

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CADERNOS DE EDUCAÇÃO

NÚMERO 4

JANEIRO/JUNHO - 1995

Pelotas
Editora da UFPEL

SEMESTRAL

Cad. Educ.	Pelotas	n.4	p.1-145	jan./jun.1995
------------	---------	-----	---------	---------------

Prof. Antonio Cesar Gonçalves Borges
Reitor

Prof. Daniel Souza Soares Rassier
Vice-Reitor

Profa. Ingelore S. cheunemann de Souza
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. Francisco Elifalet Xavier
Pró-Reitor de Extensão e Cultura

Bel Flávio Chevarria Nogueira
Pró-Reitor Administrativo

Bel Antonio Leonel da Silva Cunha
Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento

Faculdade de Educação

Gomercindo Ghiggi - Álvaro L. M. Hypolito
Direção

Editora e Gráfica Universitária

Jorn. Fernando de Oliveira
Diretor

CADERNOS DE EDUCAÇÃO

Conselho Editorial

Elomar Antonio Callegaro Tambara,
Gomercindo Ghiggi, Luiz Augusto
Fachini, Maria Isabel da Cunha e Renata
Requião

Comissão Executiva

Álvaro L. M. Hypolito,
Avelino da Rosa Oliveira, Francisco
Marques Rodrigues e Gomercindo Ghiggi

Assessoria em Informática

Fabiane Villela Marroni

Consultores ad hoc (deste número)

Alceu Ferraro (UFRGS)
Cláudio Neutzling (UFPEL)
Eni Toschi (UFRGS)
Fernando Becker (UFRGS)
Jarbas Antos Vieira (UFPEL)
Lucília Machado (UFMG)
Marília Costa Morosini (UFRGS)
Nilton Bueno Fischer (UFRGS)
Tarcísio Mauro Vago (UFMG)
Valdemar Sguissardi (UNIMEP)

Capa

Arte: Luiz Gonzaga de Souza Cruz

Foto: Fábrica Fiação e Tecidos Pelotas
Tereza Cristina Thomaz

Layout e Editoração Eletrônica

Nara Rejane da Silva

Abstracts e Key Words (artigos dos Profs. Jane
Felipe, Marcia P. Parra e Mauro A. B. del Pino)
Ligia Antunes Leite - Reg. MEC nº F 1317

Impressão Digital Laser

Fernando Faria Corrêa e Rodrigo Marten Prestes

Acabamento

Alexandre Farias Brião, Carlos G. Costa da Silva,
Claudio L. M. dos Santos, João Henrique Bordin,
Josão José P. Meireles, Marciano Serrat Ibeiro

Cadernos de Educação

Faculdade de Educação - UFPEL

R. Almirante Barroso, 1734

Pelotas - RS - Brasil - CEP 96.010-150

Tel. (0532) 22.7981 - FAX (0532) 25 4573

E-mail: ghiggi@vortex.ufrgs.br

Número Avulso: R\$ 10,00

Single Number: US\$ 12,00 (postare included)

CADERNOS DE EDUCAÇÃO. Pelotas : UFPel/Faculdade
de Educação, 1992 - . Semestral.

Solicita-se permuta
Exchange disued
On demande échange

1. Educação - periódico I. Faculdade de Educação/UFPel

CDD : 370

SUMÁRIO

Artigos	5
Relações de gênero e de classe social na análise do trabalho docente	5-18
Álvaro Moreira Hypolito	
Locke e o conceito de disciplina ou pressupostos da educação burguesa	19-48
Avelino da Rosa Oliveira	
Gomercindo Ghiggi	
Aspectos históricos da educação infantil	49-57
Jane Felipe	
Movimentos sociais contemporâneos: o paradigma dos "novos movimentos sociais" e sua utilização na realidade brasileira	59-80
Márcia Ondina Vieira Ferreira	
La calidad de la docencia universitaria a partir de las representaciones del aprendizaje por parte de los alumnos	81-98
Marcia Prieto Parra	
Descentralização/municipalização/parceria no ensino fundamental: democratização ou descompromisso?	99-120
Maria Antonieta Dall'Igna	
Economia, trabalho e educação na América Latina.....	121-139
Mauro Augusto Burkert Del Pino	
Resumos de Teses/Dissertações	141-144
Orientações a colaboradores	145

SECRET

1. The following information is being furnished to you for your information:

2. This information is being furnished to you on a confidential basis.

3. It is requested that you do not disseminate this information to any other person.

4. If you have any questions concerning this information, please contact the source of this information.

5. This information is being furnished to you for your information only.

6. It is requested that you do not disseminate this information to any other person.

7. If you have any questions concerning this information, please contact the source of this information.

8. This information is being furnished to you for your information only.

9. It is requested that you do not disseminate this information to any other person.

10. If you have any questions concerning this information, please contact the source of this information.

11. This information is being furnished to you for your information only.

12. It is requested that you do not disseminate this information to any other person.

13. If you have any questions concerning this information, please contact the source of this information.

14. This information is being furnished to you for your information only.

15. It is requested that you do not disseminate this information to any other person.

16. If you have any questions concerning this information, please contact the source of this information.

17. This information is being furnished to you for your information only.

18. It is requested that you do not disseminate this information to any other person.

19. If you have any questions concerning this information, please contact the source of this information.

20. This information is being furnished to you for your information only.

21. It is requested that you do not disseminate this information to any other person.

22. If you have any questions concerning this information, please contact the source of this information.

23. This information is being furnished to you for your information only.

24. It is requested that you do not disseminate this information to any other person.

25. If you have any questions concerning this information, please contact the source of this information.

26. This information is being furnished to you for your information only.

27. It is requested that you do not disseminate this information to any other person.

28. If you have any questions concerning this information, please contact the source of this information.

29. This information is being furnished to you for your information only.

30. It is requested that you do not disseminate this information to any other person.

Relações de gênero e de classe social na análise do trabalho docente

Álvaro Moreira Hypolito¹

Resumo

O artigo analisa o trabalho docente relacionando aspectos de sua constituição histórica com as relações de classe social e de gênero, em torno do debate sobre a natureza capitalista desta modalidade de trabalho. As principais proposições formuladas são: a) o trabalho docente, mesmo não podendo ser considerado um trabalho *tipicamente* capitalista, vem sendo submetido a uma lógica capitalista de organização e racionalização do trabalho; b) o/a trabalhador/a docente possui uma posição de classe contraditória, com tendência histórica de vir a ser membro das classes trabalhadoras; c) o trabalho docente passou por um profundo processo de feminização e é, por isso, um trabalho realizado fundamentalmente por trabalhadoras mulheres. Reafirma, ao final, que as relações de classe social e de gênero são centrais para uma interpretação do trabalho docente.

Palavras-chave: Professor(s) / Trabalho Docente; Gênero, questão de; Mulher; Trabalho; Classe social.

Abstract

Class and Gender relations in the analysis of Teachers' work.

This article studies teachers' work relating aspects of its historical making with class and gender relations, within the discussion of the capitalist nature of this kind of work.

Three are the main assertions made here: a) teachers' work, even if it can not be considered a *typical* form of capitalist work, has been submitted to a capitalist logic as to its organization and rationalization; b) teachers have a contradictory class condition, and historically tend to be members of the working classes; c) teachers' work has gone through a deep process of feminization; for that reason, it is a kind of work developed basically by women.

The article reaffirms, in the end, that class and gender relations are central categories for an interpretation of teachers' work.

Key-words: Teacher(s) / Teachers' work; Gender; Women; Work; Social class.

¹

Professor do Departamento de Ensino - FaE - UFPEL
Rua Almirante Barroso, 1734 - CEP96015-280- Pelotas, RS
Fone: (0532)22.7981 - Fax: (0532)25.4573
E-Mail: ALMHYP@VORTEX.UFRGS.BR

Na análise da produção científica brasileira, dos últimos anos, sobre o trabalho docente e trabalho escolar, pode-se verificar avanços importantes para a interpretação sociológica, cultural e econômica do trabalho do/a professor/a.²

Pretende-se aqui resgatar, rapidamente, as principais questões desenvolvidas em estudo realizado recentemente sobre Trabalho Docente,³ no qual se buscou revelar, dentro do possível, os avanços e impasses teóricos ainda presentes na produção acadêmica sobre o assunto (Hypolito, 1994). Buscar-se-á, ao mesmo tempo, expressar de forma sintética as características consideradas fundamentais para a interpretação do trabalho docente no atual momento histórico.

Em busca de uma interpretação do trabalho docente

O trabalho de ensinar, como mostra Kreutz (1986), foi profundamente marcado pelo sacerdócio e pela vocação. O próprio termo professor, segundo este autor, está vinculado à idéia daquele que "*... professa fé e fidelidade aos princípios da instituição e se doa sacerdotalmente aos alunos, com parca remuneração aqui, mas farta na eternidade*" (Kreutz, 1986, p.13).

² Em função das opções masculinas da Língua Portuguesa para a identificação dos conjuntos e dos plurais, camuflando as diferenciações de gênero e este artigo referindo-se à docência no ensino primário, a qual é majoritariamente constituída por mulheres, será adotada a forma com barra – o/a, os/as, etc.– para melhor identificação do masculino/feminino, mesmo com a clareza dos transtornos que essa forma de identificação dos gêneros pode causar para o leitor. O emprego simplesmente do feminino, que seria uma outra opção, não parece adequado por esconder as relações com o professor homem que, mesmo sendo minoritário na categoria, muitas vezes ocupa cargos de destaque e exerce funções de poder na educação.

³ Este trabalho é resultante de pesquisa desenvolvida para a dissertação de mestrado "Processo de Trabalho Docente: uma análise a partir das relações de classe e de gênero", defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFMG.

Essas características, de certa forma, ainda estão presentes no trabalho do/a professor/a, seja através da **ideologia da domesticidade**, mencionada por Araújo (1990) - do ideário do magistério como profissão adequadamente feminina; seja pela resignação e conformismo - incentivados, principalmente, quando as/os professoras/es estão reivindicando melhores condições de salário e de trabalho (Louro, 1989).

A essa idéia de docência se opôs o profissionalismo, que buscava não só resguardar um campo de conhecimento como também conquistar e organizar uma série de normatizações e regulações da profissão, tanto em termos de formação e profissionalização quanto em termos de salários e estatuto de carreira (Arroyo, 1985).

Nessa passagem para o profissionalismo as/os docentes viram-se submetidas/os, na maioria das vezes com sua aquiescência, a um processo de assalariamento. Quase sempre tornar-se assalariada/o significava tornar-se funcionária/o do Estado. Este aspecto da funcionarização é muito pouco analisado na literatura educacional brasileira, enfraquecendo as análises sobre o caráter dos/as trabalhadores/as do Estado e as implicações para a análise do trabalho docente. Assim, falar em profissionalismo do trabalho docente significa, como afirma Nóvoa (1991), falar em assalariamento e funcionarização.

Os docentes vão aderir a este projeto, na medida em que ele lhes propõe um estatuto de autonomia e de independência frente aos párocos, aos notáveis locais e às populações, de uma forma que eles não tinham nunca experimentado: de agora em diante, eles são **funcionários do Estado**, com todos os direitos e deveres que isto implica. É preciso portanto considerar a **funcionarização** como um projeto sustentado ao mesmo tempo pelos docentes e pelo Estado: os primeiros buscando se constituir em corpo administrativo autônomo e hierarquizado; o segundo buscando garantir o controle da instituição escolar (p.121).

Em termos de trabalho docente, o movimento de constituição de um sistema público em expansão, baseado em

princípios liberais e laicos, consoante com o desenvolvimento do capitalismo e do processo de industrialização e urbanização significou, de um lado, a busca de profissionalização das/os docentes; de outro, o controle por parte do Estado sobre as/os profissionais do ensino, com a consolidação do assalariamento e da funcionarização.

Essas transformações modificaram a posição social desse segmento da sociedade. Um corpo profissional nitidamente caracterizado, por muito tempo, como membro das classes médias, vive atualmente uma situação de classe, no mínimo, contraditória e ambivalente.

Uma das dificuldades para definir a situação de classe das/os docentes reside nas suas próprias subdivisões internas, principalmente de caráter social e cultural. Não é possível, por exemplo, caracterizar-se na mesma condição de classe social as/os professoras/es universitários e as/os professoras/es do ensino primário. Mesmo ao nível de professores universitários pode-se encontrar diferenciações internas, contudo é mais consensual a caracterização desse segmento docente como membro das classes médias.

Entre as/os professoras/es do ensino primário, há também diferenciações internas - culturais, sociais e até mesmo econômicas, que podem indicar uma espécie de frações de classe; mesmo encontrando-se características culturais e profissionais que permitiriam classificar as/os docentes como membros das classes médias, há uma tendência de incorporação desse segmento social às classes trabalhadoras assalariadas, desde que, evidentemente, trabalhe-se com um conceito alargado de classe social. O professorado do ensino primário encontra-se, ainda, numa situação contraditória de classe (Apple, 1987; 1989).

Para desenvolver melhor esse aspecto de classe, ao qual retornar-se-á mais adiante, é necessário analisar outras dimensões do trabalho docente que ajudam no aprofundamento dessa problemática da classe social.

O trabalho docente no atual momento histórico é resultado de modificações importantes e profundas na organização do trabalho escolar. Mesmo que aparentemente a

escola pareça não ter se modificado muito, a lógica capitalista de racionalização do trabalho penetrou na realidade escolar. Isso pode ser identificado na divisão do trabalho escolar, na introdução de especialistas, na transformação do/a docente paroquialista num/a trabalhador/a coletivo etc. (Kreutz, 1986; Arroyo, 1985). Essa caracterização, no entanto, não basta para se admitir que o trabalho realizado nas escolas públicas é um trabalho capitalista.

A discussão sobre a natureza capitalista deste trabalho não foi resolvida e necessita não só de mais estudos teóricos (como sobre o caráter e papel do Estado no capitalismo e sua relação com a escola; sobre a caracterização dos trabalhadores do Estado - funcionários públicos e professores), como também de mais estudos empíricos sobre o cotidiano do trabalho docente, articulados com uma visão macrossocial e econômica de caracterização sociológica dessa atividade de trabalho.

Há que se tomar certos cuidados para não se cair numa discussão infrutífera, meio escolástica, sobre se o trabalho docente é um trabalho produtivo ou improdutivo (Hypolito, 1991). Essa polêmica, se mal encaminhada, pode se tornar inoperante para a análise das condições concretas de trabalho. Pode-se ficar num círculo vicioso, pois "*o Estado (...) não visa acumular capital; embora busque fornecer as melhores condições para sua acumulação e legitimação*" (Vieira, 1992, p.77). Assim, essa discussão deve levar em conta que

"Se é certo que a característica improdutiva pode dificultar os objetivos de valorização do capital e, da mesma forma, no caso da educação, pode dificultar a aplicação das mesmas categorias de análise utilizadas no processo de trabalho capitalista, também é certo que a reprodução ampliada do capital deve garantir uma conformação, o mais ampla possível, da força de trabalho, não podendo ser somente assegurada pelas relações sociais no interior da produção tipicamente capitalista." (Vieira, 1992, p.77).

Nessa perspectiva, é que deve se entender a lógica da administração e organização do trabalho escolar sob a tutela do Estado capitalista. Esse tipo de análise sobre o Estado e a educação talvez seja suficiente para uma interpretação das investidas da lógica racionalizadora do trabalho docente - que hoje retorna sob a forma da **Qualidade Total** no ensino (Fidalgo, Machado, 1994).

Análises como a realizada por Nunes (1990) que conclui com a caracterização das/os professoras/es regentes como trabalhadoras/es produtivos e das/os especialistas como improdutivos, não parecem levar a lugar nenhum. Essa parece ser uma falsa divisão da categoria docente, até porque muitas/os docentes desempenham em outros turnos as funções de especialista; da mesma forma, deve-se considerar que muitas/os das/os especialistas que desempenham suas funções nas escolas públicas estão igualmente submetidas/os à lógica capitalista de racionalização da escola, e participam também do processo que resulta naquilo que a escola produz: aluno/a educado/a. Não é porque operários ou operárias desempenham uma função de controle, ou uma função mais especializada numa determinada área de trabalho, que passam a ser gestores ou trabalhadores/as improdutivos. Até se poderia admitir que há, no sistema educacional, gestores, tecnocratas, mas esse tipo de conclusão não parece chegar ao cerne do problema.

Quanto a uma caracterização de classe das/os professoras/es, é possível entendê-las/os, de forma ampla, por suas distinções internas, como ser coletivo que apresenta uma situação de classe contraditória: com características das classes médias - culturais, busca de profissionalismo como meta (principalmente se forem incluída/os as/os docentes universitários); e das classes trabalhadoras - pelas condições de trabalho e de vida a que estão sendo submetidas/os. A condição de classe também deve levar em conta os processos de construção de uma identidade social e de classe. Os/as professores/as do ensino primário, por suas condições sociais, culturais e econômicas, estão se distanciando cada vez mais do padrão e modelo de vida das classes médias.

Apple tem afirmado que

“Uma análise das mudanças na composição de classe durante as duas últimas décadas coloca de pronto, com toda a evidência, o seguinte fato: o processo de proletarianização tem tido um efeito prolongado e consistente. Durante este último período, as posições com um controle relativamente escasso sobre o próprio processo de trabalho têm experimentado uma tendência sistemática à expansão. Ao mesmo tempo, tem se produzido um descenso nas posições com níveis elevados de autonomia.” (Apple, 1989, p.39) [Tradução livre]

E mais adiante, referindo-se à posição de classe dos docentes, manifesta-se afirmando que

“... quando digo que os professores têm uma localização de classe social contraditória não quero insinuar que se situem por definição nas classes médias, nem que se encontrem numa posição ambígua ‘entre’ as classes. Ao contrário, o que quero dizer, junto com Wright, é que o prudente é concebê-los como pertencentes ao mesmo tempo a duas classes. Assim, compartilham os interesses tanto da pequena burguesia quanto da classe trabalhadora. (Apple, 1989, p.40 - grifos do autor) [tradução livre]

Por tudo isso, faz muito sentido quando Löwy, falando da necessidade de ampliar-se o conceito de proletariado e as relações de trabalho entre produtivo/improdutivo, diz:

“... considero inoperante a definição do proletariado pelo trabalho produtivo. Basta ver a existência de todo um setor proletário que não é produtor de mais-valia, como, por exemplo, os serviços públicos, uma vez que os serviços públicos por definição não produzem mais-valia. Ninguém vai poder argumentar que aquele trabalhador que recolhe o lixo seja pequeno-burguês, porque ele não produz mais-valia.” (Löwy, 1988, p.106)

Da mesma forma, ninguém pode argumentar que o/a professor/a da rede pública de periferia urbana e o/a professor/a de zona rural - este/a muitas vezes leigo - que trabalham quarenta horas ou mais, que repassam conteúdos produzidos alhures, possam ser considerados/as das classes médias.

Ainda há que se considerar que as/os professoras/es hoje se organizam em entidades sindicais que utilizam como modelo as entidades sindicais do operariado. Por tudo isso, mesmo admitindo-se essa perspectiva de condição contraditória de classe, talvez possa se afirmar que a grande massa das/os professoras/es tende a se tornar membro das classes trabalhadoras, em sentido amplo.

Um desses aspectos contraditórios que vivem as/os professoras/es é a luta que estabelecem entre profissionalismo e proletarização. Enguita (1991) chega a definir as/os professoras/es como membros de uma semiprofissão. Na verdade, não parece correto fazer uma separação entre esses dois processos. Tanto as/os professoras/es lançam mão do profissionalismo para resistir a processos proletarizadores, pois historicamente nenhuma categoria profissional aceitou processos semelhantes sem resistência, quanto a proletarização tem conduzido as/os profissionais do ensino a processos desqualificadores.

Muitas vezes, ouve-se falar na necessidade de uma profissionalização docente; muitos defendem a idéia de que grande número de problemas da educação seriam solucionados com uma boa profissionalização, entendida como formação mais sólida etc. Outros sustentam que a perda de prestígio social que as/os professoras/es experimentam neste momento pode ser recuperada. Essas análises, que são importantes, pois ninguém poderia ser contra uma formação profissional adequada, correm muitas vezes o risco de caírem no idealismo.

Quando a análise do profissionalismo é desenvolvida descolada das condições materiais que provocam uma desprofissionalização (ou seria desqualificação?), pode-se recair num romantismo idealista que despreza e desconsidera

a materialidade dos fenômenos sociais. Muitas análises deixam de perceber que os processos de profissionalização e desprofissionalização ocorrem a partir de uma base material econômica, política, histórica e cultural. Nem as/os professoras/es são as/os culpadas/os pela desprofissionalização e nem as/os dirigentes desqualificam o trabalho escolar porque assim o desejam consciente e conspiratoriamente. Não é possível discutir-se profissionalização sem discutir as formas concretas de organização do trabalho, sob pena de atribuir-se a responsabilidade desses processos aos/às próprios/as docentes.⁴

É certo que essas condições materiais são construídas por relações sociais e, portanto, também podem ser negadas e modificadas nas próprias relações de trabalho que se estabelecem a partir da experiência do cotidiano e da cultura escolar. Assim, os processos de profissionalização e/ou desprofissionalização, qualificação e/ou desqualificação e/ou requalificação são resultantes de todas essas mediações.

Toda essa discussão ficaria fragilizada se não forem levados em conta os aspectos referentes à feminização do magistério e à adequação da categoria **relações de gênero** para análise do trabalho docente.

Esse tipo de análise é muito importante para se entender melhor o desenvolvimento histórico do professorado. O processo de feminização ocorreu juntamente com a expansão do ensino público elementar e foi um processo que se generalizou em vários países, pelo menos no mundo ocidental. Coincidiu, em quase todos os casos, com o processo de assalariamento e proletarização do trabalho docente. Isso quer dizer que a análise do magistério em processo de mobilidade social e de desqualificação profissional deve considerar o processo de feminização, sob

⁴ Ver RAMALHO, Betânia L. e CARVALHO, Maria Eulina P. O Magistério enquanto profissão: considerações teóricas e questões para pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.88, p.47-54, fev 1994. Uma crítica a essa perspectiva de profissionalização pode ser encontrada em FIDALGO, Fernando. (1994).

pena de não se apreender parte significativa da realidade profissional do magistério (Louro, 1989).

Sendo o magistério uma profissão majoritariamente realizada por mulheres, historicamente, teve que ser considerado uma profissão adequada para ser exercida por mulheres⁵ (Bruschini, Amado, 1988). A vocação, o sacerdócio, o caráter missionário da docência foram estimulados e, de certa forma, resgatados através da propriedade do uso das ditas "habilidades femininas" para o exercício do magistério. Os conflitos decorrentes dos processos de profissionalização talvez tenham sido atenuados com a entrada das mulheres no exercício dessa função. O papel de mãe e dona de casa são aproximados da função de educar crianças (Lopes, 1991). O ensino e seus profissionais foram sendo cada vez mais absorvidos e controlados ideologicamente pelo Estado, através de estratégias que foram sendo articuladas considerando o ingresso massivo das mulheres no ensino. Essas formas de controle foram, segundo Enguita (1991), facilitadas com o ingresso da mulher.

No entanto, as mulheres foram ocupando espaços importantes na vida pública. Tanto no sentido do acesso mais abrangente à educação quanto no sentido de maior participação social e política. O espaço privado passa a ser substituído pela vida pública. Essa possibilidade conquistada abre horizontes significativos para as mulheres. Assim, o ingresso da mulher no magistério revela, ao mesmo tempo, aspectos de conformismo e de resistência (Cardoso, 1991). Numa perspectiva das relações de gênero essa participação feminina foi tanto concedida quanto conquistada. Torna-se difícil saber até que ponto as mulheres foram submetidas a essa condição de trabalho e até que ponto este era um processo interessante em termos de conquista política, social e pessoal.

⁵ Essa idéia nem sempre foi aceita consensualmente, houve muitas controvérsias; ver Louro, 1989, p.34-35.

Considerações finais: sintetizando as proposições

Um modelo de interpretação do trabalho docente deve levar em conta categorias que buscam uma aproximação com a realidade desse agente social que é o/a trabalhador/a docente. As categorias aqui propostas – **natureza do trabalho docente**, posição de **classe social** dos/as professores/as e **relações de gênero** –, evidentemente, não são categorias que abarcam toda a complexidade do trabalho docente; simplesmente estão aqui formuladas para contribuir com a constituição de um modelo interpretativo do trabalho do/a professor/a. Essas categorias estão formuladas nas proposições descritas a seguir.

a) Este/a trabalhador/a não realiza um trabalho qualquer. Realiza um trabalho que, mesmo não podendo ser considerado um trabalho tipicamente capitalista, vem sendo submetido a uma lógica capitalista de racionalização e organização.

Este é um debate ainda muito indefinido, pois implica numa discussão controvertida no campo da economia política e envolve toda uma discussão sobre as relações capitalistas no setor de serviços e no serviço público. Neste artigo, praticamente, essa discussão foi somente enunciada e simplesmente apontou alguns elementos que devem ser considerados na análise do trabalho do/a professor/a enquanto funcionário/a do Estado.

Mesmo assim, o estudo encaminha a discussão, por um lado, no sentido de identificar os pontos problemáticos apontando debilidades de algumas análises e, por outro, no sentido da possibilidade de uma interpretação que admita a subordinação do processo de trabalho docente a uma lógica capitalista de racionalização e organização que, mesmo não plenamente atingida, é sistematicamente re-implementada pelas políticas do Estado.

b) Este trabalho é realizado por um/a trabalhador/a assalariado/a que possui uma posição ainda contraditória de classe, mas com uma tendência de passar a constituir-se membro das classes trabalhadoras.

Pode-se considerar o professorado como parte integrante das classes trabalhadoras, deve-se, contudo, levar em consideração as profundas marcas ideológicas e culturais que atribuem características específicas a essa parte das classes trabalhadoras.

Essas características ideológicas, culturais e sociais ajudam a desvelar o fato de que há frações de classe e de grupos dentro da mesma classe. Há parcelas de professoras/es que, por origem familiar e pelas ocupações de maridos ou esposas, podem ser identificadas como partícipes das "**classes médias**". Essas possíveis mobilidades internas podem estar revelando "*um coletivo em formação, em luta para se constituir parte da classe trabalhadora, mas que vive uma situação de identidade social contraditória*" (Hypolito, 1991, p.19)

c) Este/a trabalhador/a não é qualquer trabalhador. É um trabalhador sexuado: é mulher e trabalhadora. As relações de classe e de gênero⁶ devem fazer parte das análises interpretativas do trabalho docente.

O processo de feminização, praticamente generalizado em todo o ocidente, mudou o perfil do/a professor/a do ensino primário. A docência elementar era exercida por homens e à medida que o sistema de ensino se expande, com o desenvolvimento do capitalismo, passa a ser exercida fundamentalmente por mulheres. Isso foi possível devido a múltiplos fatores relacionados com a condição cultural da mulher, com a **ideologia da domesticidade**, com a falsa identidade entre o trabalho de ensinar e as "habilidades femininas" e com o ideário do sacerdócio e da vocação, dentre outros.

⁶ Outros aspectos culturais e raciais, apesar de fundamentais, não puderam ser analisados porque não estavam presentes na literatura avaliada pela pesquisa. Após a conclusão da pesquisa foram identificados trabalhos abordando a relação docência/etnia. Nessa perspectiva pode-se ver a dissertação de mestrado de GOMES, Nilma Lino. *A trajetória escolar de professoras negras e sua incidência na construção da identidade racial: um estudo de caso em uma Escola Municipal de Belo Horizonte*. Belo Horizonte, FaE/UFMG, 1994.

Por isso, é fundamental a análise do trabalho docente a partir de uma ótica de classe - capaz de interpretar o perfil social dos/as professores/as e as modificações do processo de trabalho docente - e desde uma perspectiva das relações de gênero que, entendendo o magistério como profissão feminina, o interprete numa perspectiva relacional entre o masculino e o feminino.

O que se quer destacar é a importância do estudo do trabalho docente, não só a partir de uma análise econômica e de classe - fundamental para o entendimento desta atividade -, mas também a partir das análises de gênero, já que o magistério é uma categoria social que sofreu um processo intenso de feminização.

Referências Bibliográficas

APPLE, Michael. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.60:3-14, fev. 1987.

_____. **Maestros y textos**; una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación. Barcelona, Ediciones Paidós/MEC, 1989.

ARAÚJO, Helena Costa G. As mulheres professoras e o ensino estatal. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.16, n.2, jul./dez.1990.

ARROYO, Miguel G. **Mestre, educador, trabalhador**. organização do trabalho e profissionalização. Belo Horizonte, FaE/UFMG, 1985. (tese de professor titular)

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, 1988.

CARDOSO, Therezinha. **O potencial educativo da organização do trabalho escolar na formação do professor das séries iniciais do primeiro grau**. Belo Horizonte, FaE/UFMG, 1991. (dissertação de mestrado)

- ENQUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.
- FIDALGO, Fernando Selmar. **Relações Sociais, Corporativismo e Trabalho Docente**: avaliação crítica e proposições conceituais para o estudo dos processos de profissionalização e proletarização dos professores. Belo Horizonte, Fac. de Educação/UFMG, 1993. (dissertação de mestrado)
- FIDALGO, Fernando S. e MACHADO, Lucília R. de S. **Controle da Qualidade Total**: uma nova pedagogia do capital. Belo Horizonte, Movimento de Cultura Marxista, 1994.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, p.3-21, 1991.
- _____. **Processo de Trabalho Docente**: uma análise a partir das relações de classe e de gênero. Belo Horizonte, Fac. Educação/UFMG, 1994. (dissertação de mestrado)
- KREUTZ, Lúcio. Magistério: vocação ou profissão? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.3, p.12-16, jun. 1986.
- LOURO, Guacira Lopes. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.14, n.2, p.31-39, jul/dez. 1989.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. A educação da mulher: a feminização do magistério. **Teoria & Educação**, n.4, p.22-40, 1991.
- LÖWY, Michel. **Ideologia e Ciência Social**; elementos para uma análise marxista. 4ª ed., São Paulo : Cortez, 1988.
- NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, n.4, p.109-139, 1991.
- NUNES, Marilene de O. **A instituição escolar pública capitalista**. Porto Alegre, UFRGS, 1990. (dissertação de mestrado)
- RAMALHO, Betânia L. e CARVALHO, Maria Eulina. O magistério enquanto profissão: considerações teóricas e questões para pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.88, p.47-54, fev. 1994.
- VIEIRA, Jarbas S. **Limites da racionalização do trabalho escolar** (contradições e práticas do trabalho docente). Porto Alegre, Fac. de Educação/UFRGS, 1992. (dissertação de mestrado)

Locke e o conceito de disciplina ou pressupostos da educação burguesa

*Avelino da Rosa Oliveira
Gomercindo Ghiggi¹*

Resumo

O texto apresenta, em geral, o pensamento de Locke e, em especial, sua proposta pedagógica e os pressupostos da disciplina, enquanto aplicada à educação. O objetivo é demonstrar a importância do filósofo inglês, particularmente para a época em que ele viveu, bem como a insuficiência da sua produção teórica para fundamentar uma perspectiva de disciplina pedagógica a serviço de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária. É mostrado que o tratamento da questão da disciplina em Locke é adequado para quem tem em mente apenas a afirmação da burguesia; todavia, carece de pressupostos legítimos em função dos quais seria razoável direcionar os educandos para assumirem um papel social de compromisso com o conjunto dos homens.

Palavras-chave: Disciplina – Educação – Liberalismo.

Abstract

The text presents Locke's thought as a whole and specially his pedagogic proposal and the presuppositions of discipline applied to education. The aim is to demonstrate the importance of the English Philosopher, specifically to his age, as well as the insufficiency of his theoretical production as a foundation to a perspective of pedagogic discipline at the service of a fairer, more equalitarian and more solidary society. It is shown that Locke's handling of the discipline matters is only suitable for one who just has in mind to firm up the bourgeoisie; nevertheless, it lacks acceptable presuppositions based on which it would be reasonable to direct students to shoulder a social role of compromise with all men.

Key-words: Discipline – Education – Liberalism.

¹

Professores do Departamento de Fundamentos da Educação - FaE - UFPel

Avelino da Rosa Oliveira

Endereço: Rua Capelini, 33 - Três Vendas - 96020-550 - Pelotas/RS

Fone: (0532) 23.1407 - e-mail: avelinol@atlas.ucpel.tche.br

Gomercindo Ghiggi

Endereço: Rua Andrade Neves, 3171 - 96020-000 - Pelotas/RS

Fone: (0532) 22.8247 - e-mail: ghiggi@vortex.ufrgs.br

1 Considerações iniciais

A produção intelectual de Locke (1632-1704) representa a primeira grande construção teórica de instrumentalização da educação para os propósitos da sociedade liberal.

Considerando a tese acima, o presente trabalho busca destacar aspectos do pensamento de Locke, a sua proposta pedagógica e, especialmente, os pressupostos da disciplina enquanto aplicada à educação. Além disso, apresentamos a relação entre empirismo e educação, buscando refletir sobre a insuficiência do referencial teórico de Locke para fundamentar um conceito de disciplina a serviço de relações humanas igualitárias. Queremos, assim, tomar o conceito de disciplina a partir da filosofia liberal e da produção pedagógica do autor, mostrando a importância e os limites de suas propostas. Quanto a tais limites, ou seja, ao compromisso de Locke – mentor da Revolução Burguesa de 1688 na Inglaterra – com a burguesia, em detrimento do conjunto dos cidadãos, a reflexão que faremos terá por critério o coletivo e não, como no filósofo inglês, a perspectiva individual.

Através do conjunto de sua obra, Locke exerceu e exerce grande influência na organização do processo pedagógico no Ocidente. No entanto, seus textos sobre educação – onde a questão da disciplina é mais especificamente desenvolvida –, elaborado para servir de instrumento de formação do homem para o “novo momento” acima mencionado são pouco conhecidos. Esses escritos indicam um determinado comportamento para o indivíduo, adequado aos “tempos de maior liberdade” que foram instalados com a Revolução Burguesa e, daí, a influência nas diversas culturas e nações. Não obstante o tema apresente um valor em si, a abordagem de Locke direciona-se tão-somente ao bom comportamento do indivíduo na sociedade. De nossa parte, entendemos que a questão assim posta é adequada para quem tem em mente apenas a afirmação da burguesia; todavia, carece de pressupostos legítimos em

função dos quais seria razoável direcionar os educandos, mesmo sem autoritarismos, para assumirem um papel social de compromisso com o conjunto dos seres humanos. Assim, embora tematizando o pensamento liberal e moderno de Locke, nossa proposta é a produção de um referencial teórico que busca abrir caminhos para a construção de uma alternativa teórico-prática, como possibilidade de mudança da atual estrutura sócio-econômico-político-educacional.

2 Da desestruturação à construção

No século XVII começam a se estruturar os sistemas filosóficos modernos. O grande desafio para as novas elaborações é encontrar, no próprio homem, o fundamento para a nova ordem epistemológica, política, cultural etc. Tudo se torna passível de questionamentos. O próprio homem se questiona, especialmente quanto a suas possibilidades e seus limites.

O empirismo e o racionalismo destacam-se como as grandes perspectivas e possibilidades, colocando, para o próprio homem, questões acerca de suas faculdades. O problema maior refere-se à origem do poder do homem: se na **razão** ou na **experiência**.

O empirismo surge para defender a idéia da experiência como fonte fundamental do conhecimento e para dar ao homem condições de sobrepor-se e refutar forças metafísicas, até então dominantes, particularmente na constituição do conhecimento. O empirismo rompe com a idéia de transcendência e busca, na ou a partir da imanência dos fatos, inserir a presença da razão. É indispensável notar que o empirismo não repudia a razão, mas é um modo próprio de reconhecer sua presença no processo de construção do conhecimento, qual seja, de trabalhar tendo por base somente os dados oferecidos pela sensação. A principal tese de Locke é a concepção do **conhecimento como não-absoluto**. O homem, sendo sujeito do saber, depende dos fatos e, por mais que os analise, neles não descobre algo permanente e

necessário. Da tese fundamental descobre-se que é necessário fazer uma leitura permanente da realidade, pois a fonte de todo o conhecimento é a experiência. Há, portanto, para o homem, um convite-desafio para que abandone as verdades prontas e acabadas e assuma o relativo das verdades em permanente construção.

Locke – que não por acaso é inglês – é um dos principais responsáveis pela construção deste novo sistema filosófico. O empirismo rompe com os dogmas tradicionais que sustentavam uma cultura que concebia o homem não como sujeito, mas como um brinquedo nas mãos de forças ocultas e transcendentais. Por consequência, a construção ou elaboração teórica deixa de depender do mundo das essências para brotar dos fatos. O Estado, por exemplo, é criação do homem, partindo da convenção que deve originá-lo. Ou seja, é o próprio homem quem estabelece os critérios de compreensão de sua existência e do mundo em geral, bem como os princípios de sua ação.

O século XVII, período em que Locke viveu a maior parte de sua vida, é farto em grandes mudanças na mentalidade e nas relações sociais, especialmente na Inglaterra. Locke parece preocupar-se em assumir desafios que ao homem do seu tempo se apresentavam. Reflete e escreve a respeito de problemas epocais. Nem por isso seu pensamento é particularista, pois teve a intenção de transformar as suas teorizações em princípios que pudessem servir de critério para os homens de todos os tempos, possibilitando a produção de conhecimento e a fundamentação da ação na história. Além de destacar-se em relação às questões do seu tempo, ele defrontou-se com concepções teóricas já concebidas e aceitas ou impostas às pessoas. Eram princípios que, até então, vinham fundamentando as relações humanas em geral. É o caso, por exemplo, da concepção de que as idéias são inatas e de que tudo deve partir deste princípio. Para Locke, no entanto, o homem quando nasce é “tábula rasa” e o conhecimento humano principia, necessariamente, com a experiência sensível. À reflexão está reservada a possibilidade de ser uma

segunda fonte do conhecimento, desde que dependente das informações da primeira, a experiência.

Em política, para citar mais um exemplo do que acima anunciamos, partindo de outra dimensão de reflexão e atuação do homem, o autor sustenta que os seres humanos podem viver em perfeita concordância. Admitindo o contrato social, a partir do qual nasce o Estado, defende a idéia de que tal princípio não significa a abolição dos direitos individuais das pessoas, mas é uma delegação da defesa desses direitos a uma autoridade constituída.

A liberdade é tratada seguindo a mesma linha de raciocínio. Locke põe-se favorável à tolerância e à liberdade religiosa. Por isso, opunha-se à imposição de crença e culto católicos ao povo inglês, de maioria protestante. Não se trata, porém, de uma defesa do meramente particular. Locke opõe-se, universalmente, a qualquer imposição de crença e culto a qualquer povo, baseado no princípio de defesa da liberdade.

Quanto à educação, o autor propõe a formação do homem para o exercício e desenvolvimento da razão. Consoante ao novo tipo de conhecimento ou às novas posturas epistemológicas, políticas e de relacionamento entre Estado e Religião, ele estrutura uma proposta pedagógica que considera que a formação do homem deve levá-lo a aceitar a idéia de que tudo está por ser construído e que a experiência deve ser a baliza indicadora de sua produção. O homem deve disciplinar corpo e mente, a fim de poder construir os referenciais necessários a sua atuação prática. Esta última questão, a disciplina, é temática importante em seus escritos. Seus trabalhos a este respeito revelam um projeto de formação de jovens pertencentes à aristocracia inglesa. Sua preocupação, assim, volta-se para a formação de boas maneiras, no sentido de, enquanto perdurar o período de transição da sociedade feudal para a burguesa, inculcar nos jovens não a subordinação ao que ainda restava da cultura feudal mas, antes, fazer da educação um sustentáculo da nova ordem social institucionalizada a partir de 1688. Entretanto, convém lembrar que no momento em que se estabiliza a nova ordem, este ímpeto de insubordinação já não

deve mais ser estimulado mas, ao contrário, refreado.

O alvo maior de seus escritos pedagógicos é o indivíduo na sociedade, não descuidando das críticas que a educação deve possibilitar às opiniões, costumes e superstições próprias do ambiente a que o homem pertence. Desta forma, a tarefa fundamental da educação é preparar o indivíduo para fazer prevalecer as exigências da razão – e isto só se consegue preparando o homem para aplicá-la sobre e a partir dos conteúdos particulares que a experiência oferece. Uma educação para o exercício da razão, além disso, só é compreensível com a supressão e a condenação às punições culturais. A criança submete-se a determinados comportamentos por meio da repressão física; mas logo que o medo passa, mais se acentua a “má tendência”. Ele propõe que se troque o sentimento de punição pelo de honra, ou seja, o desejo de obter dos outros a aprovação e evitar a desaprovação.

O pensamento de Locke vai se compondo através de seus escritos sobre epistemologia, política, religião, liberdade e educação. Há, no conjunto de sua obra, algumas preocupações centrais, como a de refletir sobre os dogmatismos e os absolutismos vigentes, a partir de questões que o seu tempo apresentava e de uma concepção burguesa de homem e de sociedade. As questões da educação e da disciplina, então, tornam-se importantes, pois têm a tarefa de formar o homem para assumir os novos tempos político-culturais que são de desestruturação (absolutismos e dogmatismos) e de construção (sociedade burguesa liberal).

3 Conhecimento, educação e disciplina

O empirismo inglês teve em Locke seu grande sistematizador. A sua tese epistemológica central é a de que o conhecimento humano não tem caráter absoluto e o homem não pode atingir a verdade definitiva, pois tem nos fatos, e não nele próprio, a fonte principal para tal explicação. As conclusões a que o homem chega não se mantêm em virtude de experiências passadas mas dependem, para a verificação

de sua validade, de experiências futuras.

A provisoriidade da verdade marca profundamente a cultura do Ocidente, particularmente a partir do final do século XVII. A unidade cultural do Ocidente é posta em questão e o grande mérito desta nova perspectiva é a possibilidade que o homem conquista de revisar permanentemente suas posições e suas conclusões e redimensionar, se necessário, suas investigações.

Na Inglaterra, salientamos, é que se encontra a raiz sistematizada do empirismo. Desde os séculos XVI e XVII, lá acontecem as primeiras e grandes reações à mentalidade metafísica, tradicional, cristã e dogmática. A Inglaterra, assim, vai abrindo espaço para uma profunda e radical contestação do pressuposto da existência de uma ordem imutável e universal.

É nesse clima, e com a intuição fundamental de oposição à imutabilidade e à universalidade até então reinantes, que Locke constrói uma **nova teoria do conhecimento**.

O alvo da crítica e da construção da alternativa empirista, além da teologia dogmática, foi o racionalismo. Os racionalistas, particularmente os primeiros (entre eles Descartes) dos tempos modernos, seguindo a tradição teológico-metafísica, diante da precariedade dos fatos, defendiam a existência de idéias inatas, ou seja, idéias presentes na mente humana e que não têm origem na experiência dos homens em sua relação com o mundo sensível, mas captadas apenas pela intuição intelectual. É desta forma que o homem pode chegar à verdade de valor absoluto.

Os empiristas, diferentemente dos racionalistas, afirmam que o conhecimento nasce da experiência.

No *Ensaio sobre o Entendimento Humano*, Locke propõe-se a tarefa de mostrar os meios a partir dos quais formamos as idéias que temos das coisas. Ao mesmo tempo procura estabelecer os limites da certeza e a definição de fronteira entre a opinião e o conhecimento. **A sua preocupação maior é a refutação da teoria das idéias**

inatas.

O empirismo apresentado por Locke liga-se também a sua **postura favorável à tolerância**. Dogmatismo metafísico, inatismo e absolutismo político levam ao fanatismo e à crença em verdades absolutas, orientadoras da vida dos homens. O seu sistema filosófico assinala que todas as nossas idéias derivam da experiência, mas nem todas têm origem direta nos sentidos, pois existem duas fontes de conhecimento: a **sensação** que nos faz conhecer os objetos exteriores e a **reflexão** que nos leva às operações de nossa alma pelo sentido interno. É um sistema, portanto, que não se recusa ao uso de instrumentos racionais e lógicos, nem às generalizações.

Outro elemento importante quanto ao conhecimento e que muito significará, em sua obra completa, para a reflexão em torno da educação, é a questão da sua filosofia ser essencialmente moral: **há uma aproximação grande entre a sua teoria do conhecimento e a sua filosofia política, por exemplo, ou a sua proposta de tolerância**.

Por outro lado, entretanto, a filosofia liberal de Locke busca, com especial interesse, **legitimar o poder político da burguesia ascendente** e até garantir direitos e privilégios da nobreza decadente. Sua posição, mais aberta que as dogmáticas anteriores, revela uma preocupação, na construção do conhecimento, com o novo, com um processo diferente, na concepção epistemológica do mundo, da história etc. Este novo é definido pelos que sabem e têm melhores condições intelectuais. **No caso de Locke, o novo a ser construído fica a cargo da classe dominante. O autor marca a sua investigação com uma postura liberal e conciliadora**. Sua obra é produzida em função de seu amor à tolerância e às ciências positivas. Ele dá, assim, um fim prático à especulação. Para tanto,

“... evita todos os meios extremos; o seu gosto pelas ciências faz-lhe rejeitar o intelectualismo absoluto, e sobretudo o apelo à intuição, ao entusiasmo que ele via preconizado por Cutworth e a escola de Cambridge e

que refuta com persistência; neles denuncia a fonte do fanatismo e das dissensões religiosas funestas à paz. Por outro lado, reprovava com igual rigor o empirismo absoluto tal como ele se mostrava em Hobbes, temendo o materialismo ateu que liberta os baixos instintos do homem; guarda o respeito inato das grandes verdades do bom senso: a existência de Deus e de uma lei natural, fundando a moral sobre a razão e a vontade do criador.” (Thonnard, 1968, p.565-6).

Esse é o jeito de ser **liberal** de Locke, isto é, quer revolucionar o procedimento epistemológico, ao mesmo tempo em que não admite a derrocada total de certos princípios que, até então, mantinham o homem agarrado a verdades absolutas e intocáveis. É muito transigente em suas crenças e não é autoritário, mostrando-se sempre aberto a permitir que todas as questões sejam decididas por livre discussão. A tal ponto, que leva Russell a dizer que os seguidores mais próximos de Locke, especialmente na França, eram reformadores moderados, ao passo que os revolucionários extremados seguiam Rousseau.

O liberalismo que encontramos neste autor, particularmente em seus escritos políticos, sobre tolerância e em sua proposta pedagógica – apesar de ser denominado o **pai da disciplina** –, tem origem na sua reflexão filosófica mais completa e divulgada através do *Ensaio*. É lá que Locke estabelece as bases para a construção do referencial teórico que fundamenta as relações entre os homens. Pode haver inconsistência interna na sua produção filosófica, mas o que é fundamental destacar, neste caso, é a importância de sua produção teórica para a desestruturação (ou o começo da derrocada das verdades **teológico-metafísico-absolutas** e posturas **político-religioso-dogmáticas**) de sistemas de pensar e agir vigentes, bem como a insuficiência de seu quadro teórico liberal para, em contraponto ao anterior, possibilitar, a todos os homens, liberdade para pensar e agir.

A importância de sua obra aparece quando Locke procura demonstrar que as idéias no homem são construídas. Válido ou não, este princípio é importante, pelo menos para a

época em que ele produz a sua obra, porque reconhece o homem como sujeito de sua história.

Para a compreensão da questão pedagógica, o processo acima apontado é importante porque valoriza a formação do indivíduo e nele deposita a esperança de que venha a ser sujeito da construção de referenciais teóricos para fundamentar a sua ação. Para que isto aconteça, entretanto, o **indivíduo** (não o coletivo) deve preparar-se, formar-se, com muita **disciplina**. Perguntamos, porém: a formação em geral, e para o exercício da cidadania, pode dar-se individualmente e na perspectiva do projeto burguês, como é proposto pelo autor? E, se a resposta fosse positiva, a questão da liberdade persistiria? Sim, mas num nível absolutamente insuficiente para aqueles em condições materiais e intelectuais inferiores, isto é, submetendo-se a referenciais teóricos definidos pelos que têm condições de **produzir idéias**.

Portanto, se o homem nasce "tábula rasa" e nele podemos inscrever as idéias que quisermos, a formação do indivíduo é fundamental, não só para a construção dessas idéias, mas também para avaliar os limites e as possibilidades do conhecimento. Esta é a posição de Locke a respeito.

Locke, porém, é um defensor radical da burguesia e acredita que é nesta classe que se encontra a "inteligência normal", capaz de assumir os destinos da construção de teorias de compreensão do mundo e fundamentação da ação.

4 Política, educação e disciplina

A reflexão política de Locke esclarece ainda mais a postura liberal assumida por ele e nos dá elementos fundamentais para a compreensão de sua proposta pedagógica e sua concepção de disciplina.

A política recebe particular atenção entre os principais temas da reflexão de Locke. As razões as encontramos, pelo menos, em três dimensões: os mais diversos absolutismos políticos, particularmente o dos Stuart na Inglaterra, os exílios a que o autor teve que se submeter devido às perseguições

que sofria e, ainda, o seu permanente engajamento em atividades político-profissionais.

Já tivemos oportunidade de refletir sobre a tese epistemológica de Locke: a de que o conhecimento é, fundamentalmente, derivado da experiência sensível. Afora isso, a mente produz idéias apenas com compatibilidade interna, sem haver possibilidade de serem consideradas expressão de uma realidade exterior.

Suas **teses sociais e políticas** acompanham esse raciocínio. Assim como não existem idéias inatas no espírito humano, podemos também afirmar que não há qualquer poder inato e de origem divina, como defendiam os teóricos do absolutismo. Lembremos que a segunda metade do século XVII foi um período marcado por mudanças revolucionárias, especialmente na Inglaterra, culminando com a vitória do Parlamento em 1688. Havia um ambiente politicamente dividido e, conseqüentemente, uma atmosfera cultural bastante criativa, pois as diversas tendências ou opiniões eram freqüentemente disputadas, defendidas ou refutadas.

No *Primeiro Tratado sobre o Governo*, Locke tematiza as questões do inatismo e da origem divina do poder. Neste tratado, seu principal esforço concentra-se no ataque a Robert Filmer (1588–1653), que defendera a posição absolutista, segundo a qual o poder do monarca está fundamentado no direito natural e é de origem divina. Ao contrário deste, Locke mostra que, assim como na mente humana não há qualquer idéia inata, também o poder político é construído por acordo (pacto) entre homens livres.

No *Segundo Tratado*, o autor busca tematizar a origem, a extensão e o objetivo do Governo Civil. É nele que Locke apresenta sua teoria sobre o Estado e sua concepção teórica maior sobre política, encontrando-se aí o que nos interessa neste trabalho para a construção e solidificação do conceito de disciplina e sua relação com a postura política burguesa.

O poder político, nesta perspectiva, deverá considerar o homem como um agente moral, isto é, ser livre. E é sobre este pressuposto que Locke constrói o seu sistema de política

liberal e de tolerância, fundamentalmente contra o absolutismo de Hobbes e as posições de Robert Filmer. O homem é um ser livre. Na sociedade, ele busca a garantia de seu trabalho e a defesa de seus direitos naturais. O governo é apenas um mandatário do povo.

Outra questão que é fundamental destacar em seus escritos políticos, coerentemente com a sua teoria do conhecimento, é a rejeição que o autor faz da idéia de que o soberano possui direito divino e está autorizado a impor um culto, inclusive com a conseqüente exclusão das outras formas de relacionamento homem-Deus. Feita esta rejeição, ele afirma que há um pacto social na origem do poder.

O autor defende que o homem tem direitos naturais imprescritíveis. Sustenta que a sociedade foi instituída para defender direitos como a propriedade (justificada pelo trabalho), a autoridade do pai na família e a liberdade pessoal com a devida liberdade de culto, desaparecendo, portanto, a religião imposta pelo Estado. O direito à legítima defesa, também natural, será transferido para o Estado, pois, na sociedade organizada, o cidadão não faz justiça por si mesmo. Desta forma, o pacto não é simples renúncia do indivíduo em favor de um soberano, como pensava Hobbes, mas um contrato com compromissos para ambos, governante e governado.

A sociedade civil e o Estado nascem quando os homens decidem, por consentimento, confiar à sua comunidade o poder de estabelecer leis que regulem a punição das ofensas e o uso da força contra as transgressões das leis. O contrato social cria a autoridade, ou seja, alguém com o encargo de velar pelos direitos de todos.

O mérito da obra política de Locke é estar atenta aos acontecimentos de sua época. É contemporânea da Revolução Inglesa, da queda definitiva do regime baseado no direito e da consecução de uma monarquia constitucional, baseada na lei natural e na experiência, espírito novo que passa a inspirar e desafiar a atividade humana.

Na sua filosofia política, a questão que merece ser destacada com ênfase é a **liberdade**. A preservação deste

direito decorre de um contrato que os homens fazem e da submissão às leis da maioria. A decisão da maioria, para ele, é sempre a mais correta. Assim, acatar os encaminhamentos daí originados é submeter-se ao que há de melhor para o homem. A liberdade é, então, tema de permanente preocupação do autor e, em seu tratamento, revelam-se, pelo menos, dois aspectos positivos a serem considerados: por um lado, sua luta é fundamental para o **momento histórico absolutista** pelo qual ainda passava a Inglaterra e a grande maioria dos povos na época em que Locke elaborou sua concepção política; por outro, é digno de nota o fato de Locke, defendendo a liberdade, não admitir que o homem, livre, tenha a si próprio ou as circunstâncias como critério para a ação. Busca estabelecer parâmetros, mesmo que individuais, para disciplinar o indivíduo na sua ação no mundo. Neste contexto, a educação parece transformar-se em vital oportunidade de formação do indivíduo para o livre exercício de sua cidadania. Porém, como veremos adiante, este tipo de formação e disciplina individuais desconsidera qualquer projeto político que atenda aos interesses do conjunto dos homens, bem como as condições (via de regra, de desigualdade) em que estes se encontram. Mas, apesar disso, a educação é dimensão essencial para Locke também porque o ser humano é **tábula rasa** e tudo está por ser construído. No caso da política, ele origina a lei civil da natural; o inato, o **já posto**, não existe. O que existe é o **a ser construído** pelo homem.

A consolidação do sistema político **capitalista burguês** é, sem dúvida, a meta maior que Locke busca alcançar com sua obra política. Entretanto, para a consecução de seu objetivo, não basta escrever uma obra sobre a organização da sociedade. É necessário elaborar mecanismos de formação do homem capazes de torná-lo apto a concretizar suas propostas políticas. Assim, sua preocupação maior quanto ao processo pedagógico recai sobre o *gentleman*. Oriundo da burguesia, ele deve ser formado para a liberdade e tolerância e para assumir a direção da sociedade (ou simplesmente dela participar), a partir dos princípios traçados no *Segundo Tratado*. Desde pequeno, o cidadão burguês

deve ser levado a adquirir hábitos de conduta pessoal que garantam que, quando adulto, ele seja um **disciplinado** mantenedor do tipo de sociedade estabelecido com a Revolução: uma sociedade aberta, livre, mas ainda desigualitária em suas relações concretas.

A apresentação da questão da Tolerância amplia o quadro-teórico de Locke em defesa da liberdade e do sistema social daí resultante, bem como fortifica a idéia da necessidade de um sistema pedagógico que concorra para tal objetivo.

5 Liberdade, educação e disciplina

Entre 1689 e 1690, regressando à Inglaterra após a vitória do Parlamento na Revolução Gloriosa, Locke publicou, entre outras cartas e documentos a respeito da liberdade, *Carta sobre a Tolerância*. Este documento provocou polêmicas, pois nele o autor advoga a liberdade de consciência religiosa, questão importante para a época, na medida em que o absolutismo impunha a Religião Católica como oficial e obrigatória, contrariamente à tendência protestante de boa parte da população inglesa. Para ele, o Estado deveria preocupar-se com o bem-estar material dos cidadãos e não tomar posição a favor ou contra uma determinada religião. Este é, sem dúvida, o principal problema posto pelo autor, ao dirigir suas reflexões em torno da tolerância. E é neste aspecto, também, que podemos inferir, por um lado, a relação deste documento com os demais escritos do autor e, por outro, particularmente, a importância do mesmo para a compreensão de suas reflexões sobre educação e de sua concepção de disciplina. Ou seja, com seus escritos sobre conhecimento, política e sobre a relação Estado e Igreja, refletindo a problemática da liberdade, o autor busca construir referenciais teóricos liberais em contraposição aos dogmáticos e/ou absolutistas que até então vigoravam na Inglaterra. Além disso, coerentemente com o raciocínio desenvolvido ao abordar a questão política e, também, para garantir a liberdade, Locke anuncia o papel do Estado,

diferenciando-o da Igreja e tornando-o autônomo.

Quanto às origens dos seus escritos a respeito da tolerância, bem como da importância histórica dos mesmos, particularmente na Europa, havia ânsia por conciliação, por passagem de caminhos totalitários para períodos de maior auto-determinação de cada povo e de cada indivíduo, o que prepara o caminho e as bases do Iluminismo e da Revolução Francesa.

Por outro lado, a cisão provocada pela Reforma Religiosa e a conseqüente multiplicação de seitas religiosas despertaram em muitas pessoas o desejo de tolerância, de permissão para professar credos diferentes do católico. Então, o desejo de liberdade em geral e, particularmente, religiosa, inspiram os escritos de Locke a respeito da tolerância. Por isso, os argumentos do autor a favor da tolerância possuem bases éticas, religiosas e políticas.

O problema maior é que Locke é porta voz da burguesia, classe emergente e com interesses, não de sobrepor-se à nobreza em termos políticos, mas, especialmente em termos econômicos. Luta por liberdade, pela não presença do Estado em assuntos de consciência, ou seja, pela livre expressão e organização de culto e credo; entretanto, com base nos dados históricos, o que busca mais particularmente é a conquista do espaço que o sistema liberal-capitalista precisa para impor-se como modelo político-econômico, substituto do denominado sistema feudal arcaico.

Desta forma, conforme nossa perspectiva político-social, o problema a ser colocado deve considerar se a tolerância – elemento teoricamente positivo – é alternativa suficiente para fundamentar uma sociedade igualitária. A questão a ser considerada refere-se às condições em que o indivíduo se encontra para atuar na sociedade.

Por outro lado, a separação entre Igreja e Estado e a diferenciação de suas funções são reflexões oportunas para a época e fundamentais para a história da humanidade. Mas não aparecem razões, a não ser a defesa da liberdade e da consciência do indivíduo, que justifiquem tal separação. A razão maior, embora pouco explicitada por Locke é o fator

ideológico. Na medida em que o Estado, unido à Igreja e/ou à Religião, explicitava princípios e práticas a partir da fé, estes se tornavam lícitos e todos deviam submeter-se às normas e práticas indicadas por seu mandatário maior, o monarca déspota.

Os elementos acima levam-nos ao **problema disciplinar-pedagógico**. Pela educação, Locke busca a formação do cidadão capaz de, livremente e respeitando a liberdade dos outros, construir uma sociedade mais aberta. A disciplina individual é muito importante, pois é dela que depende o sucesso do indivíduo nesta sociedade. A luta pela sobrevivência, dado que é livre, é de cada um. Quem é mais competente vence. No entanto, para as pretensões e critérios que adotamos neste trabalho, encontramos nisto graves limitações. Locke, em sua teoria sobre a tolerância, abre espaços para pensar a liberdade nas diversas relações que os homens estabelecem entre si e com as coisas em geral. Mas é uma dimensão voltada para os interesses da classe da qual é representante, defensor e mentor. E é para isto que o autor direciona a sua produção teórica, em detrimento das demais classes. Tolerância e liberdade de ação para a classe burguesa, para a ação em geral e, particularmente, para a direção da sociedade. À educação, então, está reservada a tarefa de formar o homem na direção deste novo comportamento.

A disciplina busca organizar a vida do *gentleman* para as dimensões acima anunciadas, mas numa perspectiva totalmente individualista. A liberdade não será e nem deverá ser exercida universalmente, isto é, para todas as classes. Isto propiciaria confrontos e retorno ao estado natural, acrescido do estado de guerra. A educação livre, individualista e para a liberdade, deve organizar-se em função dos interesses de classe.

Desta forma, também neste escrito aflora toda uma nova concepção (liberal) que perpassa a obra de Locke. Na questão da educação, preocupação central do presente trabalho, esta concepção liberal está presente de uma forma muito específica: liberdade em relação aos sistemas vigentes,

mas muita disciplina quanto à postura do indivíduo ante a nova ordem sócio-econômico-política. Sem constituir-se em qualquer tipo de paradoxo, Locke postula tempos livres para todas as dimensões humanas, ao lado de muita disciplina para que cada indivíduo possa dar a sua contribuição e construir os novos tempos, mesmo que de forma egoísta e individual. Esta idéia é fundamental para a compreensão de seus escritos pedagógicos e sua concepção de disciplina, pois marca a tese básica de sua filosofia liberal: libera o indivíduo para a ação, ao mesmo tempo em que, para vencer na vida, enfrentando os problemas e as outras pessoas, esse mesmo indivíduo deve ser competente e disciplinado, física e espiritualmente.

6 O conceito de disciplina e a consolidação dos pressupostos da educação burguesa

A questão da disciplina, na reflexão de Locke, vincula-se a sua obra em geral e, particularmente, ao problema do conhecimento por ele desenvolvido.

Locke é um revolucionário na *Teoria do Conhecimento*. Assim como na **reflexão política**, buscou a tolerância e o sistema parlamentar representativo como alternativas para desestruturar o absolutismo vigente em sua época, na **reflexão gnosiológica**, construiu um conjunto de idéias objetivando a desestruturação dos dogmatismos teológico-metafísicos até então hegemônicos. O conhecimento passa a não ter caráter absoluto e o homem não pode chegar à verdade definitiva, pois busca conhecer a partir dos fatos, não procurando, neles, descobrir necessidades. O autor preocupa-se em **refutar a idéia da existência de princípios inatos e mostra que os homens, usando suas faculdades naturais, podem chegar ao saber.**

A **educação e a instrução**, da mesma forma que as dimensões acima apontadas, são colocadas também nesta perspectiva, ou seja, a criança ao nascer é tábula rasa. É deste princípio que Locke descobre a importância da educação e da instrução na formação do homem. Somente

pela educação, isto é, mediante a influência de fora para dentro, poder-se-á criar **hábitos** na criança. Estes, na verdade, constituem a essência do processo educativo. A formação destes hábitos realiza-se **por meio do treino e da disciplina do corpo e do espírito.**

Para a educação desenvolver-se plenamente, três elementos devem ser observados: o físico, o moral e o intelectual. À **dimensão física** corresponde o vigor do corpo para viver uma vida simples, sóbria e higiênica, ressaltando a importância que têm a **ginástica e a disciplina** para tanto. Assim, *mente sã em corpo sã* é a felicidade possível neste mundo. O autor detalha a disciplina física: vestuário folgado e simples, camas duras, ar livre, dieta sóbria e rígida, etc. Tais elementos são fundamentais dado que o conceito de disciplina que o autor constrói, a partir de sua filosofia, é o que buscamos identificar como condição de possibilidade para a análise dos pressupostos da educação burguesa.

Quando à **dimensão moral**, Locke posiciona-se contra a idéia de identificação entre educação e instrução, bem como é contrário à subordinação do saber intelectual à formação do caráter. O objetivo da educação é a virtude a ser atingida pela formação de hábitos, pela disciplina severa dos desejos. Mesmo com muita disciplina, este ideal deve ser alcançado sem violência e de forma agradável. O segredo será, sempre, **o domínio dos desejos e instintos naturais, por meio de um processo disciplinar.**

Por fim, a educação ou a **dimensão intelectual** também deve ser encarada sob o ponto de vista disciplinar. O saber é apenas um elemento para a conquista de hábitos intelectuais pelo exercício e pela disciplina. A educação intelectual é, pois, **a formação de hábitos de pensar pelo exercício e pela disciplina.**

Para Locke, o objetivo do processo educativo deve ser pragmático. Como já salientamos, o autor apoia-se na máxima **um espírito sadio num corpo sadio** para traçar ou indicar o caminho para a felicidade humana.

Tarcov (1984) afirma que apesar de sua proposta pedagógica estar separada da política, a educação do

gentleman, no entanto, é um suporte para a política que ensina. A educação forma homens de negócios, fisicamente adequados e corajosos, prontos para serem soldados, caso necessário. O importante é a vontade que têm e a sua capacidade de cuidar dos bens, do comércio e de serem bem informados sobre questões públicas. Falam e escrevem bem. São homens livres, autoconfiantes, independentes.

Locke dedica grande parte de sua obra à saúde do corpo, entretanto, tem preocupação especial com a educação do espírito. Ele recomenda iniciar cedo com a formação da criança, sabendo que é das primeiras impressões que depende a vida futura. Já se disse que a alma é "tábula rasa", sem nada escrito, pois não existem idéias inatas. Isto leva o autor a afirmar que as diferenças encontradas nos costumes e hábitos dos homens devem-se, fundamentalmente, à educação.

Isto posto, é possível concluir que, para Locke, a **educação deve ser colocada a serviço do prazer duradouro**, não daquele que satisfaz os instintos naturais e do corpo, mas daquele que faz bem ao espírito. Esse prazer duradouro consiste em ter **saúde** – sem a qual nenhum outro prazer é possível –, gozar de **reputação**, possuir amplos **conhecimentos**, praticar sempre o **bem** e ter **esperança**, particularmente de uma felicidade eterna. Dessa forma, podemos gozar de todas as diversões que contribuam para os aspectos acima apontados e não daquelas que possam destruir um desses prazeres.

Pelo menos para a época, muitos aspectos são positivos na proposta de Locke para a educação. A aversão aos castigos é um exemplo. Além disso, o autor considera que a dimensão mais importante na educação não é a instrução ou o saber acumulado, mas a formação de costumes éticos. A criança não é má por natureza, mas tende a comportar-se conforme a lei natural. A educação pretende fazê-la renunciar a este estado. O método a ser adotado é a severidade e a disciplina, sem que isto seja compreendido como a possibilidade de aplicação de castigos, medida a ser adotada somente em casos extremos ou na formação de costumes

éticos e quando não se consegue este intento pela razão.

O autor acredita que a educação é indispensável para a formação do homem (ressalte-se que ele sempre entende a educação em sentido amplo). Crê, por exemplo, que de cada cem homens há noventa que são o que são devido à educação que receberam. E é disto que surge a diferença entre eles.

Por tudo o que foi dito, pode-se asseverar que Locke é um pensador-pedagogo importante, tendo como critério, é óbvio, a perspectiva **individualista-liberal** que ele assume, mas, também, pelo conjunto de sua reflexão que o coloca como uma das grandes figuras da história do pensamento.

Ele é considerado o **pai da disciplina**. O que o torna representante desta postura pedagógica é sua idéia de espírito humano como **tábula rasa**, podendo adquirir as virtudes de fora para dentro, pela formação de hábitos. A mente, neste sentido, é desenvolvida pelo treino e pela disciplina de suas faculdades. Disciplina, para o autor, não é senão um conjunto de leis ou ordens a que o indivíduo deve submeter-se. É submissão, obediência. Com a formação de hábitos, a criança, o jovem ou o educando poderão, livremente, assumir comportamentos desejados pela classe a que pertencem.

Em seus escritos pedagógicos, destinados às crianças da nobreza e da burguesia, Locke trata da educação que deve garantir espírito disciplinado e corpo em boa forma. É necessário normatizar ou regrar, desde cedo, os costumes das crianças. A disciplina deve evitar castigos corporais e centrar-se no medo, na vergonha e na honra. A mente, para ele, deve ser obediente à disciplina e aberta à razão.

Quanto à questão disciplinar, destacamos, ainda, que em Locke a mesma pode ser entendida como **disciplina moral** e não apenas como processo de instrução. A formação do *gentleman* era o motor para tal processo, buscando fazer com que aprendesse a se conduzir conforme a sociedade estabelecida. O hábito do autocontrole era o segredo para que isto se desenvolvesse. É o poder livre que depende de uma formação moral, que deve possibilitar ao homem **dizer não**

aos desejos naturais. Para Locke, consideração e desprezo são os incentivos poderosos para o espírito disciplinar-se.

A disciplina das faculdades mentais, especialmente da razão ou do raciocínio, é vital para a construção do conhecimento, pois as idéias e os juízos formam-se no intelecto a partir do material que lhe é oferecido pela percepção dos sentidos. E isto deve ser corretamente feito para evitar que haja erros. E, além disso, o fato de o homem nascer tábula rasa e poder inscrever na mente o que quiser é que torna o processo de formação mais exigente. A formação dos bons hábitos é garantida pela disciplina. E isso dá-se pelo treino ou disciplina das faculdades do educando.

Mesmo que, em relação à organização do Estado, Locke não tenha abandonado o estado natural para estruturar o civil, na questão educacional suas *"... afirmações mais categóricas eram a repressão e disciplina das tendências naturais e que a educação, em todos os seus aspectos, nada mais era do que a formação de hábitos."* (Monroe, 1977, p.242)

A educação como tal é que é a disciplina. Se a fortaleza do corpo demonstra-se pela capacidade de suportar sofrimentos, para o espírito evidencia-se pela capacidade que um homem tem de negar a si mesmo a satisfação de seus próprios desejos, dominar suas próprias inclinações e seguir somente aquilo que a razão determina como sendo o melhor. O homem obtém e melhora esse poder pelo costume.

Locke critica e não aceita que a disciplina se restrinja ao treino intelectual, como predominava nas escolas públicas inglesas no tempo em que ele elaborou a sua teoria pedagógica. Isto é, a disciplina do corpo e, em especial, a formação moral, é que o mobilizaram para a reflexão em torno desta questão. E, com a proposta de exclusão do estado na formação moral do ser humano, mais ainda acentuava a defesa do que acima afirmamos, isto é, **a disciplina na formação de hábitos morais**, doméstica e de iniciativa dos pais, mesmo que desenvolvida por um tutor. No parágrafo 33 de *Some Thoughts Concerning Education*, Locke expressa sua concepção de disciplina, que perpassará toda a sua obra.

Vejamos:

"Como a fortaleza do corpo consiste principalmente em ser capaz de resistir à fadiga, o mesmo ocorre com a do espírito. E o grande princípio ou fundamento de toda a virtude e mérito assenta nisto, em que o homem seja capaz de recusar a si mesmo a satisfação de seus próprios desejos, de contrariar suas próprias inclinações e seguir somente o que sua própria razão lhe dita como melhor, mesmo que o apetite o incline em outra direção."

E é isto, conforme já afirmamos, em torno do que o filósofo inglês se movimenta e elabora a sua proposta de formação do indivíduo.

Seriam estes princípios válidos? Talvez sim, pelo menos para a época em que foram produzidos, mas não suficientes para pensar a educação como uma instituição a serviço da construção da sociedade igualitária. Pensamos que somente uma educação processada a partir da **formação humana coletiva** pode contribuir com a formação do homem comprometido com outro tipo de sociedade.

Os destaques acima, além de caracterizarem as concepções de educação e disciplina e a relação entre as diversas temáticas desenvolvidas por Locke, indicam a possibilidade de reflexões críticas e a refutação do referencial teórico de Locke a esse respeito, desde critérios não mais individuais, mas coletivos.

Um dos elementos da proposta de Locke, absolutamente contrário ao critério social que estamos propondo para pensar e produzir alternativas para a educação, é o fato dele, numa época em que já se falava em educação para todos, defender a educação aristocrática, doméstica e, logo, individualista, independente, para a classe burguesa e livre de qualquer compromisso com outras classes. A tradição renascentista e humanista, ainda que na prática reduzisse o acesso à educação a poucos, teoricamente, no entanto, tinha uma vocação universalista. Isto é, Locke retrocede e acentua, na educação, um caráter discriminatório,

buscando privilegiar a educação nobiliário-burguesa. E, se é a educação que cria as diferenças deveríamos, então, defender a necessidade universal da mesma para que as desigualdades desaparecessem. Teoricamente, assim, Locke defende a liberdade em geral, para todos, mas na prática, além de entender que cada um está bem onde está (lugar social), defende “educação superior” para as classes dirigentes. É esta postura liberal, contraditória, que é necessário superar.

A opção pela aristocracia deve-se ao fato de Locke considerar essa classe como a vanguarda do estabelecimento da ordem desejada nas relações diversas, o que, em hipótese alguma, justifica a sua escolha, tomando por base o referencial para a leitura da sua obra que tomamos e apontamos neste trabalho.

O compromisso maior do *gentleman* com o outro são as boas maneiras, o fino trato, o bom comportamento, a elegância, enfim, os bons modos. O governo, que poderia indicar ou organizar o processo ensino-aprendizagem a partir do mundo de relações mais amplas, é excluído. A razão disto, conforme Tarcov, é o fato de que Locke compreende o governo

“... como subordinado à liberdade, como não tendo ‘nada a ver com as virtudes morais e os vícios’, como tornando os homens não necessariamente bons mas apenas livres e seguros, [...] O ensinamento político de Locke propriamente não enfatiza a educação, mas ele, de fato, apresenta uma teoria educacional ...” (1984, p.3)

Tal teoria, podendo prescindir do Estado, volta-se para os interesses dos bem aquinhoados, para as pessoas de boa família. O apelo que ele faz é para que os pais eduquem seus filhos em casa e, de preferência, através de um tutor.

Para facilitar a reflexão crítica acerca dos escritos pedagógicos de Locke, bem como para indicar elementos que desafiem a concepção e a elaboração de uma perspectiva educacional em função da idéia de **coletivo**, destacamos, do prólogo de autoria de Mariano Fernandes Enguita, na obra

Pensamientos sobre la Educación de Locke, da versão espanhola, algumas reflexões.

Inicialmente há uma análise crítica em relação à postura de Locke na medida em que ele é colocado como um homem engajado na defesa dos interesses de uma classe – a burguesa – retomando as novas posturas a serem adotadas pela sociedade em relação às questões básicas por ele tematizadas, ou seja:

“Frente às cosmologias totalizantes próprias das sociedades integradas defende um concepção perfeitamente parcelada, quase mercantil, do conhecimento. Frente ao absolutismo monárquico, uma teoria contratualista, da Sociedade e do Estado. Contra qualquer visão teocrática, predica o reenvio da religião à esfera privada. Frente ao ideal educativo humanista, baseado em uma suposta natureza humana e com pretensões, por fim, universalista, postula uma educação de corte funcional, utilitário e nitidamente classista.”
(Enguita. In Locke, 1986, p.9)

Essas observações, além de demonstrarem a postura ideológico-classista de Locke, caracterizam a sua **opção liberal**, no conjunto de sua obra e, particularmente, na educação que, mesmo partindo de um ideal humanista, acentua traços utilitários e classistas.

Ainda no mesmo prólogo, outros aspectos característicos da obra pedagógica de Locke são apontados, a saber: em primeiro lugar, destaca-se a preocupação em reduzir o papel dos castigos ou delimitar a sua função na formação dos costumes, negando seu papel na instrução propriamente dita; em segundo lugar, é indicada a aversão de Locke à educação baseada nas línguas clássicas e nas artes da lógica, gramática, retórica etc, bem como às escolas públicas, que considera pouco mais que lugares de depravação; a seguir, salienta-se sua especial atenção à educação física; finalmente, é mostrada a redução de sua preocupação à educação do *gentleman*, em sentido amplo, ou

seja, à educação dos filhos das diversas categorias de nobres e burgueses.

John W. Yolton e Jean S. Yolton, na introdução à versão inglesa – *Some Thoughts Concerning Education* – tentam garantir, em Locke, a relação entre indivíduo e sociedade numa dimensão de equilíbrio. Afirmam, por exemplo:

“O individualismo de sua filosofia é equilibrado por seus escritos sobre comunidade, humanidade e polidez. A pessoa como um ser moral pertence a ambas as comunidades [a dimensão pessoal e a social]; ambas as comunidades estabelecem os padrões e preservam os valores da moralidade de Locke. A pessoa, em síntese, é, em Locke, um indivíduo socializado e cristianizado. (...) ‘Alguns Pensamentos’ dá aos pais um manual específico de como guiar seus filhos a serem pessoas sociais e morais.” (1989, p.1-2)

Mas os autores citados não destacam uma idéia complementar essencial: a relação indivíduo e sociedade, passível de ser tematizada a partir dos escritos pedagógicos de Locke, dá-se dentro da classe burguesa, para a qual o filósofo inglês direciona a sua reflexão e sua proposta pedagógica. Afóra esta relação, ele previne os pais para que não patrocinem contatos de seus filhos com aqueles que podem vir a corrompê-los, ou seja, os filhos das classes inferiores. Além disso, não há, como já dissemos, compromisso do educando com os outros, a não ser na dimensão anteriormente referida, ou seja, com o bom comportamento perante os que integram a classe à qual pertence. Não há um projeto político de construção de um modelo de sociedade que proporcione vida digna e feliz para todos. A classe burguesa, que até a Revolução Gloriosa era um classe revolucionária, não assumiu, após a revolução, compromisso com a construção de uma sociedade igualitária. Pelo contrário, acomodou-se com a garantia dos direitos que reivindicava e que foram conquistados com a ajuda da população em geral, excluída no momento de usufruir de seus

ganhos.

Aparece nos escritos pedagógicos de Locke, portanto, uma postura altamente classista e discriminadora. Tomemos o caso do ensino das línguas para exemplificar o que acima afirmamos. O autor defende a idéia de que inicialmente deve-se ensinar a língua materna, depois uma língua viva e só em último caso, para os filhos de boa família (burguesia e nobreza), o latim. Aos outros, reserva-se, tão-somente, escrever bem e aprender a fazer contas para o exercício profissional.

Paradoxalmente, Locke expõe a questão da disciplina associada ao liberalismo. Mas os fundamentos ou, até, os conceitos por ele adotados não são suficientes para fundamentar a educação numa perspectiva social mais ampla. Em outras palavras, tematiza a questão da disciplina como elemento fundamental na educação, mas numa perspectiva de formação da personalidade do cidadão livre, independente e individualista. O que nos parece necessário acrescentar é um **fundamento social** em função do qual o dia-a-dia da escola, da sala de aula e da formação do educando possam ser discutidos, em conjunto, com todos os interessados. Somente a partir da definição do objetivo social e da discussão do procedimento a ser adotado para alcançar tal finalidade pode se legítimo que alguém coordene tal processo, com muita disciplina e diretividade. Assim, a disciplina não será orientada pelos parâmetros do bom comportamento do educando mas, fundamentalmente, do engajamento responsável e coletivo do educando na construção da meta coletiva, proposta pelos participantes do processo pedagógico.

7 Concluindo

O **fundamento social** acima tematizado serviu-nos como chave-de-leitura da obra de Locke, a partir da qual optamos por realizar estas reflexões. Assim, ao concluir, é possível afirmar que este trabalho buscou refletir e desenvolver uma análise crítica dos pressupostos do

liberalismo que sustentam a educação burguesa, a partir, especialmente, do desenvolvimento do conceito de disciplina.

Observando a história da educação, é possível verificar, pelo desenvolvimento metodológico e pelos processos pedagógico-políticos internos das escolas, que a questão da disciplina tem sido tratada, basicamente, de duas formas aparentemente opostas. Numa delas, o tratamento instalado pelas direções e por professores é rígido e autoritário. A disciplina é entendida como o conjunto de normas que, obedecidas, possibilitam o enquadramento do educando no grupo dos "bem educados". É a obediência pela obediência, sem maiores compromissos com os outros e muito menos com um projeto de sociedade diferente do que hoje vigora. A escola não é nem espaço real de atuação política e muito menos "laboratório" que possibilite a pesquisa e a formação do homem para o engajamento na sociedade como Cidadão. Ou seja, como afirma Paulo Freire,

"... o professor ensina, os alunos são ensinados; o professor sabe tudo e os alunos nada sabem; o professor pensa para si e para os estudantes; o professor fala e os alunos escutam; o professor estabelece a disciplina e os alunos são disciplinados; o professor escolhe, impõe a sua opção, os alunos submetem-se; o professor atua e os alunos têm a ilusão de atuar graças à ação do professor; o professor escolhe o conteúdo do programa e os alunos – que não foram consultados – adaptam-se; o professor confunde a autoridade do conhecimento com sua própria autoridade profissional, que ele opõe à liberdade dos alunos; o professor é sujeito do processo de formação enquanto que os alunos são simples objetos dele." (1980, p.79-80).

De outro lado, em aparente oposição à postura acima indicada, encontramos uma escola mais aberta, mais livre, permeada de relações cordiais. Porém, como na anterior, não há compromisso com a transformação da sociedade. Neste caso, o professor é o facilitador da aprendizagem, enquanto o aluno é o centro do processo ensino-aprendizagem. Aqui procura-se observar o desenvolvimento psicológico do

educando e, a partir dele, estabelecer os objetivos educacionais. Os conteúdos têm origem nos interesses dos educandos. A avaliação considera os aspectos afetivos e a auto-avaliação é recurso utilizado. Aluno educado é o que aprendeu a aprender. A escola, diferentemente do modelo anterior que procura abrir-se aos mais favorecidos, abre-se, teoricamente, para todos, pelo menos em termos de acesso (democratizar a permanência do educando na escola já é outra questão). Professor, aluno e até direção confundem-se em suas funções, numa relação que se autoconsidera bastante democrática.

Este é o tipo de escola que, por ingenuidade de alguns (que acreditam que a escola deve abrir-se para cumprir o seu papel social) e por má fé de outros (que percebem o avanço significativo e organizado de setores que criticam a escola tradicional e "abrem" a escola, possibilitando que o projeto político dos críticos seja canalizado e absorvido pelo pressuposto do "tudo pode fazer"), cumpriu e cumpre pelo papel social dos mais relevantes. Na medida em que conseguiu, sem autoritarismos explícitos, abrir espaços de liberdade, transformou-se ideologicamente em "estrutura atualizada e atenta", a serviço da manutenção do *status quo*. Conseguiu, assim, que muitas das importantes iniciativas político-pedagógicas, com o objetivo claro de influenciar na transformação social fossem reduzidas, de experiências libertadoras ou projetos de pedagogia libertadora, em espaços liberalizantes, onde a liberdade é entendida como o "*poder fazer o que cada um deseja fazer*". E é, talvez, por essa razão que muitos clamam pelo retorno à escola tradicional, com disciplina rígida. Todavia, entendemos que a questão fundamental muitas vezes não é levada em conta, ou seja, a discussão em torno do projeto político em função do qual a própria escola e a disciplina deveriam ser concebidas.

O que buscamos, então, com este trabalho, considerando a problemática acima anunciada? Desenvolvemos o pensamento de Locke, sua proposta pedagógica e sua concepção de disciplina, especialmente aplicada à educação. Buscamos mostrar a importância de

seus escritos, particularmente para a época em que ele viveu e a insuficiência de seu referencial teórico para fundamentar um projeto político-social para todos. Tematizar e refletir os pressupostos do liberalismo que fundamentam a educação na perspectiva liberal, ou seja, construir uma análise crítica a respeito da perspectiva liberal fundamentadora da educação, é o objetivo que perseguimos e julgamos ter alcançado.

8 Referências Bibliográficas

- BRAUN, Rafael. **La ley natural y la sociedad humana: acerca de un argumento de Locke.** Revista de Filosofia nº 21. Buenos Aires, Universidad Nacional de la Plata, 1969.
- CHÂTELET, François. **Histórias das idéias políticas.** Rio de Janeiro, Zahar, 1985.
- CRISPUM, Mirian P. S. Zippin. **Liberalismo e educação.** In Convivium, vol.27. São Paulo, Convívio, 1983.
- DEWEY, J. **Democracia e educazione.** Italia, La Nuova Italia-Editrice Firenze, 1974.
- DISCURSO. Signos e pensamentos segundo Leibniz, Hobbes, Locke e Descartes. no.5. São Paulo, USP, s.d.
- ESTUDIOS FILOSOFICOS.** Leibniz e Locke: la búsqueda de la unidad europea. V. XXXVIII, n.107. Salamanca, Imprenta Kadnos, 1989.
- GALLEGO, Augustin Gonzalez. **Locke: empirismo y experiencia - Antologia y Crítica.** Espanha, Montesinos, 1984.
- GHIGGI, Gomercindo. **Disciplina, Trabalho e Conhecimento.** In GHIGGI, Gomercindo, TAMBARA, Elomar e HYPOLITO, Álvaro. **Trabalho, Conhecimento e Formação do Trabalhador.** Pelotas, Editora da UFPel: Livraria Mundial, 1993.
- _____. **Locke e o conceito de disciplina ou a reconstituição do conceito de disciplina tendo presente a obra de Locke e a crítica do seu pensamento.** Porto Alegre, PUC/RS, 1991. (Dissertação de Mestrado)

- _____. A disciplina e o processo pedagógico: considerações a partir da proposta de Anton S. Makarenko. In **Cadernos de Educação**. nº 1. Pelotas, FaE/UFPEl, 1992.
- GHIGGI, Gomercindo e OLIVEIRA, Avelino. **O conceito de disciplina em John Locke**. FaE/UFPEl, 1994. (Relatório de Pesquisa)
- HAZARD, Paul. **Crise da consciência européia**. Portugal, Edições Cosmos, s.d.
- KESSELRING, Thomas. Ética e trabalho escravo em Hobbes e Locke. In LIMA, Carlos Roberto Cirne **Ética e trabalho: cinco estudos**. Caxias do Sul, De Zorzi S/A Editores, 1989.
- LEROY, Andre-Louiz. **Locke**. Lisboa, Edições 70, 1985.
- LOCKE, John. **Carta Sobre a Tolerância**. Portugal Edições 70, 1987.
- _____. **Ensayo sobre el entendimiento humano**. Mexico, Fondo de Cultura Economica, 1986.
- _____. **Pensamientos sobre la educación**. Madrid, Akal, 1986.
- _____. **Segundo Tratado sobre o Governo**. São Paulo, Abril Cultural, 1983.
- _____. **Some Thoughts Concerning Education**. Oxford, Clarendon Press, 1989.
- _____. **The second treatise of government: an essay concerning the true original, extent and end of civil government and a letter concerning toleration**. 3. ed. Oxford, Basil Blackwell, 1976.
- OS PENSADORES**. Locke. 3ed. São Paulo, Abril Cultural, 1983.
- PAIM, Antonio. **Evolução histórica do liberalismo**. Belo Horizonte, Itatiaia, 1987.
- PAVIANI, Jaime. **Problemas de filosofia da educação**. 4ed. Petrópolis, Vozes, 1988.
- TARCOV, Nathan. **Locke's education for liberty**. Chicago, The University of Chicago Pres, 1984.

Aspectos históricos da educação infantil

Jane Felipe¹

Resumo

O presente artigo coloca a importância de se discutir propostas que remetam à expansão e melhoria da qualidade do atendimento das crianças de zero a seis anos. Para isso, faz um resgate histórico deste atendimento, mostrando que a preocupação com as crianças pequenas deveu-se, em parte, às transformações econômicas, políticas e sociais ocorridas a partir da ascensão da sociedade capitalista urbano-industrial.

O texto aborda o fato de que só recentemente (anos 80), no Brasil, é que se consolidou a concepção de educação infantil como direito do/a trabalhador/a e da criança, também cidadã. Para superar a visão assistencialista que sempre permeou o atendimento a esta faixa etária, torna-se necessário o envolvimento cada vez maior dos/as educadores/as neste processo, para que possamos vislumbrar a função pedagógica da educação infantil.

Palavras-chave: Educação, História da Educação, Educação Infantil.

Abstract

This article deals with the importance of discussing proposals related to expansion and improvement of attendance to children with ages between zero and six years. To do so, an historical approach of this attendance is made, showing that trouble with small children is ought, in part, to economical, political and social transformations occurred through the ascension of the urban-industrial capitalist society

The text examines the fact that only recently (the eighties), in Brazil, the concept of child education as a right of labourer and child, also a citizen, has been consolidated. To surpass the assistant view that always comes along with attendance to this age, a greater engagement of educators in this process is necessary, so the pedagogic function of child education can be appreciated.

Key words: Education, History of Education, Child Education.

¹ Professora do Departamento de Fundamentos da Educação - FaE - UFPel
Faculdade de Educação/UFPel
Rua Almirante Barroso, 1734 - CEP96015-280 Pelotas RS
Fone: (0532)22.7981 - Fax: (0532)25.4573

Gostaria inicialmente de fazer uma breve reflexão sobre a importância de repensarmos a Educação Infantil, lembrando que o atendimento à infância de zero a seis anos em creches e pré-escolas é entendido hoje como um direito social, conforme prevê a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como a nova LDB, ainda em tramitação.

No entanto, apesar do reconhecimento constitucional e legal deste direito em relação às crianças e suas famílias, pode-se afirmar que apenas 16,9% das crianças brasileiras nesta faixa etária recebe algum tipo de atendimento, incluindo-se aqui as redes públicas, privadas e iniciativas assistenciais. As taxas são ainda menores para as populações de baixa renda e da zona rural, segundo nos informa a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (DPE/COEDI, 1994).

Tal fato requer a atenção também das universidades públicas, pois estas devem estar comprometidas com projetos mais amplos que visem à democratização da sociedade.

Desta forma, faz-se necessário deflagrarmos discussões e propostas que nos remetam à expansão e melhoria da qualidade da educação infantil nas instituições que tenham a responsabilidade mais direta desse atendimento (creches, maternais, jardins de infância, orfanatos e outros), assim como órgãos e entidades do governo e da sociedade comprometidos com a efetivação dos direitos da criança.

Acreditamos que a educação infantil deve objetivar o pleno desenvolvimento das crianças pequenas, possibilitando-lhes o exercício da autonomia, do pensamento crítico, da cooperação e criatividade, sempre levando em conta os conhecimentos e valores que elas possuem.

Devemos também levar em consideração o fato de que é na educação pré-escolar onde acontecem as primeiras noções do que é escolarmente aceito, quando valores, direitos e deveres são incorporados e reafirmados.

Para nos situarmos melhor frente às diversas questões emergentes da educação infantil, torna-se fundamental resgatarmos um pouco os aspectos históricos

que a envolvem, pois isto certamente nos ajudará a compreendê-la e situá-la em um contexto político e social mais amplo.

Passaremos agora a fazer breves considerações sobre os antecedentes históricos que permeiam o atendimento à criança pequena, e as implicações pedagógicas decorrentes.

As primeiras instituições pré-escolares

Ao resgatarmos a história da criança e da família, podemos perceber que o conceito de infância, tal como é visto hoje, não existia na sociedade medieval.

Antes do século XV, por exemplo, as crianças se engajavam na vida adulta, sem que houvesse uma preocupação em estabelecer um modo de vida diferenciado do mundo adulto. A partir do século XVI, porém, estas passam a ser consideradas como seres especiais, diferentes dos adultos, ocupando assim, um papel central dentro da família. Segundo Ariès (1981), as condições que mais influenciaram na transformação do conceito de infância foram: a queda da taxa de mortalidade infantil, a Revolução Industrial, o aparecimento da classe burguesa, o fortalecimento da família nuclear e a introdução da escola moderna.

É importante também destacar a influência protestante na sociedade de então, contribuindo para mudanças significativas na área educacional, na medida em que entendia a educação como um direito universal, extensivo a todos os indivíduos.

A necessidade de planejamento do tempo nas escolas, que se caracterizou pela rotina de atividades, legadas à concepção de ordem, autodisciplina e obediência à autoridade, também se deveu à marca protestante daquela época. Tais aspectos estavam ligados à necessidade de descobrir como poderiam ser eliminados os castigos físicos através de novas formas disciplinadoras. Estava presente, assim, a concepção de que se as crianças já nascem pecadoras, caberia à família e/ou à instituição corrigi-las (Oliveira, 1994).

No entanto, a efetiva preocupação com crianças pequenas se deve, em parte, às transformações econômicas e políticas ocorridas com a ascensão da sociedade capitalista

urbano-industrial, e a consequente entrada da mulher no mercado de trabalho. A criança passa a ser vista, então, como alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para atuar no sistema de produção.

As pré-escolas surgiram em função do abandono e dos maus-tratos às crianças pequenas, que eram usadas como mão-de-obra barata, em torno dos 5-6 anos de idade, tanto em fábricas como em minas de carvão, à época em que ia se consolidando na Europa a Revolução Industrial (séc. XVIII). Tais crianças trabalhavam de 12 a 16 horas por dia, o que começou a gerar inúmeros protestos, e algumas iniciativas, principalmente em países como França e Inglaterra. (Xavier, 1992).

Um exemplo desta fato está na criação das escolas de tricô francesas, na segunda metade do século XVIII, quando mulheres se reuniam para cuidar das crianças pobres, ensinando-lhes também a Bíblia e o tricô. Inicia-se a partir deste período a concepção de pré-escola baseada no binômio cuidado-educação (Oliveira, 1994).

Nota-se, porém, que as propostas de cunho assistencialista no atendimento às crianças pequenas vai assumindo aos poucos, uma preocupação pedagógica, graças a nomes como Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Fröebel (1782-1852) e Maria Montessori (1870-1952).

Rousseau, por exemplo, enfatizava a necessidade da criança experimentar situações de acordo com seu próprio ritmo. Ao invés de disciplinamento exterior, propunha a liberdade.

Já Pestalozzi, influenciado pelas idéias de Rousseau, propunha atividades variadas, tais como música, artes, geografia e aritmética, entre outros.

Fröebel, discípulo de Pestalozzi, criou os Kindergartens (Jardins de Infância), com a concepção de criança como uma sementinha que necessita de cuidados especiais para que possa desabrochar. A proposta dos jardins

de infância consistia em desenvolver atividades a partir dos interesses das crianças.

Maria Montessori, médica italiana, teve seu trabalho muito difundido, a partir da criação de materiais adequados à exploração sensorial pelas crianças, bem como da proposta de criar objetos e mobiliário adequados a elas. Criou as "Casas Dei Bambini", que abrigavam filhos(as) de operários fabris.

É interessante notar que algumas destas propostas citadas foram elaboradas e desenvolvidas inicialmente para atender crianças portadoras de necessidades especiais (tais como deficientes e órfãos de guerra). No entanto, tais propostas foram aplicadas e aperfeiçoadas por educadores(as) voltados(as) para o atendimento de crianças das classes mais favorecidas. Já às crianças pobres, restava apenas permanecer no modelo assistencialista de atendimento.

O atendimento às crianças pobres, segundo Zilma de Oliveira (1994), se deu através de:

- "criadeiras" ou "fazedoras de anjos", mulheres que tinham sob sua responsabilidade o cuidado aos pequenos. Porém, devido às péssimas condições estruturais e de higiene, havia uma altíssima taxa de mortalidade entre as crianças;

- "Casa dos Enjeitados" ou "Casa dos Expostos" ou "Casa da Roda", assim chamadas por abrigarem crianças cujas mães não pudessem criá-las. No Brasil, essas instituições foram criadas no século XVIII (a primeira em 1726, em Salvador, Bahia), a exemplo das muitas existentes em quase todos os países do mundo naquela época.²

- creches e escolas maternais impregnadas de significados religiosos, tais como caridade e piedade. A palavra "creche", por exemplo, é uma palavra francesa que

² Para uma melhor compreensão do assunto, ver o artigo da pesquisadora Maria Vittoria Civiletti, sobre o cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista (*Cadernos de Pesquisa*, n.76, fev. 1991).

significa manjedoura, associada, portanto, ao símbolo cristão de dar abrigo a um bebê necessitado;

- adoção de crianças bastardas, filhas(os) de senhores brancos com mulheres negras e índias, por famílias de fazendeiros das zonas rurais.

É importante observar, porém, que enquanto havia creches na Europa desde o século XVIII, bem como jardins de infância desde o século XIX, no Brasil tais instituições só apareceram de forma significativa no século XX (Kramer, 1987).

O atendimento à criança pequena no Brasil

As idéias de abandono, pobreza, caridade sempre estiveram presentes nas primeiras instituições que tinham a responsabilidade de atenderem às crianças menores (Oliveira, 1994).

Estas concepções podem ser explicadas, segundo Tizuko Kishimoto (1988, 1990), devido ao grande número de crianças que ficavam nas ruas, enquanto seus pais saíam para o trabalho. A rua, além de ser um prolongamento de suas casas, era vista por outros segmentos da sociedade como uma "escola do mal", pois poderia formar futuros marginais. (Rago, 1985). Tal preocupação acabou acarretando a construção de creches e escolas maternais para essas crianças filhas de operários, consideradas desordeiras, promíscuas e imorais.

Podemos observar, porém, que os primeiros jardins de infância introduzidos no Brasil no final do século XIX (no Colégio Menezes Vieira, em 1875, na Escola Americana - SP, em 1877, no Pará, em 1884, e no Jardim anexo à Escola Normal da Capital de São Paulo, em 1896), eram destinados às crianças da elite, pautados numa proposta froebeliana de ensino. Portanto, percebe-se uma clara distinção entre os jardins de infância, que apresentavam uma proposta pedagógica definida, levando em conta o desenvolvimento infantil, e as instituições assistenciais, que funcionavam como um depósito de crianças, tendo uma rígida disciplina, o

predomínio da moralização pelo trabalho, bem como ausência de espaços para a expressão da individualidade.

Com o processo de industrialização e conseqüente urbanização do país, deflagrado a partir da década de 20, ocorreram mudanças no interior da família, especialmente face à maior inserção da mulher no mercado de trabalho.

Mudanças trabalhistas, a partir dos anos 30, começaram a suscitar algumas regulamentações e eventual apoio financeiro, por parte do Estado, sendo também o período em que a infância começou a ser incluída entre suas áreas de atuação (Campos, 1991). Um exemplo disso é a criação dos parques infantis em São Paulo (1935), cuja iniciativa partiu do governo municipal, com o intuito de tirar as crianças pobres das ruas.

A partir da década de 40, procurou-se instituir no Brasil, a nível técnico burocrático, órgãos que centralizassem a assistência à mãe e à criança, criando dispositivos legais na CLT para instalação de creches nos locais de trabalho, a cargo dos empregadores. Estes, por sua vez, começaram a perceber que as mulheres produziam mais quando seus filhos estavam próximos aos locais de trabalho, recebendo cuidados em creches instaladas na própria empresa ou próximas a ela. A proposta adotada para as creches tinha um caráter médico-higienista, funcionando como um mecanismo disciplinador de mães e crianças, principalmente como forma de normatizar a relação mãe-filho nas classes populares.

O enfoque assistencialista persistiu nos anos subsequentes, primeiro com a orientação da Unicef e, posteriormente, da Unesco. Porém, começava a se delinear no país uma preocupação também educacional para o atendimento às crianças pequenas.

Na década de 60, diversos fatores sociais irão intensificar a luta por creches e pré-escolas, tais como: maior organização operária; ingresso significativo da mulher de classe média no mercado de trabalho e a perda do espaço de brinquedos nos quintais, em função da especulação imobiliária (Xavier, 1992).

Nos anos 70, com o regime militar, a pré-escola sofreu forte influência da teoria da privação cultural, sendo proposta a educação compensatória, como mostram os pareceres do Conselho Federal de Educação, a partir de 1974. Neste período, contudo, o governo começou a manifestar as primeiras preocupações com a pré-escola, difundindo-se, então, a idéia de que o atendimento infantil deveria proporcionar o desenvolvimento global da criança, ao nível cognitivo, afetivo e social.

Note-se, porém, que no Brasil o direito à educação infantil (creches e pré-escolas) só recebeu força de pressão suficiente para aprofundamento da discussão de uma proposta pedagógica comprometida com o desenvolvimento total da criança, quando a classe média precisou buscar este tipo de serviço, exigindo também a qualidade do mesmo.

Só recentemente (anos 80), com o processo de redemocratização do país, é que se consolidou a concepção de educação infantil como direito do(a) trabalhador(a) e da criança, também cidadã.

Em resumo, podemos perceber que a superação da visão assistencialista que ainda permeia a educação infantil tem se dado de forma lenta. Porém, esta superação é fruto de profundas mudanças nas formas de organização da sociedade nas últimas décadas, não só nas áreas urbanas, mas nas áreas rurais onde cada vez mais a tecnificação e a divisão social do trabalho e da propriedade se tornam uma constante. Decorrem deste contexto significativas transformações quanto aos papéis desempenhados pelas mulheres e crianças no interior das famílias, quanto à orientação das instituições que têm a responsabilidade da educação infantil e dos demais contextos sociais envolvidos no atendimento às crianças de zero a seis anos.

Portanto, para superar a visão assistencialista e/ou compensatória do atendimento à criança pequena, com a qual sempre foi identificada, é preciso que os(as) educadores(as) colaborem substancialmente neste debate, para que possamos rever ou vislumbrar a função pedagógica da educação infantil.

Referências Bibliográficas

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
- CAMPOS, Maria Malta et alii. **Profissionais de creche**. São Paulo, Papirus/Cedes, 1991.
- CIVILETTI, Maria Vittoria. Os cuidados às crianças pequenas no Brasil escravista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo n.76, fev. 1991.
- KISHIMOTO, Tizuko. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo, Loyola, 1988.
- _____. **A história da infância e do jogo nos primeiros tempos da República**. Trabalho apresentado na XIII Reunião Anual da ANPEd, outubro, 1990.
- KRAMER, Sonia. **A política pré-escolar no Brasil Colonial**. Rio de Janeiro, Dois Pontos, 1987.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Educação Infantil no Brasil: situação atual**. Brasília, SEF/DPE/COEDI, 1994.
- OLIVEIRA, Zilma (et alli). **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo, Cortez, 1994.
- RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar - a utopia da cidade disciplinar - Brasil: 1890-1930**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.
- XAVIER, Maria Luisa. Trajetória político-pedagógica das instituições de educação infantil. In: LUCE, M. B. e BUJES, M. I. (coords.). **A educação infantil no município: o desafio político pedagógico**. Porto Alegre, UFRGS/PROEXT/FACED/FAMURS, 1992.

Movimentos sociais contemporâneos: o paradigma dos "novos movimentos sociais" e sua utilização na realidade brasileira

*Márcia Ondina Vieira Ferreira*¹

Resumo

O artigo pretende, em primeiro lugar, caracterizar os "Novos Movimentos Sociais" (n. m. s.), articulando as interpretações de Claus Offe, Ronald Inglehart e Alberto Melluci. Os distintos paradigmas destes três autores são apresentados e discutidos evidenciando as distinções entre seus constructos teóricos e abordagens metodológicas.

A seguir, com a intenção de introduzir a possibilidade de reconhecer nos conflitos sociais que atualmente se produzem no Brasil as nuances dos n.m.s., (1) se apresenta uma síntese histórica dos movimentos sociais neste país e (2) realiza uma comparação entre as características que tais movimentos vêm adquirindo a partir do início dos anos 80 e as características dos n.m.s.

Palavras-chave: Sociologia do Conflito; Novos Movimentos Sociais; Participação política.

Abstract

The article intends, initially, to characterize the New Social Movements (n.m.s.), linking the interpretations of Claus Offe, Ronald Inglehart and Alberto Melluci. The different paradigms of these three authors are presented and discussed, showing the distinctions among their theoretical constructions, as well as their methodological approaches.

Next, with the aim to introduce the possibility of recognizing the hues of the n.m.s. in the social conflicts now produced in Brazil, (1) a historical synthesis of the social movements in this country is presented and (2) a comparison between the characteristics that such movements have been acquiring since the beginning of the '80s and the characteristics of the n.m.s. is made.

Key words: Conflict Sociology - New Social Movements - Political Participation.

¹ Professora do Departamento de Ensino - FaE-UFPEL.
Bolsista do CNPq.

Rua Almirante Barroso, 1734 - CEP 96015-280 - Pelotas, RS
Fone: (0532)22.7981 - Fax: (0532)25.4573

1 Introdução

A velocidade em que ocorrem atualmente as mudanças sociais tem levado à necessidade de um constante reexame de modelos de análise e esquemas de investigação. A procura de alternativas na área de ciências sociais e humanas tem encaminhado os pesquisadores ao uso de técnicas de trabalho mais qualitativas ou que tentem relacionar dados quantitativos e qualitativos.

A interdisciplinariedade vem dando bons frutos nas humanidades, relacionando a sociologia, a ciência política, a antropologia, a psicologia social, etc., mas sem esquecer a especificidade epistemológica de cada ciência, que oferece um método distinto de abordagem de fenômenos. Alguns cientistas sociais realizam uma crítica às categorias formais de classificação, protagonistas de processos metodológicos muitas vezes deterministas. Em contraposição, buscam elaborar novas concepções metodológicas para erigir em "sujeitos" aos "objetos" das investigações. Passam a valorizar técnicas de coleta de dados como a observação participante, as entrevistas semi-estruturadas, a história de vida. Pretendem interpretar práticas e discursos trabalhando no micro social, mas sem isolá-lo do contexto global.

Há um gênero de conflitos sociais surgidos a partir da segunda metade dos anos 60 nas sociedades industriais avançadas que, por sua inadequação às características dos tradicionais movimentos pertencentes ao âmbito da luta de classes, mereceria um tratamento metodológico que levasse em consideração suas particularidades.

Estes são os chamados "novos movimentos sociais" - adiante abreviados como n.m.s. - que surgem com uma diferenciada perspectiva de intervenção social. Uma categoria fundamental para entendê-los é a categoria da **vida cotidiana**, tal como a define Agnes Heller:

"A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se "em funcionamento" todos os seus

sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias." (Heller, 1989, p. 17).

Outros elementos se somam a esta perspectiva de análise, como o exame da **construção da identidade coletiva**, ou dos **elementos não materiais** para a efetivação de uma ação coletiva - mais além dos parâmetros concernentes aos conflitos classistas.

Entretanto com estas palavras já estaria definindo uma concepção de estudo dos n.m.s., visto que os analistas que tratam do aparecimento destas novas formas de ação coletiva têm pontos de vista diferenciados a respeito de seu significado e formas de investigação mais adequadas. Este artigo objetiva apresentar algumas destas visões analíticas, direcionadas ao exame de ações coletivas desenvolvidas em países industrializados. Além disso, pretendo refletir sobre a situação dos movimentos sociais num país terceiromundista, como é o caso do Brasil, o que se justifica pela convicção de que análises deste tipo contribuem para o conhecimento comparativo de distintas realidades.

2 Conflitividade social nas sociedades industriais avançadas

2.1 E o fim das ideologias?

Com a queda dos últimos regimes socialistas no Leste Europeu e a dissolução da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) o neoliberalismo se consolida, aparentemente, como a principal via de organização das sociedades democráticas contemporâneas. Neste sentido começam a destacar-se teorias como as dos norte-americanos Daniel Bell y Francis Fukuyama, respectivamente quanto ao "fim das ideologias" e ao "fim da história", que são uma tentativa conservadora de erigir em vitoriosos os valores da democracia liberal.

Para Bell (1964, p.547),

*"la era de las ideologías ha concluido" porque existe, "en el mundo occidental (...) un acuerdo general respecto de cuestiones políticas como la aceptación del Estado social, el deseo de un poder descentralizado, el sistema de economía mixta y el pluralismo político."*²

Além disso, e considerando ser seu livro uma coletânea de artigos reunidos em 1961, menciona serem Rússia e China os representantes das novas ideologias orientais, que substituem os valores de "la igualdad social y la libertad" por "el desarrollo económico y el poder nacional", constituindo-se em modelos para as ideologias de massa da Ásia e África.

Entretanto Fukuyama,³ ao redigir seu artigo em 1989, proclama o triunfo da democracia liberal ocidental que chegou

"... no a un 'fin de la ideología', o a una convergencia entre capitalismo y socialismo, como se predijo anteriormente, sino a una inquebrantable victoria del liberalismo económico y político." (Fukuyama, 1990).

Não obstante, a ilusão de estabilidade que muitas das grandes potências mundiais buscam transmitir é freqüentemente desmentida pela manutenção de diferenciados níveis de conflitividade social. Realmente, não se pode dizer que a luta de classes tenha terminado, mas sim se pode falar: (1) que as novas formas de organização do trabalho estão exigindo renovados paradigmas de análise que se ocupem das modificações na composição da classe operária frente à introdução de novas tecnologias, a desqualificação de postos de trabalho, a geração de outros com novas exigências de qualificação, etc.; (2) que surgem

² Para este artigo, somente foram traduzidas as citações em inglês, todas de minha responsabilidade.

³ Fukuyama toma a noção hegeliana de "o fim da história" a partir da leitura que dela faz um intelectual russo emigrado a França chamado Alexandre Kojeve e cujo livro a respeito de Hegel foi publicado em 1947.

outros tipos de movimentos, principalmente nas sociedades desenvolvidas, que atualmente se convenciona chamar "n.m.s.".

O propósito desta seção é expor as elaborações de alguns teóricos a respeito destes últimos movimentos, levando em conta que eles partem de uma crítica aos modelos usuais de análise da sociologia do conflito.

2.2 Algumas interpretações a respeito dos novos movimentos sociais

Mesmo que não se esteja de acordo com Bell Y Fukuyama sobre o fim dos conflitos sociais, o fato é que muitos dos acontecimentos deste tipo que hoje ocorrem não podem ser caracterizados em termos da polaridade classe operária/burguesia.

Entretanto, alguns teóricos ainda tentam adequar novos tipos de movimentos sob a égide do paradigma marxista. É assim que, pelo menos a partir do Maio de 68 e da Primavera de Praga, vêm surgindo teorias mantenedoras da vanguarda revolucionária que atua em nome da classe operária⁴. Agora a chamam de "vanguarda de substituição", e o termo recai ora sobre trabalhadores especializados, organizados contra a alienação no trabalho, ora sobre os estudantes, que dentro da mesma perspectiva se revoltam não "... **como trabalhadores, mas contra tornarem-se trabalhadores**" (Bowles et Gintis, 1990, p.96), em uma alusão a suas futuras condições de vida.

Por outro lado os cientistas sociais que reconhecem a "novidade" dos n.m.s. afirmam que estes movimentos não encaixam no conceito tradicional de conflitos entre classes, ou melhor, ocorre uma mudança nas motivações para mobilizar-se, de aspectos políticos e econômicos para culturais.

⁴ Para uma síntese destas teorias, vide Laraña, 1992.

Entre estes cientistas Claus Offe (1992) atribui aos n.m.s. uma nova forma de fazer política, diferenciando este novo paradigma do velho, dominante após a II Guerra Mundial até o início dos anos 70. Especialista na análise dos Estados de Bem-Estar, para o sociólogo alemão o velho paradigma político apresentava uma lacuna entre o "público" e o "privado". O "público" pertencia à ordem do Estado de Bem-Estar, cujas temáticas principais eram o crescimento econômico, a distribuição e a segurança. Havendo um padrão de renda "adequado" para todos, a resolução de conflitos sociais e políticos ocorria por intermédio da negociação coletiva e da competição entre partidos, dentro dos marcos da democracia representativa. Ao âmbito privado se deixavam as questões relativas à família, ao trabalho e ao consumo, que deveriam absorver

"las aspiraciones y energías de la mayor parte de la población, con lo que la participación en la política y en los conflictos políticos tendría en la vida de la gran mayoría de los ciudadanos un significado solamente marginal." (Offe, 1992, p. 171).

O novo paradigma pretende colocar os movimentos alternativos em uma categoria intermediária entre o "público" e o "privado": a política não-institucional. Se o velho paradigma erigia como atores coletivos a grupos de interesses institucionalizados e partidos políticos, os "novos" atores não correspondem à tradicional categorização "esquerda/direita", nem ao que parcialmente lhe corresponderia em termos sócio-econômicos (proletariado/burguesia).

A base social dos n.m.s. agruparia pessoas pertencentes à nova classe média (trabalhadores em "serviços humanos" e/ou setor público), alguns elementos pertencentes à velha classe média e pessoas que não estão trabalhando pelos mais diversos motivos (trabalhadores desempregados, aposentados, donas-de-casa, estudantes, etc.), por categorias que dependem das reivindicações dos movimentos. Offe cita Melucci ao apresentar uma significativa lista de categorias:

"El movimiento estudiantil, el feminismo, la liberación sexual, los movimientos ciudadanos, las luchas ecológicas, la movilización de los consumidores y usuarios de servicios, de minorías étnicas y lingüísticas, de movimientos de comunidad y contraculturales, las luchas por cuestiones de sanidad y salud y otras." (Melucci, apud Offe, 1992, p. 174).

A estes Offe acrescenta o movimento pacifista.

Do ponto de vista das perspectivas metodológicas para o estudo dos n.m.s., Offe (1992) indica duas vertentes: uma que enfatiza os fatores subjetivos, uma "... *teorización social metodologicamente individualista 'centrada en los actores' ...*" (p. 204), e que "... *se orienta intelectualmente a la formación de teorías sobre los movimientos sociales*" (p. 206); uma outra que seria "estruturalista" ou "funcionalista" (p. 204), preocupada com uma "... *elaboración de teorías de o para los movimientos sociales*" (p. 206). Na primeira vertente é citado Ronald Inglehart, e na segunda Alberto Melucci. Sem deter-me aqui na pertinência de tal classificação, tentarei apresentar as posições de ambos autores a respeito dos n.m.s., destacando seus acordos e desacordos.

A teoria de Inglehart sobre a importância das transformações culturais nas sociedades desenvolvidas é apresentada em seus livros *The Silent Revolution ...* e *Culture Shift...*, publicados, respectivamente, em 1977 e 1990, nos quais trabalha com dados do Euro-Barômetro (1970-1973 e 1970-1986) realizados pela Comunidade Econômica Européia em seus países membros; do Grupo de Estudos sobre os Sistemas de Valores Europeus (1981-1982); e de um estudo realizado nos E.U.A, Alemanha Ocidental e Países Baixos (1974-1981).

O principal argumento de Inglehart é o referente à mudança de valores chamados de "materialistas" para valores "pós-materialistas" e sua influência sobre a participação política:

*"Los valores de las poblaciones occidentales han ido cambiando de un énfasis abrumador sobre el bienestar material y la seguridad física, hacia un énfasis mucho mayor en la calidad de vida (...) Un porcentaje cada vez más alto de la población está mostrando la suficiente comprensión e interés por política nacional e internacional como para poder participar en la toma de decisiones a ese nivel." (Inglehart, *The Silent Revolution...*, p. 3, apud Inglehart, 1991, p. XXXVI).*

Conseqüentemente, indica que novos temas políticos vêm aparecendo, a ponto de promover o surgimento dos n.m.s. Para Inglehart, é importante examinar a inter-relação entre variáveis culturais e desenvolvimento econômico, concordando com a posição *"... de Weber de que la cultura no es únicamente consecuencia de la economía, sino que puede modelar la naturaleza básica de la vida política y económica"*. (Inglehart, 1991, p. 58).

Nos últimos 30 anos, houve um aumento no potencial de participação política nas sociedades ocidentais,⁵ considerando que se ampliou o espectro de participação das mulheres na política e o nível educacional das pessoas; isto guarda relação com a mudança de valores para o pós-materialismo, numa inversão de sentido que faz com que a política gradualmente deixe de ser "dirigida por elites" e passe a ser uma política de "elites dirigidas".

O aparecimento dos n.m.s., no entanto, pode dever-se a um grande número de fatores, como novos valores, *"...problemas objetivos como la degradación del medio ambiente, la explotación de las mujeres, la frialdad y la impersonalidad de la sociedad industrial o el riesgo de la guerra."* (Inglehart, 1991, p. 419).

Também as redes organizadas de participação social ou política podem tornar viáveis a mobilização das pessoas. Mas isto não é suficiente para explicar o ativismo. Inglehart usa o termo "mobilização cognitiva" para indicar que somente

⁵ Refere-se aqui o autor à participação não-eleitoral, porque a eleitoral parece estar se reduzindo nestes países.

um aumento das habilidades políticas pode permitir às pessoas fazer política numa sociedade complexa. Além disso, aqueles que têm um maior nível de mobilização cognitiva podem sensibilizar-se mais por determinados valores, até então latentes. Isto ocorre porque as maiores possibilidades de desenvolvimento intelectual obtidas com a melhoria geral nas condições de vida gera outro tipo de preocupações (pós-materialistas).

Por último, o referido autor (1991) examina dados da pesquisa Euro-Barômetro 25 (1986) relativos a 12 países, no que concerne a indicadores de militância ou militância potencial nos movimentos ecologista e pacifista, concluindo que:

1. o posicionamento em torno dos valores materialistas/pós-materialistas é o melhor prognosticador;

2. em segundo lugar encontra-se a autocolocação esquerda-direita e a mobilização cognitiva. Como já foi dito acima, os que têm maiores rendas tendem a participar mais neste tipo de movimentos, o que concorda com a hipótese da mobilização cognitiva e discorda da posição de que estes movimentos ainda pertencem ao âmbito da "luta de classes" (ou seja, levado à frente por indivíduos pertencentes à classe operária);

3. A pouca idade tem um bom impacto;

4. "*La religiosidad tiene una ... relación de orden cero...*" (p. 444);

5. A afiliação a partidos políticos é um indicador débil, embora haja uma participação maior de pessoas que pertencem a algum partido.

Continuando a apresentação das perspectivas dos autores, que diz Alberto Melluci a respeito dos n.m.s.? Este professor da "Università degli Studi di Milano" (Itália) centra sua abordagem sobre questões de ordem epistemológica e metodológica.

Inicialmente, ele afirma ser necessário deixar em aberto aspectos relativos a ocorrência ou não de conflitos antagônicos hoje, porque isto amplia a possibilidade de compreender as transformações nas sociedades

contemporâneas. Os modelos analíticos baseados na "luta de classes" ou na "opção racional", por exemplo, não parecem ter capacidade para examinar estas mudanças; por isto, e

"ao mesmo tempo, a investigação deve concentrar-se na análise do 'modo de produção' das sociedades complexas com o fim de elaborar um novo modelo para interpretar as transformações estruturais que atualmente afetam estas sociedades". (Melucci, 1989, p. 40).

Por outro lado, uma atitude metodológica que poderia contribuir para o desenvolvimento da especulação teórica no tema da atual ação coletiva seria reconhecer que ela apresenta **outros significados** e formas de ação; conseqüentemente, necessita de outro tratamento. Entre os defensores e os críticos dos n.m.s. ocorre um falso debate, visto que se reduzem a examinar sua "novidade", comparando as características de diferentes paradigmas (as formas tradicionais de ação e as emergentes).

Para Melucci não se deveria subestimar as dimensões culturais da atual ação coletiva, o que fazem alguns críticos do "novo" paradigma, acometidos de uma "miopia" que somente permite divisar os aspectos mensuráveis daquela. Eles ignoram as redes enraizadas na vida cotidiana, que produzem novos códigos culturais. Isto se deve a uma postura metodológica preocupada com o produto dos movimentos sociais, com o seu resultado, isto é, a ação empiricamente observável. Os conflitos são vistos *"... através de la imagen del teatro"* (1988, p. 197), como "eventos". Os movimentos são "personagens": o movimento de jovens, o movimento de mulheres, o movimento ecologista, etc. *"Sin embargo, desde una visión analítica, el problema consiste (...) en explicar cómo llega a formarse esa unidad empírica que puede ser ... llamada 'movimiento'"* (1988, p. 198), examinando *"a rede de relações que constituem a realidade submersa dos movimentos antes, durante e depois dos acontecimentos"* (1989, p. 45). E com esse sentido que Melucci se refere aos dois pólos da ação coletiva: a "latência" e a "visibilidade".

Podemos perceber, então, que com Melucci há uma ênfase diferenciada em relação aos n.m.s. Mas o que diz ele a respeito do conteúdo de ditos movimentos? Inicialmente que eles também se constituem numa luta em torno da questão do poder. Entretanto, como veremos a seguir, não em uma concepção tradicional:

"Em sociedades complexas a produção material é cada vez mais substituída pela produção de signos e relações sociais. Os conflitos sistêmicos se centram na habilidade de grupos e indivíduos de controlar as condições de sua própria ação." (1989, p. 45).

Dado que as sociedades se tornam mais complexas, cresce a necessidade de maior controle social, até o nível de chegar a áreas como as relações emocionais, a sexualidade e as necessidades biológicas. Os indivíduos lutam, assim, por recuperar o controle sobre sua própria existência.

Contudo, *"... por que certos grupos são mais sensíveis que outros a estes processos sistêmicos?"* Porque são *"... mais diretamente afetados pelas exigências contraditórias do sistema."* (1989, p. 47). Melucci menciona grupos como os jovens e as mulheres, para os quais a necessidade de encontrar sua identidade pessoal e produzir uma identidade coletiva torna-se cada vez maior.

Suas reivindicações, assim, não se situam exclusivamente no nível de sua condição social, buscando sim desequilibrar *"... los códigos culturales dominantes y [revelar] su irracionalidad y parcialidad ..."* conseguindo, como *"efectos sistêmicos"*, *"... que el poder resulte visible."* (1988, p. 199). Um exemplo deste caso seria o movimento de mulheres, pois se poderia dizer que gostaríamos que reconhecessem tanto nossos direitos sociais historicamente negados quanto o direito a sermos diferentes, motivo pelo qual aparentemente tais direitos foram sempre negados.

A necessidade de encontrar a identidade pessoal soma-se ao preceito de controle individual das ações **realizadas**, porque as formas de organização dos movimentos são um objetivo **em si mesmas**. Em primeiro lugar, se

pretende romper com as formas tradicionais nas quais ocorrem as habituais distinções entre "direção" e "dirigidos". Em segundo lugar, se vai no sentido da formação da identidade coletiva dos ativistas, ou seja, formar a "consciência do nós".

Além disso, em casos como os do movimento ecologista e o pacifista se espera que as transformações beneficiem a toda a humanidade.

Com a síntese apresentada acima espero poder, agora, destacar alguns pontos de reflexão sobre as colocações dos três autores utilizados.

A primeira questão é relativa à base social que compõe os n.m.s. Melucci (1989) cita Offe para indicá-la, tal qual foi apresentada aqui mais acima: a nova classe média, aqueles que estão numa posição marginal no mercado de trabalho e a velha classe média. Especifica que cada um destes setores da estrutura social participa em ações coletivas por diferentes motivos, em diferentes "movimentos" e em diferentes "momentos" de cada movimento. Offe acrescenta que, ainda que sejam grupos sócio-econômicos que fazem os n.m.s., eles não atuam em nome de um destes grupos. A posição de Inglehart pode ser inferida quando fala do impacto dos valores sobre a ação política. Em conformidade com o autor

"la conducta de protesta era más frecuente entre la clase media alta " porque "... aquellos cuyos padres tenían un status socioeconómico relativamente alto, tenían una mayor tendencia a experimentar una sensación de seguridad física y económica ... [tendiendo] a desarrollar valores posmaterialistas, lo que ... les conduce a la protesta política." (1991, p. 353).

A isto se soma o fato de que com a educação de boa qualidade que possivelmente receberam é mais provável que tenham alcançado um alto status ao se tornarem maduros.

Offe critica as conclusões de Inglehart sobre isto questionando por que as condições de segurança não levam à busca de novos estilos de vida e modelos de consumo no

âmbito do privado, em lugar de levar à participação política.

Para ele os valores defendidos pelos n.m.s. não são pós-modernos enquanto reivindicação de valores ainda não assumidos pela sociedade como um todo, nem pré-modernos no sentido de voltar-se para fases "românticas" da cultura humana. Trata-se mais "... de una crítica 'moderna' de la modernización, que de una 'antimodernizante' o 'posmaterialista' ..." (1992, p. 214). Nisto se aproxima mais de Melucci, para quem o que é novo é a reivindicação de acesso à informação tendo em vista o desvelamento dos códigos dominantes vigentes; os ativistas se contrapõem ao controle da vida cotidiana.

Já sabemos, também, que Melucci se refere à forma de organização dos movimentos sociais como inerente a seu projeto político. Offe, por sua vez, diz que o uso de métodos não-convencionais denota a frustração das pessoas em relação às instituições tradicionais e suas formas de ação.

Apesar de Melucci assinalar constantemente as dimensões terminantemente culturais dos n.m.s., isto "... *não significa que a ação coletiva não tenha efeitos visíveis.*" (1989, p. 75). Ao contrário, enumera três níveis de efeitos mensuráveis: uma mudança institucional por meio de reformas políticas; a seleção de novas elites; e a inovação cultural. O fato é que Melucci critica as metodologias utilizadas para conhecer e interpretar os n.m.s. Creio que se pode dizer que no âmbito da proposta metodológica de Melucci não faz muito sentido o trabalho com *surveys* utilizados por Inglehart. Dentro da categorização de Offe (1992, p. 204) o enfoque "psicologizante" (de Inglehart) tem como método de pesquisa o reconhecimento sobre o terreno e a situação do observador é a de um observador neutro que oferece ênfase às "atitudes". O enfoque "estrutural" (de Melucci) preocupa-se com macroanálises históricas e institucionais, com "observador participante explorando la interacción entre 'sucesos' y 'comprensión'".

Estes são alguns comentários com relação às colocações de três importantes teóricos na área dos n.m.s., naturalmente restritos à bibliografia a que tive acesso e às

limitações a que a comparação de perspectivas teóricas diferenciadas pode conduzir.

3 Subdesenvolvimento e movimentos sociais

Nesta parte do trabalho apresentarei, de forma bastante breve, um repasse histórico sobre os movimentos sociais no Brasil, de acordo com um referencial teórico em parte apresentado na bibliografia; em seguida, utilizarei alguns indicadores pertencentes aos paradigmas de análise dos n.m.s. com a intenção de ver sua adequação para o estudo dos movimentos sociais contemporâneos num país sub-desenvolvido, no caso, Brasil.

Os países da América Latina tiveram todos um semelhante processo de formação social. No caso do Brasil, o rompimento com a Coroa portuguesa ocorre de maneira branda, sem as lutas por liberação que existiram em outras sociedades. Entretanto, também no Brasil a divisão do poder sempre foi feita com a exclusão de grandes parcelas da sociedade, e o fortalecimento das oligarquias convive com o **desenvolvimento do sub-desenvolvimento**.

De economia agro-exportadora até a "Revolução de 30" (1930) passando por um processo de industrialização com uma fase de "substituição de importações" até o final da década de 50, e com o período de ingresso massivo de capitais internacionais na fase subsequente, todo esse processo de "modernização" não garantiu a cidadania completa a milhões de brasileiros. Isto piora neste final de século porque o Brasil, como os demais países latino-americanos, não consegue encontrar lugar na nova ordem econômica internacional, baseada na competição tecnológica.

Mas nem os momentos de auge econômico pelo qual passou, nem os (poucos) momentos democráticos que viveu no passado e no atual período pós-ditadura militar (a partir de 1985), concederam à população brasileira seus mais mínimos direitos sociais.

A história dos conflitos sociais no Brasil é marcada, então, pela convivência de lutas pela simples sobrevivência no

marco da marginalidade, e tentativas de enfrentamentos ao poder organizado buscando o direito à participação política. Convivem, também, até hoje, diferentes formas de dominação e são estes dois pontos - dominação e conflitos - que vou abordar a seguir.

A existência de oligarquias levou ao sistema de "compadrio", uma espécie de dominação política na qual as relações pessoais (e familiares) dirigem a luta pelo poder entre facções, excluindo as "classes dirigidas" de uma participação autônoma. O surgimento do populismo não termina com o domínio dos "coronéis", mas instaura uma nova forma de fazer política e de manutenção do poder, um regime que se mantém à frente do Estado até a instauração da ditadura militar, em 1964.

Centrado numa figura carismática, o populismo dá a ilusão às "massas" de que todos os seus problemas serão resolvidos. No Brasil o populista com mais força política foi Getúlio Vargas, conhecido como "o pai dos pobres" (chefe de Estado de 1930 a 1945 e de 1951 a 1954).

Aqui, é preciso fazer um pequeno esclarecimento: eu não gostaria de dar um tratamento dualista às contradições sociais no Brasil, mas o caráter sintético desta seção torna bastante difícil trabalhar de outra forma. Neste sentido, depois de dizer que a consolidação de um Estado autônomo e de sistemas partidários o mais próximo possível das tradicionais categorizações ideológicas é bastante tardia neste país, é necessário falar um pouco da constituição dos movimentos sociais neste século.

Até 1930, a classe operária era numericamente pequena em relação à sociedade brasileira, pois a maioria dos trabalhadores se localizava no setor agrário. Para se ter um exemplo, em 1920 mais de 70% dos trabalhadores estava no campo. O presidente Washington Luís Pereira de Souza (1926-1930) dizia que as questões sociais eram caso de polícia, e assim foram tratadas as tentativas de organização da classe operária, levada por suas condições de quase escravidão. Do ponto de vista de orientações ideológicas, a imigração européia trouxe ao Brasil alguns germes do

anarquismo e do comunismo.

A partir de 1930, graças à rearticulação das forças sócio-políticas no poder e à redefinição do papel do Estado, desenvolve-se mais o capitalismo e, também, o operariado, inclusive com a migração de trabalhadores do campo para a cidade.

Por um lado, o Estado estimula o desenvolvimento das forças produtivas e a acumulação de capital; por outro, busca institucionalizar as relações de trabalho, criando o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e uma série de leis trabalhistas que tentam manter sob controle o movimento operário, com a subordinação dos sindicatos ao Estado.

Com o passar do tempo a tensão sofrida pelo populismo à frente do Estado torna-se mais forte. No período imediatamente anterior ao golpe militar, o Governo João Goulart (1961-1964) tem a difícil (e, como se viu, impossível) tarefa de sustentar os progressos sociais solicitados pela população e atender às visões divergentes dentro dos setores dominantes frente à contenda pelo ingresso massivo de capital internacional no mercado brasileiro.

O Golpe sustentou a visão das frações de classe a favor da internacionalização do mercado interno, e pôs abaixo a todos os movimentos sociais que reivindicavam as "reformas de base": a reforma agrária, a fiscal, a universitária, a constitucional, etc.

Um elemento interessante a levantar agora é o referente ao caráter pouco autônomo destes movimentos. Mais precisamente se pode falar da pequena tradição de forças populares efetivamente representativas no Brasil. Isto pode advir do fato de que tanto os grupos de esquerda, quanto os partidos populares (alguns "populistas"), quanto os setores dominantes sigam mantendo uma posição de elite, isto é, meramente "instrumentalizam" os movimentos sempre que lhes seja interessante usar a pressão popular.

Desta forma, a resistência da população organizada ao Golpe se reduz até que em 1968, após uma série de medidas inconstitucionais, as conquistas democráticas por melhores condições de vida e direito à cidadania, sempre

negadas, efetivamente são retiradas da maioria da população.

Muitos militantes sindicais, camponeses e estudantes optam por mais uma alternativa elitista, a luta de guerrilha urbana e rural. Possivelmente porque não lhes há sobrado outra alternativa.

Na segunda metade da década de 70, começam as manifestações de rua por transformações sociais e políticas. No entanto, é importante acrescentar dois elementos. Primeiro, que a estratégia de legitimação do regime deixa de ter resultados com o fim do período de ascenso econômico (conhecido como o "Milagre Brasileiro") e a isto se segue uma estratégia de distensão (a abertura "lenta, gradual e segura") nos Governos Geisel (1974-1979) e Figueiredo (1979-1985). Em segundo lugar, há que reconhecer que embriões de insatisfação e resistência permanecem em todo período de inexistência de direitos políticos, que iniciam a explodir uma década depois nas lutas por anistia e liberdades democráticas (os períodos de "latência" e "visibilidade" dos movimentos, de acordo com Melucci).

No início da década de 80 a crise econômica fortifica a explosão de conflitos sociais e a organização de movimentos. Não obstante agora estes movimentos inovam conseguindo organizar-se independentemente do Estado, contrariamente à tradição política dominante (Jacobi, 1987).

Pretendo, agora, manifestar os aspectos particulares destes movimentos, com o fim de que o leitor possa fazer uma análise comparada com as características dos n.m.s. apresentadas na seção anterior.

Um primeiro elemento é a convivência de dois gêneros de ações coletivas de **base popular**. Um deles solicita que sejam superadas as carências nos serviços públicos e que sejam melhoradas as condições de trabalho, de salários e de vida. O outro tem caráter sócio-cultural e se refere a questões do modo de vida.

Quando se fala, aqui, de **base popular**, isto significa que, mesmo quando os movimentos apresentam reivindicações de caráter cultural estas não são levadas adiante por pessoas pertencentes **exclusivamente** a grupos

sociais que já tiveram atendidas suas necessidades materiais de vida e com alto nível educacional.

Um outro elemento de comparação como os n.m.s. é a noção de **coletividade** emergente nestes movimentos, que rompe com a tradição cultural no plano da política. Os indivíduos não se dirigem mais ao "líder" ou ao "coronel" para solucionar suas petições, mas tentam impôr a participação popular nos espaços de decisão do Estado. Naturalmente que, assim, devem "institucionalizar-se", dado que têm que interagir com o Estado.

Além disso, de maneira semelhante ao que diz Melucci, é difícil identificar algumas dessas mobilizações enquanto personagens no teatro da história, que seguem um roteiro previsível, porque os movimentos sofrem avanços ou refluxos de acordo com o atendimento positivo ou negativo das demandas e o nível de mobilização e identidade coletiva alcançados.

Que argumentos tenho para afirmar a convivência de dois gêneros de ações coletivas? Vou esclarecer o tema falando de alguns movimentos específicos.

O ecologismo é geralmente tratado como um movimento supra-estrutural proveniente do conhecimento dos resultados nocivos da industrialização sobre a natureza. No Brasil se busca uma articulação entre grupos ecológicos e setores que têm sua atividade produtiva ou de subsistência ligadas à natureza. Os "Congressos dos Povos da Floresta" reúnem pessoas que dela sobrevivem e que a defendem. Um exemplo destes ativistas foi Chico Mendes, presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Xapuri, no Acre, assassinado por latifundiários. Pequenos proprietários utilizam formas de cultivo que possam renovar a terra e experimentam o cooperativismo. O forte movimento dos "Trabalhadores Sem-Terra" promove freqüentes e violentos conflitos com invasão de terras do Estado e de grandes proprietários. Suas formas de organização e divisão do trabalho, quando o Governo promove os poucos assentamentos, muitas vezes são coletivistas. Por outro lado, é de conhecimento internacional o avanço das queimadas nas florestas brasileiras, executadas

em algumas circunstâncias pelos proprietários de terra com o fim de ganhar espaço para a criação de gado ou as monoculturas de exportação.

O movimento de mulheres no Brasil,⁶ seguramente como em outros países, possui muitas correntes com focos de interesse bastante diferenciados. De fato há grupos que buscam defender o reconhecimento da **condição feminina**, o direito a ter a diferença respeitada sem condicionantes. No entanto, há uma concordância em relação ao fato de que a opressão da mulher em nosso país é acentuada pela opressão que sofrem aqui as classes populares, adquirindo contornos um tanto dramáticos. Com o aumento da pobreza os abortos feitos clandestinamente levam à morte centenas de milhares de mulheres. É alto, também, o nível de mortalidade das gestantes por baixas condições de saúde e tratamento pré-natal. Ao mesmo tempo em que os sucessivos governos não desenvolvem políticas mais sérias de planejamento e saúde da família, sabe-se que diferentes instituições não estatais (muitas vezes internacionais) promovem a esterilização feminina sem a opção consciente da mulher. Por último, há que mencionar o espantoso crescimento da prostituição de meninas, sem que ninguém faça algo para impedi-la.

Com o acima mencionado penso haver exemplificado a relação entre os aspectos culturais e aqueles referentes à opressão proveniente da divisão da sociedade em classes, que no Brasil ganha um aspecto dualista forte pela existência de uma pobreza extrema e uma riqueza opulenta.

Porém, é necessário esclarecer, neste momento, que nem todos os conflitos existentes são manifestações criativas de uma dialética articulação entre questões de modo de vida, políticas e econômicas em favor da emancipação do povo brasileiro.

Realmente se articulam, muitas vezes, os movimentos juvenil, de moradores, ecologista, operário, de mulheres, dos meninos de rua, dos sem-terra, dos sem-teto, de defesa dos

⁶ Veja-se, para um esclarecimento proveitoso, Saffioti, 1987.

consumidores, dos negros, dos homossexuais, os organismos progressistas da Igreja Católica (e outras), a Ordem dos Advogados do Brasil, as Associações de Pais e Mestres... Mas também a democracia política que se instala depois da ditadura militar, como nos demais países latino-americanos, o faz em um terreno social e econômico cada vez menos estável (as pessoas em estado de miséria plena constituem uma grande porcentagem da população).

A delinquência é fruto da miséria e caminha articulada com a corrupção policial. Os Esquadrões da Morte são grupos paramilitares que executam a chamada "queima de arquivos", assassinatos de indivíduos que compartilhem informações privilegiadas dos grupos criminosos.

A classe média se protege fechando seus condomínios de edifícios e colocando guardas armados para vigiá-los.

O narcotráfico, a corrupção de políticos - cujo episódio mais recente é o "caso Collor", envolvendo o primeiro presidente eleito pós-ditadura, seus parentes e amigos - convivem com a desobediência civil de muitos empresários, que não cumprem com o pagamento de seus impostos e nem obedecem a ordens judiciais.

A isto tudo, Francisco Weffort chama de *"lumpenização' das condutas que não atinge apenas gente pobre, mas segmentos da classe média e mesmo da classe alta."* (1990, p. 23). Esta seria a outra cara das novas formas de organização social, isto é, a degeneração social,⁷ que o leva a concluir que América Latina perdeu seu lugar no mundo e que a "modernização" se esgotou.

Para concluir este artigo gostaria, ainda, de dizer que no caso do Brasil não é a transição de valores materialistas para pós-materialistas que promove o aparecimento de novos conflitos sociais (Inglehart), pois aqui a sociedade nunca alcançou altos níveis de segurança material. Também não

⁷ Não obstante, recorda o autor que uma série de teóricos (como Umberto Eco, Furio Colombo e Giuseppe Saco) afirmam a ocorrência de fenômenos de degeneração social nas sociedades desenvolvidas.

podemos encontrar semelhanças entre as formas de fazer política no Brasil e nos países desenvolvidos, tal e qual os paradigmas políticos (velho e novo) de Offe, porque a democracia brasileira sempre foi uma caricatura do liberalismo do Primeiro Mundo.

Por último, há uma proximidade com a novidade organizativa dos n.m.s. assinalada por Melucci, uma crítica aos códigos culturais dominantes e às relações de poder; mas me parece que muitos dos movimentos sociais surgidos dos anos 70 até aqui, no Brasil, realizam também uma dura crítica à sociedade de classes "tupiniquim".

Referências Bibliográficas

- BELL, Daniel. *El fin de las ideologías*. Madrid, Tecnos, 1964.
- BOWLES, Samuel, GINTIS, Herbert. A educação como campo de contradições na reprodução da relação capital-trabalho: reflexões sobre o princípio da correspondência. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 1, p. 93-107, 1990.
- DIEZ NICOLAS, Juan. Prólogo. In: INGLEHART, Ronald. *El cambio cultural en las sociedades industriales avanzadas*. Madrid, CIS/Siglo Veintiuno, 1991. p. XI-XIX.
- FUKUYAMA, Francis. El fin de la historia? *Claves*, Madrid, n. 1, abr.1990.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 3.ed. São Paulo, Paz e Terra, 1989.
- INGLEHART, Ronald. *El cambio cultural en las sociedades industriales avanzadas*. Madrid, CIS/Siglo Veintiuno, 1991.
- JACOBI, Pedro R. Movimentos sociais urbanos numa época de transição: limites e potencialidades. In: SADER, Emir. org. *Movimentos sociais na transição democrática*. São Paulo, Cortez, 1987. p. 11-23.

- LARAÑA RODRIGUEZ-CABELLO, Enrique. *Ideología, conflicto social y movimientos sociales contemporáneos*. Madrid, Universidad Complutense, 1992. mimeo.
- MELLUCI, Alberto. Los movimientos sociales y la democratización de la vida cotidiana. In: CALDERON, Fernando, comp. *Imágenes desconocidas*; la modernidad en la encrucijada postmoderna. Buenos Aires, CLACSO, 1988. p.197-204.
- _____. *Nomads of the present*. Philadelphia, Temple University Press, 1989.
- MELLO, Leonel Itaussu A. Golbery revisitado: da abertura controlada à democracia tutelada. In: MOISES, José A. et ALBUQUERQUE, J.A. Guilhon. *Dilemas da consolidação da democracia*. São Paulo, Paz e Terra, 1989. p.199-222.
- OFFE, Claus. *Partidos políticos y nuevos movimientos sociales*. Madrid, Sistema, 1992.
- SAFFIOTI, Heleieth Iara B. Feminismos e seus frutos no Brasil. In: SADER, Emir, org. *Movimentos sociais na transição democrática*. São Paulo, Cortez, 1987. p. 105-158.
- SEGATTO, José A. *A formação da classe operária no Brasil*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1987.
- WEFFORT, Francisco C. A América Errada (notas sobre a democracia e a modernidade na América Latina em crise). *Lua Nova*, São Paulo, n. 21, p.5-40, set.1990.

La calidad de la docencia universitaria a partir de las representaciones del aprendizaje por parte de los alumnos

Marcia Prieto Parra¹

Resumo

Este artigo apresenta resultados de investigação que se inclui no contexto dos estudos de avaliação académica, focalizando o problema a partir de uma temática central e crítica: as representações que os estudantes possuem sobre a aprendizagem na universidade, associadas ao processo de aquisição e/ou produção de conhecimento. A partir do estudo dos processos de pensamento dos alunos procura debater as características da qualidade da docência e do processo de aprendizagem nas universidades. O texto analisa resultados de uma investigação, de carácter exploratório, com estudantes de cursos relacionados com carreiras tipificadas como *profissões liberais*, *profissões* e *semiprofissões*, categorizando as orientações de trabalho académico dos estudantes a partir de três orientações: a) baseada no **significado**; b) centrada na **reprodução** do conhecimento; e c) voltada para a **realização**. Por fim, os achados da investigação realizada no Chile são relacionados com resultados encontrados em pesquisa semelhante realizada no Brasil.

Palavras-chave: Ensino Superior; Aprendizagem; Produção do Conhecimento.

Abstract

This article demonstrates results of investigation that is included in the context of studies related to academic appraisal, approaching the problem through a central and critical theme: the representation that students have about learning in the university, associated to the process of acquirement and/or production of knowledge. Through the study of pupil thinking processes, the characteristics of teaching quality and the learning processes in the university are discussed. The text analyses results of an investigation of exploratory character, with students of courses related to careers typified as liberal professions, professions and semi-professions, classifying the orientations of academic work of students based on three views: a) based on **signification**; b) **based on the reproduction of knowledge**; c) turned to **realization**. To conclude, the findings of the investigation realized in Chile are related to similar research done in Brazil.

Key-Words: Higher Education, Learning, Production of Knowledge.

¹

Professora do Instituto de Educación - Universidad Católica de Valparaíso
I Norte, 2431 - Viña del Mar, Chile

Introducción

La integración entre los países latinoamericanos es un proceso que se está consolidando inicialmente a partir de la apertura de los mercados entre los distintos países. Esta alternativa tiende a revalorizar cada vez más la capacidad de recomposición de una realidad dividida, eliminándose las discriminaciones intraregionales existentes, adaptándose las políticas que contribuyen al desarrollo integral de la Región y al mejoramiento de la calidad de vida de los pueblos latinoamericanos.

Las Universidades latinoamericanas, a partir de sus diferentes identidades, pueden constituirse en un espacio abierto para la discusión científica dado que ellas cumplen un importante papel en la formación de profesionales, contribuyen de manera crucial, a partir de la generación de conocimiento básico, a la búsqueda de tecnología apropiada y a una relación fluída entre el aporte científico tecnológico y el sector productivo, son un lugar apropiado para encauzar la cooperación internacional en materia científica y, puede ayudar de manera significativa a generar bienes intelectuales que permitan reforzar la solidaridad y promover la equidad social de y en los países.

Dadas las necesidades de los que componen la Región y las posibilidades abiertas a las universidades, éstas adquieren un lugar destacado en el proceso de integración, a través de reuniones, publicaciones, convenios de investigación conjunta, en las cuales el conocimiento y ciencia institucionalizada, ocupan los espacios en una relación articulada que permite el fortalecimiento de la Región ampliando sobre bases no competitivas, las relaciones sociales, económicas y culturales entre los países.

En este contexto se insertó este proyecto conjunto con la Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Federal de Pelotas, que abordó el problema de la *Qualidade Pedagógica do Ensino Universitário e Aprendizagem dele Decorrente*,² dada la importancia que ésta tiene en el cumplimiento de los fines y objetivos institucionales y la incidencia

² Pesquisa derivada do Projeto *Para Revitalização do Ensinar e do Aprender na Universidade*, desenvolvida pela UFRGS e UFPel, com apoio do CNPq e FAPERGS.

que éste tiene en el desarrollo de cada uno de los países de latinoamerica en general.

La dramática expansión del sistema de Educación Superior en Chile ha implicado el surgimiento de una serie de problemas que deben ser abordados tanto a partir de políticas nacionales como institucionales. Este incremento cuantitativo se inscribe en el contexto de una serie de presiones y cambios sustantivos en la sociedad actual, los que no han sido debidamente incorporados como problemas o han permanecido ignorados.

El aumento y explosión de la demanda y la oferta de la Educación Superior; el descenso de la calidad de la educación y del rendimiento de los estudiantes del sistema formal, medido a partir de las pruebas nacionales; los cambios en el mercado de trabajo, la insuficiencia y decrecimiento sistemático del financiamiento de la Educación Superior; los cambios observados en los lenguajes de los actores, asociados al surgimiento del lenguaje electrónico visual que opera en los estudiantes, en contraposición al alfabético-fonético de los profesores; el surgimiento de la acreditación y la evaluación como resultado de políticas nacionales emergentes y del mercado competitivo, son sólo algunos de los puntos centrales que deberían acaparar la atención de las instituciones de Educación Superior y generar los respectivos debates institucionales. Ello porque además, es necesario agregar desafíos tales como la explosión geométrica del conocimiento científico y tecnológico; los efectos económicos y sociales de las políticas económicas inscritas en la lógica del mercado y la necesidad de contar con recursos humanos capaces de conectar los conocimientos en el mejoramiento de la calidad de vida de una sociedad.

Todo esto ha implicado para la Educación Superior una serie de problemas relacionados con el nivel académico de sus programas, el destino de sus egresados, la utilidad de los conocimientos generales, la necesidad de implementar políticas de descentralización junto a la exigencia perentoria de conseguir recursos independientes de los aportes estatales. Pareciera que los desafíos que debe enfrentar la

Universidad y los problemas tanto de la sociedad como de las instituciones, han desperfilado sus características tradicionales, tales como su autonomía, su vocación democratizadora, la necesidad de generar conocimiento científico en una búsqueda incesante de la verdad y de ser la conciencia crítica de la sociedad. Pareciera una tarea difícil el conciliar tales aspectos sin caer en exageraciones, enfoques segmentados o parciales, desvalorización de funciones tradicionales o sobre énfasis de otros. Es por ello que se no se puede obviar el estudio y análisis de la calidad de la Educación Superior y de ahí que términos, tales como evaluación institucional, calidad de la Educación, acreditación, son hoy de vasta y sistemática ocurrencia en el discurso nacional y en consecuencia se vuelve todo un imperativo reflexionar en torno a ellos a partir de evidencias posibles, no solo como un requerimiento para un mejor funcionamiento o porque se juega el prestigio y supervivencia de las instituciones, sino que también porque existe, en muchas instituciones, financiamiento público comprometido.

Si bien es cierto se observa un creciente interés por abordar el problema, este no ha ido acompañado por un develamiento del concepto **calidad** (De Weert, 1991), por lo que es posible encontrar variadas y contradictorias interpretaciones acerca del mismo. Esto se inscribe en el hecho que el concepto **calidad** es necesariamente un concepto **histórico** y el significado de lo que se valora como cualitativamente alto o bajo, cambia según el contexto histórico y las **instituciones sociales** (Tedesco, 1987).

De allí la confusión existente, tanto respecto del problema, como de los enfoques utilizado para abordarlo. Se piensa que es necesario evaluar los productos desconociendo o ignorando la importancia y calidad de los procesos; se particulariza en la docencia asociando calidad a los resultados del proceso de enseñanza; se insiste en evaluar el desempeño del profesor sobre la base de medición de categorías que emanan de planteamientos curriculares específicos y por lo tanto, discutibles si se plantean como unívocos.

El problema se vuelve crítico cuando esta información parcial se visualiza como evidencia potencial suficiente para un conocimiento válido acerca de la calidad. Las políticas emergentes respecto de la Educación Superior están demandando de la Universidad, una reflexión acerca de la **calidad institucional** en términos globales que importan las formas, efectos e implicancias que esta tiene para la implementación de los cambios necesarios que incidirán en una efectiva modernización. En el fondo lo que se quiere es saber **¿qué están haciendo las universidades y como lo están haciendo?**

Los estudios acerca del tema en la región, coinciden en que la Educación Superior presenta, en forma global, problemas tales como la **masificación** y su consecuente **burocratización**; la falta de definición acerca del **rol de la universidad**; la **desvalorización de la tarea docente y primacía de lo administrativo**; la carencia de **formación pedagógica** del profesor universitario y la falta de conciencia de su **misión** formadora; la **desvinculación** entre **docencia e investigación**; la necesidad de **incorporar los avances de la ciencia y tecnología**, y, la **disminución** de los **aportes financieros**, entre otros.

En un intento por dar respuesta a los problemas detectados, las universidades de la Región han tomado múltiples medidas, entre ellas, modificar planes y programas, racionalizar la administración académica, usar nuevas metodologías, introducir un mejoramiento de los sistemas de evaluación, etc. En un seminario (Lima, 1986), se constató la creciente preocupación por mejorar la calidad de la docencia universitaria, a partir de la creación de programas de pedagogía para la Educación Superior, que ofrecieran cursos sobre planificación, metodología, elaboración de material didáctico, etc. Sin embargo, una encuesta aplicada ese mismo año en 79 universidades latinoamericanas, reveló un avance cuantitativo en la capacitación pedagógica, aunque no necesariamente un mejoramiento en la calidad de la educación superior (Gonzalez, 1990).

Es decir, pareciera que el problema trasciende los

aspectos técnicos operativos y se hace necesario incursionar en el estudio de otros no considerados anteriormente, tanto académicos como organizacionales y de gestión operativa, dada la interdependencia e influencia recíproca existente entre ellos.

En esta línea se ubican los estudios como los de York (1987), quien midió la efectividad organizacional concluyendo en su trabajo exploratorio que, la eficiencia era parecida a un conjunto de transacciones que comprendía recursos, logros y procesos. De Weert (1990) cuestiona el grado de consenso aparente respecto a los objetivos a medir, los que casi siempre están relacionados con los productos o la calidad de los profesores, ignorando otros requerimientos educacionales también importantes.

La revisión de los estudios relacionados con la Educación Superior, muestran la variedad y complejidad de los aspectos vinculados con el problema. Sin embargo, es posible apreciar una focalización recurrente en las características observables del proceso. Sin desconocer la importancia e incidencia de éstos, existe escaso conocimiento acerca de la calidad de las prácticas pedagógicas y de todo lo relacionado con los supuestos, expectativas y percepciones de los alumnos y profesores y que se inscriben, en una dimensión del proceso que de alguna manera condiciona y califica los resultados. Estudios como los de Ball y Halworki (1987) Entwistle Ramsden (1993), incursionan en ésta dimensión y destacan la importancia de conocerla a partir de los hallazgos y conclusiones alcanzadas.

Este estudio se inserta en el contexto de la evaluación académica, focalizando el problema en un tema central y crítico: lo que piensan los estudiantes acerca de su trabajo académico, es decir, las representaciones que éstos hacen sobre el aprendizaje en la Universidad y que está asociado al proceso de adquisición y/o generación de conocimiento y en consecuencia a su aprendizaje.

Las investigaciones recientes sobre los procesos de pensamiento de los alumnos, está asociado a las consecuencias que el trabajo de los docentes tiene sobre las

percepciones, expectativas, motivaciones, comprensiones, creencias, estrategias de aprendizaje que intervienen en el rendimiento de los alumnos. En otras palabras, están asociadas al modo en que la enseñanza incide o afecta, respecto a lo que los alumnos piensan, creen, dicen o hacen (Leite, 1992; Entwistle y Ramsden, 1983; Duarte et al., 1993).

Estas consideraciones incursionan en una dimensión metacognitiva y permite conocer la propia valoración del trabajo académico que tienen los estudiantes, pero a su vez, inferir lo que se hizo o no se hizo durante el período de formación profesional. Ball y Halwaski (1987) sostienen que uno de los objetivos de Docencia Universitaria está asociado al desarrollo de una actitud positiva hacia el aprendizaje, que implica, a su vez, habilidad para pensar científica y racionalmente y capacidad para pensar críticamente acerca de los temas. Por otra parte, el Informe Jarrat establece como uno de los indicadores internos de desempeño institucional, la calidad de la enseñanza vinculada necesariamente a la calidad de los aprendizajes.

Conocer lo que los estudiantes piensan acerca de sus aprendizajes, representa de una manera válida, la calidad de los mismos. Las evaluaciones tradicionales, con fuerte énfasis en las pruebas objetivas, poco o nada dicen realmente acerca de ellos. En las pruebas tradicionales y más específicamente en las objetivas, se mide en definitiva, lo que el profesor asume que deben conocer los estudiantes, y esto puede estar cruzado o mediatizado por diversos hechos o factores que distorsionan la realidad (como la copia, la memorización o situaciones afectivas contingentes, entre muchas otras). En consecuencia, resulta interesante conocer estas representaciones como elemento parcial en la evaluación de la calidad de la docencia.

En consecuencia, se propuso una investigación del trabajo académico en las aulas para conocer las características de la calidad de la docencia y el aprendizaje en las universidades a partir de los procesos de pensamiento de los alumnos.

El Estudio

El estudio considerado como exploratorio, implicó la aplicación de un instrumento denominado **Inventario de Metodos de Estudio de los Estudiantes Universitarios** de Enwistle y Ramsden (1983), que pretendía comprender como éstos entienden y significan los aprendizajes realizados en la Universidad. Este inventario ha sido validado en Brasil y aplicado experimentalmente en Chile.

La muestra comprendió estudiantes de tres unidades académicas de una institución de Educación Superior, seleccionados a partir de los presupuestos teóricos que tipifican las carreras en: **profesiones liberales, profesiones y semiprofesiones** (Enguita, 1991).

Las **profesiones liberales** tales como Medicina, Derecho, Ingenierías, Arquitectura, etc., corresponden a las mayores demandas en las Universidades. En general, corresponden a su vez, a los puntajes de postulación más altos y en consecuencia, existe mayor selección entre los alumnos. Esta situación emana del concepto de **Grupo Profesional** que de acuerdo a Enguita (1991) corresponde a una categoría autoregulada de personas que trabajan para el mercado en una situación de privilegio monopolista. Para este grupo, las características que definen una profesión son la **competencia**, la **vocación**, la **licencia** y la **autoregulación**. En consecuencia, el principal atractivo para la alta demanda por estudiar estas carreras, corresponde a las ventajas materiales que implican el rendimiento futuro, el ejercicio liberal de la profesión y el alto reconocimiento social otorgado a su saber o campo específico, por lo que éstas poseen consiguientemente, un status epistemológico legitimado socialmente.

En este caso, se escogió la carrera de **Ingeniería Comercial**, seleccionándose 15 alumnos de entre todos los cursos para reponder el cuestionario antes mencionado.

El grupo de las **semi profesiones**, entre las que se encuentra Enfermería, Pedagogía, Servicio Social, etc., comprende al **Grupo de Personas Asalariadas**, con menos

prestigio social y con un estatuto epistemológico ambiguo. Forman parte, en su gran mayoría, de la burocracia estatal y están frecuentemente sometidas a la autoridad de los directores o jefes. El resultado de dicha situación se puede percibir a partir del hecho que son carreras de menor demanda en la Universidad, el nivel de selectividad es menor y, en consecuencia, los puntajes de postulación son más bajos que los del grupo de profesiones liberales. En el caso de este estudio, la carrera seleccionada fué **Pedagogía** y de ella, a 15 alumnos de entre los distintos cursos.

El grupo de las **profesiones** está compuesto por carreras que, a pesar de ser asalariadas, detentan un conocimiento valorizado por la sociedad. Su competencia es reconocida socialmente y su saber, altamente especializado. Su demanda es escasa y el nivel de selectividad es media (Leite, 1992). Las carreras incluyen Física, Química, Matemáticas, etc. En el caso de este estudio, la carrera seleccionada fué **Matemáticas** e incluyó a 15 alumnos de distintos cursos.

El instrumento utilizado contempla una serie de planteamientos que revelan las intenciones respecto de los procesos de estudio que los estudiantes utilizan para aprender. En este sentido, se habla de los **procesos de metacognición** de los estudiantes respecto de **como estudian y enfrentan el trabajo académico**.

El instrumento de *Entwistle* clasifica las **orientaciones del trabajo académico** de los estudiantes en tres categorías principales:

- orientación *por el significado*;
- orientación *para la reproducción*, y,
- orientación *para la realización*.

El primero — **orientación para el significado** — esta asociado con un trabajo que se caracteriza por la relación de ideas, uso de evidencias y motivación intrínseca para la aprehensión del conocimiento. El estudiante que privilegia la búsqueda de significado, cuestiona el contenido y construye conocimiento. El aula constituye una pequeña fracción dentro

de un proceso que incluye el esfuerzo personal a partir de la búsqueda de nuevas fuentes, la ejecución de ejercicios, la resolución de problemas y la elaboración personal de conceptos. El aprendizaje se construye y reconstruye sobre la capacidad constante de esfuerzos, atención y reflexión. El enfoque puede ser holístico seguido de una síntesis posterior en la que el alumno relaciona lo dado en una disciplina con otros y/o con situaciones reales (Leite, 1990).

La **orientación para la reproducción** tiene como característica común la memorización, la fijación de los contenidos, la tendencia a la generalización sin evidencias suficientes y a reproducir hechos sin haberlos pensado suficientemente de manera de llegar más rápido a los resultados. La reproducción se vuelve un esfuerzo personal en la medida que el estudiante precise organizarse, disponga de un material, haga esquemas, escriba y lea muchas veces. Es relativamente frecuente que los alumnos, por no tener una idea general, no aumenten su potencial de dudas o cuestionamientos, aceptando el conocimiento producido por otros sin ampliar su marco de referencia.

La **orientación de estudio para la realización** muestra un tipo de estudiante volcado hacia afuera de la Universidad y atado al trabajo que realiza. La motivación es extrínseca y el trabajo teórico parece desviado por la práctica. Este estudiante puede presentar actitudes negativas en relación al curso. Sin embargo, cuando el estudiante integra la teoría y la práctica, eliminándose esta disociación, puede ganar otro sentido (Leite, 1990).

Es importante señalar que los enfoques respecto al trabajo académico no definen a un estudiante. Un mismo estudiante de hecho, utiliza diferentes esquemas de acuerdo a su interés personal o según la motivación que recibe en su curso. Existe, sin embargo, un predominio de un tipo de orientación que no excluye la utilización de otros (Duarte et al., 1993).

Caracterización de la muestra

La muestra de estudiantes incluyó a 15 alumnos de Pedagogía, 14 de Ingeniería Comercial y a 12 de Matemáticas. Se caracterizó de acuerdo a las **edades** y el **semestre cursado**.

En el caso de Pedagogía el **87%** de los estudiantes era mayor de **21 años**; en el de Matemáticas fue el **83%** y en el de Ingeniería Comercial el **92%**.

Respecto de **Semestre cursado**, en el caso de Pedagogía el **40%** estaba cursando su último año, es decir, entre el 9° y 10° semestre. En el caso de Matemáticas el **58,3%** se encontraba en ese caso y en el grupo perteneciente a la carrera de Ingeniería Comercial el **57,1%**.

Es decir, la mayoría de los alumnos consultados se encontraban en la etapa final de su formación, por lo que la orientación respecto de su trabajo académico era una actitud que se podría definir como permanente y que revelaba su orientación final.

Los hallazgos del estudio

Para el análisis de los datos, se utilizó el programa estadístico **MICRO-STAR** que agrupó las respuestas del cuestionario de acuerdo a la clasificación de **orientaciones para el estudio, semestre cursado, carrera y edad**.

Un análisis general de los resultados permite afirmar que en los estudiantes encuestados, se observa una clara orientación en su trabajo académico hacia la **reproducción**, observándose sin embargo, diferencias interesantes por carreras. Este resultado, que se enmarcó en los límites de un estudio exploratorio y en consecuencias sin intenciones de generalización, es consistente con los estudios que se han hecho respecto de la **calidad de los aprendizajes en la educación media** (Edwards, 1993) y que muestran una tendencia hacia la **reproducción del conocimiento**. En el caso de la Enseñanza Media, este resultado se asocia a

prácticas pedagógicas de los profesores que fomentan la **memorización** por parte de los estudiantes demandando, en consecuencia, una **reproducción de la información otorgada**.

Por otra parte, un estudio realizado en una Institución de Educación Superior que analizó las **prácticas pedagógicas en el aula** (Prieto et al., 1993), mostró que el **90%** de los profesores sostenía un discurso **restrictivo, normativo, dogmático y autoritario**, que proporcionaba recetas o panaceas para resolver problemas inherentes a la práctica profesional futura, lo que, en términos de los estudiantes significaba una **reproducción** y un **almacenamiento pasivo de grandes cantidades de información**. No se observó en el caso de estos profesores, prácticas que fomentarán la **discusión, el descubrimiento o la construcción de conocimiento**. Se podría asumir, en el caso del estudio mencionado, que estas prácticas promovieron o favorecieron una **orientación**, por parte de los alumnos en su trabajo académico, hacia la **reproducción**.

En el caso de este estudio, no es posible establecer una relación de causalidad entre prácticas de los profesores y actitud de los alumnos, dados que aun falta procesar la información concerniente a ellos.

Un análisis por carrera respecto de la orientación en el estudio de trabajo académico de los alumnos, muestra que el **87%** de los alumnos de Pedagogía muestra una **orientación de tipo reproductivo**. Este alto porcentaje es consistente con las críticas que se han formulado en forma reiterada a los programas de Formación de Profesores desde ya hace largos años (Giroux, 1980; Smith, 1983; Conclusiones de las Jornadas de Análisis de la Formación de Profesores, CPEIP, 1985; Schiefelbein, 1984; Prieto, 1987; Goodland, 1990; Gutierrez, et al., 1993, etc.). Todos los autores coinciden en señalar que, en general, la formación de profesores fomenta una **actitud pasiva** por parte de los futuros profesionales de la educación y que **no favorece la reflexión autónoma y crítica, la resolución de problemas ni la construcción de conocimiento**.

En este estudio exploratorio es posible advertir la situación antes mencionada, la que a su vez, se replicará en el sistema escolar dado que los profesores volverán a promover y ejecutar en sus clases, la forma de aprender que experimentaron en su formación inicial.

Se ha señalado en varios estudios (Díaz, 1986; Prieto, 1987; Giroux y McLaren, 1986), la utilización y aplicación de metodologías y técnicas de instrucción que tienen como fundamento un modelo pedagógico agregado y que está relacionado con la representación y yuxtaposición de conocimientos, con una enmarcación rígida del proceso de aprendizaje, en el cual el futuro profesor, tiene que aprender a aceptar una determinada selección, organización, secuencia y supuestos subyacentes sin discutirlos, analizarlos o a lo menos, descubrirlos. Estos supuestos que informan los enfoques que entregan los profesores, no se explicitan ni menos se contrastan a la luz de las consecuencias e implicaciones que estos tienen en su aplicación. Esto, en el corto plazo, se traduce en un debilitamiento sostenido del desarrollo y ejercicio de las facultades cognitivas superiores, debido a que se favorece la memorización de hechos, sucesos, teorías, la atomización del conocimiento y la mistificación de la realidad.

En el caso de los estudiantes de **Ingeniería Comercial**, los resultados obtenidos presentan una diverificación interesante, aún cuando se observa una **tendencia hacia la reproducción**. En efecto, un **62%** de la muestra de estudiantes consultada, tiene la tendencia hacia la reproducción en su trabajo académico. Es posible observar, sin embargo, que un **31%** muestra un estilo **orientado hacia la realización**. Este último resultado es consistente con la motivación que representa la mayoría de los estudiantes de estas carreras liberales asociada a las "*posibilidades económicas*" y al *status social* que alcanzarían. Estas motivaciones se ajustan a la definición anteriormente dada, respecto de las profesiones liberales. Un **40%** de los estudiantes estuvo "*definitivamente de acuerdo*" que la "*principal razón por la que estoy aquí es que me ayudará a*

conseguir un mejor empleo despues" y "elegí mis actuales estudios principalmente para darme la oportunidad de conseguir un empleo realmente bueno". Un 7% orienta su trabajo de acuerdo al **significado**, es decir, **muestra motivaciones intrínsecas para su aprendizaje**.

El caso de los estudiantes de **Matemáticas** es más interesante. Un **46%** muestra un estilo de trabajo académico **orientado** hacia la **reproducción**, un **30%** hacia el **significado** y un **15%** hacia la **realización**. Estos resultados representan, sin duda, una situación vinculada con la **naturaleza de la disciplina** que están estudiando, a la **valorización social** de las Matemáticas en la sociedad y en la **profesión Docente**. Es importante señalar que no todos los que estudian Matemáticas van a ser profesores, ni quieren serlo. En su mayoría se definen así mismo como "Matemáticos" lo que implica un **status epistemológico** definible en términos de la posición social. Es notable observar que el **70%** de estos alumnos estuvieron definitivamente en desacuerdo respecto a que

"elegí mis actuales estudios principalmente por darme la oportunidad de conseguir un empleo bueno" y "la principal razón por la que estoy aquí es que esto me ayudará a conseguir un mejor empleo".

Esta posición tan definida respecto a este tema, es coincidente con los resultados generales de la muestra que denota un estilo de trabajo académico más **diversificado**, por esto, que si bien el status epistemológico del matemático está definido y su saber especializado, es reconocido socialmente como de **exclusividad de los matemáticos**, los trabajos o empleos van a ser **variados**, no tan sólo en su calidad, sino también, en el nivel de remuneraciones.

Estos estudios difieren de los obtenidos en Brasil. En el caso de los estudiantes de **Pedagogía**, predomina la **búsqueda de significados en sus estilos de aprendizaje**. El **62,3%** es ligeramente más bajo que los estudiante de Física que tienen una **elevada orientación hacia el significado**

(64,4%). En el caso de Medicina (*profesión liberal*), los estudiantes **muestran una orientación para el significado** de un 58,6%.

Por otra parte, fué interesante consignar el hecho que, al complementar la información obtenida a través del Inventario con entrevistas a los alumnos, estos en su gran mayoría se mostraron bastante críticos respecto del conocimiento adquirido. Si se relaciona lo anterior con el hecho que la gran mayoría se encontraba en sus etapas finales de la formación profesional, las consideraciones posibles no son alentadoras respecto de la evaluación que los alumnos hacen de su formación. Independientemente de la validez o no de éstas opiniones, no deja de llamar la atención el hecho que los alumnos que mantienen una representación de sus aprendizajes orientados hacia la reproducción, aseguraron que éstos provenían de la calidad de las demandas por parte de los profesores, en otras palabras, de su práctica pedagógica. Así mismo, el porcentaje de alumnos que mostraron una orientación por el significado, aseguraron que ello era el resultado de una práctica participativa, de la construcción conjunta del conocimiento en el aula y del trabajo independiente. Lo anteriormente expuesto, permitiría asumir, tentativamente, que la práctica en el aula tiene un grado de incidencia importante en la representación y significación que hacen los estudiantes de sus aprendizajes.

Conclusiones

1. Se puede concluir que la gran mayoría de los estudiantes encuestados tienen un estilo de aprendizaje orientado hacia la reproducción. En este marco, destacando que la gran mayoría se encuentra en su etapa final de formación, se podría asumir que éste se mantendrá inalterado.

2. Dados los antecedentes presentados, se concluye que la Universidad y los procesos de formación que en ella se gestan, no logran revertir sustantivamente los estilos de aprendizaje adquiridos en la Educación Media.

3. Si bien es cierto se observan en los estilos de aprendizaje de los alumnos de las tres carreras una orientación evidente hacia la reproducción, la diferencia en cada una de ellas es interesante dado que se introducen otras orientaciones en un peso relativamente significativo.

4. Los estudios realizados en instituciones de Educación Superior en Brasil y Chile, reflejan resultados totalmente distintos. Mientras en **Chile** están orientados hacia la **reproducción del conocimiento**, en **Brasil** están orientado hacia el **aprendizaje por el significado**. **La metacognición de los estudiantes es distinta en las tres carreras estudiadas.**

5. Las limitaciones que impone un estudio exploratorio en este caso, no permiten hacer generalizaciones respecto de los aprendizajes, desprendiéndose la necesidad de incorporar una muestra que abarque un universo mayor.

6. Los resultados obtenidos en el caso de los estudiantes chilenos, hacen urgente y necesario descubrir que pasa con las **prácticas pedagógicas de los profesores en el aula**, como asimismo, **identificar las orientaciones que los profesores dicen dar a sus clases.**

Referencias Bibliograficas

- BALL, Ry Halworki, J. (1987) Performance indicators in Higher Education. *Higher Education*, 16, 4, p. 393-407
- De WEERT, E. (1990) A macro-analysis of quality assesment in Higher Education. *Higher Education*, 19, 57, 72
- DUARTE, L. et al. (1993) *Aprendizagem na Graduação: critica y autocrítica*. Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Facultad de Educación, Porto Alegre.
- EDWARDS, V. (1993) *Practicas de Trabajo y Socialización en establecimientos de Educación Media*. Ministerio de Educación, Santiago, Chile.

- ENQUITA, M. (1991) Ambigüidade da Docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, 41-61, Porto Alegre.
- ENTWISTLE, N. y RAMSDEN, P. (1983) *Understanding Student Learning*. London, Croom Helm.
- GIROUX, H. y McLAREN, P. (1986) Teacher Education of politics of engagement: The case for democratic Schooling. *Harvard Educational Review*, 56, 231-238.
- GIROUX, H. (1980) Teacher Education and the Ideology of Social Control. *Journal of Education*, 162,p. 5-27.
- GOODLAND, J. (1986) *Better Teachers for our Nations's Shool*. Phi Delta Kappan, Noviembre.
- GUTIERREZ, E. et al. (1993) *¿Como enseñan algunos profesores Universitarios? Ponencia presentada al Encuentro Nacional sobre Investigación y Experiencias Innovadoras en la Formación de Profesores*. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
- JARRAT, A. (1995) *Report of the Steering Commitee for Efficiency Studies in Universities*.Commitee of Vice Chancellors and Principals. Londres.
- LEITE, D. (1992) Metacognição e Aprendizagem na Universidade. *Revista de Educação*, 2, 55-62, Lisboa.
- _____. (1990) *Aprendizagem e Consciencia Social na Universidades*. Porto Alegre, PP GEDU.
- MINISTERIO de Educación Pública, CPEIP, (1985) *Jornadas de Análisis de la Formación y el Perfeccionamiento de Educadores*, Santiago.
- PRIETO, M. (1987) *La Formación de Profesores*: un análisis crítico. Instituto Profesional de Osorno.
- PRIETO, M. et al. (1993) *Las prácticas pedagógicas en el Proceso de Formación de Profesores: el problema del Discurso del Profesor*. Informe de Investigación. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

SMITH, J. (1983) The Research on Shool Integration Legitimizing and Universe Of Discourse. *The High Shool Journal*, 66, 4.

TEDESCO, J.C. et al. (1990) *Participación de la organización de Docentes en la calidad de la Educación*. Santiago, UNESCO, OREALC.

YORK, D.M. (1987) Indicators of institucional achievement: some theoretical and empirical considerations. *Higher Education*, v.16, 3, pp.3-20.

Descentralização/municipalização/ parceria no ensino fundamental: democratização ou descompromisso?¹

*Maria Antonieta Dall'Igna*²

Resumo

Este texto analisa a descentralização do ensino de primeiro grau no Brasil do ponto de vista da sua conceituação teórica, dos programas de Governo e da análise crítica. Proposta como política para o ensino fundamental em toda a América Latina, a descentralização se traduziu no Brasil pela Municipalização. Tanto os Governos Federal e Estaduais, desde a década de 70, desenvolvem programas com o objetivo de transferir para os Municípios os encargos e as responsabilidades com o ensino fundamental obrigatório. Como faltam ao quadro político-institucional do país as condições básicas de democratização para a implementação de tais políticas, o que se tem verificado é o fortalecimento do poder central e a não solução dos problemas educacionais. Embora a descentralização/municipalização permaneça como proposta de política para a educação, a discussão tem evoluído para a definição de uma ação em colaboração, em parceria, entre as três instâncias de Governo.

Palavras-chave: Municipalização; Descentralização; Política Educacional.

Abstract

This is an analysis of decentralization as a governmental policy for elementary instruction in Brazil, considering theoretical studies and a critical study of governmental plans and actions. Decentralization has been proposed as an educational policy for Latin America. In Brazil, such has taken the form of "municipalization". Since the seventies, both, federal and state governments have developed programs which intend to transfer to municipal administrations the responsibilities and burdens with elementary instruction mandatory. As Brazilian political and institutional situation does not present the basic conditions for democratization, these policies have resulted in central power getting stronger and educational problems not solved.

Key-words: Municipalization; Decentralization; Educational Policy.

¹ O presente texto retoma e atualiza aspectos desenvolvidos na dissertação de mestrado defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 1992 (Dall'Igna, 1992), incluindo a recente proposta de parceria do Governo do Estado do Rio Grande do Sul.

² Professora do Departamento de Ensino - FaE - UFPel
Almirante Barroso, 1734 - 96015-000 - Pelotas, RS - Tel. (0532) 227981 - Tel. Res (0532) 251198

A descentralização dos sistemas educacionais, como alternativa para superar as deficiências na educação, foi proposta por Anísio Teixeira na década de 50 e nos anos sessenta chegou ao nível institucional. No bojo dos programas de internacionalização da economia mundial, com o desenvolvimento do capitalismo associado dependente passou a fazer parte dos planos e programas dos governos latino-americanos.

As agências internacionais, de acordo com a sua natureza, apresentaram e incentivaram a descentralização com diferentes objetivos: a UNESCO e a OEA diziam preocupar-se com a incorporação dos grupos marginalizados nos círculos de tomada de decisões, o Banco Mundial afirmava favorecer a introdução de novos mecanismos de mercado e a USAID, fortalecer os nexos verticais e estimular a capacidade administrativa em nível local (McGinn e Street, 1986).

São dois os marcos históricos da descentralização educacional na América Latina: a reunião de Bogotá em 1979, quando os Ministros de Educação dos países latino-americanos afirmaram seu desejo geral de regionalização, e a implantação do PREDE (Projeto Multinacional de Regionalização Educacional 1981-1982).

As iniciativas governamentais de descentralização da educação básica para os setores marginalizados (zona rural e periferias urbanas), desenvolveram-se a partir de então sob diferentes formas: regionalização, municipalizado ou nuclearização; em diferentes níveis: do administrativo ao político; e em diferentes graus: da desconcentração à descentralização real.

A descentralização, como política pública para a educação, compõe os programas de partidos políticos tanto da esquerda quanto da direita, torna-se cada vez mais consensual entre os dirigentes municipais, continua sendo proposta pelos governos estaduais, assim como mantém-se entre as políticas da União. Este texto pretende analisar a descentralização educacional sob três pontos de vista: o dos esforços de compreensão teórica, o das propostas dos governos e o da visão crítica sobre as experiências já desenvolvidas.

Descentralização: os esforços para a compreensão teórica.

Definir descentralização, não tem sido tarefa simples. As diversas variáveis intervenientes, a dinâmica e a complexidade dos processos desenvolvidos resultam em diferentes enfoques conceituais.

Partindo de uma associação conceitual de caráter histórico em que a idéia de "centro" (o Estado) está associada à noção de "unidade" e a idéia de "descentro" associada à noção de "diversidade", Casassus (1990, p.12) entende que um processo de descentralização

"constituiria uma relação de tensão entre duas orientações divergentes, uma das quais tenderia à maior unidade e a outra à maior heterogeneidade cujo resultado se traduziria por um reordenamento das relações sociais."

A idéia de descentralização tem sido associada a movimentos de democratização e de distribuição do poder. Para isso, o elemento principal de um processo descentralizador deveria ser a comunidade (o cidadão coletivo) que, através da participação ativa nos processos decisórios, se tornaria a maior detentora do poder, ou pelo menos detentora de mais poder. Entretanto, conforme alertam McGinn e Street (1986), na realidade a descentralização tem significado, sim, uma alteração na distribuição do poder mas, somente entre os grupos ou facções que compõem o governo e a sociedade.

Desse ponto de vista, a descentralização representa um rearranjo dos grupos e facções em sua relação com o governo, uma vez que este não é unitário nem monolítico mas um espaço em que diferentes grupos, com propostas e interesses diferentes, agem e se confrontam. O fortalecimento dos grupos de maior apoio ao governo tornam a distribuição do poder um instrumento de reforço do poder central. O mesmo acontece quando, encarada pelo ângulo da busca de

soluções para a ineficiência do sistema educacional e para a superação do peso das burocracias centralizadas, a descentralização bem sucedida contabiliza os bons resultados para o governo central.

Descentralizar subentende, assim, um processo amplo compreendido essencialmente como democratização. Tem sua origem no âmbito geral do sistema e tem seu fundamento na participação.

Aprofundando algumas das variáveis Thereza Lobo (1990, p.7) aponta três vertentes da descentralização. Uma, da administração direta para a indireta, oportuniza a formação de estruturas paralelas com a super posição de recursos e esforços, além da perda de controle, e tem um forte conteúdo clientelístico. A segunda ocorre nas relações intergovernamentais com características federativas, pressupõe a redefinição de encargos no governo. Compreendendo novos arranjos no sistema de competências, não tem servido para maior autonomia das administrações locais, pelo contrário, tem acentuado a dependência em relação aos governos centrais. Uma terceira vertente transfere responsabilidade e poder do setor público para o privado.

Reconhecidos os limites, a descentralização, sob suas diversas formas, não deve ser encarada como um fim em si mesma, mas como um processo instrumental que pode levar à obtenção de êxito em diversas áreas a partir de maior participação e mais democracia, melhor qualidade e maior eficiência, da expectativa de mais recursos e, principalmente, como caminho para o fortalecimento ou o acesso ao poder.

Coloca-se, assim, uma contradição: ao mesmo tempo em que são apontados os problemas e os resultados negativos das políticas de descentralização, não se encontra oposição à sua implantação, entretanto, indicam-se condições para que possa alcançar sucesso a começar por um contexto adequado e reais intenções políticas.

Essa ambigüidade de significado (concentração de poder versus democratização) se revela na cautela dos autores que abordando as possibilidades de resultados positivos para as políticas de descentralização educacional, ao

mesmo tempo apontam possíveis riscos.

Os riscos e os prováveis problemas colocam-se entre a fragmentação do sistema educacional, em detrimento da unidade e da integração nacionais, e o fortalecimento dos interesses locais e das relações clientelistas com outras instâncias de governo, presentes nos jogos dos grupos de poder dentro do próprio Governo, que buscam maiores recursos e investimentos para suas regiões numa clara ação eleitoreira, acentuando, em lugar de atenuar, as disparidades locais e regionais.³ Embora considerando a regionalização educativa como o caminho para o futuro, para González (1987, p.26) as políticas de regionalização não são, por si só, democratizantes. As condições estruturais das sociedades da América Latina são adversas: grupos locais de "notáveis" e "caudilhos" resistem à ruptura de seu monopólio de poder, os recursos humanos e financeiros são insuficientes, as tradições administrativas são altamente burocratizadas e os grupos de base estão submetidos a grandes períodos de discriminação e injustiça. Em razão disso,

"sólo una voluntad política muy fuerte y de efectiva vocación democratizante puede orientar un proceso de regionalización (...) la decisión política debe englobar tanto al estado nacional como a los ámbitos regionales y locales, dado el fuerte enlazamiento de los objetivos y políticas. Se impone la búsqueda conjunta de soluciones, en forma concertada, que incluye instancias de discusión y negociación a fin de evitar o atenuar los efectos negativos o encarar su costo en forma compartida".

Entretanto, uma política de descentralização pode trazer benefícios ao sistema educacional, seja através da redistribuição espacial dos recursos e das decisões, promovendo um novo equilíbrio de poder entre os atores, seja contribuindo para a eficiência interna (qualidade da educação) e externa (impacto do processo educacional sobre os

³ Prática comum no jogo político brasileiro, chega a momentos de exacerbação como o da formação da "Bancada do Nordeste" quando da elaboração da Constituição Federal e na política do "é dando que se recebe".

comportamentos culturais e sociais no espaço regional) do sistema educacional. Esses benefícios do sistema educacional precisam estar contidos em uma política social mais ampla, ser parte de um programa de equidade social e política (González, 1987, p.21-3).

A primeira e fundamental condição para possibilitar a descentralização da oferta e da gestão educacionais é que não se constitua em um processo isolado dentre as políticas de governo. Deve estar no bojo de uma série de reformas democratizantes no âmbito do Estado. Delas fazem parte medidas de caráter estrutural e político relativas à estrutura organizacional: conteúdos, pessoal técnico, sistema de informações, recursos humanos, físicos e financeiros, coroadas pela participação da comunidade em dois níveis: o das decisões e o do controle.

Para isso, uma ação política descentralizadora precisa estar sustentada em alguns princípios, entre eles a flexibilidade, a transparência no processo decisório e a criação de mecanismos de controle social (Lobo, 1990, p.8-9).

A flexibilidade está relacionada com a existência de desigualdades econômico-financeiras, políticas, técnico-administrativas e sociais inter e intra-regionais, em razão das quais *"a descentralização só será eficaz se for adequada a um determinado complexo de tempo/espaço"* (op.cit., p.9).

O gradualismo deve associar-se à flexibilidade, isto é, a descentralização não pode se dar de forma abrupta e repentina. Não pode acontecer por decreto e indistintamente mas de forma progressiva e em diferentes ritmos e momentos, respeitando as condições espaço-temporais.

A transparência no processo decisório é uma questão do conjunto do Estado. Em um processo de descentralização que vise redirecionar os núcleos de poder, a participação direta dos envolvidos (estados e municípios) nas etapas decisórias resultará no compromisso e na cumplicidade necessários para o encaminhamento e a consolidação do

processo. A criação de mecanismos de controle social é a base para a participação da comunidade, elemento essencial da descentralização, uma vez que sem ela não se rompe o padrão autoritário do Estado, levando em conta que Estados e Municípios podem ser tão centralizados quanto o Governo Federal (Lobo, 1990, p.8-9).

É clara a concepção de que a descentralização, como política de educação, está condicionada às circunstâncias históricas pois

"as políticas de Estado não são o resultado da racionalidade técnica, mas de complicados processos de decisão onde se entrecruzam critérios técnicos e políticos de diversos agentes de fora e de dentro do Estado" (Casassus, 1990, p.13).

Assim sendo, a descentralização coloca-se no plano conceitual e tático como uma forma de democratização do Estado, via promoção da participação da sociedade civil nas diferentes instâncias e espaços da organização político-administrativa do Poder Público. Entretanto, no plano concreto, grandes limites são interpostos pelos interesses em jogo e pela luta dos grupos em torno do poder que necessitam do Estado para garantir seus privilégios, dificultando a construção de uma estrutura realmente democrática.

Descentralização nos programas dos governos: municipalização, hoje, parceria.

Os objetivos dos programas de descentralização, proclamados no discurso oficial dos governos brasileiros, são semelhantes aos dos governos de outros países latino-americanos e se repetem por quase quatro décadas: melhoria da qualidade do processo pedagógico, expansão da oferta, racionalização na aplicação de recursos financeiros e incentivo à participação da comunidade.

No Brasil, tradicionalmente a descentralização foi apresentada sob a forma de municipalização. A municipalização do ensino chegou às instâncias oficiais,

potencialmente, com a Lei 4024/61 e, concretamente, com a Lei 5692/71:

"As providências de que trata este artigo visarão à progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargos e serviços de educação, especialmente de 1º Grau, que pela sua natureza possam ser realizados mais satisfatoriamente pelas administrações locais" (Art.58, par.1º), exatamente no período de grande centralização administrativa e financeira sob o Regime Militar.

Antes disso, o Decreto-Lei 200, da reforma administrativa federal, de 25/02/67, incluía nos seus princípios a

"descentralização administrativa", apresentada como uma das tendências do planejamento da educação que, elaborado a partir da base, permitiria "soluções apropriadas às realidades, interesses e peculiaridades locais e favorece o trabalho com dados estatísticos desagregados e por isso mesmo mais atuais" (BRASIL, MEC/DEM/PROMUNICÍPIO: 1979,p.20).

Em meados da década de 70, o Ministério da Educação iniciou o desenvolvimento de programas de incentivo aos municípios através de uma ação coordenada com os estados. A sustentação teórica do PROMUNICÍPIO confirma a noção de que ao Município cabe a responsabilidade executora e que compete à administração estadual a definição das normas políticas, administrativas, técnicas e pedagógicas.

Defendia o MEC a

"valorização dos governos locais, pois o Município é um valioso instrumento de interiorização da ação governamental e de execução de planos, programas e projetos de desenvolvimento". Constituía a descentralização política, jurídica e executiva um instrumento para "livrar a máquina administrativa do congestionamento e do emperramento, reduzindo a burocracia" (Op. cit., p.20).

Com a eleição de governadores de oposição, em 1982 e em 1986, o MEC passou a centrar seus programas na relação direta com os prefeitos municipais, abandonando o princípio inicial de ação coordenada através dos estados e municípios e usando a descentralização como recurso para reforçar o governo central e seus parceiros.

No III PSECD (1980/85), a municipalização foi apresentada como *"linha prioritária para os estados da região sul"* porque esses *"três estados estarão buscando, **agressivamente**, (grifo nosso) mecanismos de transferência de responsabilidade decisória e de atuação aos poderes públicos municipais"*. Por isso, no momento,

"não se trata de considerar quais são as necessidades ou estratégias para chegar-se à municipalização. Não se entra na cogitação de que os municípios tenham ou não recursos ou capacidade administrativa" (Brasil. Governo João Figueiredo: 198-? p.23).

Não poderia ser mais clara a intenção dos "Estados do Sul" de se descompromissarem com a educação fundamental, assim como fica patente o descaso das autoridades federais com o sucesso do seu planejamento pois não *"entram na cogitação"* das condições necessárias para garantir bons resultados.

Foram os estados que tomaram a iniciativa de transferir para os municípios o ensino de primeiro grau. No texto do I Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul-1968, elaborado pelo Conselho Estadual de Educação com base na Lei 4024/61, o Governo do Estado é o responsável direto pelo ensino primário e deve *"liderar"* o processo educacional no estado com a *"colaboração dos municípios e da iniciativa privada"*. Por isso prevê a necessidade de *"descentralização articulada do ensino"* (Rio Grande do Sul/CEE, 1968, p.31).

O primeiro termo de acordo entre o Estado do Rio Grande do Sul e vários Municípios, o POEM (Plano Operativo de Educação Municipal) foi assinado no ano de 1973. Para

descentralizar o ensino de primeiro grau na zona rural anunciam-se como objetivos, a melhoria da qualidade do ensino, o aumento da produtividade do sistema educacional e a integração da educação com o desenvolvimento científico e tecnológico e com o desenvolvimento global do país.

Em muitos estados, em 1987, os novos governadores voltaram a desenvolver políticas de municipalização do ensino de primeiro grau. A Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, tendo a municipalização do ensino como meta do plano de governo, justificou sua proposta considerando a presteza da autoridade local para a resolução dos problemas educacionais em razão da

"capacidade de ampla mobilização dos diferentes setores e agentes sociais, a imediata identificação das necessidades pelo melhor conhecimento da realidade, a racionalização na aplicação dos recursos humanos e financeiros e a necessidade de harmonização e sintonização da política educacional municipal com a do sistema estadual de ensino" (Rio Grande do Sul/SEC/UME, 198_?).

O Governo do Estado Rio Grande do Sul, 1990/94, após uma mal sucedida tentativa de transferir escolas para o Poder Municipal, ofereceu aos prefeitos municipais, ônibus e micro-ônibus em comodato, para o transporte escolar, impondo às prefeituras uma política de nuclearização do ensino na zona rural com a extinção das pequenas escolas e com os Municípios assumindo as escolas estaduais rurais. Já o atual Governo estadual está encaminhando para discussão um documento que propõe uma *"Política de descentralização e parceria"* entre o Governo do Estado e os municípios que consiste *"na distribuição de funções relativamente aos graus de ensino sob a responsabilidade de cada esfera administrativa"*. Para isso, o Estado *"abre mão"* de segmentos escolares, isto é, o Município assumiria, gradativamente, a responsabilidade pelo ensino fundamental e o Governo estadual não ampliaria mais a sua capacidade de atendimento à demanda.

Na área federal, a descentralização continua fazendo parte do discurso do MEC. A Programação para 1992 estabeleceu a educação básica como uma de suas prioridades, desenvolvida através do apoio financeiro a programas de investimento "dando prioridade à descentralização, à integração União/Estado/Município e ao fortalecimento da autonomia escolar" (BRASIL/MEC, 1992,p.19). Em 1993, o Programa de Descentralização da Alimentação Escolar do Ministério da Educação justificou-se como

"o reconhecimento da maioria de nossas comunidades municipais, no que tange à participação efetiva em programas ligados ao desenvolvimento educacional de seu povo" (BRASIL/MEC/FAE:1993, p.7).

Hoje, o Governo Federal começa a desenvolver um programa de relação direta com as escolas públicas distribuindo verbas para as escolas "sem a intermediação dos governos estaduais e das prefeituras" (Folha de São Paulo, 1995).

Por sua vez os prefeitos e secretários municipais de educação, que tiveram seus mandatos findos em 1992, definiram, através de suas entidades representativas,⁴ uma posição contrária às propostas do Governo do Estado para a municipalização. Enquanto atores diretamente envolvidos no processo, após avaliar as experiências anteriores, defenderam, em lugar da transferência de escolas estaduais para a responsabilidade do Município, um planejamento cooperativo e a ampla participação da comunidade escolar. Propõem, eles, um regime de colaboração real, "com decisões conjuntas, para prazos mais longos e com garantia de cumprimento dos compromissos", e acrescentam:

⁴ Durante a década de 80, foram criadas entidades para congregar dirigentes de instituições públicas. Entre elas a FAMURS, Federação das Associações dos Municípios do Rio Grande do Sul, o CONSED, Conselho Nacional de Secretários de Educação, a UNDIME, União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação e o CONSEME, Conselho dos Secretários Municipais de Educação do Rio Grande do Sul.

"...a municipalização poderá ser uma das estratégias estabelecidas no planejamento, dentro do regime de colaboração. Não é hoje, portanto, uma proposta" (FAMURS, CONSEME/ UNDIME/RS, 1992).

Após toda a experiência vivenciada, a União continua fazendo planos de papel, os Estados querendo transferir responsabilidades e os Municípios aceitando imposições em troca de recursos.

Municipalização: não é uma questão tranqüila

As políticas descentralizadoras provocaram, ao lado da reflexão conceitual, estudos e análises críticas.

No Brasil, as iniciativas de municipalização do ensino provocaram reações diversas em cada um dos dois principais momentos em que ocorreram: início da década de 70 e meados da década de 80. Deve-se isto às sensíveis mudanças conjunturais por que passou o país entre esses dois períodos. Hoje, a descentralização/municipalização compõe o elenco das propostas de políticas educacionais mas sem o mesmo destaque.

A primeira investida de transferir para os municípios o ensino de primeiro grau, na década de 70, não provocou de imediato maiores manifestações, sendo inclusive muito bem aceita pela maioria das prefeituras municipais que viam nela uma possibilidade de melhorar sua rede física e de obter maior poder e mais recursos financeiros.

De um lado, o impacto causado pela reforma do ensino de 1º e 2º graus e do Ensino Superior, somado ao domínio da censura e da repressão, implantado pela Ditadura Militar, ao enfraquecimento dos movimentos estudantes, à falta de organização dos professores e à expulsão da elite intelectual dos meios acadêmicos e do país, calou os críticos. De outro lado, prefeitos municipais indicados pela Ditadura, legislativos com maioria governanta, um período de situação econômica positiva, com municípios, estados e União apresentando receitas crescentes, alimentar o clima de euforia

popular resultante da manipulação da opinião pública com o "milagre brasileiro" e evitaram qualquer reação contrária.

O oposto aconteceu quando, a partir de 1982, voltou à pauta, no Brasil e em outros países da América Latina, a descentralização do ensino fundamental como meta prioritária das políticas educacionais. Com base nos resultados negativos das experiências dos anos 70, especialistas, professores, pais e legislativos municipais reagiram fortemente contra a forma e as condições com que os governos estaduais estavam promovendo a transferência do ensino de primeiro grau para os municípios.

Razões corporativas (risco de pulverização dos sindicatos, prejuízos na carreira, etc.) e razões políticas (**descompromisso** dos governos estaduais, ausência de garantias a médio e longo prazo e falta de meios) geraram um movimento de caráter nacional que conseguiu, se não barrar, pelo menos reduzir o volume das municipalizações de escolas estaduais.

O quadro conjuntural desse momento era inverso ao do início dos anos 70: os governos desgastados e desacreditados, a sociedade civil se organizando, as associações de professores fortalecidas, uma incipiente organização de pais e alunos nas escolas estaduais e o desenvolvimento de uma fértil e consistente produção científica na área da educação.

A discussão que os governos estaduais evitaram, apesar da bandeira da democracia, foi levada a efeito pela sociedade civil: sindicatos de professores, círculos de pais e mestres, entidades estudantes e comunidade científica apoiada pela sociedade política: os legislativos municipais. Tema de encontros e seminários, a municipalização do ensino foi rejeitada através de manifestos aprovados em assembléias e congressos e divulgados nacionalmente.⁵ Começando pelos

⁵ Entre outros: Seminário: Municipalização do Ensino, promoção da Câmara Municipal de Porto Alegre, 1987. Seminário: Municipalização do Ensino, promoção do Conselho Municipal de Educação e 24^o Núcleo do CPERS, Pelotas, 1988. Manifesto: Contra a Municipalização do Ensino, CPERS, 1988.

dados estatísticos e indo até as implicações políticas são muitos os argumentos contrários a esse modelo de descentralização do ensino.

As redes municipais de ensino são as que apresentam o maior número de professores sem formação específica para o exercício do magistério. Em 1986 entre o corpo docente da rede municipal rural o índice de professores leigos ainda atingia o elevado índice de 71%, sendo que 44% deles não possuíam nem o primeiro grau completo (BRASIL, MEC/SEB, 1988, p.31).

Além de menos qualificados, os professores municipais são os que recebem a mais baixa remuneração no país. Em 1986, 56% dos professores municipais recebiam remuneração abaixo do salário mínimo oficial. Com exceção dos estados de São Paulo, Roraima, Santa Catarina e Rondônia, de algumas capitais e de alguns municípios distribuídos pelos outros estados, onde os salários dos professores municipais são iguais e até mais altos do que o salário mínimo (BRASIL, MEC/SEB, 1988, p.51).⁶

A qualidade democratizante e participativa da municipalização do ensino também foi contestada, uma vez que a organização da comunidade em nível municipal é a mais frágil. Ao contrário, a capacidade de organização e articulação da sociedade civil, no estágio em que se encontram as entidades e os movimentos sociais organizados e o peso que elas possam ter, tendem a favorecer os interesses dos grupos melhor situados do ponto de vista social e econômico, do que os do conjunto da população (Barreto e Arelaro, 1986, p.11).

A experiência do ensino municipal no País tem demonstrado que, mais do que com as necessidades e interesses da comunidade, este tem a ver com as necessidades e interesses dos donos do poder local. A política

⁶ Nos últimos anos, no Rio Grande do Sul, está ocorrendo uma inversão neste quadro, em razão da política de achatamento salarial do Governo do Estado e pela prioridade que alguns municípios estão dando à educação. Em alguns casos como Porto Alegre, o piso salarial dos professores municipais é mais alto do que o dos estaduais. Correio do Povo, 13/04/92.

de clientela, ainda que esteja presente em todas as instâncias de poder, tem sido a regra quando se trata da localidade.

Depõem, também, contra o possível caráter democratizante da municipalização o risco do fracionamento e o conseqüente enfraquecimento dos movimentos dos professores públicos estaduais, cujos sindicatos são mais fortes e organizados do que os dos professores municipais, de organização ainda incipiente ou, em muitos casos, inexistente. À exceção das capitais e de algumas cidades maiores, são raros os casos de movimentos reivindicatórios.

Argumento muito usado em defesa da municipalização, a maior racionalidade e economia na aplicação dos recursos financeiros não se sustenta porque não se pode afirmar que os governos municipais estejam isentos do mau uso do dinheiro público. Muito pelo contrário, têm sido freqüentes as denúncias de corrupção nessa área. Da mesma forma o critério do "mais barato" pode não resistir a uma análise baseada na qualidade do serviço ou na sua eficácia.

Um outro aspecto da questão financeira é o crescimento das despesas municipais com educação que acarreta o processo de municipalização do ensino. Provocado pela proposta do Governo Estadual em 1987 um estudo realizado em Pelotas, com dados de 1986, concluiu que ocorreria um acréscimo de 60% nas despesas do Município com educação se fosse municipalizada a rede estadual de primeiro grau, enquanto o acréscimo da receita em razão da reforma tributária proposta na época ficaria em torno de 15% a 16% (Hypólito et alii, 1988, p.28).

Por outro lado, os movimentos de municipalização vêm provocando o crescimento dos municípios enquanto responsáveis por uma parcela significativa da oferta do ensino fundamental. Os órgãos municipais de educação se organizaram e se fortaleceram politicamente e as estatísticas mostram que houve um crescimento na participação dos municípios nas matrículas do ensino fundamental, principalmente nos últimos vinte anos.

Entre 1940 e 1980, a participação na oferta de

matrículas no ensino fundamental por parte dos municípios cresceu de 23,92% para 34,55% enquanto os estados que, em 1940 atendiam 59,28% da demanda e apresentaram uma tendência crescente até 1960, em 1980 têm a sua participação reduzida para 51,49%. Essa tendência parece representar "a *marcha inexorável da municipalização do ensino básico*" (Romão, 1990, p.39). Entretanto, nos anos seguintes ela não se confirma, uma vez que o número de matrículas estaduais volta a crescer tanto em números relativos como em números absolutos.

**Taxa de matrícula inicial no ensino fundamental por dependência administrativa.
1940-1989. Brasil.**

Ano	Federal	Estadual	Municipal	Particular
1940	59,28	23,92	16,78
1951	00.1	62,77	25,92	11,86
1960	0,54	63,91	24,98	11,54
1970	0,34	60,48	30,14	9,03
1980	0,76	51,49	34,55	13,17
1989	0.51	57,20	29,82	12,49

Fontes: O Ensino no Brasil em 1940 - IBGE.

O Ensino no Brasil em 1951

Série retrospectiva do Ensino Primário Comum. 1956/60; 1966/70. MEC/SG/SEE

Retrato Estatístico da Educação, Cultura e Desporto - Séries históricas-1984. MEC/SG/SEEC.

Anuário Estatístico do Brasil. 1992. IBGE.

Ainda que seja significativo o crescimento proporcional das matrículas municipais no ensino fundamental, a rede estadual apresenta um crescimento maior em números absolutos. O número de matrículas nas escolas estaduais cresce em 4.426.805 vagas entre 1980 e 1989, enquanto no mesmo período, a rede municipal apresenta um crescimento de 615.939 matrículas. Assim a maior rede de ensino de

primeiro grau no estado continua sendo a estadual que, em 1989, de um total de 27. 557.642, atendeu a 15.755.120 matrículas. Torna-se, desta forma, temerário falar em "municipalização" quando, tanto os poderes estaduais quanto os municipais dividem essa responsabilidade na busca de dar conta da demanda social pela educação básica.

Luiz Antonio Cunha, após analisar o panorama da educação municipal e municipalizada, afirma que

"a municipalização do ensino de primeiro grau, com exceção das capitais estaduais, tem sido no Brasil uma falsa solução para se oferecer às populações mais miseráveis um ensino de baixíssima qualidade, e, como se isto não bastasse, sujeito ao controle mais direto das oligarquias locais" (1991, p.421).

Sem contestar o mérito da descentralização enquanto caminho político para a democratização da educação, critica-se a forma como tem sido proposta pelos governos estaduais. Ao mesmo tempo são indicadas condições prévias para uma possível municipalização que, através de medidas políticas e administrativas deverão representar mudanças substanciais no quadro da educação nacional: a formulação de uma política nacional de educação, com a União definindo diretrizes mais ampla e democraticamente elaboradas; a racionalização da máquina administrativa, a eliminação do favoritismo e do clientelismo no recrutamento do magistério, investimentos de médio e longo prazo com projetos de formação de professores e ampliação e melhoria da rede física.

Outro ângulo da crítica coloca a municipalização/descentralização no contexto mais amplo da sociedade capitalista de tal modo que *"propor soluções específicas para os problemas da educação é, antes de tudo receitar remédio paliativo para o sintoma da doença, não atingindo a causa"* (Veraldo, 1989, p.15).

O tema da descentralização/municipalização não se esgotou nas discussões provocadas pelas iniciativas dos governadores eleitos em 1986. Mantém-se, agora, associado a questões mais abrangentes como a das relações entre as

esferas do Poder Público e da democratização da gestão educacional.

Novas experiências, em diversos municípios, trouxeram dados novos. Numa avaliação preliminar da municipalização do ensino que está em andamento no Estado de São Paulo sob a ótica do fortalecimento do poder local, Lisete Arelaro (1989, p.68), considerando a proposta paulista *"uma caricatura do que pode ser a participação popular e a democratização social"*, entende que

"a descentralização, a municipalização de determinadas atribuições dos governos estaduais e federal e o fortalecimento da autonomia municipal poderão favorecer o crescimento da força política da classe trabalhadora, se representarem uma oportunidade para o fortalecimento do poder popular".

Uma outra linha de pensamento passou a destacar-se principalmente após a promulgação do novo texto constitucional de 1988. Centrada na necessidade de estabelecer formas democráticas e efetivas de relações entre a União, os estados e os municípios, dá conteúdo à "colaboração" intergovernamental prevista na Constituição. Uma vez que

"União, Estados e Municípios constituem o setor público responsável pelo cumprimento dos deveres do Estado, (...) a diversidade de Atribuições deve ser trabalhada na busca da redução de desigualdades e cumprimento pelo Estado dos deveres constitucionais. A relação que deve existir entre o MEC e as Secretarias de Educação é uma relação de complementaridade, de interação e de apoio, que deve buscar a superação ou a minimização das desigualdades com vistas à elevação dos padrões de qualidade, da manutenção de características comuns, resguardadas as disparidades e diferenças regionais" (Sobrinho, 199?, p.27).

Entretanto, para Sobrinho o conceito de descentralização que hoje anima os debates ainda tem como eixo principal

"a questão da conquista do poder de decidir, de alocar recursos, de influenciar, de trocar favores. Como quem detém tal poder dele não abre mão de forma espontânea, resta aos que dele querem partilhar mobilizar-se para sua conquista" (p.18).

A discussão teórica evoluiu e aponta para um novo enfoque. Para Nascimento (1989, p.96-100), o importante é discutir como transformar qualitativamente a escola.

Para Bordignon e Oliveira (1989, p.11), deve ser

"mudada a concepção orgânica do sistema educacional, de forma a torná-lo um todo harmônico, em que a escola seja uma unidade pertencente ao cidadão e em que as esferas governamentais sejam instâncias que interagem com relações recíprocas, convergindo com responsabilidades próprias para a mesma escola pública e única (não segmentada em redes)".

Cada vez mais forte, aparece a idéia de redirecionar a discussão para a redefinição das relações intergovernamentais e para a criação de mecanismos de democratização da gestão educacional que levem à participação da comunidade. Luce (1992, p.18), a partir do projeto de municipalização do ensino que o Governo do Estado do Rio Grande do Sul, insiste em apresentar, reafirma que é preciso inserir a questão da Municipalização da educação no debate sobre o Regime de Colaboração entre as esferas de governo e este no marco do conceito e da prática do federalismo".

A democratização é o elemento fundamental para que o processo educacional se renove e está condicionada à criação de mecanismos de articulação que definam o papel da União, dos estados e dos municípios.

A descentralização pode vir a ser um desses mecanismos desde que inserida em um contexto global de medidas democratizantes, fundadas na participação e no controle pela comunidade, e despida de seu conteúdo centralizador e clientelista e concebida de baixo para cima.

Referências Bibliográficas

- A CARTILHA de FHC. Folha de São Paulo, 8 fev., 1995, -8.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. A Municipalização do Ensino: avaliação preliminar. **Educação Municipal**. São Paulo: v. 2, nº4, p. 67-76, 1989.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá e ARELARO, Lisete Regina Gomes. A Municipalização do Ensino de 1^o grau: tese controvertida. **Em Aberto**, Brasília: v.5, nº 29, 1-13, jan./ mar., 1986.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. O Ensino Básico no Brasil visto ângulo das Políticas Públicas. In **Final de Século**: desafios da educação na América Latina. São Paulo: Cortez, 1990.
- BORDIGNON, Genuíno e OLIVEIRA, Luís S. M.. A Escola Cidadã: uma utopia municipalista. **Educação Municipal**. São Paulo: Cortez., 2, nº4, 5-13, maio, 1989.
- BRASIL. Lei 5692/71. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus.
- BRASIL. MEC/DEM. PROMUNICÍPIO. **A Ação do Município no Setor Educacional**. SEC/RS./DEF. Porto Alegre, 1979.
- BRASIL. Governo João Figueiredo. **Relatório da Gestão Setorial de Educação, Cultura e Desporto**, 1979/1985. Brasília: 198_?.
- BRASIL. MEC/SEB. **O Professor Municipal em Dados**: valorização do magistério, um caminho para a mudança. Brasília: 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programação do MEC para 1992**. Brasília, 1992.
- BRASIL/MEC/FAE. **Programa de Descentralização da Alimentação Escolar**. Brasília: 1993.
- CASASSUS, Juan. Descentralização e Desconcentração dos Sistemas Educacionais na América Latina: fundamento e crítica. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: nº 74, p.5-10, agosto, 1990.

- CUNHA, Luís Antonio. **Educação e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez/ UFF/FLACSO do Brasil, 1991.
- DALL'IGNA, Maria Antonieta. **Políticas públicas de educação: a (des)articulação entre a União, os estados e os municípios**. Porto Alegre, UFRGS, 1992.
- EL PIZARRÓN. Documento de Trabajo. **Taller Nueva Educación**. Santiago, Chile: 38, Mayo/Junio, 1986.
- FAMURS/CONSEME/UNDIME/RS. Posição da FAMURS sobre a Cooperação do Estado e da União com os Municípios em Educação. Documento Resumo. Porto Alegre: 1992.
- GONZÁLEZ, Silvia Senén. **Las Possibilidades y Perspectivas de Regionalización educativa en América Latina**. Consejo Federal de Iversiones. Secretaria General. Buenos Aires: 17-28, 1987.
- HYPOLITO, Álvaro. SILVA, Carmen Duarte da. DALL'IGNA, Maria Antonieta. **Estudo sobre a Repercussão Administrativo-pedagógica, Política e Financeira da Municipalização do Ensino em Pelotas**. UFPEL: 1988, paper.
- LOBO, Theresa. Descentralização: conceitos, princípios, prática governamental. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, 74, 11-19, agosto, 1990.
- LUCE, Maria Beatriz Moreira. Municipalização do Ensino: é preciso situar esta proposta! **Contexto e Educação**. Ijuí, n° 25, p.68-91, jan/mar., 1992.
- MCGINN, Noel y STREET, Susan. Descentralización Educacional: política educacional o lucha de facciones? **La Educación, Revista Interamericana de Desarrollo Educativo**. Washington: OEA, v. 30, n° 99, 1986.
- MELLO, Guiomar N. É Preciso Dar um Conteúdo Concreto ao Debate sobre a Municipalização do Ensino de 1 Grau. **Caderno de Educação do CPERS** (especial). Porto Alegre: n°. 4, 40-50, 1987.
- NASCIMENTO, Jorge C. do. Municipalização do Ensino, Debate e Conjuntura. **Educação Municipal**, São Paulo: v. 2, n.5, p.96-100, nov., 1989.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Plano Estadual de Educação I** - 1967. Gráfica UFRGS, Porto Alegre: 1968.

RIO GRANDE DO SUL. SEC/UME. **Histórico da Legislação, decisões e Atividades Relacionadas com a Municipalização**. Porto Alegre: 198_?).

RIO GRANDE DO SUL/SE/FAMURS-CONSEME/UNDIME-RS - **Política de descentralização e parceria** (Texto preliminar para discussão). Abril: 1995,(mimeo).

SOBRINHO, José Amaral. **Planejamento da Educação no Brasil: revisão e propostas**. 199_?, (paper).

VERALDO, Ivana. Centralização x Descentralização: das falas existentes ao que não foi dito. **Universidade e Sociedade**. v. 6, nº10, p.13-15,1989.

Economia, trabalho e educação na América Latina

*Mauro Augusto Burkert Del Pino*¹

Resumo

Este trabalho discute a internacionalização das relações econômicas, o receituário neoliberal imposto a importantes países da América Latina, analisando as relações estabelecidas entre o processo de trabalho capitalista, agora reestruturado sob novos paradigmas produtivos, e a forma como estas relações se apresentam nas disputas educacionais vividas atualmente no Brasil.

Palavras-chave: Neoliberalismo; Trabalho Capitalista; Educação na América Latina

Abstract

This article examines the internationalization of economical relations, the neoliberal prescription imposed to major Latin American countries, analyzing the relations established between the process of capitalist work, now rearranged under new productive models and the way how these relations are present in educational disputes actually being experienced in Brazil.

Key-Words: Neo liberalism, Capitalist Work, Education in Latin America.

¹

Professor do Conjunto Agrotécnico "Visconde da Graça" - UFPEL
Av. Ildelfonso Simões Lopes, 2791 - 96087-000 - Pelotas, RS
Fone: (0532)23.0622 - FAX: (0532)23.4879

"E então eles disseram Globalização então nós soubemos que assim se chamava a esta ordem absurda em que o dinheiro é a única pátria a qual se serve e as fronteiras se diluem, não por irmandade, mas sim pela sangria que engorda os poderosos sem nacionalidade."

Subcomandante insurgente Marcos

Introdução

Pensar os temas da atualidade deste final de século remete a pensar uma época de economia globalizada e comunicações instantâneas. O neoliberalismo emerge como um modelo econômico que arrasa fronteiras, destrói antigas relações e estabelece novas dependências econômicas, políticas e culturais. As relações entre o mundo do trabalho e a educação se reproduzem e consolidam a estreita ligação existente entre a escola e o comportamento esperado tanto dos trabalhadores como daqueles que vão ocupar os postos de comando desta "nova" sociedade. Nas palavras de Milton Santos,

"trata-se de fato de uma globalização que deixa de ser uma simples palavra para se tornar um paradigma do conhecimento sistemático da economia, da política, da ciência, da cultura, da informação e do espaço" (Santos, 1994, 11).

As transformações na base técnica do processo de trabalho capitalista, oriundas da chamada "revolução tecnológica", e as novas formas de gestão da força de trabalho, são acompanhadas de palavras-chave como "modernização", "eficiência", "crescimento econômico", "desregulamentação", "liberalização do comércio" e "qualidade total". Este receituário espalha-se pelo mundo e chega em importantes países da América Latina. Permeia todo o espaço social, impõe regras às relações entre os homens, entre o homem e a máquina e entre o homem e a natureza.

A educação não fica fora deste contexto. Ao contrário, tem recebido uma atenção especial por parte dos governantes e empresários. Estas modificações nas relações econômicas e sociais demandam novas exigências no que diz respeito a participação e atuação do trabalhador no interior da empresa e na sociedade. As relações entre capital e trabalho assumem características específicas, próprias deste final de século, e a educação é chamada a produzir os comportamentos e conhecimentos necessários a reprodução destas relações.

Para discutir a temática este trabalho analisa a internacionalização das relações econômicas, o receituário neoliberal imposto a importantes países da América Latina, chegando às relações estabelecidas entre o processo de trabalho capitalista, agora reestruturado sob novos paradigmas produtivos, e a forma como estas relações se apresentam nas disputas educacionais vividas atualmente no Brasil.

Economia e neoliberalismo

O processo de globalização, apoiado nos progressos da alta tecnologia da informação, da microeletrônica e das telecomunicações, vem acompanhado do discurso político que pretende fazer crer que este é o único horizonte natural no futuro dos povos do planeta. Todavia, com seus fluxos direcionados para a concentração de capital, ele se desenvolve sob os padrões de crescimento desigual que caracteriza a economia capitalista. Ainda que pretenda homogeneizar o panorama econômico-social-cultural, acaba aprofundando o quadro de crise que afeta a humanidade. Como diz Ortega e López referindo-se aos países latino-americanos,

"... a política neoliberal imposta pelo Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, com seus postulados de privatização, Estado subsidiário, abertura comercial total e liberdade de mercado, estendeu uma nova malha de desequilíbrios econômicos e sociais sobre os habitantes da região sem conseguir deter o avanço da pobreza" (Ortega e López, 1994, p.179).

A temática da crise foi pautada na Reunião de Cúpula para o Desenvolvimento Social, organizado pela ONU em Copenhague, no início de março deste ano. A gravidade deste quadro fez com que se admitisse e divulgasse dados impressionantes sobre a realidade mundial: um quarto da população vive na miséria absoluta (1,3 bilhão de pessoas); 2 bilhões de pessoas não tem acesso a água potável; 700 milhões sofrem de desnutrição; 14 milhões de crianças morrem por meio de doenças evitáveis; há um bilhão de analfabetos; os desempregados são 800 milhões; 300 milhões de mulheres não tem nenhum meio de limitar sua gravidez; 300 milhões de seres humanos sofrem de alcoolismo; 1 bilhão de mulheres vivem sob o efeito de hipnóticos ou sedativos; a compra de drogas nos EUA supera as rendas de 80 países em desenvolvimento (Correio do Povo, 1995: 1). O planeta não parece estar tão saudável quanto quer fazer crer o neoliberalismo e a modernidade que flui dos chamados "países desenvolvidos".

Este modelo econômico foi "vendido" para toda a América Latina, e os resultados colhidos até aqui não são nada alentadores. O exemplo mexicano merece uma reflexão especial pelo adiantado estado de deterioração daquela economia. Em 1989, enquanto Salinas assumia a presidência do México após a realização de eleições qualificadas pela oposição de "fraude gigantesca", o secretário do Tesouro norte-americano Nicholas Brady anunciava sua estratégia para aliviar o problema da dívida externa do Terceiro Mundo. Nas palavras de Steinsleger,

"basicamente, o Plano Brady recomendava um tratamento especial a todos os países que aceitassem o controle direto de suas economias por parte do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (Bird) e do Departamento do Tesouro norte-americano" (Steinsleger, 1995, p.11).

Pois o México acabou recebendo este "tratamento especial", e passou-se a vender a imagem de uma nação próspera, democrática e feliz, provocando aquela miragem de

que o modelo neoliberal parecia ser o único caminho correto. Entretanto, a integração através do Nafta (Tratado de Livre Comércio entre Estados Unidos, México e Canadá) de uma economia de pouco mais de 300 bilhões de dólares com uma superior a cinco trilhões de dólares (a norte-americana) sem ressalvas, desmantelou a indústria mexicana e está quase liquidando a sua agricultura. Nas palavras de Moreira, "*o México é hoje um gigantesco camelódromo de produtos estrangeiros importados quase sem tributos.*" (Moreira, 1995, p.5)

No mesmo momento em que entrava oficialmente em vigor o Nafta, eclodia a rebelião dos zapatistas em Chiapas. Tratava-se da luta popular contra a degradação das condições de vida em uma região postergada do país, que denunciava o caráter perverso e precário da experiência econômica mexicana. O neoliberalismo mexicano não se destinava a criar empregos ou estimular exportações e, sim, a pagar os gastos de um consumo supérfluo ou a remunerar manobras especulativas. A revolta no sudeste mexicano mostra como os neoliberais pouco tem escutado teóricos iluministas como Ferguson, Rousseau e Smith que devotaram considerável atenção à especificação dos contextos (ou pré-requisitos) histórico, geográfico e social que podem favorecer (ou ser essenciais para) o surgimento de uma economia liberal com política liberal. Como muito bem analisou Whitehead,

"a teorização contemporânea, tendente a supor uma sociedade global na qual as mesmas prescrições produzirão resultados comparáveis seja na Albânia, em Burma ou no Zaire, pareceriam a esses pensadores extremamente presunçosas" (Whitehead, 1994, p.60).

As intenções expressas pelos políticos que promovem um modelo neoliberal são as mesmas, sejam eles mexicanos, argentinos ou brasileiros:

"elevar a eficiência produtiva pela força da concorrência, ajustar as finanças públicas e alcançar o equilíbrio macroeconômico para controlar a inflação e criar condições para um crescimento econômico suficiente e

estável. Estas intenções nunca se cumprem. Ao contrário, avança a seleção econômica em favor das corporações mais fortes e aumenta a concentração da renda em poder do grande capital financeiro." (Cadernos, 1955, p.15-16)

O governo mexicano foi obrigado a propor o Programa de Emergência que significa um processo de novo endividamento público sem precedentes e condições de muita subordinação. Entregou aos Estados Unidos, como garantia para o pagamento do serviço da nova dívida, a receita das futuras exportações de petróleo (cerca de 7 bilhões de dólares por ano) e vendas do setor elétrico. Desvalorizou o peso em relação ao dólar como única medida protecionista, adotou novas medidas de abertura e reduziu drasticamente a demanda interna através do corte do gasto público em 13% do PIB, redução do poder aquisitivo real dos salários, restrições de crédito e elevação das taxas de juro (Cadernos, 1955). Este exemplo é notável pela semelhança, e não por acaso, com medidas adotadas em outros países latino-americanos.

O déficit comercial mexicano também é exemplar por ter sido uma das causas fundamentais da crise cambial. As importações passaram de 12 bilhões de dólares em 1987 para 42 bilhões em 1992 e 50 bilhões, em 1993. O déficit comercial alcançou 24 bilhões em 1993 quando, em 1987, o superávit comercial era de quase nove bilhões (Moreira, 1995). No Brasil, o déficit comercial registrado em novembro de 1994 foi de 492 milhões de dólares e em dezembro daquele ano chegou a 884 milhões (Monteiro, 1995).

O modelo neoliberal tem como premissa a entrega da condução real da economia e a concentração dos benefícios para um pequeno grupo tecnocrático e os proprietários do capital financeiro. O espólio do poder econômico da sociedade se realiza a partir do governo, através de uma radical política de retirada do Estado de atividades de desenvolvimento e apoio à produção nacional agrícola e industrial. Ao mesmo tempo, pretende a eliminação dos direitos trabalhistas, submetem-se ou flexibilizam as organizações sociais dos trabalhadores e se impõem fortes restrições salariais. É uma

política de plena liberdade interna e mobilidade mundial do capital e, ao mesmo tempo, de plena submissão dos trabalhadores.

Trata-se de um "Darwinismo" econômico e social: maior concentração do poder econômico em um pequeno grupo social e nos países que de antemão têm todas as vantagens, e a exclusão da maioria das populações dos benefícios do desenvolvimento. O México, mais uma vez, serve de exemplo:

"O modelo concentrou a riqueza nas mãos de 37 arquivionários que passaram a ser responsáveis por 22% do PIB, concedendo-lhe uma influência infinitamente superior à que tinham no modelo de economia mista" (Steinsleger, 1995, p.12).

Não se trata de uma crise mexicana, mas de um naufrágio, no México, do modelo neoliberal. O mesmo que na Europa produziu 17 milhões de desempregados e está sendo duramente questionado em quase todos os países. A situação mexicana se revelou um fator capaz de levar o caos ao sistema financeiro mundial, pondo em xeque as economias do primeiro mundo. O lento crescimento da economia mexicana foi se fazendo dependente das importações e do investimento estrangeiro de curto prazo, criando sólidos laços internacionais, incapazes de serem rompidos sem afetar a teia da globalização. Como afirmou o próprio Henry Kissinger: *"É bobagem acreditar que todos se beneficiarão. Não é possível que todos aumentem suas exportações"* (Kissinger, 1995, p.3).

O interesse dos Estados Unidos em estabilizar a situação econômica do México, deve-se não a interesses humanitários ou de salvaguarda da dignidade asteca. Pretende, isto sim, evitar que o problema social do país vizinho signifique o aumento da migração para os EUA e o desemprego no território norte-americano. Segundo Monteiro, *"700 mil empregos diretos nos Estados Unidos ligados ao setor de exportação poderiam ser extintos com a propalada bancarrota mexicana"* (Monteiro, 1995, p.26). Enquanto isso, o neoliberalismo mexicano coloca em risco eminente de falência

significativos setores da base produtiva nacional, aprofunda os níveis de desemprego, pobreza e desigualdade social, que já se encontra em situação extrema.

Na Argentina, país considerado há pouco tempo, ao lado do México, como exemplo de modernidade para o mundo, desde 1992 as contas da balança comercial são deficitárias e não se tem previsão de uma reversão dessa tendência a curto prazo. Este dado é preocupante porque o déficit das contas mexicanas no setor externo é considerado um dos principais fatores no desencadeamento da crise. Entre as conseqüências sociais, a Argentina gerou, segundo dados oficiais, 2,9 milhões de trabalhadores desempregados em maio de 1994. O total equivalia a 10,8% da População Economicamente Ativa. No México, mais de 74 mil postos de trabalho foram extintos entre janeiro e abril do ano passado. Estudos independentes afirmam que a taxa de desemprego naquele país aumentou de 4% para 6,5% nos últimos seis anos. Já no Brasil, segundo dados da Fundação Getúlio Vargas do Rio, o desemprego atinge 5,4% da População Economicamente Ativa (Monteiro, 1995).

O agravamento das condições de vida da classe trabalhadora merece uma ampla agenda que vise a construção de uma resposta democrática à crise econômica. A Conferência Operária Independente de Banska Bystrica (Eslováquia), realizada nos dias 11 e 12 de março deste ano, reuniu livremente delegados de 38 países do mundo inteiro para discutir e buscar formas comuns de ação. Na Declaração aos trabalhadores e povos do mundo aprovada pela Conferência, lê-se que:

"Para que o gênero humano possa subsistir, é preciso opor a unidade dos explorados e dos oprimidos à barbárie organizada pela especulação, repudiando as privatizações, defendendo todos os sistemas de proteção social coletiva, preservando a independência de nossas organizações operárias." (Conferência, 1995, p.30)

Se os resultados da especulação se assemelham a uma catástrofe, os eixos explicitados na decisão da

Conferência Operária Independente apontam os rumos que o projeto neoliberal vem tomando: as privatizações, a desregulamentação da relação capital/trabalho e o ataque as organizações independentes dos trabalhadores. Na busca de saídas, é imediato repensar os termos das relações econômicas internacionais, lutar pela proteção ao emprego e ao salário, defender o patrimônio público e buscar as bases de um novo projeto de desenvolvimento econômico e social, que seja realmente soberano, democrático e popular, capaz de mostrar um novo caminho em direção a um projeto nacional de desenvolvimento que permita reconstituir os verdadeiros laços de solidariedade na América Latina e entre os trabalhadores de todo o mundo.

Reestruturação produtiva e demanda educacional: a estratégia brasileira

As políticas de ajustamento estruturais exigidas pelo FMI aos governos dos países endividados se traduzem em reformas do Estado que, como procuramos demonstrar na seção anterior, tem provocado profundos danos às economias destes países. Os setores produtivos também tem sido duramente atingidos pelas políticas de importações que são usadas como instrumento de combate à inflação. Na tentativa de evitar um processo de desindustrialização pela incapacidade de competir com preços e qualidade dos produtos importados, e já sem dispor do protecionismo do Estado e tendo em vista o Mercado Comum do Sul (Mercosul), o empresariado nacional tem buscado a competitividade e a eficiência através de "programas de qualidade". Estas estratégias que buscam a melhoria da qualidade sistêmica do processo produtivo têm de ser compreendidas, também, no bojo da revolução tecnológica.

A maquinaria que surge com a informatização, a robótica e a microeletrônica possibilitou o desenvolvimento de modelos organizacionais que, essencialmente, visam eliminar todas as tarefas que não agregam valor ao produto, terceirizando serviços e aumentando o ritmo e a extração de

valor do trabalho humano. Estes modelos aprimoram a utilização dos recursos disponíveis através dos avanços científicos e tecnológicos, que hoje são sinônimos de poder e capacidade competitiva. Não se trata de pensar a máquina como algum mecanismo central de exploração. Ela existirá durante o capitalismo e após este no modelo de produção que o suceder. Marx ensinou que o problema não está na máquina em si, mas na sua utilização capitalista:

"As contradições e os antagonismos inseparáveis da utilização capitalista da maquinaria não existem porque decorrem da própria maquinaria, mas de sua utilização capitalista! Já que, portanto, considerada em si, a maquinaria encurta o tempo de trabalho, enquanto utilizada como capital aumenta a jornada de trabalho; em si, facilita o trabalho, utilizada como capital aumenta sua intensidade; em si, é uma vitória do homem sobre a força da natureza, utilizada como capital submete o homem por meio da força da natureza; em si, aumenta a riqueza do produtor, utilizada como capital o pauperiza etc ..." (Marx, 1988-vol.II, p.55).

Além da função técnica de aumentar a produtividade do trabalho, no sistema capitalista a maquinaria assume a função de destituir dos trabalhadores o seu controle sobre o próprio trabalho. Tudo isto aponta para mudanças significativas do ponto de vista dos trabalhadores. Em primeiro lugar, há a exigência e a responsabilidade não apenas para com o volume de produção, mas também para com o cumprimento de padrões de qualidade, a partir de um método de trabalho especificado e padronizado. Esse fato, aliado a designação de um maior conjunto de tarefas para o trabalhador, representa uma intensificação do ritmo de trabalho e o crescimento de problemas de caráter físico e mental, especialmente o stress.

A introdução de modelos de gerenciamento baseados em conceitos de "qualidade" são freqüentemente acompanhados de procedimentos participativos, que passam a utilizar não apenas o físico do trabalhador - característica do

modelo fordista - mas sua emoção, percepção, experiência e razão. Passa, portanto, a ser explorado por inteiro: músculos, cérebro, nervos e percepção. Desta forma, o modelo encontra maneiras alternativas de incorporar integralmente o trabalhador ao processo produtivo, transformando o direito de participação em dever de apresentar sugestões, que tendem a elevar não apenas a qualidade sob algum aspecto, como também a produtividade, com conseqüente pressão sobre o nível de emprego (Del Pino, 1994).

A introdução de programas de qualidade total transformam o processo de execução e a divisão do trabalho, o que, do ponto de vista dos trabalhadores, traz uma série de conseqüências. Muitas delas são motivadas pelo contexto de abertura do mercado interno que trouxe, especialmente para as empresas brasileiras inseridas no mercado internacional, a necessidade de obtenção dos certificados de adequação à ISO 9000 para atender às exigências de qualidade vigentes nos países desenvolvidos, ou mesmo competir com empresas desses países.

Com a qualidade total e a busca de adequação empresarial a ISO 9000, os trabalhadores e sindicatos se defrontam com mais uma fonte de mudanças significativas no modo de se realizar o trabalho, com repercussões que se estendem ao conjunto da sociedade. No que se refere ao grupo de trabalhadores da produção,

"a norma determina treinamento completo para a tarefa, leitura e compreensão da documentação, e os deveres relacionados à qualidade e segurança, além de sugerir o treinamento em técnicas estatísticas" (Trabalho, 1994, p.106).

Quanto a motivação, a ISO 9000 especifica que os trabalhadores devem

"ser conscientizados das vantagens de um trabalho bem executado em todos os níveis e das conseqüências de um mau desempenho sobre outros empregados, satisfação do cliente, custos operacionais e bem-estar econômico da empresa" (Trabalho, 1994, p.107).

Essas especificações apontam na direção do perfil do novo operário de chão-de-fábrica, que deve ter um maior treinamento, qualificação para leitura e interpretação, iniciativa e capacidade de comunicação. Para este grupo de trabalhadores que se incorpora a este processo produtivo, há a exigência de uma determinada qualificação e certificação. Entretanto, parece ter ficado claro o elevado índice de desemprego gerado pelo modelo produtivo adotado não só nos países desenvolvidos como também em nosso continente. Lendo-se estes dois fatores conjuntamente, chegamos a uma equação que passa a ser adotada para a educação nacional: aumento da qualificação dos que ingressam em empresas que adotam modelos de qualidade total + redução da oferta de empregos para o conjunto da sociedade = privatização + qualidade total na educação.

O significado desta equação tem representado o fim do debate em torno da democratização da educação. Não há necessidade de democratizar a escola, mas de obter uma determinada qualidade necessária ao modelo. Atualmente no Brasil, além do sistema SENAC/SENAI/SENAR o treinamento nas próprias empresas têm constituído as opções em termos de formação profissional para os trabalhadores. Outras alternativas para a capacitação da força de trabalho necessária à lógica do capital tem se desenhado recentemente. Trata-se da criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e, através dele, a implementação de programas de qualidade total na educação.

Este programa vêm sendo incentivado através do Núcleo Central de Qualidade do MEC, baseado nas idéias de Demings, de grande aceitação no mundo dos negócios que, segundo Cosete Ramos, coordenadora deste núcleo, podem e devem ser aplicados no campo da educação. Ramos compartilha da idéia de que os problemas da educação no Brasil e a má qualidade dos produtos são causados por uma gestão atrasada e incompetente. Essa filosofia aplicada a educação pressupõe introduzir novas formas de gerenciamento, organização e administração, reduzindo os problemas da educação ao gerenciamento, medição, fé e

participação (Ramos, 1992). A partir da perspectiva desta nova retórica, somente é de qualidade aquele produto educativo (aluno) que possui como pré condição a capacidade de adaptar-se as modificações do mercado. Como diz Fernandes Enguita:

"A insistência na excelência e na qualidade simboliza o passo de preocupar-se com a educação da maioria a fazê-lo com a educação da minoria. A idéia de excelência trata de mobilizar a competitividade entre as escolas e entre os alunos, organizando a educação como um campo de provas cujo objetivo principal é a seleção dos melhores. Buscar a excelência é buscar a estes, aos mais dotados, para tira-los do suposto marasmo geral e colocar à sua disposição os melhores meios". (Enguita, apud Gentili, 1994, p.158)

As tendências, portanto, que tomam corpo no cenário da educação apontam para a defesa da prioridade da *qualidade* do ensino sobre aspectos referentes à quantidade da oferta escolar. A terceirização da gestão educacional e a retomada da privatização sob novas bases complementam este quadro. Nas palavras de Vieira, acontece uma *"ênfase nos meios como a educação é gerenciada em detrimento de seus fins e natureza e descentralização da gestão em oposição à centralização"* (Vieira, 1995, p.17), isto é, trata-se da concepção gerada com os programas de qualidade total propostos para a educação que, segundo Fidalgo:

"carrega consigo uma visão bastante reducionista de educação e da escola capitalista ao considerar que os problemas, ou os "verdadeiros problemas educacionais", como os seus teóricos gostam de afirmar, podem ser resolvidos através de soluções técnicas e da boa vontade dos trabalhadores em educação." (Fidalgo, 1994, p.68)

A idéia da busca da excelência parte, explícita ou implicitamente, da aceitação da imagem de uma sociedade dual. Para a maioria, para os que ocuparão os postos de baixa

qualificação, sem espaço para a iniciativa nem capacidade de decisão, qualquer educação serve. Para aqueles que se sobressaem, para os que tomarão as decisões pelos demais deve haver uma educação também excelente. E para a formação dos que estarão aptos a trabalharem sob as normas da ISO 9000, temos, além do sistema SESC/SESI/SENAR, a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica.

A complexidade do mercado de trabalho, a composição da força de trabalho e os requisitos de escolaridades exigidos não podem acobertar o profundo grau de exploração da força de trabalho no Brasil. Para ilustrar, cabe apresentar um pouco da realidade do trabalho infantil em nosso país. Dados de 1990, os mais recentes, revelam que dos meninos de 10 a 17 anos de idade, apenas 54,8% somente estudavam. Os demais dividiam-se entre os estudos e o trabalho (17,7%), somente trabalhavam (21,4%), ou dedicavam-se aos afazeres domésticos ou não realizavam nenhuma destas atividades (6,3%) (Anuário dos Trabalhadores, 1994, p.61). Já entre os jovens entre 15 e 17 anos, 50,4% participam do mercado de trabalho, apenas 32,9% deles possuem Carteira de Trabalho assinada, 77,3% trabalham 40 horas ou mais por semana e 81% deles recebem até 1 Salário Mínimo (Anuário dos Trabalhadores, 1994, p.63).

É importante salientar que o Sistema Nacional de Educação Tecnológica é proposto pelo governo federal paralelamente a discussão travada pela sociedade brasileira em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual, por si só, mereceria uma detida e particular análise. Aqui, cabe evidenciar que a proposição deste sistema de ensino impossibilita a criação, prevista no PL 101/93 aprovado pela Câmara de Deputados e que trata da LDB, de um sistema nacional de ensino, que inter-relacione os três graus de ensino no bojo de uma única proposta educacional. Este Projeto de Lei encontra-se tramitando no Senado Federal.

Outra novidade na criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológico está na transformação das Escolas Técnicas em Centros Federais de Ensino Tecnológico

(CEFET), segundo a artigo três do PL número 4672-B de 1994. Desta forma, a dualidade constatada na rede de ensino é estendida para o ensino superior. Os CEFETs criados por este PL são essencialmente diferentes das Universidades Públicas brasileiras. As conquistas dos movimentos docente, estudantil e técnico-administrativos não são incorporadas por este Projeto de Lei. A concepção de universidade pública, democrática, de qualidade, ao lado dos interesses sociais é substituída por uma concepção onde o poder está nas mão do MEC, que possui absoluto controle através de uma estrutura administrativa nomeada pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto (artigo quinto do PL).

É possível caracterizar uma série de diferenças entre a estrutura organizacional e administrativa, entre as concepções de carreira para os trabalhadores em educação e entre as concepções de ensino, pesquisa e extensão existentes entre as atuais Escolas Técnicas e Agrotécnicas e as Universidades Públicas. Estas diferenças é que podem possibilitar a utilização dos novos CEFETs como instrumentos da iniciativa privada na produção de um ensino e de uma pesquisa desvinculada dos interesses sociais, onde a apropriação privada do conhecimento público seja a tônica.

Mais ainda, a estrutura autoritária das escolas técnicas e agrotécnicas, onde nem mesmo a eleição de diretores e o funcionamento transparente e democrático através de colegiados estão disseminados, possibilitará menor resistência no interior dos novos CEFETs à implantação de políticas neoliberais. Ao invés de disputar no interior das Universidades Públicas sua concepção educacional, científica e tecnológica, parece que o Governo Federal e as elites dirigentes buscam um atalho, criando este Sistema Nacional de Ensino Tecnológico, desprovido dos conteúdos das ciências sociais, mas, provavelmente, provido de polpudos recursos para serem utilizados a serviço da iniciativa privada.

Assim, as empresas que ingressam no novo período de desenvolvimento do capitalismo, a chamada terceira revolução tecnológica, teriam um instrumento a serviço de seus interesses quanto a formação de força de trabalho. Para

isso, o Conselho Nacional de Educação Tecnológico, criado através do artigo segundo do PL, é uma importante proposição. Este Conselho será constituído de representantes das instituições de educação tecnológica, onde o SENAI/SENAC/SENAR não deverão ficar de fora. O vínculo destas entidades gerenciadas exclusivamente por empresários (apesar de financiadas pela sociedade através de uma contribuição para fiscal de 1% sobre o total da folha de pagamento mensal, recolhida pelas empresas que estão vinculadas à entidade) ao Sistema Nacional de Educação Tecnológica, significará em definitivo o atrelamento do ensino e da pesquisa aos interesses privados.

Isto não significa que o governo vem desistindo de implantar mudanças nas universidades públicas para adequá-las aos objetivos empresariais que buscam ser o novo paradigma social. Ao contrário, as políticas que vem implantando através da avaliação institucional, do financiamento das IFES, da qualidade total na educação, são exemplos de iniciativas que buscam modificar profundamente o ensino em nosso país e, em especial, o ensino superior.

Conclusão

A globalização da economia tem envolvido os países do continente americano de forma quase indistinta, se apresentando como sendo a única possibilidade de desenvolvimento para o conjunto do planeta. O México é um dos países onde podemos encontrar mais definidamente as conseqüências deste novo modelo. Os indicadores sociais e econômicos deste país se assemelham com o de países como a Argentina e, mais recentemente, com o Brasil. Os resultados dessas alterações nas relações entre capital e trabalho têm provocado uma série de distúrbios para a classe trabalhadora, tanto no que diz respeito a sua independência organizativa como também na chamada desregulamentação das relações capital/trabalho.

Este quadro de transformações no processo de trabalho capitalista permeia o espaço social e atinge as

demandas educacionais do sistema. A educação continua sendo requisitada de forma desigual e em quantidade desigual. No Brasil, especificamente, a reorganização do sistema educacional se expressa hoje nas disputas em torno da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e numa série de iniciativas como a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica por parte do governo federal e das classes dirigentes. A formação e qualificação da força de trabalho estão no centro dessas disputas, apontando claramente por novas demandas para aqueles que encontrarão ocupação no cenário produtivo.

As conexões entre a realidade econômico-social dos países latino-americanos e a realidade-político educacional, especialmente a brasileira, foi o principal foco de análise deste trabalho. Os temas em disputa no cenário educacional, como vimos, são muitos. Este trabalho procurou se ocupar de alguns deles, tendo em vista as transformações que se apresentam no processo de trabalho capitalista neste final de século. Deste forma, pretendeu-se colaborar para o debate entre trabalho e educação, procurando muito mais evidenciar a temática em discussão, problematizando-a, do que tentando estabelecer soluções que, certamente, seriam parciais e sem a devida profundidade.

Referências Bibliográficas

BRASIL, Projeto de Lei PL número 4672-B de 1994.

CADERNOS do Terceiro Mundo, n. 183, ano XX. Rio de Janeiro : Terceiro Mundo, mar. 1995.

CONFERÊNCIA Operária Independente. Decisões, 1995. (mimeo)

CORREIO DO POVO, 5 de março de 1995.

DEL PINO, Mauro Augusto Burkert Del Pino. ***A força de trabalho na terceira revolução industrial: educação, trabalho e inovações tecnológicas***. Porto Alegre: Faculdade de Educação da UFRGS, 1994. (Dissertação, Mestrado em Educação)

- FIDALGO, Fernando Selmar. Gerência da qualidade total na educação: a privatização do público. In: FIDALGO, Fernando Selmar e MACHADO, Lucília Regina de Souza (orgs.). **Controle da Qualidade Total: uma nova pedagogia do capital**. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994.
- GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- KISSINGER, Henry. Zero Hora, 8 de abril de 1995.
- MARCOS, Subcomandante insurgente. **Agradecimento aos que manifestaram-se contra a ofensiva militar do governo mexicano**. Brasil Agora. n. 66, São Paulo, abr. 1995.
- MARX, Karl. **O capital**. 3.ed. São Paulo: Nova Cultural, vol.II, 1988.
- MONTEIRO, Marcelo. Alerta em boa hora. **Cadernos do Terceiro Mundo**, n. 183, ano XX. Rio de Janeiro: Terceiro Mundo, mar. 1995.
- MONTENEGRO, Marcelo. À beira de um ataque de nervos. **Cadernos do Terceiro Mundo**, n. 183, ano XX. Rio de Janeiro: Terceiro Mundo, mar. 1995.
- MOREIRA, Neiva. A falência do modelo. **Cadernos do Terceiro Mundo**, n. 183, ano XX. Rio de Janeiro: Terceiro Mundo, mar. 1995.
- ORTEGA, Graciela Uribe e LÓPEZ, Silvana Levi. Globalização e fragmentação: o papel da cultura e da informação. In: SANTOS, Milton (org.). **O novo mapa do mundo: fim de século e globalização**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.
- RAMOS, Cosete. **Excelência na educação: a escola de qualidade total**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.
- SANTOS, Milton (org.). **O novo mapa do mundo: fim de século e globalização**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.
- STEINSLEGER, José. Por que Salinas fracassou? **Cadernos do Terceiro Mundo**, n. 183, ano XX. Rio de Janeiro: Terceiro Mundo, mar. 1995.

TRABALHO e reestruturação produtiva: 10 anos de linha de produção. São Paulo: DIEESE, 1994.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Neoliberalismo, privatização e educação no Brasil**. 1995. (mimeo)

WHITEHEAD, Laurence. Alguns insights da teoria social do ocidente. **Novos Estudos**, n. 40. São Paulo: CEBRAP, nov. 1994.

Resumos de Teses/Dissertações

Cruz, Armando

Terra, Trabalho e Escola (Dissertação - UFRGS)

Orientador: Dr. Nilton Bueno Fischer

O presente trabalho trata da proposta educacional do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST -, da organização coletiva do trabalho, da produção do conhecimento nos assentamentos, da luta política pela terra e da implementação do projeto de assentamento dos agricultores do Centro Agropecuário da Palma. Examina a questão da linguagem e da condição de cidadania dos trabalhadores do campo, bem como suas crenças, seus rituais e seus mitos coletivos e individuais. A articulação movimentos sociais, escola e educação, conectados à forma de organização do trabalho como princípio educativo nos assentamentos são o fio condutor desse estudo.

Garcia, Maria Manuela Alves

"Tempos Pioneiros": a constituição do campo da Didática no ensino superior brasileiro. (Dissertação - UFMG)

Orientadora: Dr^a Magda Becker Soares

Analisa, em uma perspectiva histórico-sociológica, o processo de constituição do campo da Didática no ensino superior brasileiro, através das memórias de um conjunto de dez agentes representativos de diferentes momentos da história da Didática nesse nível de ensino. Identifica quem foram os primeiros catedráticos de Didática e seus assistentes nas antigas Faculdades de Filosofia, como a Didática foi delimitando o seu campo de estudos e práticas, a sua posição na hierarquia de disciplinas que constituíam as Faculdades de Filosofia e as relações entre a Didática e a Prática de Ensino nessas instituições. Aponta ainda para a história recente da Didática no ensino superior brasileiro, indicando possibilidades de análise do movimento de "crise" vivido pela Didática a partir de meados da década de 70. Conclui que a trajetória do campo da Didática no ensino superior brasileiro é marcada pela falta de legitimidade e pela ambigüidade na delimitação do seu objeto de estudo e práticas. Contribuíram para isso o pouco prestígio que lhe era atribuído nas Faculdades de Filosofia em virtude, entre outros fatores, do capital social e escolar dos seus primeiros catedráticos, da natureza da definição que se impôs no campo acerca do seu objeto de estudos e práticas, e da fragmentação a que foi submetido o próprio campo e o seu objeto de estudo. Esses fatores, aliados à hegemonia que a Sociologia passa a ter no campo educacional no final dos anos 70, concorrem para a "crise" que atravessou o campo da Didática nesses mesmos anos.

Hypolito, Álvaro Luiz Moreira

Processo de trabalho docente: uma análise a partir das relações de classe e de gênero (Dissertação - UFMG)

Orientadora: Dr^a Leila Alvarenga Mafra

O estudo pretende uma avaliação crítica da produção científica sobre trabalho docente desenvolvida no Brasil, nos últimos anos, analisando teses, dissertações e artigos. A análise do trabalho docente desenvolveu-se, fundamentalmente, em torno de três temáticas: a) a constituição histórica do professorado e a situação de classe do professor; b) o processo de feminização do magistério e as conexões entre trabalho docente, relações de classe e de gênero; e c) a natureza do trabalho docente.

A investigação evidencia que no processo de constituição histórica do professorado várias condições sócio-profissionais e posições de classe podem ser identificadas. O professorado realiza uma trajetória histórica em busca da profissionalização e vai se transformando numa categoria assalariada, cuja mão-de-obra é principalmente contratada pelo Estado. Nesse processo sua condição de classe sofre alterações e o professorado, tradicionalmente interpretado como membro das classes médias, começa a ser analisado, em termos de estrutura e posição de classe, também com outros critérios: ora como trabalhador proletarizado, ora como ser social que vive uma situação de classe contraditória.

Outro aspecto importante do estudo é o que se refere ao trabalho docente e às relações de gênero. A constituição do magistério como profissão de mulher é mostrada através da análise da evolução do processo de feminização que essa categoria experimentou. Destaca a importância da análise do trabalho docente desde a perspectiva das relações de gênero, articulando essa perspectiva com uma análise de classe, mostrando que a professora é mulher e trabalhadora do ensino.

Essas análises têm como desdobramento as discussões sobre o processo de trabalho e a natureza do trabalho docente. As discussões giram em torno da tese da proletarização do trabalho docente, dos debates sobre a adequação da utilização dessa tese para a interpretação desse tipo de trabalho e das perspectivas que buscam avançar as análises para além de modelos considerados mecanicistas e inadequados, perspectivas que consideram, para uma interpretação mais adequada do processo de trabalho docente, além de componentes estruturais, aspectos subjetivos relacionados ao caráter ativo dos docentes na organização do trabalho escolar.

Jaime, Eleonora Sobreiro

A Produção de Textos na Fase Inicial da Aquisição da Escrita - escribas ou escritores? (Dissertação PUC/RS)

Orientador: Dr. José Marcelino Poersch

O trabalho de pesquisa, que pode ser caracterizado como minucioso,

embora não exaustivo, teve como propósito estudar a produção textual dos alunos nos dois primeiros anos de escolaridade e sua relação com o posicionamento pedagógico do professor.

Foram analisadas 296 redações produzidas por 75 sujeitos distribuídos em quatro turmas de alunos - 1ª e 2ª série do ensino tradicional, 1ª e 2ª séries de ensino construtivista - em duas escolas públicas estaduais.

Verificou-se que, na 1ª série, a tipologia das redações - estereotipadas ou criativas - relacionava-se, respectivamente, a uma metodologia tradicional ou a uma proposta construtivista.

Na 2ª série, a situação mostrou-se um pouco diferente. No ensino tradicional, algumas das redações foram classificadas como estereotipadas mas a maioria, como criativas. No entanto, as redações do ensino tradicional, embora criativas, mostraram-se pouco extensas em relação às do construtivismo.

Observou-se que o tipo de elaboração de textos, por parte das professoras, resultava em produções acomodadas a um modelo ou em produções originais. Ainda, que a ênfase ao aspecto mecânico da escrita ou ao seu aspecto cognitivo promovia a formação de "escribas" (copistas, produtores de "pseudotextos", ou de "escribas" (produtores de textos originais).

Além da caracterização tipológica, procedeu-se ao levantamento de elementos e aspectos relevantes para a compreensão do processo de aquisição e desenvolvimento do código escrito, presente nas redações.

Ressaltou-se, por fim, a necessidade de a escola, através de uma ação didática consistente e contínua, promover a formação de escritores, para o que foram feitas algumas recomendações de ordem pedagógica. Dentre estas, talvez, as mais importantes são as que se referem às questões da emergência do discurso das crianças, do encorajamento ao exercício do **dizer** através da escrita, do incentivo à produção de textos espontâneos. Somente o texto espontâneo permite ao professor perceber os indicadores e as marcas lingüísticas que lhe possibilitam a compreensão da produção escrita dos seus alunos.

Essa visão abrangente do processo irá apontar-lhe caminhos e soluções no seu fazer pedagógico.

Péres, Lúcia Maria Vaz

Alguns Fragmentos Sobre a Produção de Significação dos Problemas de Aprendizagem: para além da autoria do saber do outro (Dissertação - UFRGS)

Orientadora: Drª Terezinha Flores

O objeto desta pesquisa, o **problema de aprendizagem**, busca enfatizar os processos formadores da construção do conhecimento nas suas interfaces subjetivas. Ensaia uma compreensão dinâmica e "mais alargada" a respeito do sujeito que "não-aprende". **Para além da autoria do saber do outro**, por querer ser um novo olhar para um "velho problema", tão permeado de complexificações.

O objetivo principal desse trabalho foi ouvir o sujeito que "não-aprende", buscando desvelar "significados arquetípicos", subjetivos e subjacentes na relação de aprendizagem. Resgata o sujeito da interação a partir da interdisciplinariedade entre as perspectivas teóricas de Jean Piaget e Carl Gustav Jung. Uma interdisciplinariedade construída a partir de aproximações possíveis da aprendizagem, nas suas relações com o meio e seus problemas.

No que se refere à teoria piagetinana, o estudo direcionou-se à *gênese do conhecimento*, através de uma retrospectiva aos primeiros dois anos (sensorio-motor), das seis crianças estudadas, sendo este período o *embrião do conceito*, segundo Piaget (1973).

A ancoragem em Jung deu-se no estudo dos *símbolos do inconsciente coletivo*, utilizado-se como instrumento quatro cartas do tarô de Marselha.

De certa forma, para alguns, o tarô pode ser comparável aos testes projetivos nos quais, através de um estímulo ambíguo, a pessoa diz o que vê. Neste trabalho, longe de querer parametrizar e quantificar o inconsciente através de testes, o tarô foi utilizado como um "instrumento aberto", cuja função principal é ser "gancho" de significações arcaicas, enquanto constructo universal, presente na trajetória do sujeito psicológico que está com dificuldades para aprender.

Na reflexão teórica dessa pesquisa busquei expressar uma nova proposta frente a este problema, inspirada em Gaston Bachelard (1986) - *rupturas e descontinuidades* - transformando um instrumento de análise dito não científico (cartas de tarô), num "interlocutor possível" na direção da cientificidade. Essa interlocução, tarô/sujeito pesquisado, proporcionou, enquanto instrumento de investigação, uma construção de significação. Tal significação se produzia na medida em que a criança, em interação com esse instrumento, se deixava seduzir pelo efeito que a imagem suscitava. O sujeito que parecia "não-aprender", é convidado a embarcar na viagem de seu próprio mundo imaginal, e assim, produzir sua significação através da *imaginação ativa*.

Durante o processo de pesquisa, havia uma preocupação constante: romper com as certezas historicamente sedimentadas e enquadradas no "gesso das etiologias" a respeito do tema. Foi assim que embarquei nesta viagem rumo ao percurso da pesquisa, onde a bagagem principal era a incerteza frente as certezas. Ao mesmo tempo, aguçava um "olhar atento" no sentido de vislumbrar o *sensível* que estava oculto para além da expressão das abordagens e concepções até aqui produzidas. Tentei acessar "outro lugar" ao sujeito com dificuldades para aprender: o lugar da voz e da palavra ao invés do lugar do estigma de fracassado.

Dentre tantas descobertas percebi que essa dificuldade no aprender refere-se ao histórico problema do conhecimento e independe de classe social, embora, haja diferenças na forma de manifestação e encaminhamento. Os que têm maior poder aquisitivo, têm o poder de acesso a melhores condições de encaminhamento, além de não trazerem o estigma da profecia do fracasso, mas ainda assim, sofrem a carga energética negativa que as dificuldades, os limites e os rótulos, que lhe imprimem.

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 - Pelotas, RS
Fone: (0532) 228247 e (0532) 254573
Fax: (0532) 254573
E-mail: ghiggi@vortex.ufrgs.br

A correção gramatical dos artigos é de responsabilidade de seus autores. Da mesma forma, os artigos representam a expressão do ponto de vista de seus autores e não a posição oficial dos **Cadernos de Educação** da FaE/UFPel.

Artigos

**Relações de gênero e de classe social
na análise do trabalho docente**

Álvaro Moreira Hypolito

**Locke e o conceito de disciplina ou os
pressupostos da educação burguesa**

Avelino da Rosa Oliveira e Gomercindo Ghiggi

Aspectos históricos da educação infantil

Jane Felipe

**Movimentos sociais contemporâneos: o
paradigma dos "novos movimentos sociais" e
sua utilização na realidade brasileira**

Márcia Ondina Vieira Ferreira

**La calidad de la docencia universitaria a
partir de las representaciones del
aprendizaje por parte de los alumnos**

Marcia Prieto Parra

**Descentralização/municipalização/parceria
no ensino fundamental: democratização ou
descompromisso ?**

Maria Antonieta Dall'Igna

**Economia, trabalho e educação na América
Latina**

Mauro Augusto Burkert Del Pino