPerfect for Windows (5.1 - 6.x)
WordStar (3.3 - 7.0)
Carta Certa 3.

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
CEP 96010-280
Fone: (0532) 228247 e (0532) 254573
Fax: (0532) 254573
E-mail: ghiggi@vortex.ufrgs.br

Artigos